

PORADNIK JĘZYKOWY

10

(819)

2024



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKLAD 200 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

10

(819)

2024

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

KOLEGIUM REDAKCYJNE

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (redaktor naczelny) (Instytut Języka Polskiego UW),
dr hab. Jolanta Chojak (Instytut Polonistyki Stosowanej UW),
dr hab. Monika Kresa (zastępca redaktora naczelnego) (Instytut Języka Polskiego UW),
dr Ewelina Kwapień (Instytut Języka Polskiego UW),
prof. dr hab. Radosław Pawelec (Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii UW),
dr Marta Piasecka (Instytut Polonistyki Stosowanej UW)

RADA REDAKCYJNA

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (przewodnicząca, Uniwersytet Warszawski),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Uniwersytet Wileński, Litwa),
prof. dr hab. Stanisław Dubisz (Uniwersytet Warszawski),
prof. dr hab. Alla Kozhinova (badacz niezależny, Białoruś),
prof. dr hab. Ałła Krawczuk (Uniwersytet Lwowski, Ukraina),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Uniwersytet Warszawski),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie, Niemcy),
prof. dr Marta Pančiková (Uniwersytet Ostrawski, Czechy),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Uniwersytet w Lipsku, Niemcy),
prof. dr Olga Shapkina (Uniwersytet Łomonosowa w Moskwie, Rosja),
prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Sorbonne Université, Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Aleksandra Żurek-Huszcz

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Marta Falkowska

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo afiliowane przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Czasopismo jest rejestrowane na listach ERIH PLUS i ICI Journals Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google, EBSCO

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

Publikacja online jest bezpłatna. Wszystkie artykuły wydawane są na zasadzie wolnego dostępu
i na licencji CC BY 4.0 (Creative Commons – Uznanie autorstwa),

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>.

Przesłanie artykułu do recenzji oznacza zgodę na jego udostępnienie na tej licencji

Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego
pochodzących z Funduszu Promocji Kultury



Edycja sfinansowana ze środków
Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej
w ramach projektu „Promocja języka polskiego”

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2024

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 11,8. Ark. druk. 9,7. Papier offsetowy 80 g/m²

POLONISTYCZNE SPOTKANIA
POLSKO-UKRAIŃSKIE –
POLSKI JĘZYK AKADEMICKI

SPIS TREŚCI

<i>Stanisław Dubisz</i> : Polsko-ukraińskie spotkania polonistyczne – polski język akademicki. Wprowadzenie.....	7
<i>Agnieszka Jasińska</i> : Ustne i pisemne gatunki wypowiedzi stosowane na polskich uczelniach w perspektywie glottodydaktycznej	9
<i>Beata K. Jędryka</i> : Strategie i trudności w pracy z tekstem naukowym w środowisku akademickim (na przykładzie ukraińskich studentów w Polsce).....	22
<i>Ałła Krawczuk</i> : Praktyczna składnia języka polskiego do celów akademickich z uwzględnieniem potrzeb użytkowników z pierwszym językiem ukraińskim	42
<i>Samanta Busiło</i> : Opis operacji mentalnych i procesu badawczego w dyskursie naukowym w perspektywie glottodydaktycznej (propozycja inwentarza leksykalnego).....	64
<i>Oksana Łozynska, Yuliia Stefanyshyn</i> : Terminologia frazeologiczna w języku polskim do celów akademickich (problemy użytkowników ukraińskojęzycznych)	82
<i>Olena Pelekhata</i> : Kształcenie kompetencji akademickich w zakresie prowadzenia projektów badawczych (na przykładzie programów praktyk dla studentów polonistyki Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka).....	96
<i>Olha Lazarowych</i> : Specyfika nauczania dialektologii na polonistyce w Iwano-Frankiwsku w perspektywie glottodydaktycznej	107
<i>Iryna Spatar</i> : Terminologia literaturoznawcza na zajęciach ze studentami polonistyki na Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym im. Wasyla Stefanyka	120
<i>Stanisław Dubisz</i> : Język naukowy a język w odmianie akademickiej, język do celów akademickich, język akademicki	136
Biogramy	147
Recenzenci „Poradnika Językowego” w 2024 roku	152

CONTENTS

<i>Stanisław Dubisz</i> : Polish-Ukrainian encounters around Polish studies – Polish in the academia. An introduction.....	7
<i>Agnieszka Jasińska</i> : Oral and written genres used at Polish universities: A glottodidactic perspective	9
<i>Beata K. Jędryka</i> : Working with scientific texts in an academic setting – strategies and challenges (as exemplified by Ukrainian students in Poland)	22
<i>Ałła Krawczuk</i> : Practical syntax of Polish for academic purposes with respect to the needs of L1 Ukrainian speakers.....	42
<i>Samanta Busiło</i> : Describing mental operations and research process in Polish scientific discourse from a glottodidactic perspective (about Polish Academic Word List concept)	64
<i>Oksana Lozynska, Yuliia Stefanyshyn</i> : Phraseological terminology in Polish for academic purposes (problems encountered by Ukrainian-speaking users).....	82
<i>Olena Pelekhata</i> : Developing academic competences in conducting research projects (on the example of internship programmes for students of Polish Studies at the The Precarpathian National University)	96
<i>Olha Lazarovych</i> : The specificity of teaching dialectology to students of Polish studies in Ivano-Frankivsk: A glottodidactic perspective.....	107
<i>Iryna Spatar</i> : Teaching literary terminology to students of Polish studies at the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University	120
<i>Stanisław Dubisz</i> : Scientific language versus the academic variety of language, language for academic purposes, academic language	136
Authors' bios	147
Reviewers of the journal "Poradnik Językowy" in 2024	152

POLSKO-UKRAIŃSKIE SPOTKANIA POLONISTYCZNE – POLSKI JĘZYK AKADEMICKI. WPROWADZENIE

Zamieszczone w tym zbiorze artykuły są wynikiem realizacji projektu finansowanego ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), mającego na celu promocję języka polskiego oraz osiągnięć polonistycznego językoznawstwa, wiedzy o literaturze i glottodydaktyki polonistycznej w ukraińskim środowisku akademickim. Wnioskodawcą i głównym wykonawcą projektu jest Uniwersytet Warszawski (UW), a partnerem Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka (PUN) w Iwano-Frankiwsku. Projektem kieruje Beata K. Jędryka, adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki UW, a koordynatorem ze strony uczelni ukraińskiej jest Samanta Busiło z delegatury NAWA, wykładowca i lektor języka polskiego w Katedrze Języków Słowiańskich PUN, doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW. Projekt był realizowany w okresie od grudnia 2023 r. do grudnia 2024 r.

Zasadniczym celem projektu jest wzrost kompetencji studentów i młodych naukowców z Ukrainy w posługiwaniu się językiem polskim do celów akademickich (JPA) jako narzędziem w zdobywaniu i prezentowaniu wiedzy, promocji własnych badań oraz nawiązywaniu współpracy badawczej w różnych dziedzinach z instytucjami w Polsce. Doskonalenie umiejętności językowych dotyczy w tym wypadku rozwoju kompetencji rozumienia tekstów oraz tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych z uwzględnieniem ich gatunków naukowych i dydaktycznych, kompetencji opartych na recepcji, interakcji, produkcji i mediacji. Ponadto projekt służy integracji środowiska akademickiego z Polski i Ukrainy, wymianie myśli naukowej obu tych krajów, popularyzacji osiągnięć naukowców polskich w ukraińskim środowisku akademickim, wzmocnieniu współpracy między Uniwersytetem Warszawskim a Uniwersytetem Przykarpackim oraz wytworzeniu dobrych praktyk w zakresie dydaktyki JPA.

Sformułowanie powyższych celów zostało poprzedzone badaniami ankietowymi przeprowadzonymi w środowisku studentów ukraińskich w Polsce i na Ukrainie oraz w środowisku wykładowców. Zebrane dane świadczą o tym, że większość (58%) wykładowców polskich uczelni jest zdania, że studenci ukraińscy rozpoczynający naukę w Polsce nie są gotowi do podjęcia studiów i posługują się językiem polskim w mowie na poziomie B1, a w piśmie – na poziomie A1/A2. Ponadto większość

studentów ma trudności ze zrozumieniem wykładów o treściach specjalistycznych, z redakcją wypowiedzi (ustnych i pisemnych) w podstawowych gatunkach naukowo-dydaktycznych, ze streszczeniami artykułu naukowego i zredagowaniem pracy rocznej. Tej właśnie problematyki dotyczy przedkładany zbiór dziewięciu artykułów językoznawców, glottodydaktyków i literaturoznawców polskich i ukraińskich. Uczelnie polskie reprezentują następujący autorzy: Uniwersytet Warszawski – Stanisław Dubisz, Beata K. Jędryka, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej – Agnieszka Jasińska; uczelnie ukraińskie: Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka – Olga Łazarowycz, Olena Pelekhata, Iryna Spatar, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki – Ałła Krawczuk, Oksana Łozynska, Julia Stefanyszyn. Artykuł autorstwa Samanty Busiło ma podwójną afiliację (UW i PUN).

Należy podkreślić, że jest to już trzeci cykl polonistycznych spotkań polsko-ukraińskich. Pierwszy projekt został zrealizowany w latach 2020–2021, a drugi w latach 2021–2022. Materiały opracowane podczas ich realizacji zostały opublikowane w zeszytach specjalnych „Poradnika Językowego” – 2022, z. 1, ss. 326: *Język, literatura, kultura*; 2022, z. 10, ss. 271: *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Podobnie jak w wymienionych wyżej projektach, również w trakcie realizacji obecnego projektu odbył się cykl gościnnych otwartych wykładów dla pracowników, doktorantów i studentów Uniwersytetu Przykarpackiego. W związku z sytuacją wojny na Ukrainie, wywołanej agresją Rosji, wykłady te odbywały się w formie zdalnej, a wygłosili je naukowcy z polskich uczelni – Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – Stanisław Dubisz, Agnieszka Jasińska, Beata K. Jędryka, Ałła Krawczuk, Grażyna Przechodzka.

Sytuacja wojny na Ukrainie i sytuacja Polski jako kraju przyfrontowego dodatkowo argumentują potrzebę współpracy i wzajemnego wspierania się środowisk intelektualnych obu krajów i ich współpracy. Oczywiście uwarunkowania wojenne kształtują nieco inną hierarchię potrzeb w zakresie relacji obu państw, ale środowiska akademickie Polski i Ukrainy muszą pamiętać o tym, że stanowimy *continuum* kulturowe, które chcemy zachować i którego zachowanie jest naszą powinnością.

Stanisław Dubisz

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 inżynieryjno-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 zaktywizowanie 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

Beata Katarzyna Jędryka

Uniwersytet Warszawski

beata.jedryka@gmail.com

ORCID: 000-0002-1446-8910

DOI: 10.33896/PolJ.2024.10.2

STRATEGIE I TRUDNOŚCI W PRACY Z TEKSTEM NAUKOWYM W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM (NA PRZYKŁADZIE UKRAIŃSKICH STUDENTÓW W POLSCE)

1. WPROWADZENIE

Sukces edukacyjny na poziomie kształcenia uniwersyteckiego zależy przede wszystkim od sprawnego operowania przez studenta umiejętnościami akademickimi, do których należą między innymi: czytanie, pisanie, myślenie krytyczne, prezentacja ustna oraz rozumienie przekazów medialnych. Powszechnie zakłada się, że są to sprawności, które studenci powinni byli opanować na poziomie edukacji szkoły średniej. Wychodząc z takiego założenia, programy poszczególnych kierunków studiów nie uwzględniają zajęć, których celem jest uczenie bądź rozwijanie wspomnianych wyżej sprawności akademickich, a jedynie wprowadzają studentów w dyskurs naukowy, ucząc ich metodologii prowadzenia badań oraz strategii pisania prac o charakterze naukowym. Prowadzący ćwiczenia, konwersatoria, laboratoria czy wykłady oczekują od studentów gotowości akademickiej, którą możemy rozumieć jako efektywną pracę z tekstem o charakterze naukowym, samodzielne przygotowywanie tekstu w formie pisemnej oraz opracowywanie i wygłaszanie prezentacji, referatów czy raportów. Umiejętności te są potrzebne, aby nie tylko uczestniczyć w zajęciach kursowych, ale przede wszystkim ukończyć studia I oraz II stopnia.

Studiowanie na uczelni wyższej wymaga opanowania nie tylko kompetencji w zakresie uczenia się (KU), ale także kompetencji akademickich (KA). Umiejętność uczenia się, która jest od 2006 roku uznawana przez Parlament Europejski za jedną z ośmiu umiejętności podstawowych w procesie uczenia się przez całe

życie, należy uznać na poziomie akademickim za niezbędną i to ona ma wpływ na poziom KA osób studiujących (Parlament Europejski 2006). Trzeba zauważyć, że KU zmienia się wraz z etapem edukacji, na którym się znajdujemy. Przejście ze szkoły średniej do szkoły wyższej wymusza zmianę stylu uczenia się. Odpowiedzialność za przyswajanie wiedzy zostaje całkowicie przeniesiona na studenta. To on decyduje o tym, jak wygląda jego proces uczenia się, jakie strategie i techniki stosuje oraz w jaki sposób utrwała zdobytą wiedzę. Nauczyciel akademicki może, ale nie musi, monitorować przyrost wiadomości studenta, którego obowiązkiem jest przystępowanie do kolokwiów, zaliczeń oraz egzaminów, weryfikujących znajomość treści objętych programem kształcenia. Niestety, badania pokazują, że studenci mają duże deficyty w zakresie technik uczenia się oraz motywacji do nauki, co wpływa negatywnie na ich sukces edukacyjny (Chorab 2016; Sasin 2016; Nowel 2021). Braki te są dostrzegane przez wyższe uczelnie, które, uwzględniając potrzeby nowych studentów, opracowują specjalne przewodniki mające ułatwić im nie tylko wdrożenie się w życie studenckie, ale także wy tłumaczenie, czym jest studiowanie i na czym ono polega. Jako przykład można tu przywołać publikację przeznaczoną dla studentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (Kuźniar, Towalski 2020).

Niedostateczny stopień opanowania kompetencji uczenia się oraz kompetencji akademickich jest przyczyną niepowodzeń, których studenci mogą uniknąć, pracując samodzielnie lub uczestnicząc w specjalnie przygotowanych zajęciach. Problem ten dotyka nie tylko polskich studentów, ale przede wszystkim cudzoziemców, studiujących na uczelniach w różnych miastach Polski (Kozula 2018). Dla tej grupy język polski jest językiem drugim, w którym odbywają częściowo lub całkowicie naukę, a jego specyfika polega na tym, że nie służy on wyłącznie do codziennej komunikacji, ale jest podstawowym narzędziem zdobywania wiedzy w zakresie konkretnej dyscypliny naukowej. Charakteryzuje go zaawansowany poznawczo dyskurs, zarówno w obrębie gramatyki, leksyki, jak i stylistyki (Dubisz 2015). Problem ten dostrzegano już wcześniej, szczególnie w ośrodkach uniwersyteckich, które przygotowywały obcokrajowców do studiowania w Polsce (np. Uniwersytet Łódzki), jednak dopiero w drugiej dekadzie XXI wieku zaczęto mówić i pisać o języku polskim do celów akademickich (JPA), sygnalizując tym potrzeby nie tylko językowe, ale i edukacyjne studentów niebędących rodzimymi użytkownikami polszczyzny (Zarzycka 2017). Wzmoczone migracje ukraińskich absolwentów szkół średnich do Polski na studia i wzrost zainteresowania studiami polonistycznymi na Ukrainie spowodowały, że zagadnienia związane z JPA stały się przedmiotem badań naukowych (Busiño 2021), a kompetencje językowe studentów, będących cudzoziemcami, znalazły się w kręgu zainteresowań nie tylko lingwistów (Wąsikiewicz-Firlej, Szczepaniak-Kozak, Lankiewicz 2022). Temat ten zyskał na znaczeniu po agresji Rosji na Ukrainę w 2022 roku,

kiedy z dnia na dzień na polskich uczelniach zaczęli masowo pojawiać się studenci bez znajomości języka polskiego i z różną znajomością innych języków obcych (Hoły-Łuczaj 2022). To spowodowało, że problemy z polskim dyskursem naukowym stały się przedmiotem badań.

Tematem niniejszego artykułu jest czytanie ze zrozumieniem – jedna z pięciu sprawności językowych oraz kompetencji akademickich, rozumiana w tym ujęciu jako umiejętność pracy z tekstem naukowym, którą można uznać za jedną z głównych w kształceniu na poziomie wyższym. Sprawność ta została opisana w odniesieniu do studentów pochodzenia ukraińskiego, którzy rozpoczęli naukę w Polsce, na Uniwersytecie Warszawskim w 2022 roku. Opracowanie ma charakter teoretyczno-badawczy. W jego pierwszej części przybliżono zagadnienia związane z kompetencjami akademickimi oraz gatunkami tekstów naukowych w świetle dydaktyki języka polskiego jako obcego do celów akademickich. Druga część jest prezentacją rekonesansu badawczego, którego celem była próba zdiagnozowania trudności językowych i pozajęzykowych związanych z pracą studentów z Ukrainy z tekstem naukowym w procesie ich kształcenia akademickiego. Zagadnienia te zostały pokazane z punktu widzenia samych studiujących oraz wykładowców akademickich. W tej części opisano także sytuację studentów z Ukrainy w uczelniach wyższych na terenie całego kraju ze szczególnym uwzględnieniem Uniwersytetu Warszawskiego (UW) jako miejsca prowadzenia badań.

2. KOMPETENCJE AKADEMICKIE A TEKSTY NAUKOWE

Kompetencje akademickie w środowisku uniwersyteckim są czasem traktowane jako synonim kompetencji uczenia się. Takie podejście należy jednak uznać za błędne. Oba zestawy kompetencji mają wiele wspólnego, ale nie można postawić między nimi znaku równości. Pierwsze z nich odnoszą się do aktywności akademickich i procesu studiowania, a nie tylko uczenia się, a drugie to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Badania przeprowadzone wśród studentów w Polsce, na Węgrzech, Słowacji i Ukrainie, których przedmiotem były między innymi KU, pokazały, że mają one wpływ na sukces edukacyjny w trakcie kształcenia uniwersyteckiego. Odnotowano znaczące różnice między studentami w zależności od kraju pochodzenia, płci itp., szczególnie w zakresie kompetencji matematycznych, ale także w odniesieniu do kompetencji uczenia się. Wyniki badań potwierdziły hipotezy, że KU są ściśle skorelowane z kompetencjami matematycznymi, a mniej z werbalnymi (Mesárošová, Mesároš 2012).

W literaturze angielskojęzycznej można znaleźć różnorodne klasyfikacje KA, jednak ze względu na tematykę niniejszego artykułu wykorzystam klasyfikację, która propagowana jest przez Małgorzatę Rosalską (Rosalska 2019). Sprawność czytania ze zrozumieniem, rozumiana przeze mnie także jako praca z tekstem naukowym, znajduje w niej szczególne miejsce. Kompetencje akademickie można podzielić na cztery obszary, którym przypisywane są poszczególne umiejętności studenta (tabela 1.). Dotyczą one efektywnego studiowania, realizowania badań i przedstawiania ich wyników oraz prezentowania własnego punktu widzenia.

Tabela 1. Obszary kompetencji akademickich

obszar	umiejętności
efektywne studiowanie	<ul style="list-style-type: none"> • zdobywanie, wytwarzanie i transferowanie wiedzy; • zapamiętywanie i rozumienie informacji, w tym ich zastosowanie, analiza, synteza i ocena; • korzystanie z różnych form nauczania (wykłady, ćwiczenia, warsztaty); • organizacja pracy własnej w różnych odcinkach czasowych; • zdolność koncentracji na zadaniach; • zdawanie egzaminów; • utrzymywanie motywacji na odpowiednim poziomie; • umiejętność pracy z tekstem naukowym;
prowadzenie badań	<ul style="list-style-type: none"> • eksplorowanie tematu badań, w tym wybór tematów badań, analiza i formułowanie pytań badawczych; • przeprowadzanie wywiadów, nie tylko jako technika badawcza, lecz także jako umiejętność prowadzenia rozmów z różnymi osobami w środowisku akademickim; • umiejętność pozyskiwania odpowiednich źródeł (znajomość baz danych i skuteczne wyszukiwanie wysokiej jakości materiałów); • przeprowadzanie badań empirycznych; • zbieranie i analizowanie danych;
przedstawianie wyników badań	<ul style="list-style-type: none"> • argumentowanie, wymagające znajomości różnych rodzajów argumentów oraz umiejętności ich strukturalizacji; • pisanie, obejmujące etapy pisania tekstu, strategie pisania, umiejętność korzystania z literatury oraz kwestie poprawności językowej; • cytowanie źródeł i efektywne wykorzystywanie literatury, w tym opracowywanie przypisów, bibliografii oraz unikanie plagiatów; • prezentowanie ustaleń badawczych (znajomość różnych formatów prezentacji, zasad opracowywania przekazu oraz odpowiedniego zachowania się podczas prezentacji);
prezentowanie własnego punktu widzenia	<ul style="list-style-type: none"> • aktywne uczestnictwo w dyskusjach, debatach i krytycznych dialogach oraz zdolności do refleksji; • refleksja zarówno indywidualna – w postaci samooceny i analizy własnych ograniczeń – jak i zbiorowa, w kontekście efektywności pracy zespołowej, ról w projektach grupowych oraz zasobów społecznych;

Źródło: opracowanie własne.

Trzeba podkreślić, że umiejętność pracy z tekstem naukowym zazwyczaj jest czymś nowym w życiu studenta, który dotychczas miał małą styczność z tekstami źródłowymi i nie czytał ich w sposób krytyczny. Dla większości studentów korzystanie ze źródeł naukowych jest nowym doświadczeniem, które dla wielu z nich okazuje się trudne. W celu rozwijania kompetencji czytania tego rodzaju tekstów należy poszerzać wiedzę o różnych rodzajach tekstów naukowych właściwych danym dyscyplinom, strategiach czytania oraz umiejętności dokonywania streszczeń. Studenci powinni posiadać umiejętność czytania w konkretnym celu: przygotowawczym, eksploracyjnym, krytycznym czy porównawczym. Podczas procesu kształcenia wchodzi w interakcję z tekstami naukowymi, reprezentującymi różne gatunki. W zależności od kierunku studiów, a to związane jest z dyscypliną naukową, niektóre formy wypowiedzi będą dominujące w stosunku do innych, np. *wytyczne kliniczne* będą czytane wyłącznie przez studentów kierunków medycznych i im pokrewnych, natomiast nie znajdują się wśród tekstów studentów archeologii.

Zagadnienia związane z gatunkami tekstów naukowych nie są popularnym tematem opracowań z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Niewielu badaczy poświęca im odrębne artykuły czy monografie. Wśród tych, którzy dostrzegają w nich potencjał badawczy należy wymienić Grażynę Zarzycką, Samantę Busiło, Agnieszkę Jasińską oraz Annę Dunin-Dudkowską (Zarzycka 2017; Busiło 2022a, 2022b; Jasińska 2021, 2023; Dunin-Dudkowska 2021). Na potrzeby dydaktyki JPA, i nie tylko, warto odwołać się do listy gatunków naukowo-dydaktycznych opracowanej przez Samantę Busiło, głównie dla nauk szeroko rozumianej humanistyki (Busiło 2022a). Ponieważ niniejszy artykuł dotyczy umiejętności czytania, z zaproponowanego zestawienia wybrano wyłącznie te rodzaje tekstów, które odnoszą się do tej sprawności w kontekście kompetencji akademickich opisywanych wcześniej. To właśnie z nimi najczęściej spotykają się studenci. Są to: artykuł naukowy, artykuł popularnonaukowy, prace dyplomowe (licencjacka, magisterska), dysertacja (rozprawa doktorska), monografia, abstrakt, streszczenie, bibliografia, raport, encyklopedia, hasło encyklopedyczne, słownik, definicja słownikowa, esej, praca zaliczeniowa (esej naukowy), recenzja, opinia, sprawozdanie, podręcznik akademicki, skrypt, spis treści, wykaz danych, aneks, indeks, przypisy, wywiad naukowy, ankieta, leksykon i glosariusz. Zestawienie to można jeszcze uzupełnić o dwa elementy: katalog biblioteczny (karta informacyjna publikacji) oraz praca dyplomowa w ramach studiów podyplomowych.

W wypadku studentów kierunków medycznych gatunki tekstów naukowych prezentują się inaczej. Wyróżnia się wśród nich: publikacje (doniesienia) oryginalne o tematyce eksperymentalnej lub opisowej, artykuły przeglądowe napisane w celu opracowania nowych syntez lub uogólnień albo w celu streszczenia stanu wiedzy w jakiejś dziedzinie, artykuły kazuistyczne (opisy przypadków), metaanalizy i badania wtórne, listy do redakcji (recenzje, krytyki, polemiki), książki naukowe i rozdziały w książkach oraz *wytyczne kliniczne*.

3. STUDENCI UKRAIŃSCY W POLSCE

Przed agresją Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku o studentach pochodzenia ukraińskiego mówiło się i pisało rzadko, mimo że stanowili oni największą grupę obcokrajowców, którzy kształcili się na polskich uczelniach wyższych. Publikowane opracowania dotyczyły zagadnień związanych z procesem kształcenia i wyborem polskich uczelni (Gierko 2015; Izdebska-Długosz 2017; Kapera 2017; Michno 2018; Rokicki 2019), integracją ukraińskiej społeczności studenckiej z polską społecznością (Długosz 2018) czy nauczaniem języka polskiego jako obcego studentów (Górska 2015; Izdebska-Długosz 2021).

Z danych udostępnionych przez Główny Urząd Statystyczny wynika, że w roku akademickim 2020/2021 Ukraińcy stanowili aż 45% ogółu obcokrajowców pobierających naukę w Polsce, a w roku akademickim 2021/2022 już tylko 42%. Należy jednak zaznaczyć, że największy odsetek studentów pochodzenia ukraińskiego odnotowano na przestrzeni lat 2015–2017, kiedy stanowili oni aż 54% populacji studentów spoza Polski. Był to między innymi skutek okupacji i aneksji Krymu przez Rosję w 2014 roku oraz walk na wschodzie kraju. Na wzrost liczby studentów z Ukrainy w Polsce miała też wpływ nie najlepsza kondycja gospodarcza kraju. W 2018/2019 roku na polskich uczelniach studiowało ponad 39 tys. studentów pochodzenia ukraińskiego, co stanowiło połowę wszystkich cudzoziemców. Od tego momentu liczba obywateli ukraińskich studiujących w Polsce malała.

Statystyki dotyczące 2021 roku pokazują, że studenci z Ukrainy przede wszystkim kształcili się na studiach pierwszego stopnia (76%), na studiach drugiego stopnia było ich znacznie mniej – 19%. Pozostałe 6% to studenci jednolitych studiów magisterskich. Co ciekawe, pomimo ogólnego spadku liczby Ukraińców w 2021 roku odnotowano wzrost liczby studentów z tego kraju na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia i na jednolitych studiach magisterskich. Mniej atrakcyjna dla nich okazała się oferta studiów drugiego stopnia.

Atak Rosji na Ukrainę rozpoczął nową falę przyływu ukraińskich studentów do Polski. Od lutego 2022 roku Ministerstwo Edukacji i Nauki systematycznie monitorowało i publikowało dane liczbowe dotyczące tej grupy kształcącej się na wyższych uczelniach. Do 1 stycznia 2024 roku udostępniono w zasobach Otwarte Dane 92 zestawienia obejmujące trzy kategorie: liczba studentów z obywatelstwem ukraińskim, liczba studentów z obywatelstwem ukraińskim w podziale na województwa oraz liczba studentów z Ukrainy z kierunku lekarskiego i lekarsko-dentystycznego. Na potrzeby niniejszego artykułu przywołane zostaną dane z pierwszej oraz drugiej kategorii.

Studenci z Ukrainy w roku akademickim 2022/2023 podejmowali studia na uczelniach publicznych (28,1%), niepublicznych (35%) oraz kościelnych (35,9%). Najczęściej były to studia niestacjonarne I oraz II stopnia. Nie jest zaskoczeniem,

że największy odsetek studentów pochodzenia ukraińskiego odnotowuje się w takich miastach jak Warszawa, Kraków, Wrocław, Poznań czy Łódź. Związane jest to z dostępnością uczelni wyższych w tych miejscowościach, przede wszystkim niepublicznych, do których zasady rekrutacji są łagodniejsze niż do szkół państwowych. Ukraińcy najrzadziej wybierali województwo: świętokrzyskie (853 osoby), lubuskie (254 osoby), podlaskie (190 osób) oraz warmińsko-mazurskie (186 osób). Na tak małe zainteresowanie studiowaniem na tych terenach być może miała także wpływ możliwość znalezienia pracy przez młodych ludzi. Duże miasta województwa mazowieckiego, małopolskiego czy dolnośląskiego oferują większe szanse na zatrudnienie.

Z raportu opracowanego przez Ośrodek Przetwarzania Informacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki wynika, że w roku akademickim 2022/2023 najwięcej studentów z Ukrainy wybrało dwie warszawskie niepubliczne uczelnie: Akademię Finansów i Biznesu Vistula (1956 studentów) oraz Akademię Ekonomiczno-Humanistyczną (1858 osób). Jediną uczelnią publiczną, która znalazła się w pierwszej dziesiątce najchętniej wybieranych przez Ukraińców, był Uniwersytet Jagielloński (1571 studentów) (Raport 2023). Autorzy raportu zwracają uwagę na Krakowską Akademię imienia Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, w której odsetek Ukraińców wśród cudzoziemców stanowił 90,3% (1253 osoby), a która już wcześniej cieszyła się wśród nich dużą popularnością (Rokicki 2019).

Kierunki najczęściej wybierane przez ukraińskich studentów to zarządzanie oraz informatyka. Na dalszych pozycjach znajdują się: logistyka, turystyka i rekreacja, ekonomia, stosunki międzynarodowe, psychologia, filologia, administracja i bezpieczeństwo wewnętrzne. Obywatele Ukrainy są także obecni na studiach o profilu medycznym – kierunek lekarski oraz stomatologia.

Od 2019 roku Ukraińcy mogą studiować w Polsce na podstawie umowy międzynarodowej, w której stroną jest polski rząd lub właściwy minister, umowy zawartej z podmiotami zagranicznymi przez uczelnię, na podstawie decyzji właściwego ministra, decyzji dyrektora Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA, w odniesieniu do jej stypendystów) oraz decyzji administracyjnej rektora. Aby ubiegać się o studia, ukraińscy kandydaci musieli przedłożyć dokument poświadczający ich znajomość języka polskiego przynajmniej na poziomie B2 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Zazwyczaj był to certyfikat uzyskany na egzaminie przeprowadzonym przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Po agresji Rosji na Ukrainę polski rząd bardzo szybko zareagował w kwestii edukacji nie tylko dzieci i młodzieży, ale także uczniów klas maturalnych oraz studentów. Zorganizowano pomoc w przeprowadzeniu egzaminu wstępnego na studia dla uczniów z Ukrainy z klasy maturalnej, którzy przebywali na terenie Polski. Umożliwiono także bezpłatne studiowanie na studiach stacjonarnych w języku polskim.

Do uczelni w Polsce przypisano wszystkich studentów z Ukrainy, którzy zgłosili taką potrzebę i zwiększono liczbę miejsc w domach studenckich. Dodatkowo studenci otrzymali możliwość ubiegania się o stypendium socjalne, stypendium rektora, stypendium dla osób niepełnosprawnych, zapomogę i kredyt studencki. Uczelnie, oferujące studia dla obywateli ukraińskich, zapewniały także kursy językowe, na których studenci mogli uczyć się języka polskiego od podstaw lub doskonalić swoje umiejętności tak, aby osiągnąć poziom B2.

W roku 2022 aż 87% obywateli ukraińskich studiujących w Polsce uczestniczyło w studiach prowadzonych w języku polskim, 9% wybrało studia prowadzone w języku angielskim, 2% uczestniczyło w studiach w języku ukraińskim i 2% w innym języku (Raport 2023). Trzeba zaznaczyć, że wśród studentów z Ukrainy, rozpoczynających studia na polskich uczelniach, byli również tacy, którzy jednocześnie kontynuowali studia w Ukrainie w formie online, co było dla nich dużym wyzwaniem edukacyjnym i wiązało się ze zwiększonym obciążeniem dydaktycznym.

4. REKONESANS BADAWCZY

Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach. Pierwszą stanowili studenci z Ukrainy, którzy rozpoczęli studia na Uniwersytecie Warszawskim w roku akademickim 2022/2023 oraz 2023/2024 i jednocześnie uczęszczali na lektorat języka polskiego jako obcego. Druga grupa składała się z wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego, którzy wśród uczestników swoich zajęć mieli studentów ukraińskich, reprezentujących grupę uchodźczą. Działania badawcze nie były prowadzone na dużą skalę, dlatego można przypisać im status rekonesansu badawczego, który w przyszłości może posłużyć jako impuls do badań, którymi można by było objąć większą grupę studentów i wykładowców na polskich uczelniach. Należy wspomnieć, że badania o podobnym profilu są prowadzone od kilku lat przez Samantę Busiło, która dodatkowo kompetencje językowe studentów z Ukrainy opisywała na podstawie informacji pozyskanych od lektorów języka polskiego jako obcego (Busiło 2021). Celowość przeprowadzenia badań przez autorkę niniejszego artykułu potwierdza wzrastająca liczba ukraińskich studentów na polskich uczelniach.

W marcu 2022 roku Uniwersytet Warszawski bardzo szybko wdrożył działania na potrzeby kształcenia młodych uchodźców. We współpracy z Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Międzyuniwersyteckim Centrum Informatyzacji został opracowany i udostępniony ogólnouczelniany system rekrutacji studentów z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 23 lutego 2022 roku w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Rekrutacja na UW przeznaczona dla obywateli polskich i ukraińskich, którzy przyjechali z Ukrainy po 23 lutego 2022 roku, rozpoczęła się po 29 kwietnia 2022 roku. W rekrutacji na rok akademicki 2022/2023

przygotowano dodatkowych 2437 miejsc wyłącznie dla kandydatów z Ukrainy (1507 miejsc dla osób rozpoczynających studia, 930 miejsc dla osób przenoszących się ze swoich uczelni). Miejsca dla kandydatów z Ukrainy zostały przygotowane poza pulą miejsc przewidzianych w zwykłym procesie rekrutacji – tak aby nie ograniczać szans pozostałych kandydatów na dostanie się na studia. W ramach IRK Ukraina uruchomiono rekrutację na 181 programów studiów. Spośród 1412 aplikacji na studia za pośrednictwem systemu IRK Ukraina przyjęto 332 osoby. Dodatkowo przyjęto także 184 obywateli Ukrainy w ramach otwartej rekrutacji (dostępnej dla wszystkich kandydatów). Łącznie zatem przyjęto 516 obywateli Ukrainy na studia na Uniwersytecie Warszawskim. Liczba ta była ponad dwukrotnie wyższa niż w ubiegłych latach (dla porównania: w roku 2021 przyjęto łącznie 247 obywateli Ukrainy, a w 2020 roku – 229).

W 2022 roku około 3 500 osób z Ukrainy skorzystało z kursów języka polskiego jako obcego. Ze względu na duże zapotrzebowanie prowadzone były w dwóch formach: online oraz stacjonarnie. W kształcenie językowe było zaangażowanych wiele jednostek organizacyjnych UW, które prowadziły jednocześnie zajęcia, m.in. Uniwersytet Otwarty, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Wydziału Polonistyki czy Biblioteka Uniwersytecka. Finansowanie kursów odbywało się zarówno ze środków własnych uczelni, jak i specjalnie pozyskanych w tym celu – wśród nich były środki uzyskane w ramach programu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej „Solidarni z Ukrainą”, jak również wygosparowane w ramach już prowadzonych działań, tj. w Programie zintegrowanych działań na rzecz rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego (Program ZIP).¹ W ramach ZIP zorganizowano zajęcia lektoratu języka polskiego (różne poziomy znajomości języka A1 – B2), które pozwoliły na opanowanie języka polskiego w stopniu co najmniej

¹ Oprócz kształcenia językowego Program ZIP przygotował kilka innych ścieżek pomocy dla studentów. Zatrudniono na rok dwóch koordynatorów ds. kształcenia studentów z Ukrainy, których zadaniem było zapewnienie wsparcia organizacyjnego studentom będącym imigrantami wojennymi. Jeden z koordynatorów pracował z nami w Biurze Innowacji Dydaktycznych, natomiast drugi zatrudniony został w Welcome Point – punkcie informacyjnym dla zagranicznych studentów. Dodatkowo na rok zatrudniono tłumaczkę języka ukraińskiego, która zajmowała się tłumaczeniem dokumentów uniwersyteckich, informacji dostępnych na stronach jednostek uniwersyteckich i materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w zajęciach adresowanych do studentów z Ukrainy. Uruchomiono „Bazę zajęć zdalnych” – 8 kursów asynchronicznych w języku ukraińskim (niektóre były także po polsku i 1 w języku angielskim), na które studenci z Ukrainy mogli się zapisywać i w ten sposób zaliczać pulę zajęć ogólnouniwersyteckich. Łączna liczba uczestników w „Bazie zajęć zdalnych” wyniosła 267 osób. Przygotowano szereg kursów, w których brali udział studenci, np.: „Przeciwdziałanie molestowaniu seksualnemu na uczelni” (29 osób); „Kurs na równość. Przeciwdziałanie dyskryminacji na UW” (45 osób); „1000 lat sąsiedztwa. Czy istnieje polsko-ukraińska wspólnota kulturowo-obrzędowa?” (27 osób); „Oswoić trudne emocje. Spotkanie z lękiem” (37 osób); „Polszcza. Kurs z zakresu geografii kultury Polski” (25 osób); „Mobbing w miejscu pracy – zapobieganie, rozpoznawanie, reagowanie” (6 osób); „Onboarding at UW” (26 osób).

pozwalającym na efektywny udział w zajęciach akademickich, co było warunkiem koniecznym do kontynuowania studiów na polskich uczelniach. Liczba godzin lektoratów dla każdej z grup w ciągu jednego roku akademickiego wynosiła 480. W lektoratach wzięło udział 238 uczestników. Dodatkowo 72 osoby mogły uczestniczyć w kursie doskonalącym znajomość języka polskiego na poziomie B1.

4.1. Metodologia badań

Przedmiotem rekonesansu badawczego była sprawność czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych (TN) przez studentów z Ukrainy. Za cel postawiono sobie próbę wskazania problemów nie tylko z odbiorem TN, ale także jego właściwą interpretacją i wykorzystaniem go w samym procesie studiowania oraz przygotowywania prac zaliczeniowych. Badanie przeprowadzone w okresie luty – kwiecień 2024 roku miało przynieść odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- 1) Czy kursy językowe przygotowują przyszłych studentów z Ukrainy do aktywnego udziału w zajęciach?
- 2) Czy kursy językowe przygotowują przyszłych studentów z Ukrainy do pracy z tekstem naukowym?
- 3) Z jakimi gatunkami tekstów naukowych spotykają się studenci najczęściej i które z nich sprawiają im największą trudność?
- 4) Jakie trudności napotykają studenci w zrozumieniu tekstów naukowych?
- 5) Jakie metody i techniki wspierające zrozumienie tekstów naukowych stosują studenci?

Dane zbierano metodą ankietową. Dla każdej z grup informatorów opracowano inny kwestionariusz, który zawierał pytania otwarte oraz pytania zamknięte. Do przygotowania obu formularzy ankietowych wykorzystano kreator formularzy Google, który pozwala na pełną anonimizację respondentów oraz udzielonych przez nich odpowiedzi.

W badaniu wzięło udział 49 respondentów, reprezentujących dwie grupy badawcze. Pierwszą stanowili studenci – 29 osób², biorący udział w lektoratach, które prowadziłam w roku akademickim 2022/2023 w ramach zajęć organizowanych przez ZIP, a realizowanych w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Wydziału Polonistyki. Miałam możliwość pracy z trzema grupami studentów z Ukrainy, którzy rozpoczęli w tym okresie studia na Uniwersytecie Warszawskim (tabela 2.). Celem każdego uczestnika było osiągnięcie poziomu B2, który na koniec zajęć został zweryfikowany wewnętrznie przez jednostkę realizującą lektoraty. Wyjątek stanowiła grupa III, która z racji limitu godzin oraz poziomu bie-

² W lektoratach dla wszystkich grup uczestniczyło 31 studentów, jednak dwoje z nich z grupy I zrezygnowało ze studiów na UW po pierwszym roku nauki, dlatego grupa studentów, która wzięła udział w badaniu, liczyła 29 osób.

głości „na start”, który był samodzielnie deklarowany przez uczestników, nie miała realnych szans na osiągnięcie poziomu B2. Zajęcia każdej z grup trwały inną liczbą godzin. Najwięcej zajęć mieli do dyspozycji ci, którzy rozpoczynali naukę od podstaw. Intensywność zajęć także była zróżnicowana. Grupa I miała zajęcia cztery razy w tygodniu przez dwa semestry, grupa II dwa razy w tygodniu przez jeden semestr, a grupa III pięć razy w tygodniu przez 6 tygodni. Liczba jednostek dydaktycznych oraz intensywność nauki miała wpływ na szybkość przyswajania materiału językowego. Programy kursów dawały prowadzącemu możliwość realizowania treści edukacyjnych związanych z kierunkami studiów oraz zainteresowaniami uczestników lektoratu w grupie I oraz II.

Tabela 2. Ukraińscy uczestnicy lektoratów z języka polskiego jako obcego

Grupa	Poziom wg ESOKJ na początku zajęć	Poziom wg ESOKJ na zakończenie zajęć	Liczba godzin	Liczba studentów
I	A1	B2	400	9
II	B1/B2	B2	140	8
III	A2	B1	100	14

Źródło: opracowanie własne.

Uczestnicy lektoratów, reprezentujący grupę I oraz II, studiowali na wybranych przez siebie kierunkach. Należy wspomnieć, że niektórzy z nich byli jednocześnie studentami swoich pierwotnych uczelni i uczestniczyli w zajęciach online na Ukrainie. W grupie III znalazły się osoby, które dopiero miały rozpocząć studia na wybranych kierunkach UW. Ich zajęcia odbywały się we wrześniu, dzięki czemu osoby te nie były obciążone dydaktycznie i mogły koncentrować się wyłącznie na nauce języka polskiego. Wśród kierunków studiów kursantów dominowały profile humanistyczne (tabela 3.). Najpopularniejszym kierunkiem wśród studentów z Ukrainy jest

Tabela 3. Kierunki studiów wybrane przez studentów z Ukrainy, biorących udział w lektoratach języka polskiego

Grupa	Nazwa kierunku i liczba studentów
I	ukrainistyka z językiem angielskim (1), europeistyka (1), matematyka (1), iberystyka (1), studia wschodnie (1), geologia (2), zarządzanie finansami i rachunkowość (1), prawo (1)
II	ukrainistyka z językiem angielskim (2), psychologia (3), kognitywistyka (1), dziennikarstwo i medioznawstwo (1), politologia (1)
III	ukrainistyka z językiem angielskim (4), psychologia (1), europeistyka (1), matematyka (1), kognitywistyka (1), iberystyka (1), filologia angielska (1), międzynarodowe studia filologiczne (1), biotechnologia (1), informatyka (1), ochrona środowiska (1)

Źródło: opracowanie własne.

ukrainistyka z językiem angielskim. Wybór ten można określić jako „wybór zachowawczy”, który obserwowałam 16 lat temu wśród uczestników lektoratów języka polskiego na UW, pochodzących z krajów arabskich, którzy jako kierunek studiów na pierwszym roku najczęściej wybierali arabistykę albo archeologię. Na wybory studentów obu tych grup miało wpływ przekonanie, że studia – choć częściowe, w języku rodzimym będą łatwiejsze, co potem okazywało się złudne.

Druga grupa respondentów (20 osób) reprezentowała wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego, którzy przynajmniej dwa lata prowadzą ćwiczenia, warsztaty oraz konwersatoria ze studentami pochodzącymi z Ukrainy. Ze względu na miejsce pracy autorki niniejszego artykułu dostęp do informatorów nie był trudny. W badaniu udział wzięło 20 wykładowców, którzy reprezentowali następujące kierunki studiów: dziennikarstwo i medioznawstwo (4), psychologia (4), ukrainistyka z językiem angielskim (4), politologia (3), matematyka (2), europeistyka (1) oraz stosunki międzynarodowe (3).

4.2. Wyniki przeprowadzonych badań

Dane zebrane podczas badania w obu grupach respondentów pokazują, że język polski do celów akademickich dla studentów z Ukrainy jest niezbędnym narzędziem do poruszania się w uniwersyteckiej rzeczywistości i stanowi on problem, nie tylko dla nich samych, ale także dla prowadzących. Wszyscy ankietowani uważają, że kursy JPJO, w których biorą udział studenci lub przyszli studenci, nie przygotowują swoich uczestników do posługiwania się tą odmianą polszczyzny. Przedstawiciele grupy pierwszej najczęściej wskazywali na to, że na kursach uczyli się języka ogólnego, którego tylko niektóre elementy są im potrzebne na zajęciach. Zajęcia lektoratowe pozwoliły im opanować gramatykę języka polskiego, jednak zabrakło na nich: leksyki z poszczególnych dziedzin (56%), podstawowej terminologii potrzebnej do rozpoczęcia studiów (75%), strategii pisanie tekstów naukowych na potrzeby studiów (90%), czytania tekstów naukowych – krótkich i dłuższych (88%), przygotowywania prezentacji dotyczących wybranych dziedzin nauki (70%) oraz strategii wypowiedzania się na naukowe tematy, w tym brania udziału w dyskusjach (68%).

Odpowiedzi udzielone przez studentów pokrywają się z opiniami wykładowców, którzy uważają, że studenci z Ukrainy mają kłopoty z: pisaniem prac zaliczeniowych w języku polskim, zabieraniem głosu w dyskusjach na temat przeczytanych tekstów, co według nich wiąże się z ich niezrozumieniem lub tylko częściowym zrozumieniem. Nauczyciele akademicy dodatkowo wskazywali, że słaba znajomość JPA blokuje ich w czynnym udziale w zajęciach, szczególnie konwersatoryjnych, których idea opiera się na interakcji językowej między prowadzącym a uczestnikami oraz między samymi uczestnikami zajęć. Ma to związek ze słabą znajomością słownictwa specjalistycznego oraz tego, które ma służyć wyrażaniu opinii własnych i cudzych. Te

deficyty w JPA powodują, że studenci osiągają gorsze wyniki w nauce. Ponad połowa ankietowanych wykładowców (75%) zauważa, że na drugim i trzecim roku studiów I stopnia ukraińscy studenci radzą sobie językowo dużo lepiej niż na pierwszym roku, jednak nadal popełniają błędy językowe, które momentami utrudniają zrozumienie tego, co chcieliby przekazać. Sugerują, że kontakt z innymi studentami oraz uczestniczenie w zajęciach, ale także ich praca własna, mają duży wpływ na rozwój językowy w obszarze dyscypliny, którą studiują.

W badaniu poruszono także kwestię, czy prowadzący zajęcia z grupami, w których są ukraińscy studenci, dostosowują język oraz strategie dydaktyczne w pracy z nierodzimiymi użytkownikami polszczyzny. Niektórzy respondenci z pierwszej grupy badawczej (38%) odczuwają, że wykładowcy na początku wspierają ich w nauce: (a) proponując im inną formę zaliczenia przedmiotu, (b) oceniając prace pisemne pod względem merytorycznym, a mniej restrykcyjnie pod względem językowym, (c) modyfikując listę lektur, (d) wydłużając czas pisania wejściówek, kolokwii, zaliczeń oraz egzaminów. Wśród ankietowanych wykładowców tylko 20% stosuje wobec studentów z Ukrainy inne techniki dydaktyczne niż wobec polskich. Najczęściej są to: inny system oceniania – ocena pracy głównie pod kątem merytorycznym, preferowanie weryfikacji wiedzy podczas odpowiedzi ustnych oraz praca w zespołach, w których student z Ukrainy może liczyć na wsparcie kolegów z Polski.

Głównym przedmiotem przeprowadzonego badania była praca z tekstem naukowym, na którą składają się następujące elementy: (1) dostępność tekstów naukowych, (2) gatunki tekstów naukowych, z którymi spotykają się studenci podczas zajęć, (3) techniki pracy z tekstami naukowymi, które stosują studenci, (4) trudność tekstów naukowych pod względem językowym, (5) wpływ lektury tekstów naukowych na poziom znajomości JPA studentów.

Każdy ze studentów przed rozpoczęciem się zajęć powinien zapoznać się z sylabusem, który jest przygotowywany przez prowadzącego dla danego cyklu dydaktycznego. Jednym z elementów tego dokumentu jest lista lektur, obowiązująca w czasie zajęć i wymagana do zaliczenia danego przedmiotu. Niektórzy wykładowcy oprócz źródeł obowiązkowych umieszczają w sylabusie lektury uzupełniające, po które mogą sięgnąć dodatkowo osoby zainteresowane tematyką zajęć. Wszyscy uczestnicy badania ankietowego, będący studentami, zadeklarowali, że zawsze zapoznają się z treścią sylabusu. Najbardziej są zainteresowani warunkami zaliczenia przedmiotu oraz listą lektur, która już na samym początku wzbudza w nich niepokój. Ponad połowa z nich (70%) obawia się, że nie zdąży przeczytać wszystkiego. Prowadzący zajęcia mają świadomość, że studenci rzadko czytają wszystkie teksty z listy lektur obowiązkowych (75% badanych wykładowców), natomiast po teksty uzupełniające sięgają nieliczni.

Większość ankietowanych studentów (85%) na początku studiów, analizując wykaz źródeł, ma problemy z określeniem gatunku tekstu naukowego. Opis biblio-

graficzny poszczególnych pozycji na liście lektur jest dla nich niezrozumiały. Nie wiedzą, czego mają szukać: książki czy artykułu, jeśli artykułu – to gdzie. Kłopoty te pojawiają się podczas sprawdzania dostępności danego źródła. Wszyscy badani najpierw szukają pozycji w zasobach internetowych, potem w bibliotekach i czytelnich wydziałowych, a na końcu w bibliotece uniwersyteckiej. Tylko 45% studentów wskazało, że wykładowcy częściowo udostępniają im poszczególne teksty naukowe – pojedyncze artykuły oraz raporty – w toku trwania semestru. Studenci jednogłośnie stwierdzili, że byłoby dobrze, gdyby mogli mieć wcześniej dostęp do tekstów, ponieważ to dawałoby im możliwość zapoznawania się z nimi z wyprzedzeniem. Niestety takie postępowanie blokują regulaminy bibliotek i czytelnik i studenci nie mogą „trzymać” książki dłużej niż miesiąc. Ta grupa respondentów została poproszona o zadeklarowanie, kiedy każdy z jej członków rozpoczyna przygotowywanie się do zajęć, czyli czytanie tekstów. Większość z nich (75%) wybrała odpowiedź: 2–3 dni przed planowanymi zajęciami. Pozostali ankietowani zaczynają pracować z tekstami dzień przed zajęciami. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można stwierdzić, że dostępność literatury do poszczególnych przedmiotów nie wpływa na pracę studentów z tekstem. Mimo iż chcieliby oni mieć źródła „pod ręką” odpowiednio wcześniej, to i tak korzystaliby z nich w ostatniej chwili, co potwierdza odpowiedź na przywołane pytanie. Należy dodać, że wszyscy wykładowcy, którzy brali udział w badaniu, deklarowali, że stale modyfikują listę lektur i mają na uwadze dostępność poszczególnych pozycji. Jeżeli jakiś tekst jest trudny do zdobycia, udostępniają go studentom w formie skanu lub kserokopii (90%), jednak dzieje się to z tygodniowym wyprzedzeniem.

Lista gatunków naukowych, o której pisano już wcześniej, jest długa. Jednak studenci, którzy przygotowują się do zajęć, nie mają do czynienia ze wszystkimi rodzajami tekstów. Wszyscy wskazali, że najczęściej czytają artykuły naukowe oraz monografie. Rzadziej sięgają po raporty (45%), recenzje (40%), encyklopedie i słowniki (35%), podręczniki akademickie (30%) oraz skrypty (27%). Prawdopodobnie jest to spowodowane tym, że są dopiero na pierwszym albo drugim roku studiów i do tej pory nie musieli korzystać z innych tekstów. Wykładowcy konstruując listy lektur, najczęściej wskazywali następujące typy tekstów naukowych, które w nich występują: artykuł i monografia (100%), raport (70%), doniesienie z badań (60%) oraz podręcznik akademicki (40%). Swoje odpowiedzi uzasadniali tym, że artykuły prezentują najnowsze wyniki badań, z monografii zazwyczaj studenci czytają wskazane przez nich fragmenty.

Prowadzący zajęcia mają świadomość, że literatura, którą zalecają do przeczytania, może na początku sprawiać kłopoty ukraińskim studentom (75%), ponieważ ze zrozumieniem niektórych treści mają problemy także studenci polskojęzyczni. Podkreślają, że teksty są trudne pod względem leksykalnym i wymagają od czytelnika znajomości terminologii oraz konkretnych struktur składniowych. Wykładowcy

zauważają, że w artykułach i monografiach występują pewne schematy językowe o wysokim stopniu powtarzalności, które zapadają w pamięć. Na odbiór poszczególnych publikacji wpływa też różnica w zasobie wiedzy studentów, która wynika z różnic programowych w zakresie kształcenia średniego.

Spostrzeżenia nauczycieli akademickich potwierdzają ankietowani studenci. Oni także zwracają uwagę na trudną leksykę, ale dodatkowo wskazują na to, że mają problemy z odkodowaniem przekazu, ponieważ w tekstach znajdują się bardzo długie zdania. To zmusza ich do kilkukrotnego odczytywania takiego zdania i w celu lepszego zrozumienia dzielenia go na mniejsze elementy. Pod względem gramatycznym teksty naukowe dla studentów nie są zbyt skomplikowane, ponieważ większość struktur opanowali wcześniej na kursach JPJO. Badania pokazały, że dużym problemem w pracy z TN jest szybkość czytania publikacji w języku polskim. Studenci (68%) wskazali, że przeczytanie tekstu zajmuje im dużo czasu. Aby go zrozumieć, muszą tę czynność powtórzyć dwu- lub trzykrotnie. Spostrzeżenie to pokrywa się z badaniami Tomasza Moździerza, który zauważa, że im wyższy poziom zaawansowania językowego, tym szybsze tempo czytania studentów (Moździerz 2019). Jednak należy podkreślić, że respondentami w jego badaniach byli studenci będący na językowym poziomie C1 oraz C2, a studenci, którzy brali udział w działaniach badawczych autorki artykułu byli na poziomie B2.

Trudności tekstów naukowych wpływają na dobór strategii stosowanych przez studentów w pracy z nimi. Często długość TN ma wpływ na to, czy student czyta go w całości. Ponad połowa ankietowanych (60%) deklarowała, że zdarza im się nie doczytać tekstu do końca, ponieważ jest on zbyt długi. Dotyczy to głównie monografii lub artykułów, które mają więcej niż 10 stron. Ankietowani zwrócili także uwagę na układ tekstu (70%). Według nich lepiej się im czyta TN publikowane w jednej kolumnie niż dwóch. Na odbiór tekstu i tempo pracy ma także wpływ format i wielkość czcionki. Studenci chętniej pracują z publikacją papierową (65%), ponieważ mogą robić notatki i zakreślać to, co jest ważne. Nie wszyscy mogą pozwolić sobie na korzystanie z czytników. Tak więc, jeżeli tekst artykułu dostępny jest w wersji pdf, starają się go w miarę możliwości wydrukować. Ze względów finansowych nie robią tego z dłuższymi publikacjami.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można ustalić schemat, według którego studenci pracują z tekstem. Najpierw sprawdzają jego długość, następnie czytają i zaznaczają to, co według nich jest najważniejsze. Nieznane słowa starają się rozumieć z kontekstu, ale częściej sięgają do słownika w wersji elektronicznej. Rzadziej korzystają ze słowników papierowych. Tłumaczą pojedyncze słowa lub całe frazy. Wszyscy ankietowani zadeklarowali, że często z powodu dużego obciążenia dydaktycznego nie są w stanie wszystkiego przeczytać na zajęcia, dlatego wspomagają się aplikacją ChatGTP, którą traktują jako kompleksowego tłumacza tekstów z języka polskiego na ukraiński. Trudno jest im ocenić jakość tłumaczenia,

ale 80% ankietowanych uważa, że jest ono dobre i dzięki temu idą przygotowani na zajęcia. Niektórzy studenci (20%) podczas lektury TN korzystają ze wsparcia polskich kolegów, ale nie jest to częste. Dzięki konsultacji z nimi sprawdzają, czy dobrze zrozumieli treść. Tylko niektórzy z ankietowanych (25%) zadeklarowali, że TN w języku polskim czytają tylko raz. Ponad 60% czyta go przynajmniej dwa razy, a pozostali trzy.

Za ciekawe można uznać to, że tylko 20% studentów zanim rozpocznie czytanie artykułu naukowego zapoznaje się z jego abstraktem, jeżeli jest, oraz ze słowami kluczami. Niestety ankietowani nie wskazali, dlaczego tak postępują. Można przypuszczać, że wychodzą z założenia, że muszą przeczytać cały tekst i nie chcą tracić czasu na analizę tego, co jest szczegółowo opisane w tekście właściwym. Trudno jest uznać to za błąd w sztuce, być może studenci nie mają świadomości, że streszczenie pomogłoby im się przygotować do dalszej lektury, a rozumienie podstawowych pojęć – słów kluczy – ułatwiłoby też zrozumienie treści.

Zarówno wykładowcy, jak i studenci zauważyli, że lektura tekstów naukowych korzystnie wpływa na ich kompetencje w zakresie JPA. Poszerzają oni zakres swojego słownika, ale przede wszystkim wzrasta ich kompetencja stylistyczna. Prowadzący zajęcia (60%) obserwują, że po roku studiów ich ukraińscy studenci wypowiadają się lepiej, używając struktur leksykalnych właściwych dyskursowi akademickiemu. Widzą także wpływ czytania TN na jakość prac pisemnych przygotowywanych przez studentów. Zawierają one jeszcze usterki językowe, ale są lepsze pod względem kompozycji, doboru słownictwa oraz struktury zdań, które są bardziej przejrzyste. Jednak niektórzy nauczyciele akademicy (30%) w pytaniu otwartym, dotyczącym wpływu czytania TN na jakość prac pisemnych zastanawiają się, czy studenci do ich przygotowywania nie wykorzystują sztucznej inteligencji.

Sami studenci także widzą, że jakość ich JPA pod wpływem pracy z tekstami naukowymi polepsza się. Większość z nich (90%) uważa, że wzrósł ich zasób leksykalny w zakresie słownictwa specjalistycznego, a ponad połowa ankietowanych (55%) odnotowała poprawę w pisaniu – łatwiej jest im konstruować zdania oraz komponować prace zaliczeniowe.

5. PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania podejmują problematykę nauki języka polskiego akademickiego (JPA) przez studentów z Ukrainy, którzy mają trudności w efektywnym posługiwaniu się nim na uniwersytetach w Polsce. Wyniki wykazały, że kursy języka polskiego jako obcego (JPJO) nie przygotowują wystarczająco do zrozumienia i stosowania specjalistycznego słownictwa oraz terminologii akademickiej, co ma zasadnicze znaczenie dla sukcesu edukacyjnego. Ponadto studenci wskazali na braki

w nauczaniu strategii pisania tekstów naukowych, czytania dłuższych materiałów, przygotowywania prezentacji oraz uczestnictwa w dyskusjach naukowych.

Wykładowcy zauważyli, że studenci z Ukrainy mają trudności z aktywnym udziałem w zajęciach, głównie ze względu na ograniczone umiejętności językowe, co wpływa na ich oceny i osiągnięcia. Z czasem, na drugim i trzecim roku studiów, ich kompetencje językowe poprawiają się, jednak wciąż zauważalne są błędy lingwistyczne. Wykładowcy stosują różne techniki dydaktyczne, by wspierać tych studentów, takie jak mniej rygorystyczne ocenianie prac pisemnych, dostosowywanie zaliczeń oraz modyfikowanie listy lektur.

W badaniach zwrócono uwagę na wyzwania, z którymi mierzą się ukraińscy studenci w Polsce podczas lektury tekstów naukowych w języku polskim. Na utrudnioną pracę z nimi wpływa złożoność leksykalna tekstów i konieczność zrozumienia specjalistycznej terminologii oraz skomplikowanych struktur składniowych. Wynika z tego, że artykuły i monografie zawierają powtarzalne schematy językowe, co teoretycznie powinno ułatwiać zapamiętywanie, jednak długość zdań i wielopoziomowość ich struktury sprawia, że studenci muszą często analizować tekst kilkakrotnie. Zrozumienie tekstu komplikują także różnice programowe między ukraińskim a polskim systemem edukacji, ponieważ studenci różnią się zasobem wiedzy. Czytanie publikacji w języku polskim zajmuje im dużo czasu, często wymagając kilkakrotnego powtórzenia tej czynności. Z tego powodu studenci wykorzystują różne strategie adaptacyjne, w tym elektroniczne słowniki oraz pomoc kolegów i narzędzi online, takich jak tłumaczenie maszynowe tekstów. Ciekawym spostrzeżeniem jest to, że studenci mają problemy z doczytywaniem tekstów do końca, zwłaszcza jeśli przekraczają one 10 stron. Należy przypuszczać, że jest to wynikiem ich niewystraszającej kompetencji w zakresie JPA.

Rekonosans badawczy oraz analiza jego wyników pokazują, że już kandydaci na przyszłych studentów powinni uczestniczyć w kursach profilowanych z języka polskiego jako obcego, podczas których nabywaliby umiejętności z zakresu języka polskiego do celów akademickich. Programy takich kursów powinny uwzględniać podstawowe informacje o tekstach naukowych oraz ich opisie, mam tu na myśli opis bibliograficzny tekstu. Byłby to dobry czas na poznanie budowy dwóch podstawowych gatunków naukowych – artykułu oraz monografii. Dzięki temu w przyszłości uniknęłyby błędów związanych z poszukiwaniem literatury przedmiotu wskazanej przez prowadzącego.

Bibliografia

Busiło, S. 2021. *Język polski w odmianie akademickiej ogólnej dla studentów z Ukrainy – nowe wyzwania w glottodydaktyce polonistycznej*. W: *Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności. Praca zbiorowa z okazji piętnastolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, red. I. Bundza, A. Krawczuk, s. 430–444. Lwów.

- Busiño, S. 2022a. Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy* 1, s. 226–247.
- Busiño, S. 2022b. Mediacja tekstowa w rozwijaniu językowych kompetencji akademickich studentów z Ukrainy (na przykładzie abstraktu). *Poradnik Językowy* 10, s. 215–233.
- Chorab, M. 2016. Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2, s. 127–142.
- Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce*. 2023. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji.
- Długosz, P. 2018. Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 2, s. 67–92.
- Dubisz, S. 2015. *Język naukowy i jego zróżnicowanie*. W: *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione), III Stylistyka – retoryka – translatoryka*, red. S. Dubisz, s. 64–81. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dunin-Dudkowska, A. 2021. Akademickie gatunki wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie artykułu naukowego). *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 28, s. 285–295. Online: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.19>
- Gierko, V. 2015. „Ukraińszczenie” polskich uczelni na tle umiędzynarodowienia kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio I – Philosophia-Sociologia* 40(2), s. 103–119.
- Górska, A. 2015. Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego). *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 22, s. 357–370.
- Hoły-Łuczaj, M. 2022. Granice języka polskiego. Postawy wykładowców akademickich wobec kompetencji językowych studentów ukraińskich w kontekście migracji edukacyjnych do Polski. *Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny* 1, s. 157–180. Online: <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.002.15236>
- Izdebska-Długosz, D. 2017. *Dlaczego Polska? Motywy wyboru studiów w Polsce u młodzieży ukraińskiej – perspektywa porównawcza*. W: *Doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 2, red. R. Kordoński, O. Kordońska, Ł. Muszyński, s. 63–75. Lwów–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Lwowskiego.
- Izdebska-Długosz, D. 2021. *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Jasińska, A. 2021. *Tekst i mediacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego dla celów akademickich: wytyczne europejskie i propozycje dydaktyczne*. W: *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, t. 3, red. M. Rzeszutko, B. Maliszewski, s. 283–295. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jasińska, A. 2023. Od stylu naukowego do idei języka polskiego jako obcego do celów akademickich. *Słowo. Studia Językoznawcze* 14, s. 89–97. Online: <https://doi.org/10.15584/slowo.2023.14.6>
- Kapera, I. 2017. Motywy wyboru i oczekiwania studentów z Ukrainy wobec kształcenia na kierunkach związanych z turystyką. *Turyzm* 27/1, s. 19–23.
- Kozula, M. 2018. Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacyjnej migracji w Polsce. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* 1, s. 91–103.
- Kuźniar, A., Towalski, R. 2020. *Wprowadzenie do metodyki studiowania. Podręcznik dla studentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*. Warszawa: Wydawnictwo SGH.

- Michno, J. 2018. Wybrane aspekty podejmowania edukacji w Polsce przez studentów z Białorusi i Ukrainy. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne* 11, s. 318–345.
- Mesárošová, M., Mesároš, P. 2012. Learning to Learn Competency and Its Relationship to Cognitive Competencies of University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, s. 4273–4278. Online: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.240>
- Moździerz, T. 2019. Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny. *Języki Obce w Szkole* 4, s. 79–85. Online: <https://jows.pl/artykuly/tempo-czytania-rodzimych-i-nerodzimych-uzytkownikow-polszczyzny>
- Nowel, S. 2021. *Studiowanie, kształcenie, oczekiwania – z badań studentów pierwszego roku*. W: *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, s. 73–85. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Rokicki, J. 2019. Migracja, studia i praca. Studenci z Ukrainy w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. *Relacje Międzykulturowe* 3, 1(5), s. 57–94.
- Rosalska, M. 2019. Kompetencje akademickie w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów. *Dyskurs Młodych Andragogów* 20, s. 241–249. Online: <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.23>
- Sasin, M. 2016. Umiejętności uczenia się studentów pedagogiki. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 1, s. 125–142.
- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A., Lankiewicz, H. 2022. *Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. Urz. UE, L 394/13. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl>
- Zarzycka, G. 2017. Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce. *Acta Universita s Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 24, s. 135–148.

Strategie i trudności w pracy z tekstem naukowym w środowisku akademickim (na przykładzie ukraińskich studentów w Polsce)

Streszczenie

Niniejszy artykuł koncentruje się na umiejętności czytania ze zrozumieniem – jednej z pięciu podstawowych sprawności językowych oraz fundamentalnej kompetencji akademickiej. W tym kontekście czytanie ze zrozumieniem rozumiane jest jako umiejętność efektywnej pracy z tekstem naukowym, co stanowi istotny element edukacji na poziomie wyższym. Temat ten został podjęty w odniesieniu do studentów pochodzenia ukraińskiego, którzy rozpoczęli studia na Uniwersytecie Warszawskim w 2022 roku. Artykuł ma charakter teoretyczno-badawczy. W pierwszej części omawiane są kompetencje akademickie oraz specyfika tekstów naukowych z perspektywy dydaktyki języka polskiego jako obcego, skierowanej do celów akademickich. Szczególna uwaga poświęcona jest wyzwaniom, jakie napotykają studenci w pracy z tekstami naukowymi. Druga część artykułu prezentuje wyniki badania, które miało na celu zidentyfikowanie trudności, z którymi borykają się ukraińscy studenci w trakcie nauki na polskich uczelniach, ze

szczególnym uwzględnieniem Uniwersytetu Warszawskiego. Badanie to obejmowało zarówno aspekty językowe, jak i pozajęzykowe. Analizowano opinie samych studentów oraz perspektywę wykładowców akademickich. Opisano także ogólną sytuację ukraińskich studentów na polskich uczelniach wyższych, ze szczególnym naciskiem na Uniwersytet Warszawski, który stanowił główne miejsce prowadzenia badań.

Słowa kluczowe: język polski jako język obcy – język do celów akademickich – czytanie – praca z tekstem naukowym – studenci z Ukrainy.

***Working with scientific texts in an academic setting – strategies and challenges
(as exemplified by Ukrainian students in Poland)***

Summary

The article focuses on reading comprehension – one of the five key language skills and a fundamental academic competency. In this context, reading comprehension is understood as the ability to effectively engage with scientific texts, which is a crucial component of higher education. The topic is examined in relation to Ukrainian students who began their studies at the University of Warsaw in 2022. The article combines the theoretical and empirical approach. The first part discusses academic competencies and the characteristics of scientific texts from the perspective of teaching Polish as a foreign language for academic purposes. Special attention is given to the challenges students face when working with academic texts. The second part of the article presents the findings of a study aimed at identifying the difficulties Ukrainian students encounter during their studies at Polish universities, with a particular focus on the University of Warsaw. The study encompasses both linguistic and non-linguistic aspects. It comprised the perspectives of the students themselves as well as those of academic instructors. Additionally, the overall situation of Ukrainian students at Polish higher education institutions is described, with special emphasis placed on the University of Warsaw as the main location of the research.

Keywords: Polish as a foreign language – language for academic purposes – reading – engaging with scientific texts – Ukrainian students.

Adj. Marta Falkowska

Ałła Krawczuk

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki

alla.kravchuk@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4087-3562

PRAKTYCZNA SKŁADNIA JĘZYKA POLSKIEGO DO CELÓW AKADEMICKICH Z UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB UŻYTKOWNIKÓW Z PIERWSZYM JĘZYKIEM UKRAIŃSKIM¹

1. WPROWADZENIE: PRZESŁANKI PODJĘCIA TYTUŁOWYCH PROBLEMÓW

Kompetencje obcokrajowców w zakresie języka polskiego do celów akademickich zakładają praktyczną znajomość na dość wysokim poziomie wszystkich płaszczyzn języka, wśród których składnia – zwłaszcza w wypadku użytkowników z pierwszym językiem ukraińskim – zajmuje szczególnie ważne miejsce². Sytuacja ta związana

¹ Artykuł jest jednym z wyników prac nad projektem „Wzajemny transfer «językoznawstwo – glotodydaktyka»: współczesne problemy normatywne składni w języku ogólnopolskim i w polszczyźnie użytkowników z pierwszym językiem ukraińskim” (numer umowy BJP/PON/2023/1/00009/U/00001) w ramach programu „Polonista” Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (2023–2024).

² G. Zarzycka, wyróżniając w *Programie kursu przygotowującego cudzoziemców do studiów w Polsce* trzy części dotyczące rozwijania: (a) kompetencji socjokulturowych, (b) umiejętności studio- wania oraz (c) kompetencji językowych, wspomina w ramach ostatniej części o wadze, jaką ma znajomość struktur składniowych (Zarzycka 2017: 146). Wzmianki o potrzebie znajomości składni odnajdujemy także w publikacjach o języku polskim do celów akademickich A. Jasińskiej (np. Jasińska 2019: 133). Rola składni w tej odmianie języka podkreślana jest przez badaczy zachodnich. J. Zwiers (2014: 351) wymienia składnię wśród trzech podstawowych komponentów programów nauczania języka do celów akademickich (dwa inne to słownictwo specjalistyczne oraz elementy dyskursu cechującego środowisko akademickie (za: Jasińska 2023: 92). Specyfika składni w polskich tekstach naukowych stawała się już przedmiotem opisu (np. Mikołajczak 1990, zob. też przytaczane starsze publikacje w: Gajda red. 1995: 408), jednak problemów odmiany naukowej i odmiany języka do celów akademickich cudzo- ziemców nie można utożsamiać, por.: „Styl naukowy [...] ma charakter opisowy i odnosi się do odbiorcy rodzimego. Tymczasem język do celów akademickich jest bardziej funkcjonalny i oprócz aspektu opisowego zawiera komponent dydaktyczny związany z akwizycją obcej mowy” (Jasińska 2023: 93). Zatem poruszane w niniejszym artykule zagadnienia składniowe dotyczą przede wszystkim kwestii akwizycji, o czym pisze A. Jasińska, oraz normatywności.

jest ze specyfiką przyswajania systemu języka polskiego jako blisko spokrewnionego z ukraińskim, większą (niż np. w wypadku fleksji) trwałością ukraińskiego wpływu zewnątrzinterferencyjnego. Wynika to z samego charakteru składni, której przedmiotem są skomplikowane obiekty – nierzadko struktury wieloelementowe; ich przyswojenie wymaga innego niż w języku rodzimym sposobu „myślenia” przekładającego się na zupełnie inną organizację wypowiedzenia, a czasami też całej wypowiedzi.

Skupienie się na składniowych zagadnieniach polszczyzny do celów akademickich osób ukraińskojęzycznych można także uzasadnić tym, że składnia na potrzeby glottodydaktyki jest, jak się wydaje, mniej reprezentowana w pomocach dydaktycznych niż inne poziomy języka. Po pierwsze, wciąż niewiele jest opracowań dotyczących składni skierowanych właśnie do odbiorców ukraińskojęzycznych (szczególnie na wysokich poziomach zaawansowania), które by uwzględniały ich zapotrzebowania związane z problemami typowych interferencji zewnętrznych i „trudnych miejsc”³. Po drugie, składnia bywa opisywana na potrzeby glottodydaktyki i przedstawiana w podręcznikach (zwłaszcza tych dla wyższych poziomów) mniej precyzyjnie, mniej szczegółowo, mniej głęboko niż np. fleksja lub słownictwo czy formy wypowiedzi etc., co wynika nie tyle nawet ze skomplikowanego, bardziej abstrakcyjnego charakteru tej płaszczyzny języka w porównaniu np. z fleksją, ile z braku odnoszenia się do współczesnej, rzeczywistej, naturalnej normy polszczyzny⁴. Te braki odczuwają lektorzy języka polskiego, szczególnie ci mieszkający poza Polską i niebędący Polakami, dla których źródłem informacji o normie są tylko dostępne

³ Zbiorem ćwiczeń w zakresie rekcji dla osób ukraińskojęzycznych jest publikacja, która się ukazała w Ukrainie: Dorogovič 2019. Elementy składni, ukierunkowane na zwalczanie interferencji, proponuje również powstała w Ukrainie gramatyka w ćwiczeniach Kravčuk 2015. Składniowe zagadnienia skierowane do odbiorcy z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim zawierają opracowane przez polskich glottodydaktyków podręczniki D. Izdebskiej-Długosz (2021b) i M. Kowalewskiej (2023). Wszystkie te materiały przeznaczone są dla osób na niższych i średnich poziomach zaawansowania, dla uczących się na poziomach powyżej B2, ćwiczeń składniowych zaś brakuje. W aspekcie porównawczym problemy w zakresie związków rzędu ukazuje *Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny* O. Śpiwaka i M. Jurkowskiego (Śpiwak, Jurkowski 2003), jednak po pierwsze, nie jest on szeroko dostępny, a po drugie, uwzględni problematykę w kierunku od języka ukraińskiego do polskiego, czyli nie umożliwia szybkiego dotarcia do informacji dotyczącej polskich struktur związku rzędu (zwłaszcza jeśli odpowiedniki ukraińsko-polskie nie są sobie formalnie bliskie) i nie podaje autentycznej kontekstowej realizacji polskich odpowiedników (brak cytatów polskich, są tylko ukraińskie). Sytuacja ta uzasadnia potrzebę opracowania składniowych compendiów glottodydaktycznych dla zaawansowanych osób ukraińskojęzycznych, w tym także kształtujących się do celów akademickich.

⁴ Pozytywnym pod tym względem rozwiązaniem jest książka A. Walkiewicz i M. Gębki-Wolak (2022), w której uwzględnia się zróżnicowanie normy współczesnego języka polskiego, jasno i zwięźle podaje się wskazówki pomagające uczącym się w wyborze składniowych struktur wariantywnych. Jednak zagadnienia poruszane w tej publikacji dotyczą tylko szyku wyrazów i adresowane są do szerokiego kręgu obiorców (różnych grup obcokrajowców), co – obiektywnie – nie pozwala na bardzo dokładne przeanalizowanie interferencyjnych potrzeb użytkowników z pierwszym językiem ukraińskim.

im słowniki lub gramatyki, które często przedstawiają nieco przestarzałe podejście do normy. Wskutek tego w działalności nauczycielskiej, w tym także ewaluacyjnej, m.in. na egzaminach (dotyczy to nie tylko polonistów zagranicznych, lecz także polskich) zdarzają się zbyt rygorystyczne podejścia do oceny odstępstw od normy składniowej. Ważne, że nawet w glottodydaktycznych pracach naukowych – zarówno badaczy ukraińskich (np. Krawczuk 2006, Кравчук 2015), jak i polskich (Izdebska-Długosz 2021a)⁵, zdarzają się sytuacje, kiedy za błędy uważa się takie „odstępstwa od normy”, które w rzeczywistości są strukturami częstymi w uzusie ogólnopolskim, używanymi przez rodzimych użytkowników polszczyzny, a ponadto uznawanymi przez językoznawców – po szczegółowszych badaniach przeprowadzanych na materiale korpusów tekstów – za akceptowalne (por. np. tego typu wyniki badań w: Gębka-Wolak 2003; Gębka-Wolak, Moroz 2016; Gębka-Wolak 2019). Jako źródło kodyfikacji normy w glottodydaktyce często nadal uznawany jest przestarzały już dzisiaj *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (NSPP⁶) pod redakcją A. Markowskiego (Markowski red. 1999), *nb.* ewaluacja na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego również oparta jest na podziale błędów A. Markowskiego. Istnieją wprawdzie nowe, opracowane na materiałach korpusowych źródła normy – najpierw był to *Inny słownik języka polskiego* (ISJP⁷) pod redakcją M. Bańki (Bańko red. 2000), później – ciągle uaktualniany *Wielki słownik języka polskiego* online (WSJP PAN) pod redakcją P. Żmigrodzkiego (Żmigrodzki red. 2007–), ale jako słowniki ogólne podają one informacje składniowe w sposób rozproszony – trzeba umieć je znaleźć i poprawnie odczytać, nie zawsze jednak są to wystarczająco pełne reprezentacje⁸, nie wszystkie też najbardziej aktualne fakty będące wynikiem badań korpusowych są w słownikach odzwierciedlone⁹.

W takich warunkach w środowisku nauczycielskim (za granicą i w Polsce) mogą się kształtować, jak już wspomniano, postawy perfekcjonistyczne graniczące z pu-

⁵ Dokładniej problem ten jest analizowany w części 5. artykułu.

⁶ Nazwy przytaczanych w artykule źródeł leksykograficznych i ich skróty zob. na końcu **Bibliografii**.

⁷ Skrótowe nazwy źródeł leksykograficznych przytaczanych w artykule zob. po opisie bibliograficznym każdego ze słowników.

⁸ W nowym leksykograficzno-poradnikowym opracowaniu, skupionym wokół określonych zagadnień językowych, *Dobrym słowniku* (<https://dobryslownik.pl/o-slowniku/>), informacje składniowe są bardziej szczegółowe, jednak w znajdujących się w wolnym dostępie w Internecie bezpłatnych materiałach tej publikacji wyraźna jest dominacja innych płaszczyzn językowych niż składnia. Większość natomiast komentarzy składniowych (jak np. na temat mianownikowej lub narzędnikowej formy orzecznika przymiotnego – zagadnienia ważnego w aspekcie podejmowanych w niniejszym artykule problemów) szerokiemu ogółowi nie jest dostępna, gdyż wymaga wykupienia pełnej wersji słownika – por. np. pytanie *Przymiotnik w narzędniku czy mianowniku (jest zasadne czy jest zasadnym)*, <https://dobryslownik.pl/kompendium-regul-jezykowych/regula/373/> [dostęp: 03.05.2024], bez wyświetlonej na nie odpowiedzi.

⁹ Dokładniej o problemach opisu leksykograficznego struktur składniowych zob. dalej (cz. 4.).

ryzmem, które polegają na egzekwowaniu normy zbyt rygorystycznej i czasami już nieaktualnej. Z tym m.in. aspektem związana jest problematyka podejmowana w niniejszej publikacji.

Celem artykułu jest zatem uwypuklenie potrzeb zaawansowanych ukraińskojęzycznych użytkowników polszczyzny w zakresie przyswajania składni współczesnego języka polskiego do potrzeb akademickich, ze zwróceniem uwagi na najtrudniejsze jej miejsca oraz na warianty syntaktyczne, które wymagają rzetelniejszego objaśnienia glottodydaktycznego, a niekiedy i pogłębionych językoznawczych badań korpusowych w celu ustalenia ich statusu normatywnego. W związku z tak postawionym celem powstaje także pytanie o możliwość złagodzenia zdarzających się obecnie zbyt rygorystycznych postaw wobec poprawności składniowej w kształceniu językowym Ukraińców (w tym także do potrzeb akademickich) oraz w ewaluacji ich sprawności składniowych.

2. OSOBLIWOŚCI PRZYSWAJANIA PRZEZ UKRAIŃCÓW PRAKTYCZNEJ SKŁADNI JĘZYKA POLSKIEGO

Ukraińskojęzyczni użytkownicy polszczyzny, szczególnie w początkowych etapach jej uczenia się, przywiązują wagę przede wszystkim do poznawania leksemów oraz sposobów ich odmiany. Kontrasty polsko-ukraińskie w obrębie słownictwa i fleksji są o wiele lepiej zauważane i uświadamiane przez Ukraińców uczących się języka polskiego niż różnice składniowe.

Początkujący uczący się mają złudne wrażenie, że znając wyrazy polskie i zasady doboru ich końcówek, służących do łączenia ze sobą słów w zdaniu, potrafią tworzyć poprawne wypowiedzenia w języku polskim. Nie zdają sobie przy tym sprawy z tego, że polskie wyrazy, połączone za pomocą końcówek z innymi wyrazami, mogą realizować w produkowanych przez nich wypowiedzeniach składnię ukraińską.

Rzeczywiście zasady konstruowania wypowiedzeń w polszczyźnie i języku ukraińskim są podobne. Transfer pozytywny z języka ukraińskiego na polski w wypadku składni – w odróżnieniu od fleksji, wymowy, leksyki, słowotwórstwa, frazeologii – wydaje się skuteczniejszy, szczególnie jeśli chodzi o początkowe etapy uczenia się języka polskiego jako obcego, bardziej nastawione na komunikację niż na poprawność. Niemniej jednak różnice w strukturze składniowej polszczyzny i języka ukraińskiego istnieją¹⁰, przy czym są one bardzo liczne, choć też mają różną rangę ze względu na ich zauważalność, „oczywistość” dla przeciętnego użytkownika. Jeśli na

¹⁰ Por. np. opracowanie składni w polsko-ukraińskich badaniach kontrastywnych I. Kononenko (Kononenko 2017: 564–759) czy też w *Leksykologii i kulturze języka polskiego* A. Krawczuk (Krawczuk 2011a) lub w przytaczanym już *Ukraińsko-polskim słowniku syntaktycznym* (Śpiwak, Jurkowski 2003).

przykład na strukturę interferencyjną z przymiotnikowym orzecznikiem narzędnikowym zamiast mianownikowego typu **Ola jest staranną* (popr. *Ola jest staranna*) wyraźnie zwraca się uwagę już na początkowych lekcjach języka polskiego jako obcego w trakcie przyswajania mianownika i narzędnika liczby pojedynczej – zazwyczaj pierwszych w kolejności przypadków w nauczaniu komunikacyjnym, to już – wydawałoby się – oczywiste w trakcie nauczania przypadków kwestie odmiennej rekcji poszczególnych wyrazów polskich i ich odpowiedników ukraińskich są trudniejsze i do wyjaśnienia, i do opanowania¹¹. Uczący się na początku nie mogą zrozumieć samej istoty zjawiska różnic rekcji. Po ich uświadomieniu ciągle popełniają błędy wynikające z interferencji, a nawet po przyswojeniu informacji o specyfice polskich schematów rekcyjnych i po ich wyćwiczeniu za pomocą materiałów zawartych w podręcznikach nie są w stanie uniknąć błędów rekcji w spontanicznych wypowiedziach. Kolejnym problemem pojawiającym się wraz z poszerzaniem zasobu słownikowego staje się znaczący przyrost przykładów odmiennej rekcji polsko-ukraińskiej. Główną przyczyną trudności w przyswajaniu rekcji staje się jej nieregularność przy tak obszernym materiale, jaki trzeba opanować. Poprawność bowiem w zakresie związków rekcyjnych wymaga ich przyswojenia jako pewnych całości strukturalnych, co obciąża pamięć uczących się.

Lektor polski nieznający języka ukraińskiego jako źródła interferencji, w odróżnieniu od nauczyciela dwujęzycznego, może znaleźć się w kłopotliwej sytuacji dydaktycznej, jeśli nie ma do dyspozycji materiałów (np. list wyrazów) wykazujących różnice polsko-ukraińskie w zakresie związków rekcyjnych. Takie braki nie pozwalają mu na skupienie się na trudnych właśnie dla grupy ukraińskojęzycznej miejscach składni polskiej. A przecież kwestii odmiennej rekcji polsko-ukraińskiej nie można sprowadzić jedynie do najbardziej frekwencyjnych w języku i często przytaczanych w pomocach dydaktycznych par typu *uczyć się czego – вивчати що, używać czego – використовувати що, gratulować czego – вітати з чим, zakochać się w kim – закохатися в кого* etc.¹² Oprócz „podręcznikowych” przykładów czasowników, częstych w codziennej komunikacji, istnieje mnóstwo takich leksemów (nie tylko czasownikowych), które rzadziej występują w obiegu powszechnym, ale są niezbędnym składnikiem języka bardziej specjalistycznego, m.in. polszczyzny do celów akademickich (o czym dokładniej dalej).

¹¹ O problemach w nauczaniu polskiej rekcji Ukraińców zob. m.in. Krawczuk 2008.

¹² Listy takich czasowników oraz innych wyrazów, wymagających odmiennego przypadku (lub przyimka z przypadkiem) niż odpowiednik przekładowy ukraiński znajdują się np. w publikacjach Krawczuk 2015, 2017. Związki te stają się przedmiotem ćwiczeń w każdym podrozdziale poświęconym poszczególnym przypadkom liczby pojedynczej rzeczowników męskich w podręczniku do gramatyki Krawczuk 2015. Wiele cennych dla grupy ukraińskojęzycznej ćwiczeń na przykłady polskich czasowników o rekcji odmiennej od ich ukraińskich odpowiedników zawierają np. podręczniki D. Izdebskiej-Długosz (2021b) czy M. Kowalewskiej (2023).

3. ZAGADNIENIA POLSKIEJ SKŁADNI TRUDNE DLA ZAAWANSOWANYCH UŻYTKOWNIKÓW UKRAIŃSKICH W ODNIESIENIU DO POLSZCZYZNY DO CELÓW AKADEMICKICH

Analizowane wyżej problemy przyswajania polskiej rekcji przez Ukraińców, jak i inne aspekty trudności składniowych, są w tej części artykułu rozwijane, ale już z uwzględnieniem potrzeb użytkownika bardziej zaawansowanego, jakim może być osoba podejmująca studia lub studiującą w Polsce.

Poszczególne związki rekcji, o których już była mowa, mogą być trudne do przyswojenia (a czasami nawet do zrozumienia) z powodu ich wariantywności, której przyczyną staje się najczęściej wieloznaczność wyrazów będących nadrzędnikami w związkach rekcyjnych. Kłopoty może sprawiać różnica dystrybucji kontekstowej wariantów, związana z różnymi czynnikami formalnymi lub pragmatycznymi (takimi np. jak uwarunkowania stylistyczne).

Odległość semantyczna między poszczególnymi znaczeniami w wypadku wieloznaczności może być różna. Im jest ona mniejsza, tym trudniejsze jest opanowanie różnic rekcyjnych.

Wyraźne różnice znaczeniowe uwidaczniają się np. w parze: *wysłuchać czego* (*koncertu, wykładu*) ‘słuchając czegoś, zapoznać się z tym’¹³ – rekcja dopełniaczowa i *wysłuchać co* (np. *szmer nad tętnicą*) ‘usłyszeć, osłuchując pacjenta’ – rekcja biernikowa. Dość łatwo można odróżnić znaczenia: *oszczędzać* ‘rozporządzać czymś w taki sposób, aby stracić jak najmniejszą ilość tego’ (rekcja biernikowa: *oszczędzać co – prąd, czas, zdrowie*) i ‘chronić kogoś przed przykrymi doznaniem lub kłopotami’ (rekcja dopełniaczowa: *oszczędzać czego – cierpień, stresu, wstydu*), choć w funkcjonowaniu może być tak, że bardzo podobne semantycznie podrzędniki występują w różnych przypadkach, np. *oszczędzać (komuś) czego – wysiłku*, ale *oszczędzać co – siły*.

Bardziej subtelne niuanse znaczeniowe różnicują – przykładowo – poszczególne konteksty rekcyjne czasownika *zapomnieć*, który może wymagać dopełniacza, biernika i miejscownika. Dopełniacz występuje przy czasowniku w znaczeniach ‘nie wziąć czegoś’: *zapomnieć (czego) – parasola, książki* oraz ‘stracić zdolność wykonywania określonej czynności’: *zapomnieć (czego) – języka ojczystego, tabliczki mnożenia, gry na fortepianie*. Wyłącznie miejscownika czasownik ten wymaga, gdy występuje w znaczeniu ‘przestać interesować się kimś lub czymś’: *zapomnieć o kim lub o czym – o bliskich, o przyjacielu, o obowiązkach*. Tylko biernik występuje w kontekście wyrazu *zapomnieć* w znaczeniu – tym razem już najistotniej odróżniającym się od pozostałych – ‘wybaczyć komuś wyrządzone zło’ (*zapomnieć (komuś)*

¹³ Tu i dalej definicje wyrazów i informacje o ich związkach składniowych pochodzą z WSJP PAN (Żmigrodzki red. 2007–).

krzywdę, obrażę). Wszystkich przypadków – miejscownika (*zapomnieć o czym – o jakiejś sprawie, o czyichś imieninach, o długu, o kłopotach, o niedoli, o podaniu, o problemach, o przeszłości, o rozmowie, o jakiejś sprawie, o swoich korzeniach, o umowie*), dopełniacza (*zapomnieć czego – swoich obietnic, przestróg, swoich przyrzeczeń*) lub biernika (*zapomnieć kogo – nauczyciela*) używa się przy tym czasowniku w znaczeniu ‘nie móc odtworzyć w myślach określonych osób, zdarzeń, informacji, z którymi się zetknęliśmy w przeszłości’. Ostatnia sytuacja dydaktycznie jest najbardziej kłopotliwa, gdyż trudno o wyjaśnienie, w jakim stopniu możliwa jest rekcja wariantywna dla tych samych leksemów (np. *zapomnieć nauczycielkę*, ale czy też *zapomnieć nauczycielki?*). Najprawdopodobniej dopełniaczowa forma dobra jest dla rzeczowników nieosobowych, ale nie dla osobowych (np. *Zapomniał rysów Marty*, ale nie **Zapomniał Marty*), jednak takiej informacji słownik nie podaje i powinno się przeprowadzić dodatkowe badania, aby rozstrzygnąć tę wątpliwość. Pojawia się też pytanie, czy użycie tych samych leksemów w różnych przypadkach nie jest uzasadnione bardziej szczegółowym wewnętrznym zróżnicowaniem (którego słownik nie proponuje) znaczenia ‘nie móc odtworzyć w myślach określonych osób, zdarzeń, informacji, z którymi się zetknęliśmy w przeszłości’; por. słownikowy przykład *zapomnieć o przeszłości* (ale przecież można też użyć struktury *zapomnieć (swojej) przeszłości*) czy też słownikowy zwrot *zapomnieć swoich obietnic* (choć możliwe jest użycie *zapomnieć o swoich obietnicach*). W ostatnim np. przykładzie chodzi raczej o to, że *zapomnieć obietnic* to ‘zapomnieć, na czym one polegały’, a *zapomnieć o obietnicach* to ‘w ogóle zapomnieć o tym, że się je składało’.

W odpowiednikach ukraińskich wszystkich przytoczonych wersji rekcji czasownika *zapomnieć* pojawiłaby się forma biernika (z przyimkiem lub bez – *забути козо/що, забути про козо/що*), co świadczy o tym, że poruszane zagadnienia wariantywnej rekcji polskiej przysparzają kłopotów Ukraińcom posługującym się polszczyzną.

Trudności może sprawiać uczącym się problem rekcji par leksemów: czasownik dokonany (bez przedrostka) – czasownik dokonany (przedrostkowy) np.: *bronić czego (ojczyzny) – obronić co (ojczyznę), szukać czego (informacji)+wyszukać co (informację)*.

Bardzo subtelne i trudne do glottodydaktycznej prezentacji są różnice rekcji typu: *wątpić w możliwość (czegoś), w prawdziwość (czegoś), w skuteczność (czegoś), w czyjąś prawdomówność, w czyjąś rzetelność, w czyjąś szczerłość, w czyjąś uczciwość, ale wątpić o czyjejś dobrej woli, o czyjejś niewinności, o czyichś uczuciach, o słuszności czegoś*; por. także: *umowa o co (o dzieło, o pracę, o dofinansowanie), umowa o czym (o pomocy prawnej, o ruchu bezwizowym, o współpracy, o partnerstwie, o ekstradycji), umowa czego (kupna, zastawu, darowizny, ubezpieczenia), umowa na co (na odbiór (czegoś), na wywóz śmieci)*. Ten sam leksem podrzędny może występować w różnych formach po rzeczowniku *umowa*, np. *umowa sprzedaży, umowa na sprzedaż, umowa o sprzedaż; umowa dzierżawy, umowa na*

dzierżawę, umowa o dzierżawie; umowa o świadczenie usług, umowa na świadczenie usług, umowa o świadczeniu usług etc.

Rekcja to nie tylko wymaganie określonego przypadku lub przyimka z przypadkiem – to też pytanie o wybór między bezokolicznikiem a rzeczownikiem odczasownikowym czy też zdaniem podrzędnym z *żeby*, np. *zmuszać kogoś do zrobienia czegoś* lub *zmuszać kogoś, żeby coś zrobić*. Typowy błąd osoby ukraińskojęzycznej to **zmuszać kogoś coś zrobić*, który spowodowany jest interferencją (ukr. *змушувати когось щось зробити*). Podobne przykłady zewnątrzinterferencyjnych błędów osób ukraińskojęzycznych są liczne nawet w grupach bardzo zaawansowanych: **podoba mi się czytać* zamiast *podoba mi się czytanie*; **umówiliśmy się spotkać* zamiast *umówiliśmy się na spotkanie* czy *umówiliśmy się, żeby się spotkać*; **poprosił pomóc*, np. **Piotr poprosił Pawła mu pomóc* zamiast *Piotr poprosił Pawła o pomoc* albo *Piotr poprosił Pawła, żeby mu pomógł*. Bezokolicznika lub rzeczownika czy też zdania z *żeby* mogą wymagać nie tylko czasowniki, lecz także rzeczowniki, por. błędy: **umiejętność radzić sobie* zamiast *umiejętność radzenia sobie*; **próba uciec* zamiast *próba ucieczki*; **decyzja wrócić* zamiast *decyzja o powrocie* czy też *decyzja, żeby wrócić*; **pomysł zorganizować (konkurs)* zamiast *pomysł zorganizowania (konkursu)* czy też *pomysł, żeby zorganizować (konkurs)* etc. Dla grupy ukraińskojęzycznej ważne byłoby wyjaśnienie, kiedy dopuszczalny jest w takich strukturach bezokolicznik (czy są to tylko uwarunkowania leksykalne) i jakie są zasady wariantowości podrzędników w formie rzeczownika oraz w formie zdania z *żeby*.

Poza związkami rządu istnieje szereg innych problemów, na które – w nastawionych komunikacyjnie podręcznikach kursowych – w ogóle może się nie znaleźć miejsce albo które nie są specjalnie ćwiczone przez nauczycieli nieświadomych źródeł interferencji i trwałości błędu. Np. często, jak wynika z autopsji, osoby ukraińskojęzyczne mające wysoki poziom znajomości polszczyzny popełniają błędy typu **Coś było zrobiono* zamiast *Coś było zrobione* albo *Zrobiono coś*; **Praca poświęca się problemom [...]* zamiast *Pracę poświęca się problemom* etc.

Zaryzykuję stwierdzenie (poparte wieloletnią praktyką pracy w grupach ukraińskojęzycznych i kontaktowania się z polszczyzną zaawansowanych użytkowników ukraińskich – np. nauczycieli języka polskiego, ukraińskich naukowców), że właśnie błędy składniowe – często błędy rekcji – są tym typem, który może się zdarzać we wzorcowej nawet polszczyźnie Ukraińców¹⁴. Po wychwyconym, np. z płynnego toku wzorcowej polszczyzny, jednym błędzie rekcji popełnionym pod wpływem języka ukraińskiego lub rosyjskiego można zidentyfikować użytkownika jako osobę (*nb.* mówiącą po pol-

¹⁴ Wyniki badań nad polszczyzną pisaną osób polskiego pochodzenia w Ukrainie, przeprowadzonych przez autorkę tego artykułu na materiale wydawanej obecnie (od 2007 roku) w języku polskim „Gazety Polskiej Bukowiny” pokazały, że najliczniejszą warstwą odstępstw od normy w tej polszczyźnie są właśnie fakty języka związane z ich realizacją składniową.

sku bez akcentu), która ma wschodniosłowiańskie pochodzenie (np. *pytane tego...; pytam o czymś innym; proszę u Boga szczęścia*). Paradoksalnie: błędy z niskich – według opisów standardów wymagań – poziomów kompetencji często stają się jedyną, sporadycznie występującą cechą nieskazitelnej niemal polszczyzny niektórych użytkowników ukraińskojęzycznych. Błędy te mogą służyć jako papiererek lakmusowy w swoistej ekspertyzie językowej (kim z pochodzenia jest osoba mówiąca – Polakiem rodzimym czy obcokrajowcem), czasem nawet o charakterze „detektywistycznym”. Warto dodać, że te błędy z niskich, według opisów, poziomów językowej kompetencji komunikacyjnej (np. rekacja *szukać co, używać co, ograniczyć się czym, zabrać się za co*, używanie biernika po czasowniku zaprzeczonym, jak np. **Chleb nie kupiłam – kupiłam bułkę*¹⁵ zamiast *Chleba nie kupiłam – kupiłam bułkę*¹⁶), tępione u obcokrajowców już na samym początku nauki, mogą być częścią uzusu Polaków – *native speakerów*. Wynika z tego drugi paradoks: wymagania stawiane w zakresie składni obcokrajowcom już w początkowych etapach nauki języka polskiego jako obcego są bardzo wysokie – takie, jakich nie spełnia wielu rodzimych użytkowników języka. A przecież błędy z tym związane są piętnowane na wszelkiego rodzaju egzaminach.

Przytoczone powyżej trudne przykłady poszczególnych realizacji składniowych czy całych typów konstrukcji ulegających interferencji zewnętrznej, a także możliwe problemy z dotarciem uczącego się do najpewniejszego źródła aktualnych informacji normatywnych, skłaniają do dalszego zastanowienia się nad problemami badań i kodyfikacji normy składniowej współczesnej polszczyzny. Nieprzejrzystość opisu normy w dostępnych źródłach kodyfikacji oraz nieistnienie skierowanych do osób ukraińskojęzycznych materiałów dydaktycznych, prezentujących zawiałości składniowe polszczyzny na tle języka ukraińskiego, mogą powodować braki ukraińskiego studenta w języku polskim do celów akademickich na poziomie składni.

4. PROBLEMY PREZENTACJI NORMY SKŁADNIOWEJ W ŹRÓDŁACH LEKSYKOGRAFICZNYCH (Z UWZGLĘDNIENIEM PERSPEKTYWY UŻYTKOWNIKÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH)

Wielkim problemem – i to już nie tylko dla uczących się, lecz także dla nauczycieli glottodydaktyków – stają się współczesne wahania normatywne w zakresie składni. Jak już wspomniano wcześniej, nawet rozbudowane, oparte na korpusie słowniki

¹⁵ O prepozycji dopełnienia względem orzeczenia – jako czynnika zwiększającym prawdopodobieństwo popełnienia błędu składniowego w strukturach zaprzeczonych – pisze np. H. Jadacka (2005: 154).

¹⁶ A. Dąbrowska i M. Pasieka zwracają uwagę, że mimo iż zagadnienie zastępowania biernika dopełniaczem przy negacji jest wprowadzane już na wstępnym etapie nauczania, duża jest liczba błędów tego typu nawet na wyższych poziomach znajomości języka polskiego jako obcego (Dąbrowska, Pasieka 2002: 53).

informują w niektórych wypadkach o normie składniowej niezbyt precyzyjnie. Różne zaś słowniki mogą zawierać wręcz sprzeczne rozstrzygnięcia normatywne. W dawniej opublikowanym artykule (Krawczuk 2011) zwrócono uwagę na kilka różnic w kodyfikacji normy składniowej w słownikach. Np. NSPP z 1999 roku nie dopuszcza struktury „*ktoś planuje + bezokolicznik*” (*Planujemy kupno nowego samochodu* (nie: *kupić nowy samochód*)), słowniki ogólne SWJP (1996) i USJP (2003) nie podają w części ilustracyjnej kontekstów z bezokolicznikiem, a ISJP (2000), napisany na podstawie danych pochodzących z korpusu, zawiera cytat: *Prawie każda młoda kobieta planuje urodzić dziecko lub przynajmniej liczy się z taką możliwością* (Krawczuk 2011). Współczesny WSJP PAN wyraźniej ilustruje uzualny stan związku rządu w zakresie wymagań rzeczownika odczasownikowego po wyrazie *planować* – podaje w zakładce „Połączenia” przykłady, opatrzone wykrzyknikiem i pytajnikiem (sygnalizującymi rozpowszechnienie faktu językowego, wahania normatywne z nim związane i ciągle jednak uznanie go za nienormatywny): *planować !?iść (gdzieś), !?kupić, !?nagrać, !?napisać, !?obejrzeć, !?pojawić się (gdzieś), !?poślubić, !?rozszerzyć (ofertę), !?sprzedać, !?stworzyć, !?uciec, !?urodzić, !?uruchomić, !?wprowadzić (na rynek), !?wybudować, !?wydać, !?wyjechać, !?wynająć, !?wyremontować, !?zatrudnić, !?zrobić, !?zwieździć*. Pogłębione językoznawcze badania korpusowe pokazują, że frekwencja bezokolicznika w tekstach jest stosunkowo duża, przy czym pojawia się w gatunkowo różnych źródłach tekstowych. Stąd rodzi się propozycja zaakceptowania bezokolicznika po leksemie *planować* (Gębka-Wolak 2011: 190–191).

Jeszcze jedno zagadnienie składniowe poruszone we wspomnianym artykule (Krawczuk 2011) to wymagania składniowe wyrazu *wydawać się*. NSPP nie aprobeuje możliwości jego łączenia z bezokolicznikiem, po którym występuje przymiotnik: „*ktoś wydaje się* (nie: *wydaje się być*) *jakiś*”. W SWJP i USJP brak jakichkolwiek cytatów z bezokolicznikiem, a ISJP podaje cytaty z *wydawać się + bezokolicznik*, ale bez przymiotnika: *Czekał cierpliwie, bo matka wydawała się już kończyć swoją przydługą mowę..., Chłopiec wydaje się nie rozumieć swojej sytuacji* (Krawczuk 2011).

WSJP PAN w zakładce „Składnia” podaje jako poprawne dwie wersje składniowe: z przymiotnikiem bez bezokolicznika: *wydawać się jaki / jakim* (nb. z wariantywnymi orzecznikami w mianowniku i narzędniku) oraz z bezokolicznikiem, ale bez przymiotnika: *wydawać się być*, przykład cytatu: *Zapałił świecę pozwalając jej wyłonić plątaninę diabelskich hieroglifów. Gdy zaczął się w nie wpatrywać, ze zdumieniem stwierdził, że niektóre z nich wydają się poruszać* (źródło: NKJP: Ryszard Stanoszek, Czerwony Tunel, *Esensja* 2005, 7(49)). W zakładce „Połączenia” podany jest przykład łączliwości z bezokolicznikiem i przymiotnikiem: *wydawać się być jakiś*. Wyniki badań językoznawczych przemawiają za możliwością uznania obecnie struktury *wydawać się być jakiś* za normatywną. Porównując frekwencję konstrukcji: *wydawać się / wydać się + być + przymiotnik* i *wydawać się / wydać się + przymiotnik* w Narodowym Korpusie Języka Polskiego, M. Gębka-Wolak i A. Moroz odnotowali użycie we współczesnej

polszczyźnie obu typów. Przewagę ilościową ma typ drugi, tradycyjnie uważany za poprawny. Jednak w odniesieniu do czasownika niedokonanego *wydawać się* (wobec dokonanego *wydać się*) przewaga ta nie jest wyraźna – 1000/899. Badacze podsumowują: „Tak zarysowany stan rzeczy pozwala na sformułowanie postulatu, by zmienić orzeczenie normatywne i zaakceptować konstrukcje z *być*” (Gębka-Wolak, Moroz 2016: 39). Zatem nawet jeśli ze względów stylistycznych lepiej jest pominąć bezokolicznik *być*, nie ma podstaw, by odrzucić jako błędną konstrukcję *wydaje się być jaki*.

Dwa współczesne słowniki, powstałe na korpusie tekstów – ISJP i WSJP PAN – mogą różnie przedstawiać kwestie normatywne tego samego faktu składniowego. I tak np. WSJP PAN podaje rekację: *prawo do (czego)*, nie rejestruje żadnego przykładu połączeń z bezokolicznikiem (por. natomiast poprawne ukraińskie struktury bezokolicznikowe: *право діяти, право вчитися* etc.), nie ma też w zakładce „Składnia” wersji z bezokolicznikiem, brak jej wśród cytatów. Natomiast ISJP akceptuje strukturę *prawo* + bezokolicznik w kontekście czasownika *mieć*: *Miał prawo zdenerwować się* (2000, t. 2: 254). Ta niezgodność w dwu autorytatywnych, opartych na korpusach, słownikach dezorientuje uczących się i glottodydaktyków, szczególnie zagranicznych.

Oprócz niezgodności interpretujących normę w różnych wydawnictwach leksykograficznych bywa też tak, że ten sam słownik zwraca uwagę na wątpliwości normatywne, jak to zilustrowano wcześniej przykładem *planować robić* w WSJP PAN. Wskazania w słownikach na niepewność statusu normatywnego cenne są dla językoznawców, ale wprowadzają w zakłopotanie uczących się. Oznakowanie „!?” w WSJP PAN nie jest w pełni czytelne i klarowne dla obcokrajowca lub glottodydaktyka. Znak zapytania oznacza wątpliwość normatywną („kwestionowane”), ale komentarz słowny jasno mówi o nienormatywności („uznawane za niepoprawne”) faktu językowego.¹⁷ A więc powstaje pytanie: powinno się konsekwentnie unikać tej formy językowej czy można – przynajmniej w niektórych sytuacjach (jakich?) – ją tolerować?

I tak np. oparty na korpusie i ciągle uaktualniany WSJP PAN przy czasowniku *budzić* w znaczeniu ‘wywoływać jakieś reakcje, np. postawy lub uczucia’ podaje uznaną za poprawną rekację miejscownikową, np. *budzić (jakieś uczucia) w kimś*, ale oboczna wersja o rekacji dopełniaczowej z przyimkiem, np. *budzić (jakieś uczucia) u kogoś*, jest dyskusyjna, co odzwierciedla schemat w zakładce „Składnia”: *budzić* +

¹⁷ Sprzeczność ta zniknie, jeśli użytkownik słownika zapozna się z przyjętymi w nim zasadami. Jak pisze P. Żmigrodzki, dane w polu „Informacja normatywna” zostały przyjęte za wyspecjalizowanym (choć starszym) słownikiem poprawnościowym: „Jako źródło tych informacji normatywnych przyjęliśmy WSPP PWN (*Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* – A.K.) w najnowszym (w momencie rozpoczęcia prac i, jak się okazało, w ogóle) wydaniu z 2003 roku” (Żmigrodzki 2018: 146), zatem: „Sformułowanie „uznawane za niepoprawne” użyte jest w celu zaznaczenia, że nie jest to ocena autora hasła czy w ogóle twórców WSJP PAN. Jest bowiem jasne, że z niektórymi ocenami zawartymi w WSPP PWN autorzy słownika mogą się zgadzać, z innymi – nie” (Żmigrodzki 2018: 148). Jeśli użytkownik, który sięga po słownik w celu praktycznym, nie jest obeznany z jego założeniami, pozostaje on zdezorientowany, ponieważ uważa, że to, co jest napisane w WSJP PAN, prezentuje postawę przyjętą w tym właśnie źródle.

co + (w kim | !?u kogo). Także w zakładce „Połączenia” występuje opis: *budzić coś !?u ludzi, !?u przeciwników, !?u rozmówców, !?u słuchaczy*. Podobne wątpliwości pojawiają się w zakładce „Cytaty”: *Lubił też dużo opowiadać o naprawach zegarów. Na czym się znał świetnie. Niestety, nie budził !?u rozmówców sympatii* (źródło: NKJP: Władysław Terlecki: *Drabina Jakubowa albo podróż*, 1988).

Podobna jest prezentacja w WSJP PAN rekcji czasownika *pokusić się: pokusić się + o co; pokusić się + ?! na co*. Wątpliwość normatywną dotyczącą drugiej formy obserwujemy w przytoczonym cytacie: *To tylko kilka przykładów na to, że warto czasem zerwać z tradycją i pokusić się !? na nowatorskie rozwiązania w swoim domu* (źródło: NKJP: Ewa Bojar: łamanie schematów, „Trybuna Śląska”, 2002.06.05). Wahania związane są też z podrzędnikiem bezokolicznikowym: *Druga rada to pokusić się !? zrobić baleage we własnym zakresie domowym sposobem przy pomocy przyjaciółki* (źródło: Internet: dyskusje24.pl/).

Dla ukraińskojęzycznych użytkowników polszczyzny rozstrzygnięcie tych wątpliwości jest ważne. Pod wpływem języka ukraińskiego używają struktur: *budzić u kogo; pokusić się na co; pokusić się coś zrobić*. Uznanie ich lub niektórych z nich¹⁸ po pogłębionych analizach korpusowych za akceptowalne usunęłoby niebezpieczeństwo narażenia Ukraińców używających tych struktur na dezaprobatę.

WSJP PAN podaje dyskusyjną rekcję z narzędnikiem *wybrać kim* (wobec niewątpliwie poprawnej wersji *wybrać na kogo*, który z kolei jest obcy dla użytkownika ukraińskojęzycznego, gdyż w języku ukraińskim występuje rekcja narzędnikowa: *вибрати ким*): *wybrany !?burmistrzem, !?marszałkiem, !?prezydentem, !?przewodniczącym, !?sołtysem, !?szefem, !?wójtem; !?biskupem, !?papieżem*, por. też cytowany w WSJP kontekst korpusowy: *Jeżeli zgodziłem się być wybrany !?sołtysem, to miałem i mam pewną wizję swojej wsi*. O tym zapożyczeniu w polszczyźnie, traktując je jako rosyjskie, pisała już w 1985 roku B. Klebanowska (Klebanowska 1985: 236), warto więc ten schemat rekcyjny dokładniej zbadać we współczesnych korpusach polszczyzny.

Często jednak w sytuacji wahań nad użyciem przypadku lub przyimka z przypadkiem, użytkownik słownika nie znajdzie w nim odpowiedzi. Chodzi np. o pogranicze: związek rządu – związek przynależności¹⁹. W schemacie składniowym w zakładce

¹⁸ Wstępne badania M. Gębki-Wolak, zaprezentowane na seminarium naukowym na UMK w Toruniu (w ramach realizowanego na tej uczelni wspomnianego na początku artykułu projektu NAWA „Polonista”), pokazały, że wariant *budzić u kogo* nie jest w korpusach marginalny – jego użycie ma w tekstach frekwencję sięgającą 1/3 wszystkich użyczeń czasownika *budzić*, zob. <https://polonista.umk.pl/pages/Wyniki/> [dostęp: 23.04.2024].

¹⁹ Często, gdy uznaje się określoną strukturę za związek przynależności, dla uczącego się polszczyzny obcokrajowca pozostaje nierozstrzygnięte pytanie o wybór przypadku i przyimka. Np. w językoznawstwie struktury typu *wizyta w Warszawie, włożyć do lodówki* reprezentują związki przynależności, niemniej jednak uczący się popełniają błędy zewnątrzinterferencyjne związane z niewłaściwym użyciem przypadku i przyimka **wizyta do Warszawy, *włożyć w lodówkę*, wzorując się na wymaganiach składniowych odpowiedników słów *wizyta* czy *włożyć* w konstrukcjach ukraińskich. Tego typu błędy

„Składnia” WSJP PAN podaje wtedy zamiast przyimka z przypadkiem ogólną wskazówkę „gdzie”.

Czasownik *postawić* w znaczeniu ‘umieścić coś tak, aby stało gdzieś’ ma w słowniku schemat składniowy: *postawić + kogo / co + (gdzie)*, który nie rozstrzyga wahań ukraińskojęzycznego użytkownika: *postawić na stół* czy *postawić na stole*? W języku ukraińskim dominuje struktura biernikowa *поставити на що (на стіл)*, rzadziej może się pojawiać miejscownik: *поставити на чому (на столі)*²⁰, dlatego biernikowy kontekst w polszczyźnie byłby dla Ukraińca bardziej naturalny. W zakładce „Połączenia” WSJP znajdują się przykłady wyłącznie miejscownikowe: *postawić na ziemi, na podłodze, na stole, na tacy, na półce*. Cytaty również prezentują tylko formy miejscownikowe, np.: *Alek jest synem Oksany i nikt nie może jej zastąpić. Dała więc do powiększenia jej zdjęcie i postawiła na nocnym stoliku obok łóżka chłopca* (źródło: NKJP: Maria Nurowska: *Powrót do Lwowa*, 2008). Jednak we współczesnych użyciach internetowych nierzadko można spotkać rekcję biernikową – taką, jak w języku ukraińskim²¹. Dokładne badania korpusowe mogłyby odpowiedzieć na wątpliwości uczących się z Ukrainy i być może złagodzić wymagania wobec używanych przez nich struktur *postawić na co*.

5. PROBLEMY PREZENTACJI NORMY SKŁADNIOWEJ W PRACACH GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Nie ulega wątpliwości, że polskojęzyczne kompetencje Ukraińców do potrzeb akademickich zakładają poprawność składniową. Warto jednak zwrócić uwagę na sytuacje zbyt perfekcjonistycznych postaw w nauczaniu, a szczególnie w ewaluacji wiedzy i umiejętności. Perfekcjonizm w tym kontekście rozumiem jako zbyt ry-

w glottodydaktyce warto opracowywać przy okazji uczenia się przypadków, tak samo jak błędy w zakresie związków rządu (takie podejście obserwujemy w podręcznikach, np.: Izdebska-Długosz 2021b; Kowalewska 2023; Kravčuk 2015).

²⁰ Zob. dokładniej o realizacji schematu biernikowego w języku ukraińskim (np. *поставити на стіл, сісти на стілець, повісити на вішак, покласти на полицю*) i jego rzadszych wariantach miejscownikowych (*поставити на столі, сісти на стільці, повісити на вішаку, покласти на полиці*) w: Śpiwak, Jurkowski 2003: 317–318.

²¹ Zob. przykłady: *Co postawić na stół w salonie?; Co postawić na stół w salonie nowoczesnym, minimalistycznym?; Co można postawić na stół w salonie na co dzień i od święta?* (<https://lectus24.pl/blog/co-postawic-na-stol-w-salonie/> [dostęp: 11.02.2024]; *Co postawić na stolik kawowy, aby było ładnie i praktycznie?; Jakie rośliny postawić na stolik kawowy?* (https://home.morele.net/poradniki/co-postawic-na-stolik-kawowy-aby-bylo-ladnie-i-praktycznie/#google_vignette [dostęp: 11.02.2024]; *10 pomysłów na to, co postawić na stół w salonie – odkryj inspirujące dekoracje i aranżacje; Co postawić na stół w salonie – kwiaty i rośliny; Co można postawić na stół w salonie – świeczniki i lampiony* (<https://meblex.pl/co-postawic-na-stol/> [dostęp: 11.02.2024], *Co postawić na stół kawowy? Kilka pomysłów na dekoracje* (<https://sprytniwdomu.pl/dekorujemy/co-postawic-na-stol-kawowy-kilka-pomyslow-na-dekoracje/> [dostęp: 11.02.2024]).

gorystyczne, ale niekiedy też nieuzasadnione podejście do wymagań w zakresie poprawności. W tym znaczeniu graniczy on z pojęciem puryzmu tradycjonalistycznego.

Zarówno w podręcznikach, poradnikach, innych pomocach dydaktycznych, jak i w pracach naukowych z glottodydaktyki gromadzących błędy Ukraińców zdarzają się wspomniane postawy, które określam tu jako perfekcjonistyczne lub wręcz purystyczne ze względu na to, że – z jednej strony – reprezentują one dążenie do kształcenia normy wysokiej, a z drugiej – wymagania te są zbyt rygorystyczne, nieuwzględniające szczegółów normatywnych już opisanych w literaturze przedmiotu lub nowych tendencji językowych.

Jako przykład posłużyć może zagadnienie **mianownikowego lub narzędnikowego kształtu polskiego orzecznika przymiotnego**. W materiałach dydaktycznych zazwyczaj przedstawione jest podejście schematyczne, zbyt ogólne: w odróżnieniu od wariantywnego w języku ukraińskim orzecznika przymiotnego w mianowniku lub narzędniku (*Вона була щаслива; Вона була щасливою*) w polszczyźnie występuje orzecznik mianownikowy (*Ona była szczęśliwa*). Takie przedstawienie reguły składniowej uzasadnione jest na początku nauki języka polskiego jako obcego, ale na wyższych poziomach powinno ono być doprecyzowywane. I tak np. w podręczniku do kultury języka polskiego dla polonistyk ukraińskich uwzględnia się sytuacje używania orzecznika przymiotnego w narzędniku²²: w konstrukcjach o charakterze nieosobowym, tzn. w zdaniach bezpodmiotowych: *Jak się jest mądrym, to się jest uczciwym; Nie warto być obłudnym; Można być szczęśliwą*; przy łącznikach imiesłowach: *Będąc młodym, chciał...*; w konstrukcjach eliptycznych, z pominiętym rzeczownikiem: *Nie każdy produkt reklamowany jako probiotyczny jest takim (domyślnie: produktem) w rzeczywistości*; w strukturach, w których jeden orzecznik jest wyrażony rzeczownikiem, a drugi przymiotnikiem, w tym imiesłowem: *On nie jest ani wdowcem, ani rozwiedzionym*; w stylizacjach na język elegancki, staroświecki. Wspomina się także, że obok mianownikowych formy narzędnikowe mogą występować w kontekście czasowników *stawać się, zdawać się, okazać się (jakim)* (Krawczuk 2011: 252–254). Jednak w pracach językoznawczych opartych na badaniach korpusowych lista leksemów konotujących narzędniki jest szersza. Do tej listy na przykład, na podstawie przeprowadzonych badań, M. Gębka-Wolak dodaje czasownik *zostać* (Gębka-Wolak 2003: 111), wspominając, że leksem ten wymieniała wcześniej B. Klebanowska (1985: 191). W literaturze przedmiotu dyskutowana jest także akceptowalność czasowników *wydawać się, czuć się*, a nawet *robić się* jako wyrazów konotujących narzędnik, choć ten ostatni, jak pisze M. Gębka-Wolak, raczej nie znajduje na początku XX wieku poświadczeń korpusowych (Gębka-Wolak 2003: 111–112). Wariantywne użycia narzędnikowe w kontekście tych czasowników

²² Zob. Krawczuk 2011: 252–254. W pracy tej podano odwołania do źródeł normatywnych polszczyzny opowiadających się za formą narzędnika.

są jednak zazwyczaj uwarunkowane stylistycznie, ale czasami też formalnie (chodzi np. o czynnik rozwinięcia grupy przmiotnikowej, np. *Stefaniak nie wydawał się przekonany [przez kolegów do pójścia na piwo]* lub komunikatywnie (dokładniej w: Gębka-Wolak 2003: 113–114). Wariantywnego narzędnika z pewnością odrzucać jako niepoprawnego nie można w zdaniach bez podmiotu (np. *musi być jaki / jakim*) (por. Gębka-Wolak 2003: 111–112). M. Ruszkowski stwierdza rozszerzanie zakresu wariantów narzędnikowych we współczesnej polszczyźnie. Pisze: „Wydaje się, że współcześnie obserwujemy renesans narzędnikowych form orzecznika przmiotnego. Świadczą o tym m.in. liczne przykłady (kilkadziesiąt konstrukcji) z prac magisterskich studentów filologii polskiej” (Ruszkowski 2018: 119) i podsumowuje: „Można przypuszczać, że wariantywność form orzecznika przmiotnego będzie się rozszerzała i obejmowała coraz więcej konstrukcji, które obecnie traktowane są jako nienormatywne” (Ruszkowski 2018: 121). Badacz zwraca uwagę na niektóre leksykalne cechy tych struktur. Np. zbadał frekwencję struktury *oczywistym jest*, która stanowi w NKJP prawie 1/3 (764 razy (29,2%) do 1849 (70,8%)) wobec niewątpliwie poprawnej *oczywiste jest* (Ruszkowski 2018: 120). M. Gębka-Wolak rozwija badania dotyczące leksykalno-semantycznego uzasadnienia wariantów narzędnikowych. Pokazują one, że liczne poświadczenia w korpusach języka polskiego mają narzędnikowe leksemy będące nośnikami wartościowania i ocen. Wypowiedzenia, w których są one orzecznikami, służą nadawcom do wyrażenia opinii o rzeczywistości pozajęzykowej, np.: *pewnym jest, oczywistym jest, normalnym jest, ważnym jest, właściwym jest*. Są też czynniki formalne wspierające użycie narzędnika: inicjalna pozycja leksemu w wypowiedzeniu oraz realizacja podmiotu przez frazę zdaniową typu *że... lub żeby...*, np. *Pewnym jest, że...* (Gębka-Wolak, Moroz, Krawczuk (w opracowaniu)).

Tymczasem w publikacjach glottodydaktycznych, zarówno naukowych, jak i podręcznikowych, obserwujemy postawy zbyt rygorystycznego wymagania mianownika i nietolerowania narzędnika.

Są to zwłaszcza opisane w literaturze przedmiotu sytuacje:

- 1) braku podmiotu w danym zdaniu, kiedy dopuszczalne są dwa warianty orzecznika – mianownikowy i narzędnikowy: (*) *Musi być spokojnym, zdecydowanym* (Izdebska-Długosz 2021a: 300);
- 2) czasowników *zostawać, stawać się, wydawać się*: (*) *Lwów zostaje* [być może też chodziło o znaczenie ‘staje się’] *czarującym, wykwinnym* (Kowalewski 2017: 243); (*) *Ta miłość stała [się] tragiczną* (Izdebska-Długosz 2021a: 300), (*) *Miłość wydaje się ślepą* (Kowalewski 2017: 243);
- 3) oceniającego leksemu *ważny* o pozycji inicjalnej w strukturze rozwiniętej o frazę zdaniową z *że / żeby*: (*) *Ważnym jest to, że...* (Krawczuk 2015: 166);
- 4) eliptyczności: (*) *Ta praca jest najlepszą w moim życiu* (Izdebska-Długosz 2021a: 299); (*) *ZOO jest największym w Polsce* (Izdebska-Długosz 2021a: 300).

Kolejnym obszarem wygórowanych wymagań ewaluacyjnych jest zagadnienie **rekcji rzeczownikowej lub bezokolicznikowej**. Jako przykład niech posłuży rzeczownik *możliwość*. W WSJP PAN w zakładce „Połączenia” znajdują się niewątpliwe pod względem poprawności przykłady z zależnym rzeczownikiem: *możliwość awansu, porozumienia, współpracy, zarobkowania* i brak tu przykładów połączeń z bezokolicznikiem. Jednak w zakładce „Składnia” podano m.in. schemat *możliwość* + bezokolicznik. Wśród cytatów jest przykład z NKJP: *Gdybyś miał możliwość zmienić coś w skali globalnej, od czego byś zaczął, Charles?* (źródło: NKJP: Mirosław Tomaszewski: *UGI*, 2006). Widać z tego kontekstu, że cechą zdań dopuszczających bezokolicznik jest obecność czasownika *mieć* w kontekście słowa *możliwość*. Rozumiemy zatem, że stosowane w pracach glottodydaktycznych podejście do określenia jako błędnego samego tylko połączenia typu **możliwość zobaczyć* (Izdebska-Długosz 2021a: 364) i wyłącznie poprawnego np. *możliwość przyjazdu* (Krawczuk 2011: 248) jest za mało precyzyjne, gdyż nie uwzględnia szerszych uwarunkowań kontekstowych. Jako błędy potraktowano przykłady *(*) Nie mam możliwości często jeździć;* *(*) Nie mieliśmy możliwości zobaczyć całego miasta* (Izdebska-Długosz 2021a: 364); *(*) Masz możliwość nie martwić się o przyszłość;* *(*) Mam możliwość uczyć języka* (Izdebska-Długosz 2021a: 372); *(*) Nie mają możliwości zostawić [...]* (Izdebska-Długosz 2021b: 61). Nie powinno się rygorystycznie traktować jako błędów struktur typu *planować* + bezokolicznik: *Już zaplanowaliśmy przyjechać w styczniu na staż* (Krawczuk, Kowalewski 2017: 217).

Zbyt rygorystyczne mogą być wymagania w zakresie **rekcji czasowników**. WSJP podaje właściwą rekcję dopełniaczową czasownika *czekać kogo / czego* w znaczeniu ‘spodziewać się czegoś lub kogoś z nadzieją lub niepokojem’ (*czekać cudów, odpowiedzi, okazji, świtu*), potwierdzając ją cytatami: *[...] czekam was w Gasku [...], Na rynku czekali go liczni, uzbrojeni po zęby mieszczanie [...]*. Natomiast w monografii D. Izdebskiej-Długosz do błędów (w przeciwieństwie do poprawnego rządu *czekać + na + biernik*) zakwalifikowano przykłady: *Czekam twojej odpowiedzi; Czekam odpowiedzi; Nas czekali; Czekam już tego momentu; Czekam go* (Izdebska-Długosz 2021a: 336). Podobnie rzecz się przedstawia z łączliwością składniową czasownika *napisać*. W WSJP PAN są dwie poprawne wersje: *pisać komu i do kogo* (np. *Ciągłe piszesz mi o swych rodzicach*), a we wspomnianej monografii przykład *napisać komu* uznano za błąd: *(*) Jeszcze ci napiszę – popr. Jeszcze do Ciebie napiszę;* *(*) Napiszę ci parę słów* (Izdebska-Długosz 2021a: 336). WSJP PAN podaje jako wariantywną, obok rekcji *chronić przed czym*, także rekcję *chronić od czego* – i w schemacie składniowym, i wśród połączeń: *chronić przed słońcem i od słońca* (także np. *chronić od wiatru, od wilgoci* etc.). Nieuzasadnione jest zatem stwierdzenie błędu: *(*) chronienie skóry od promienia [promieni] UV* zamiast *chronienie skóry przed promieniami UV* (Izdebska-Długosz 2021a: 334). Podobny przykład: WSJP PAN rejestruje rekcję *ratować przed kim / czym*, ale też *ratować od czego*. Wśród połączeń podaje poprawne przykłady: *ratować od*

śmierci i ratować przed śmiercią. Tymczasem w monografii glottodydaktycznej mamy zaznaczony jako błędny przykład (*) *uratować od złego końca* wobec jedynie poprawnego *uratować przed złym końcem* (Izdebska-Długosz 2021a: 334). Nieuzasadnione jest uznanie za błędną pod względem składni struktury *kobieta z rudą kosą* [w znaczeniu ‘warkoczem’], tzn. *kobieta z rudym warkoczem* (Krawczuk 2019: 93).

W pracach glottodydaktycznych pojawiają się zbyt rygorystyczne wskazówki dotyczące **szyku przydawki**, np. *społeczne tabu* (Krawczuk, Kowalewski 2017: 216). Może budzić wątpliwości zakwalifikowanie do błędów szyku fragmentów, podanych bez szerszego kontekstu, w którym, być może, szyk przestawny mógłby być uzasadniony, np.: *To ludzie empatyczni; Chyba ostatnią stroną negatywną jest* (Izdebska-Długosz 2021a: 380).

Ukraińcom sprawiają kłopoty różne typy **struktur bezosobowych**. Obecność tych struktur jest cechą języka do celów akademickich, ale dotyczy gatunków naukowych. Będący zaś przedmiotem analizy perfekcjonizm ewaluacyjny związany ze strukturami z wyrazem *się* lub z formami na *-no*, *-to* analizowany jest na przykładzie błędów „ogólnych”, a nie odmiany akademickiej. W języku ukraińskim ich odpowiednikami funkcjonalnymi są struktury z czasownikami w trzeciej osobie liczby mnogiej lub w drugiej osobie liczby pojedynczej, stąd typowe błędy w polszczyźnie oficjalnej osób ukraińskojęzycznych (np. **W Ukrainie uprawiają pszenicę* zamiast *W Ukrainie uprawia się pszenicę*). Problemem dydaktycznym jest to, że w języku polskim, zwłaszcza w tekstach niespecjalistycznych, w stylach niesformalizowanych, czasowniki w formach finitywnych również mogą pełnić funkcję bezosobowości lub uogólnienia. Określenie różnicy między: *Tutaj budują dom* i *Tutaj buduje się dom* jest trudne do wyjaśnienia uczącym się polszczyzny Ukraińcom, szczególnie poza szerszym kontekstem stylistycznym. Oceny negatywne struktur przytaczanych w pracach glottodydaktycznych bez szerszego kontekstu mogą być nieuzasadnione, zwłaszcza że teksty uczniowskie lub studenckie analizowane w tych pracach rzadko prezentują style o wysokim stopniu sformalizowania. Wśród takich przykładów można wymienić: *Mówią, że...*²³; *Kiedyś więdźmy i magów spalali na stosie* zamiast *spalano* (Krawczuk 2011: 285); *We Lwowie odkryli restaurację; Dają dużo zadania domowego; Im dali zadanie; Na Ukrainie nie obchodzą...; W TV często pokazują...* (Kowalewski 2017: 220). Są też struktury w drugiej osobie liczby pojedynczej: *Kiedy czytasz z komputera, zawsze musisz [muisisz] siedzieć [siedzieć]* zamiast *Kiedy czyta się tekst na monitorze, zawsze się siedzi* (Izdebska-Długosz 2021a: 368); *Dość łatwo jest tak mówić, kiedy jesteś właścicielem dużej firmy; Kiedy siedzisz sobie tak przy oknie, przychodzą ci do głowy myśli* (Krawczuk 2011: 285); *nie masz pieniędzy; jeśli powiesz...* (przykłady zamieszczone w odpowiednim rozdziale o problemie bezosobowości) (Kowalewski 2017: 220). Zagadnienie form bezosobowych powinno być

²³ Jako poprawną strukturę *Mówią, że...* podają źródła leksykograficzne (np. NSPP, USJP, ISJP).

precyzyjnie wyjaśnione uczącym się właśnie ze względu na stylistyczne uwarunkowania produkowanych tekstów. W języku polskim do celów akademickich są one potrzebne, ale wyłącznie wtedy, gdy ma się do czynienia z tworzeniem tekstów naukowych. W codziennej komunikacji studenckiej struktury bezosobowe raziłyby nienaturalnością.

6. WNIOSKI: OD PRZESADNEGO PERFEKJONIZMU DO WŁAŚCIWYCH UŻYĆ JĘZYKA?

Skupiając się w artykule na problemach akwizycji oraz na aspekcie poprawnościowym w zakresie składniowych użyć polszczyzny i uzasadniając wagę tego aspektu w związku z poruszonym problemem języka polskiego do celów akademickich, warto poruszyć kwestię, która może się wydawać kontrowersyjna. Związana jest bowiem z omawianym w artykule problemem względnej „równowagi” między uzusem Polaków a wymaganiami wobec obcokrajowców w zakresie składni (od obcokrajowców *nb.* wymagana bywa, szczególnie na egzaminach, bardziej poprawna polszczyzna niż od *native speakerów*). Nie chodzi jednak o struktury składniowe ewidentnie niezgodne z normą. Wchodzi w rachubę ten obszar faktów językowych, których status normatywny jest obecnie dyskusyjny, a wątpliwy pod względem normy człon w parach wariantywnych pokrywa się z poprawnym odpowiednikiem ukraińskim. Przesadna dbałość o „czystość” poprawnościową nie ma poniekąd uzasadnienia. Zarówno nowe słowniki (jak np. WSJP PAN, ISJP), jak i – w jeszcze większym stopniu – badania językoznawcze przekonują, że wiele struktur składniowych, tradycyjnie uznawanych za błędy, można obecnie zaakceptować. Pojęcie akceptacji leży u podstaw nowego dzisiaj rozumienia normy, która polega nie tyle na poprawności, ile na właściwości użyć, por.:

[...] właściwe użycie języka trzeba uwolnić od skojarzenia z poprawnością, a związać raczej z zakładaną przez nadawcę funkcją wypowiedzi. W tym ujęciu ocenie poddaje się element językowy (znaczenie, formę, konstrukcję) w konkretnej wypowiedzi, w danych okolicznościach komunikacyjnych, a nie w oderwaniu od nich – w sposób bezwzględny (Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 8).

Ważna w nauce blisko spokrewnionego języka jako obcego walka z interferencją zewnętrzną czasami bywa przesadna. Kształcona przez lata nieodzowna potrzeba usuwania interferencji za wszelką cenę powoduje, że glottodydaktyk staje się perfekcjonistą, a czasami wręcz purystą językowym. Głębsza językoznawcza analiza materiału składniowego pod względem współczesnego kształtu normy naturalnej polszczyzny umożliwia zastosowanie bardziej odpowiednich podejść do oceny polszczyzny obcokrajowców oraz przygotowanie nowoczesnych pomocy dydaktycz-

nych dla Ukraińców uczących się języka polskiego na poziomach zaawansowanych²⁴, w tym także dla osób ukraińskojęzycznych studiujących lub przygotowujących się do studiów w Polsce.

Bibliografia

- Dąbrowska, A., Pasieka, M. 2002. *Konstrukcje zaprzeczone jako źródło trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku. Materiały XI międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej 19–21 września 2002*, red. R. Kuźmińska, s. 51–57. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Dobry słownik*. Online: <https://dobryslownik.pl/o-slowniku/> [dostęp: 18.04.2004].
- Gajda, S., red. 1995. *Przewodnik po stylistyce polskiej*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Gębka-Wolak, M. 2003. *Zakres użycia niemianownikowej formy przymiotnika w pozycjach konotowanych przez czasownik*. W: *Studia z gramatyki i leksykologii języka polskiego*, red. M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, M. Urban, s. 109–122. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gębka-Wolak, M. 2011. *Pozycje składniowe frazy bezokolicznikowej we współczesnym zdaniu polskim*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gębka-Wolak, M. 2019. *Norma składniowa współczesnej polszczyzny w ujęciu teoretycznym i w praktyce*. W: *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, s. 179–202. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gębka-Wolak, M., Moroz, A. 2016. *Zinformatyzowane procedury oceny poprawności wyrażen językowych*. W: *Donum amicitiae. Księga jubileuszowa ofiarowana Pani Profesor Ewie Kołodziejek*, red. J. Ignatowicz-Skowrońska, R. Sidorowicz, s. 33–47. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Gębka-Wolak, M., Krawczuk, A., Moroz, A. (w opracowaniu). *Wybrane zagadnienia składniowe współczesnej polszczyzny ogólnej i współczesnego języka polskiego w Ukrainie w świetle badań korpusowych*.
- Izdebska-Długosz, D. 2021a. *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Izdebska-Długosz, D. 2021b. *Polski dla nas. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2–B2)*. Kraków: „Progressja”.
- Jadacka, H. 2005. *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jasińska, A. 2019. B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich. *Neofilolog* 53/1, s. 129–142. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9>

²⁴ Jedną z prób nadrobienia tych luk jest tworzone w ramach wspomnianego w przypisie 1. projektu NAWA kompendium *Właściwe użycia składniowe polszczyzny. Poradnik z ćwiczeniami nie tylko dla Ukraińców*, w którym zostaną m.in. uwzględnione nowe badania na temat dyskusyjnych struktur składniowych polszczyzny.

- Jasińska, A. 2023. Od stylu naukowego do idei języka polskiego jako obcego do celów akademickich. *Słowo. Studia językoznawcze* 14, s. 89–97. Online: <http://doi: 10.15584/slowo.2023.14.6>
- Klebanowska, B. 1985. *O związkach składniowych między wyrazami*. W: *O dobrej i złej polszczyźnie*, red. B. Klebanowska, W. Kocharński, A. Markowski, s. 169–241. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Kowalewska, M. 2023. *Co i jak? Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla osób rosyjsko-, ukraińsko- i białoruskojęzycznych (+ transkrypcja, tablice, klucz). Od A do B*. Kraków: Drukarnia „EuroPrint”, Rzeszów – M. Szela, T. Szela.
- Kowalewski, J. 2017. *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Wydawca: Jerzy Kowalewski.
- Krawczuk, A. 2006. Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją. *Postscriptum* 2(52), s. 137–153.
- Krawczuk, A. 2008. *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania*. W: *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, s. 129–140. Kraków: „Universitas”.
- Krawczuk, A. 2011a. *Leksykologia i kultura języka polskiego*, t. 2: *Kultura języka*. Kijów: Wydawnictwo INKOS.
- Krawczuk, A. 2011b. *Między poprawnością a niepoprawnością. Źródła kodyfikacji normy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, s. 221–231. Kraków: „Universitas”.
- Krawczuk, A. 2019. *Związki rzędu we współczesnej odziedziczonej polszczyźnie pisanej na Ukrainie na tle języka ogólnopolskiego*. W: *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, red. M. Gębka-Wolak, A. Krawczuk, s. 79–102. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krawczuk, A., Kowalewski, J. 2017. *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*. Kijów: Wydawnictwo INKOS.
- Mikołajczak, S. 1990. *Składnia tekstów naukowych. Dyscypliny humanistyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ruszkowski, M. 2018. *Wariantywność współczesnej polszczyzny. Wybrane zagadnienia*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Śpiwak, O., Jurkowski, M. 2003. *Ukraińsko-polski słownik syntaktyczny*. Warszawa: „Tyrsa”.
- Walkiewicz, A., Gębka-Wolak, M. 2022. *Wszystko w porządku. Szyk języka polskiego. Reguły i ćwiczenia dla obcokrajowców*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- 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. Online: doi 10.18778/0860-6587.24.10.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. 2021. Poprawne vs. właściwe użycia języka. Uwagi w kontekście Słownika właściwych użyci języka. *Język Polski* 2, s. 5–16. Online: <https://doi.org/10.31286/JP.101.2.1>
- Zwiers, J. 2014. *Building Academic Language*. San Francisco: Jossey-Bass. A Villey Brand.

- Żmigrodzki, P. 2018. *Informacja normatywna w WSJP PAN*. W: *Wielki słownik języka polskiego PAN. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, red. P. Żmigrodzki i in., s. 143–150. Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN.
- Dorogovič, N. 2019. *Vibrani pol's'ki dieslova: zbirnik vprav na keruvannâ dieslova*. Ivano-Frankivs'k: Misto NV.Kononenko, ĩ. 2017. *Ukraïns'ka ta pol's'ka movi: kontrastivne doslidžennâ*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kravčuk, A. 2015. *Pol's'ka mova. Gramatika z vpravami*. Kiïv: Firma „ĀNKOS”.
- Kravčuk, A. 2017. *Pol's'ka gramatika v tablicâh*. Kiïv: Firma „ĀNKOS”.

Słowniki

- ISJP – Bańko, M. red. 2000. *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NSPP – Markowski, A. red. 1999. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SWJP – Dunaj, B. red. 1996. *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo „Wilga”.
- USJP – Dubisz, S. red. nauk. 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WSJP PAN – Żmigrodzki, P. red. 2007–. *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Online: <https://wsjp.pl/>
- NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego. Online: <http://nkjp.pl/>

Praktyczna składnia języka polskiego do celów akademickich z uwzględnieniem potrzeb użytkowników z pierwszym językiem ukraińskim

Streszczenie

Artykuł przedstawia problemy przyswajania przez Ukraińców (którymi mogą być osoby podejmujące studia w Polsce) praktycznej polskiej składni na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Poruszono zagadnienia akwizycji oraz normatywności językowej. Uwypuklono potrzeby edukacyjne zaawansowanych ukraińskojęzycznych użytkowników polszczyzny w zakresie przyswajania składni; zwraca się uwagę na najtrudniejsze jej miejsca, w tym także na warianty syntaktyczne, które wymagają rzetelniejszego naświetlenia glottodydaktycznego, a często także normatywistycznego. Postawiono pytanie o możliwość złagodzenia zdarzających się obecnie zbyt rygorystycznych postaw wobec poprawności składniowej w kształceniu językowym Ukraińców oraz w ewaluacji ich sprawności składniowych. Uzasadnia się potrzebę ściślejszych relacji między językoznawstwem normatywnym i korpusowym a glottodydaktyką. Udowodniono, że głębsza językoznawcza analiza materiału składniowego pod kątem współczesnego kształtu normy naturalnej polszczyzny umożliwi zastosowanie bardziej odpowiednich podejść do oceny polszczyzny obcokrajowców oraz przygotowanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych dla Ukraińców uczących się języka polskiego na poziomach zaawansowanych, w tym także dla osób ukraińskojęzycznych studiujących w Polsce lub przygotowujących się do podjęcia studiów w Polsce.

Słowa klucze: język polski osób ukraińskojęzycznych – praktyczna składnia – potrzeby zaawansowanych uczących się – niewłaściwe użycia składniowe – interferencja zewnętrzna – norma – słownik językowy – korpus tekstów.

Practical syntax of Polish for academic purposes with respect to the needs of L1 Ukrainian speakers

Summary

This article presents the problems of acquisition of practical Polish syntax at higher levels of language proficiency by Ukrainians who may be those undertaking studies in Poland. Issues of acquisition and linguistic normativity are discussed. The educational needs of advanced Ukrainian speakers of Polish in the acquisition of syntax are highlighted, and attention is drawn to its most difficult areas, including syntactic variants that require more reliable glottodidactic and often normative presentation. The article raises the question of a conceivable loosening sometimes overly strict attitudes towards syntactic correctness in the language education of Ukrainians, as well as in the evaluation of their syntactic skills. There is a visible need for a closer relationship between glottodidactics and the normative and corpus linguistics. The paper proves that a deeper linguistic analysis of syntactic material in line with the contemporary shape of natural Polish norm makes it possible to apply more appropriate approaches to the evaluation of the Polish language as used by foreigners, and to prepare modern teaching aids for Ukrainians learning Polish at advanced levels, including Ukrainian speakers studying or preparing to study in Poland.

Keywords: Polish of L1 Ukrainian speakers – practical syntax – needs of advanced learners – incorrect syntactic uses – external interference – norm – dictionary – corpus.

Adj. Marta Falkowska

Samanta Busiło

Uniwersytet Warszawski

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Iwano-Frankiwsk (Ukraina)

se.busilo@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3606-8894

OPIS OPERACJI MENTALNYCH I PROCESU BADAWCZEGO W Dyskursie Naukowym W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ (PROPOZYCJA INWENTARZA LEKSYKALNEGO)

Język w odmianie ogólnej akademickiej staje się coraz częściej przedmiotem uwagi w polskiej glottodydaktyce (Zarzycka 2017; Busiło 2021a i b, 2022; Jasińska 2019 2023a i b; Dunin-Dudkowska 2021; Kugiel-Abuhasna 2021), co naturalnie odzwierciedla procesy migracji i umiędzynarodowiania uczelni. Nie podlega wątpliwości, że opanowanie języka jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i zawodowego. W procesie dydaktycznym język pełni zarówno funkcje poznawcze, jak i – równie ważne w perspektywie kompetencji kluczowych w XXI wieku – funkcje wspólnototwórcze i kulturotwórcze. Znajomość języka pozwala uczestniczyć w procesie dydaktycznym, zdobywać wiedzę, odkrywać rzeczywistość, analizować ją i opisywać. Pozwala rozwijać nie tylko językowe kompetencje komunikacyjne, lecz także kompetencje ogólne z zakresu wiedzy, umiejętności uczenia się, obserwacji i interpretacji fenomenów oraz zjawisk, myślenia abstrakcyjnego, refleksyjnego i krytycznego.

Sprawność językowa w zakresie opisu operacji mentalnych i procesu badawczego zajmuje szczególne miejsce w obszarze kompetencji akademickich. Wpływa ona na umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w odmianie naukowej teoretycznej i dydaktycznej. Opanowanie struktur leksykalnych, wyrażających podstawowe operacje logiczne, takich jak analizowanie, definiowanie, klasyfikowanie, wyrażanie zależności, przedstawianie danych, metod badawczych, wyników badań itp. stanowi zatem warunek *sine qua non* sprawnej komunikacji w dyskursie akademickim. Dlatego tak ważne dla procesu dydaktycznego jest w pierwszej kolejności zidentyfikowanie słownictwa niezbędnego do sprawnej komunikacji, następnie opracowanie strategii dydaktycznych, by w końcu mogły powstać materiały

dydaktyczne uwzględniające kompetencje, potencjał i preferencje edukacyjne studentów, dla których język polski nie jest językiem pierwszym.

O potrzebie kształcenia kompetencji w zakresie opisu operacji mentalnych i procesu badawczego z myślą o edukacji studentów, dla których język polski nie jest językiem rodzimym, świadczą również wyniki badań pilotażowych oceny kompetencji akademickich studentów z Ukrainy studiujących w Polsce, przeprowadzone w środowisku lektorów pracujących ze studentami z Ukrainy na polskich uczelniach, oraz samooceny biegłości językowej w środowisku studentów z Ukrainy studiujących na Uniwersytecie Warszawskim¹. Jak widać w poniższej tabeli, tylko 24% respondentów deklaruje, że potrafi analizować wyniki badań i je przedstawiać w stopniu dobrym lub bardzo dobrym, odpowiednio 29% uważa, że potrafi interpretować i opisywać wykresy. Z kolei aż 53% przyznaje, że nie potrafi w stopniu dostatecznym redagować pracy rocznej (zaliczeniowej, semestralnej), a 81% – pracy dyplomowej. Ponadto 27% deklaruje, że nie potrafi w stopniu dostatecznym uczestniczyć w dyskusji, a 65% stwierdza, że nie potrafi streścić artykułu naukowego.

Tabela 1. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w środowisku studentów (w %)

Umiejętności	0	1	2	3	4
rozumiem wykłady	0	2	19	51	32
rozumiem podręczniki, artykuły naukowe	0	7	48	46	3
analizuję wyniki badań, potrafię je przedstawić	3	19	58	22	2
interpretuję wykresy, umiem opisać	2	19	53	24	5
przygotowuję i wygłaszam referat	5	15	37	36	14
redaguję pracę roczną (zaliczeniową)	31	22	31	27	5
redaguję pracę dyplomową (licencjacką albo magisterską)	56	25	14	7	2
redaguję rozprawę doktorską	73	17	7	5	0
biorę udział w dyskusji	10	17	46	29	3
potrafię napisać abstrakt artykułu	24	37	25	14	3
potrafię napisać artykuł naukowy (po konferencji)	41	32	20	9	2
potrafię streścić artykuł naukowy	34	31	24	10	7

Wartości 0–5 oznaczają odpowiednio: 0: w ogóle nie umiem, 1: nie umiem w stopniu dostatecznym, 2: umiem w stopniu dostatecznym, 3: umiem w stopniu dobrym, 4: umiem w stopniu bardzo dobrym.

Źródło: opracowanie własne.

¹ Badanie ankietowe w środowisku lektorów języka polskiego jako obcego zostało opisane szerzej w artykule *Język polski jako obcy w odmianie akademickiej ogólnej dla studentów z Ukrainy – nowe wyzwania w glottodydaktyce polonistycznej* (Busiło 2021: 440). Drugim badaniem ankietowym została objęta grupa 59 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w większości na pierwszym lub drugim roku studiów I stopnia (90% respondentów odbyło przynajmniej jeden semestr, najwyżej trzy semestry nauczania, większość z nich rozpoczęła studia w Polsce po pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę) na kierunkach humanistycznych (60% respondentów).

Z kolei lektorzy pracujący ze studentami w różnych ośrodkach akademickich w Polsce, objęci badaniem ankietowym poświęconym kompetencjom akademickim studentów z Ukrainy, umiejętności streszczania, definiowania, wnioskowania w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza bardzo niski stopień opanowania, a 5 – wysoki) ocenili odpowiednio: w wypadku streszczania 30% studentów uzyskało noty 1–3, w wypadku definiowania, wskazywania relacji i zależności – 35%, w wypadku wnioskowania – 43% nie opanowało tej sprawności w stopniu dobrym, średnia ocena kompetencji językowych studentów wynosi 2,7/5. (Busiło 2021: 440). Jest to wyraźny sygnał, że rozwój kompetencji akademickich wymaga szczególnej uwagi, zarówno pod względem językowym, jak i pod względem potencjału intelektualnego².

1. O POTRZEBIE INWENTARZY LEKSYKALNYCH

O potrzebie tworzenia inwentarzy leksykalnych w obszarze języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej na potrzeby glottodydaktyki pisały Izabela Kugiel-Abuhasna (2021) oraz Samanta Busiło (2019). W świetle powyżej przedstawionych danych i argumentów wartość takiego opracowania w perspektywie glottodydaktycznej jest niewątpliwie duża. I. Kugiel-Abuhasna podjęła się trudnego zadania opracowania listy słów akademickich i przedstawiła bardzo cenną propozycję listy 313 słów w odmianie ogólnej polszczyzny. Inspirując się koncepcją *Academic Word List* (Coxhead 2000), badaczka zestawiała wyniki badań korpusowych na tekstach naukowych Marii Rachwałowej (1986) oraz listy wyrazowe opracowane na potrzeby języka ogólnego w pionierskiej pracy Anny Seretny (Seretny 2011), następnie uzupełniła zestawienie na podstawie listy najczęściej występujących słów w tekstach prawniczych autorstwa Joanny Grzelak (2010) i przedstawiła propozycję listy słów akademickich (2021) z podziałem na pola:

(1) działalność intelektualna: (2) myślenie naukowe, (3) nawiązania i polemiki; (4) wiedza naukowa; (5) proces poznania naukowego, (6) opis przedmiotu badań, naukowe procedury porządkujące, (7) operacje intelektualne: (a) wyrażanie związków i zależności, (b) opis procesu, (c) analizowanie, (d) określenia (przymiotniki), (8) pozostałe.

Sama autorka tego cennego opracowania zwraca uwagę na to, że lista ta stanowi propozycję, która nie do końca reprezentuje współczesny korpus tekstów. Wymaga ona uzupełnienia o współczesne badania korpusowe, a także o kolokacje wyrazowe. Warto również podkreślić, że frekwencja nie może być jedynym kryterium wyboru słownictwa istotnego dla kompetencji akademickiej.

² Szerzej o kompetencjach studentów w opisie wyników badań ankietowych przeprowadzonych w środowisku lektorów i wykładowców (Busiło 2021: 440).

2. STRATEGIE WYBORU STRUKTUR LEKSYKALNYCH

Jak dowodzą badania prowadzone nad językiem angielskim, znajomość ok. 2000 słów najczęściej występujących w tekstach pozwala zrozumieć przeciętny tekst w 86% (Nation 2006: 79). Ponadto słowa o wysokiej frekwencji w znacznie większym stopniu utrwalają się w pamięci i nie są zapomniane (Ellis, Beaton 1993), co znacznie usprawnia proces akwizycji języka. Dlatego badania poświęcone temu zagadnieniu są tak cenne z perspektywy glottodydaktyki. Jednak ani częstotliwość występowania słów w korpusach tekstowych, ani łatwość zapamiętywania (ang. *learnigable*) nie mogą być wyłącznymi kryteriami wyboru komponentu leksykalnego na etapie planowania i realizacji procesu dydaktycznego. Anna Seretny wymienia kilka uniwersalnych kryteriów wyboru treści nauczania stosowanych w programach nauczania:

- kryterium akademickie, zgodnie z którym w programie powinny się znaleźć najważniejsze i najbardziej podstawowe informacje z danej dziedziny,
- kryterium trwałości wiedzy, zwracające uwagę na te zagadnienia, które nie ulegają przedawnieniu,
- kryterium przydatności, związane z użytecznością treści programowych w przyszłości uczącego się,
- kryterium potrzeb uczącego się, obejmujące takie kwestie jak: cel nauki, poziom wiedzy i umiejętności, oczekiwania, motywacja uczącego się i tym podobne (Seretny 2008: 132).

Badaczka zwraca szczególną uwagę na potrzeby uczących się oraz te słowa, które z różnych powodów mogą być dla nich ważne. Ponadto istotnymi czynnikami kształtującymi dobór treści jest motywacja uczących się, ich otoczenie językowe, a także język wyjściowy (Seretny 2008: 133). Odwołując się do propozycji przedstawionej przez J.M. Sinclaira i A. Renouf, podkreśla rolę kryterium użyteczności, które nie zawsze daje te same wyniki, co kryterium frekwencji. Ważne jest, żeby uczyć tego, co potrzebne i użyteczne. Dlatego bezpośrednio nauczanie słownictwa akademickiego o niższej frekwencji, a także często trudnego w zapamiętywaniu, można uznać za równie zasadne co nauczanie słów o wyższej częstotliwości; nie zważając także na fakt, że to słownictwo jest nie tylko rzadkie, ale także abstrakcyjne, a co się z tym wiąże – trudniejsze do zapamiętania. Jest ono niezbędne do realizacji funkcji języka do celów akademickich.

Przy wyborze jednostek do inwentarza leksykalnego najlepiej kierować się więc zarówno kryterium użyteczności, jak i frekwencji. O tym, co użyteczne niewątpliwie z jednej strony świadczą badania korpusowe. Z drugiej strony decyduje jednak o tym w pewnym stopniu praktyka dydaktyczna. Pomocne są tutaj badania ankietowe potrzeb, potencjału i kompetencji (przeprowadzone zarówno w środowisku lektorów, wykładowców, jak i studentów). Warto jednak pamiętać o analizie

istniejących rozwiązań dydaktycznych, do których możemy zaliczyć materiały dydaktyczne, w tym również programy i podręczniki do nauczania języka polskiego w odmianie akademickiej ogólnej (z myślą o kompetencjach akademickich w perspektywie glottodydaktycznej).

3. KOMPETENCJE W ZAKRESIE OPISU OPERACJI MENTALNYCH I PROCESÓW BADAWCZYCH W ŚWIELE PROGRAMÓW NAUCZANIA I PODRĘCZNIKÓW

Tworząc treści nauczania na potrzeby edukacji językowej do celów akademickich, warto rozpocząć od analizy opisu kompetencji według *Polskiej Ramy Kwalifikacji (2018)*, która stanowi podstawę wszelkich działań podejmowanych przez studentów i wykładowców na polskich uczelniach. Zgodnie z uniwersalną charakterystyką poziomów w skali 1–8 studiów pierwszego stopnia już na poziomie 4. student powinien:

- znać poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć, teorii i zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi oraz w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi, a także podstawowe uwarunkowania i zależności między nimi;
- umieć odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dotyczące szerokiego zakresu zagadnień.

Z kolei na poziomie 8. powinien:

- znać światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki oraz
- umieć dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą; tworzyć nowe elementy tego dorobku.

Odwołując się do jedynej opublikowanej i pionierskiej koncepcji programu nauczania języka polskiego jako obcego w odmianie ogólnej akademickiej opracowanej w odniesieniu do Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego przez Grażynę Zarzycką (Zarzycka: 2017), warto uszczegółowić powyższą listę umiejętności. W opisie umiejętności akademickich niezbędnych do podjęcia takich aktywności jak przygotowanie do pisania prac zaliczeniowych (esejów) i dyplomowych, tworzenia projektów, prezentacji multimedialnych, autorka programu wymienia:

Zapoznanie się z metodologią badań naukowych (np. wywiad, ankieta, analiza tekstów, studium przypadku, eksperyment, obserwacja). Nabycie językowej kompetencji pragmatycznej w wyniku analizy prac reprezentujących określone gatunki (streszczenie tekstu naukowego,

artykuł naukowy, praca licencjacka, praca magisterska, doktorska, prezentacja multimedialna, projekt zespołowy). Umiejętność planowania pracy naukowej (Zarzycka 2017: 144).

Z kolei w katalogu wybranych zagadnień językowych, prowadzących do wykształcenia komunikacyjnych kompetencji językowych, w szczególności kompetencji pragmatycznej, autorka proponuje (Zarzycka 2017: 145):

Wyróżnianie w tekstach naukowych struktur językowych służących m.in.: definiowaniu i rozróżnianiu pojęć, porządkowaniu, kategoryzowaniu, klasyfikowaniu elementów, porównywaniu – wyrażaniu podobieństw i różnic, opisywaniu, charakteryzowaniu, uogólnianiu, zastosowaniu i wykorzystywaniu czegoś do czegoś, przedstawianiu rezultatów, argumentowaniu; określaniu ilości, jakości, warunku, wyrażaniu powodu, skutku i przyczyny, celu, sposobu, opinii, wynikania czegoś z czegoś; Rozumienie ww. struktur oraz ich aktywne używanie.

Zarówno propozycja programu Grażyny Zarzyckiej, jak i propozycja listy słów akademickich Izabeli Kugiel-Abuhasnej uwzględniają wyrażenia niezbędne do analizowania, określania podobieństw i różnic, definiowania, porządkowania, klasyfikowania, wnioskowania, przedstawiania celu, zależności i relacji logicznych, takich jak przyczyna i skutek. Dość podobne rozwiązania – chociaż z pewnymi modyfikacjami – znajdziemy w podręcznikach do nauczania języka polskiego w odmianie akademickiej dla cudzoziemców, jak i dla rodzimych użytkowników języka. Izabela Kugiel-Abuhasna w podręczniku *Studiologia* (2019) w dziesięciu modułach poświęca uwagę (a) definiowaniu, (b) klasyfikowaniu, (c) analizie, (d) zależnościom, (e) przyczynie i skutkowi, (f) porównaniu, (g) przedstawieniu danych, (g) opisowi procesu, (h) poznaniu naukowemu. Z kolei Maria Węglińska w poradniku dla studentów piszących prace magisterskie proponuje listę zwrotów przydatnych w czasie pracy nad tekstem według następującego porządku: (a) wyrażenia określające podstawy metodologiczne i organizację badań, (b) zwroty służące wprowadzeniu definicji, (c) zestaw określeń pomocnych w formułowaniu hipotez, (d) rozpoczęcie rozdziału, (e) typowe sformułowania wprowadzające tabele, (f) sformułowania wprowadzające analizę danych, (g) słownictwo stosowane podczas analizy i interpretacji danych, (h) wprowadzenie cytatu, (i) wprowadzenie przykładów, (h) wyrażenia określające nasilenie, (i) podsumowanie rozdziału (wnioski, uwagi końcowe), (j) zakończenie pracy (Węglińska 2005). Są to oczywiście rozwiązania pedagogiczne uwarunkowane założonym celem dydaktycznym. Pierwsza z omawianych publikacji została opracowana z myślą o studentach, którzy opanowali język polski co najmniej na poziomie B1 według skali ESOKJ i pragną rozwijać swoje kompetencje w zakresie rozumienia tekstów akademickich, a także udziału w zajęciach. Druga z kolei ma na celu opanowanie umiejętności redakcji pracy magisterskiej.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że każdy ze wspomnianych podręczników przedstawia leksykę w formie listy zwrotów i wyrażań, nie w formie listy słów, przy czym w poradniku M. Węglińskiej są to często całe fragmenty tekstu, np.: „Zamierzeniem

moich badań było uzyskanie... Dla tak pojętego problemu głównego sformułowałam następujące problemy szczegółowe: (1)..., (2) ..., (3)". Natomiast u I. Kugiel-Abuhasnej znajdziemy przykładowe frazy i zwroty wraz z kluczem gramatycznym podanym w odpowiednich formułach, typu:

wynosić – wynieść = równać się + ile?

X wynosi = równa się Y (%)

Przyjmując założenia, że kompetencja leksykalna polega nie tylko na znajomości wszystkich znaczeń danego leksemu, ich użycie kontekstowych, odcieni stylistycznych, łączliwości leksykalnej, ale również gramatyki wyrazu (Seretny 2011: 51–52), należy zwrócić uwagę na fakt, że ten sposób prezentacji słownictwa zwiększa szansę osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Powyższa obserwacja jest dobrym przykładem potrzeby osobnej ścieżki edukacyjnej w zakresie rozwoju akademickich kompetencji komunikacyjnych rodzimych użytkowników języka i osób, dla których język polski jest językiem drugim, docelowym. Jednym z wyzwań współczesnej glottodydaktyki jest rozpoznanie potrzeb edukacyjnych studentów, określenie docelowych kompetencji, wybór treści nauczania oraz strategii edukacyjnych. Inwentarz leksykalny jest pomocny zarówno na etapie planowania procesu uczenia (się), jak również na etapie ewaluacji. Podczas jego opracowywania należy zidentyfikować istotę poznania naukowego oraz struktury, które pozwalają wyrażać typowe dla niego operacje mentalne.

4. OPERACJE MENTALNE ISTOTNE DLA POZNANIA NAUKOWEGO

Poznanie naukowe, rozumiane jako proces zdobywania wiedzy o otaczającym nas świecie, obejmuje zarówno aktywności (czynności), jak i efekty procesów poznawczych. Polega na identyfikowaniu cech przedmiotów, odkrywaniu nowych związków przyczynowo-skutkowych oraz analizowaniu relacji między badanymi zjawiskami. Jest to naturalna potrzeba człowieka i dążenie do weryfikacji i pogłębienia sumy zastanej wiedzy (Ajdukiewicz 2003: 17). Poznanie naukowe jest procesem systematycznego badania, analizy i zrozumienia świata przy użyciu metod naukowych, co odróżnia je od poznania intuicyjnego, spontanicznego. Proces poznawczy obejmuje zbieranie danych, formułowanie hipotez, przeprowadzanie eksperymentów, analizę wyników i podawanie wniosków.

Proces badawczy odzwierciedla proces poznawczy i stanowi kluczowy element w rozwijaniu wiedzy naukowej i zgłębianiu różnych obszarów ludzkiego poznania. Jest to systematyczne podejście do badania, analizowania i interpretowania danych w celu odpowiadania na pytania badawcze oraz testowania hipotez. Proces badawczy rozpoczyna się od identyfikacji problemu badawczego lub pytania, które

wymaga zgłębienia. W drugiej kolejności następuje zbieranie danych za pomocą różnych metod, takich jak obserwacja, eksperyment, ankieta czy analiza jakościowa lub ilościowa materiału badawczego. Zebrane dane są następnie analizowane, interpretowane i oceniane pod kątem ich istotności i zgodności z hipotezami. Ważną częścią procesu badawczego jest również wyciąganie wniosków na podstawie zebranych danych oraz komunikowanie wyników w formie publikacji naukowych, prezentacji lub raportów badawczych.

Analiza, jako proces myślowy, służy w naukach empirycznych do identyfikacji struktury i mechanizmu działania. Polega ona na podziale badanej całości na poszczególne składniki, które są analizowane oddzielnie. W celu rozwiązania naukowego problemu konieczne jest rozbicie go na jak największą liczbę elementów, aby móc dokładniej zgłębić jego istotę (Apanowicz 2002: 24). Z kolei synteza, jako proces myślowy, polega na scalaniu różnych czynników, parametrów, relacji oraz struktur związanych z określonym problemem lub organizacją. Poprzez operacje myślowe, takie jak uogólnianie czy porównywanie, dąży się do identyfikacji istotnych i kluczowych związków w nowej całości. Procesy syntezy i analizy stanowią spójną całość.

Synteza wykorzystuje abstrakcję i porównanie do uogólniania informacji z danych empirycznych lub łączenia elementów wiedzy na konkretny temat. Jej ostatecznym celem jest wyodrębnienie nowej całości poprzez najistotniejsze cechy wcześniej analizowanych faktów naukowych (Apanowicz 2002: 24).

Definiowanie odgrywa zasadniczą rolę w procesie badań naukowych, umożliwiając jasne i precyzyjne określenie pojęć, zjawisk lub problemów badawczych. Jest to proces określania granic i zakresu badania oraz ustalania klarownych definicji terminów i pojęć używanych w badaniu. Obecność terminów stanowi jeden z istotnych wyznaczników stylu naukowego (por. Gajda 2001: 185). Definiowanie w tekście naukowym często rozpoczyna się od identyfikacji i analizy istniejących definicji związanych z badanym tematem, a następnie prowadzi do stworzenia własnej, spójnej definicji. Kluczowe jest tutaj uwzględnienie kontekstu badawczego oraz dokładne określenie zakresu badania i głównych pojęć. Precyzyjne definiowanie pozwala badaczom na klarowne zrozumienie badanych zjawisk, ułatwia komunikację naukową oraz umożliwia porównywanie wyników badań z różnych źródeł.

Struktura definicji klasycznej obejmuje dwa główne elementy: gatunek (*genus*) i różnicę (*differentia*). Gatunek odnosi się do szerszej klasy pojęć, do której należy zdefiniowane pojęcie, podczas gdy różnica określa cechę lub właściwość, która odróżnia to pojęcie od innych pojęć w tej samej klasie. Przykładowo, w definicji klasycznej kwadratu – 'kwadrat oznacza czworokąt, w którym wszystkie kąty są proste', gatunkiem byłby „czworokąt”, a różnicą byłaby cecha „wszystkie kąty są proste”. W tej definicji *kwadrat* – stanowi definiendum (wyrażenie definiowane), *czworokąt, w którym wszystkie kąty są proste* – definiens (wyrażenie definiujące), *oznacza* – łącznik definicyjny.

Porównanie stanowi kolejny istotny proces poznawczy w obszarze badań naukowych. Polega on na zestawieniu cech różnych zjawisk w celu identyfikacji podobieństw lub różnic. Można porównać zarówno ilościowe, jak i jakościowe wyniki badań z określoną skalą odniesienia, na przykład modelem teoretycznym lub obowiązującymi normami w danej organizacji. Wybór odpowiedniej skali porównawczej zależy od celu badania naukowego. W związku z tym porównania stanowią istotny element procesu badawczego na każdym etapie. Ich przeciwieństwem jest konfrontacja myśli, pojęć, faktów lub procesów (Apanowicz 2000: 27). W rezultacie analizy porównawczej powstają klasy przedmiotów, fenomenów, procesów i zjawisk.

Klasyfikowanie jest istotnym etapem w procesie badawczym, pozwalającym na uporządkowanie i systematyzację zebranych danych oraz identyfikację wzorców czy zależności między nimi. Jest to proces grupowania danych lub obiektów na podstawie określonych kryteriów czy cech wspólnych. Klasyfikowanie może obejmować zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe. W badaniach naukowych klasyfikowanie może być wykorzystywane do organizowania informacji, identyfikowania podobieństw i różnic między obserwowanymi zjawiskami, tworzenia typologii czy też budowania modeli predykcyjnych. Polega na precyzyjnym określeniu kryteriów klasyfikacji oraz uwzględnieniu kontekstu badawczego w celu zapewnienia wiarygodności i użyteczności wyników klasyfikacji.

W rezultacie analizy danych zebranych podczas badań naukowych dochodzi do identyfikacji **zależności**. Kompetencja akademicka polega nie tylko na zrozumieniu relacji między różnymi zmiennymi lub czynnikami, ale także na umiejętności ich opisu. Obejmuje proces identyfikowania, opisywania i interpretowania wzorców lub tendencji w danych, które sugerują istnienie powiązań lub zależności między badanymi zmiennymi. Opisywanie zależności może obejmować różnorodne podejścia i techniki, w tym analizę korelacji, modelowanie statystyczne, analizę regresji czy też analizę szeregów czasowych. Swobodne uczestnictwo w dyskursie naukowym wymaga umiejętności dokładnego i rzetelnego opisu zidentyfikowanych zależności, uwzględniającego ich istotę, kierunek i siłę, oraz umiejętności odpowiedniego interpretowania ich znaczenia w kontekście pytania badawczego oraz dostępnej literatury naukowej.

Sprawność w obszarze opisu analizy i syntezy, wskazywania zależności, podobieństw i różnic, a także określania tendencji czy formułowania prognoz, jest ściśle związana z umiejętnością operowania danymi, w tym danymi przedstawionymi w formie graficznej, wykresu, diagramu itp. Ocena i interpretacja danych, zarówno w formie tekstowej, jak i graficznej, stanowi ważną umiejętność w analizie naukowej. **Umiejętność opisu danych** obejmuje nie tylko precyzyjne przedstawienie informacji liczbowych, ale także właściwe zrozumienie i interpretację prezentowanych danych. W wypadku danych przedstawionych w formie diagramów i wykresów istotne jest nie tylko ich poprawne odczytanie, ale także umiejętne wydobycie istotnych wzorców, trendów i zależności. Dobry opis danych w tekstach naukowych

powinien być klarowny, zwięzły i precyzyjny, a także powinien uwzględniać istotne szczegóły oraz kontekst badawczy. Poprawne wykorzystanie danych graficznych, takich jak wykresy, może znacznie ułatwić czytelnikowi zrozumienie prezentowanych informacji i wzmacniać argumentację badawczą.

Istotna w opisie procesu badawczego jest również umiejętność **odwoływania się do innych teorii naukowych**, definicji oraz **przytaczania i cytowania istotnych źródeł**. Stanowi to fundament skutecznej argumentacji w tekstach naukowych. Poprzez odwoływanie się do istniejących teorii i definicji autorzy umożliwiają kontekstualizację swoich własnych badań oraz budują na już istniejącej wiedzy naukowej. Cytowanie innych autorów pozwala również na wsparcie własnych twierdzeń, udowodnianie poprawności hipotez oraz analizę porównawczą różnych stanowisk. W tekście naukowym właściwe odwołania do literatury powinny być precyzyjne, adekwatne oraz zgodne z konwencjami danego obszaru badawczego. Ponadto należy pamiętać o przestrzeganiu zasad etyki naukowej, włączając w to odpowiednie cytowanie źródeł i przyznawanie autorstwa, co pozwala na uniknięcie plagiatu oraz realizowanie uczciwej prezentacji wyników badań. W rezultacie umiejętność odwoływania się do innych teorii naukowych, definicji oraz precyzyjne przytaczanie i cytowanie źródeł stanowi nie tylko integralną część procesu pisania naukowego, ale również niezbędny element budowania wiarygodnej i przekonującej argumentacji.

Umiejętność **argumentowania i podawania przykładów** jest istotną kompetencją akademicką, która warunkuje sukces komunikacyjny, edukacyjny i naukowo-badawczy z kilku istotnych powodów. Po pierwsze, poprawne argumentowanie jest niezbędne do przekonywania czytelników o poprawności własnych stanowisk oraz twierdzeń. W naukach społecznych i przyrodniczych autorzy często prezentują swoje badania, wnioski oraz teorie, które muszą być poparte solidnymi argumentami, aby zdobyć zaufanie czytelników i uzyskać akceptację dla swoich twierdzeń. Poprzez skuteczne argumentowanie autorzy mogą wyjaśnić racje, na których opierają swoje wnioski oraz pokazać, dlaczego ich interpretacje danych są przekonujące i wartościowe. Po drugie, umiejętność argumentowania jest istotna dla prowadzenia dyskusji naukowej oraz dla rozwijania wiedzy w danym obszarze badawczym. Poprzez konstruktywną dyskusję badacze mogą wymieniać poglądy, krytykować oraz analizować różne teorie i podejścia badawcze, co prowadzi do lepszego zrozumienia badanego zagadnienia oraz do identyfikacji obszarów wymagających dalszych badań. Dodatkowo poprawne argumentowanie w tekstach naukowych umożliwia budowanie spójnej struktury argumentacyjnej oraz logiczne prowadzenie czytelnika od punktu wyjścia do wniosków. Kiedy autorzy jasno przedstawiają swoje argumenty, odnoszą się do dostępnych dowodów i analizują różne perspektywy, czytelnicy mogą śledzić tok myślenia oraz zrozumieć, dlaczego dany wniosek został wysunięty. W rezultacie umiejętność argumentowania, **dowodzenia** oraz popierania argumentów przykładami jest warunkiem skutecznej komunikacji na-

ukowej, przekonywania o poprawności własnych twierdzeń oraz rozwijania wiedzy w danej dziedzinie nauki. Poprawne argumentowanie wymaga od autorów jasności, precyzji oraz uczciwości intelektualnej, co pozwala na budowanie wiarygodnej i przekonującej argumentacji.

Skuteczne argumentowanie polega na prezentowaniu logicznych i dobrze uzasadnionych wniosków, które oparte są na dostępnych danych, dowodach lub analizie literatury naukowej. Dodanie odpowiednich przykładów może wzmocnić argumentację, ponieważ ilustrują one konkretne przypadki lub sytuacje, które wspierają tezę autora. W tekście naukowym argumenty powinny być poparte wiarygodnymi źródłami, analizą danych oraz obiektywną interpretacją wyników badań. **Przykłady**, które są odpowiednio dobrane i przedstawione w sposób klarowny, mogą pomóc czytelnikowi lepiej zrozumieć oraz zaakceptować prezentowane argumenty. Ważne jest również, aby unikać nadmiernego uogólniania na podstawie pojedynczych przykładów oraz dbać o różnorodność przykładów, aby uwzględnić różne perspektywy i konteksty.

5. FRAGMENT INWENTARZA LEKSYKALNEGO TWORZONEGO W ODNIESIENIU DO PROGRAMÓW I PODRĘCZNIKÓW

Poniżej przedstawiona propozycja listy słów ze względu na kryterium użyteczności powstała w wyniku analizy wymienionych we wstępie podręczników do nauczania języka polskiego do celów akademickich dla rodzimych użytkowników języka oraz cudzoziemców w odniesieniu do programów nauczania. Wyekscerpowany materiał został uzupełniony o słowa uzyskane na podstawie danych internetowego korpusu tekstów naukowych w języku polskim dostępnego w wyszukiwarce PELCRA. Zebrane kolokacje, zwroty i wyrażenia, typu: *wyciągnąć wnioski, zachodzi proces, odnotowano wzrost, wykryto korelację, zestawienie danych* itp. stanowiły podstawę opracowania ostatecznej listy słów. W sytuacji, gdy pojawia się kilka połączeń wyrazowych, typu *pozostaje w związku, ma związek, odnotowano związek*, w liście zarejestrowano specyficzne leksemy, typu: *związek, odnotować, pozostawać*. Czasowników typu *być, mieć, robić* rejestr nie uwzględnia. Oczywiście z perspektywy glottodydaktycznej rejestr połączeń wyrazowych jest bardzo cenny i powinien zostać opracowany osobno.

Lista 313 słów należących do rejestru leksemów języka akademickiego opracowana przez Izabelę Kugiel-Abuhasną, a także analogiczna angielskojęzyczna tzw. *Academic Word List* (wraz z rodzinami słów) oraz wielojęzyczny słownik *Multilingual Dictionary of the Headwords of the Academic Words List Russian, Belarusian, Bulgarian, Ukrainian and Polish* (2022), stanowią tylko pewien punkt odniesienia z wielu względów. Po pierwsze, ze względu na przyjęte strategie wyboru struktur leksykalnych opisanych w pierwszej części artykułu. Po drugie, frekwencja tych samych leksemów

w obu językach może przyjmować odmienne wartości wyłącznie ze względu na różnice w znaczeniach poszczególnych leksemów oraz ich wieloznaczność. Dane słowo w języku angielskim może mieć wiele znaczeń, co naturalnie zwiększa jego frekwencję. W języku polskim znajdziemy natomiast kilka odpowiedników reprezentujących poszczególne znaczenia angielskiego leksemu, np. ang. *contribute* to pol. 1. 'wnieść wkład (do nauki)', 'przyczynić się, wpływać', 2. 'być współpracownikiem' czy ang. *compound* to pol. 1. 'złożyć, zmieszać, kombinować, łączyć' (czasownik), 2. prawnicze 'dojść do porozumienia' (czasownik), 3. 'skomplikować, pogorszyć' (czasownik), 4. 'związek chemiczny' (rzeczownik), 4. 'wyraz złożony' (rzeczownik), 5. 'złożony, skomplikowany' (przymiotnik). Wątpliwości nie budzi fakt, że ze względu na uniwersalizm metod badawczych oraz pewien schematyzm i internacjonalizm dyskursu naukowego część leksemów o dużej frekwencji będzie wspólna dla obu języków. Jednak mimo że odmiana stylu naukowego ma uniwersalne rysy w wielu językach, jedna uniwersalna lista słów o wysokiej frekwencji nie istnieje. Dlatego *Academic Word List* może stanowić jedynie pewien punkt odniesienia w procesie wyboru leksyki.

Zatem, biorąc pod uwagę kryterium użyteczności i frekwencji, proponuje się poniżej następującą klasyfikację leksemów opisujących operacje mentalne ze względu na funkcje logiczne i komunikacyjne: **(1) definiowanie, (2) klasyfikowanie, (3) analizowanie i wnioskowanie, (4) wyrażanie zależności: (a) przyczyny, skutku, konsekwencji, rezultatu, (b) warunku i przyzwolenia, (5) wskazywanie podobieństw i różnic, w tym wyrażanie kontrastu, (6) opis procesu, (7) przedstawianie i interpretacja danych**. O wyborze jednostek leksykalnych, które znalazły się w inwentarzu, decydowała przede wszystkim ich funkcjonalność. Przedstawione zestawienie odpowiada poziomowi biegłości językowej – przynajmniej B2 w skali ESOKJ. Zakłada się, że jest to poziom, który pozwala na uczestnictwo w procesie edukacji akademickiej. W niektórych wypadkach, ze względu na wagę danego słowa, podaje się zarówno czasownik, jak i rzeczownik, imiesłów przymiotnikowy, przymiotnik, np. *rozвивać, rozwój, rozwinięty*. W większości sytuacji został zamieszczony tylko jeden element z rodziny wyrazów. Zakłada się bowiem zgodnie z wyżej przywołaną definicją kompetencji leksykalnej, że z myślą o sprawności leksykalnej należy opanować **rodzinę wyrazów**.

Definiowanie

cechować	oznaczać	termin
charakteryzować się	pojęcie	tworzyć się
definiować	polegać	używać
dotyczyć	posiadać (właściwości)	w kontekście
mieć miejsce	powstawać	w odniesieniu
następować	proces	w ujęciu
nauka	przyjmować (definicję)	wykorzystywać
odnosić się do	rozumieć	występować
określać	stosować	zachodzić
		zjawisko

Klasyfikowanie

bazować	opierać się na	w obrębie
dzielić się / podzielić się	podział	w oparciu
grupować	podzielić na klasy	wśród
kategoryzować	rozdzielać	wyodrębnić grupy
klasyfikować	rozgraniczać	wyróżniać / wyróżnić (co)
korzystać	rozróżniać	zaklasyfikować
kryterium	segregować	zaliczyć
na podstawie	skategoryzować	ze względu
należać	używać	wyrażać

Opis procesu

adaptacja	okres	stadium
cykl	pojawiać się	stawać się
dekompozycja	poprzedni	transformacja
etap	powstawać	trwać
ewolucja	progres	tworzyć się
faza	przebieg	występować
geneza	przebiegać	występowanie
integracja	przemiana	wzmożenie
kolejny	przeobrażenie	wzrost
kończyć	rosnąć	zanikać
kształtować się	rozpoczynać	zanikanie
mieć miejsce	rozwijać się, rozwój	zmiana
modyfikacja	rozwijanie	zmierzać
następować	spadek	zmniejszenie

Zależności

analogia, analogiczny	odnosić się do, odniesienie	układ
bezpośredni	nie	w związku
czynnik	odpowiedni	warunkować
dotyczyć	połączony	wpływać
determinować	pośredni	wynikać
konsekwencja	powiązanie	wywoływać
korelować, korelacja	pozostawać	wzajemność
kształtować	relacja	zależać, zależność
łączyć	skorelowany	zależnie, zależny
model	struktura	związek
oddziaływać	system	związany

Przyczyna, skutek i konsekwencja

bo	prowadzić do	wskutek
dlatego	przyczyna	w związku z tym
gdyż	skutkiem tego	wobec tego
mieć wpływ na	skutkować	wynikać
ponieważ	stąd	z powodu
powodować	w rezultacie	

Warunek i przyzwolenie

chociaż	jeżeli	wbrew
determinować	mimo że	w przypadku gdy
gdy	o ile	warunkować
jednak	pomimo	
jeśli	pod warunkiem, że	

Podobieństwa i różnice, kontrast

analogicznie	odmienny	w odniesieniu do
bardziej	o tyle..., o ile...	w odróżnieniu
cechy wspólne	podobieństwo pomiędzy	w opozycji do
choć	podobnie jak	w porównaniu z
chociaż	podobny z / do	w przeciwieństwie do
inaczej niż	pomiędzy	w stosunku do
istotny	pomimo	w takim sam sposób
jak	proporcjonalnie więcej /	w większym/
jednakże	mniej	w mniejszym stopniu... niż
między	porównanie, w porówna-	wspólny
mniej	niu	wyższy / niższy odsetek
na podobieństwo	przeciwnie do	zarówno... jak i...
na równi z	równy, po równo	zaś
najbardziej /	różnić się, różnica	
najmniej z / spośród	różnica między... a ...	
natomiast	tak samo jak	

Analiza i synteza, wnioskowanie

analizować, analiza	odkryć	więc
badać, badanie	określać	wnioskować
budowa	opierać się	wskazywać
całość	podsumować	współczynnik
część	powyższe	wykazywać
człon	przegląd	wykrywać
dowodzić	przeprowadzić	wynikać
element	schemat	wyrażać
identyfikować	składać się, składnik	zaobserwować
komponent	skłaniać	zatem
model	stwierdzić	zauważyć
mierzyć	struktura	zawiera
obejmować	toteż	zbudowany
obserwacja	układ	złożony
oceniać	ustalić	
oceniać	warstwa	

Argument i przykład

dla ilustracji	na przykład	wśród przykładów
jak na przykład	przykładowo	

Przedstawianie i interpretacja danych (interpretacja wykresów, diagramów itp.)

całość	osiąga	widoczny
charakterystyczny	oś	wskazywać
cykliczny	oznaczyć	wskazywać
czynniki	pokazywać	wskaźnik
dane	prezentować	wykres
detale	procent	wykres
diagram	proporcja	wynosi
dostarczać informacji	przedstawiać	wyrazić
ekstremalny	punkt	wyraźny
grafika	reprezentować	wzorzec
ilustrować	rosnąć	wzrost, wzrostowy
informować	rozrzut	zakres
jednostka	skala	zauważyć, zauważalny
legenda	spadek, spadkowy	zawierać
linia	statystyki	zebrać
małe	stosunek, w stosunku do	zestawienie
mediana	szczegóły	zgromadzić
miernik czegoś	średnia	zmiana
obejmować	średnia arytmetyczna	zmiennie
objaśniać	średnia ważona	zmienność
obrazować	tabela	zmierza
odchylenie	tendencja	zmniejsza się
odnotować	trend	znajdować się
odsetek	wartości	zwiększa się
opisywać	wartość	

Przedstawiona lista nie wyczerpuje zakresu inwentarza. W następnej kolejności warto opracować listę leksemów przydatnych podczas (7) opisu poznania naukowego i procesu badawczego, w tym opisujących (a) cel i przedmiot badań, hipotezę badawczą i problem badawczy, (b) metodologię badań, (c) materiał badawczy, (d) odniesienia (cytaty, odwołania), przegląd literatury, (e) argumenty i przykłady, (f) wyniki obserwacji zjawisk, (g) różnego rodzaju dane (m.in. przedstawione na wykresie, diagramie itp.). Do opracowania elementów opisu poznania naukowego, szczególnie związanych z prezentowaniem celu i przedmiotu badań, metodologii i materiału badawczego, oprócz podręczników i korpusów, częściowo może posłużyć opracowanie Izabeli Kugiel-Abuhasnej, można również wykorzystać dostępne zestawienie wyrażen niezbędnych podczas redakcji abstraktu naukowego w ujęciu porównawczym polsko-ukraińskim (Busiło 2022b: 222–223). Ponadto warto osobno przygotować listę połączeń wyrazowych. Inwentarz leksykalny może stanowić nie tylko podstawę tworzenia podręczników, leksykonów, ale również może być przydatny do przygotowania ścieżek rozwoju językowego w obszarze języka polskiego do

celów akademickich, a także strategii ewaluacji i oceny kompetencji akademickich w zakresie sprawnego i poprawnego posługiwania się polszczyzną w odmianie akademickiej. Przy wyborze leksyki oraz korzystaniu z inwentarzy leksykalnych należy pamiętać o kilku zasadach. Po pierwsze, warto stosować, obok kryterium frekwencji, kryterium użyteczności, ponieważ słowa o małej frekwencji mogą być istotne w procesie komunikacji. Po drugie, warto badać i uwzględniać potencjał i potrzeby użytkowników języka docelowego. Biorąc pod uwagę zjawisko transferu pozytywnego i negatywnego w procesie akwizycji języka, pomocne w dydaktyce języka akademickiego będą także badania leksykalne o charakterze kontrastowym.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. 2003. *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo „Antyk”.
- Apanowicz, J. 2000. *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Apanowicz, J. 2002. *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Busiño, S. 2021. *Język polski jako obcy w odmianie akademickiej ogólnej dla studentów z Ukrainy – nowe wyzwania w glottodydaktyce polonistycznej*. W: *Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności*, red. I. Bundza, A. Krawczuk, s. 430–444. Lwów: INKOS.
- Busiño, S. 2022a. Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy* 1, s. 226–247. Online: doi: 10.33896/PolJ.2022.1.12 [dostęp: 1.05.2024].
- Busiño, S. 2022b. Mediacja tekstowa w rozwijaniu językowych kompetencji akademickich studentów z Ukrainy na przykładzie abstraktu. *Poradnik Językowy* 10, s. 226–247. Online: doi: 10.33896/PolJ.2022.10.13 [dostęp: 1.05.2024].
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34(2), s. 213–238. Online: <https://www.jstor.org/stable/3587951> [dostęp: 1.05.2024].
- Cobb, T., Horst, M. 2004. *Is there room for an academic word list in French?* W: *Vocabulary in a Second Language*, red. P. Bogaards, B. Laufer, s. 15–38. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. Online: https://www.lexutor.ca/cv/cobb_horst_2004_awl_french.pdf [dostęp: 1.05.2024].
- Dunin-Dudkowska, A. 2018. Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 15, s. 111–122. Online: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10> [dostęp: 1.05.2024].
- Ellis, N., Beaton, A. 1993. Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning* 43(4), s. 559–617. Online: <https://psycnet.apa.org/record/2013-21469-004> [dostęp: 1.05.2024].
- Gajda, S. 2001. *Styl naukowy*. W: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 183–199. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzelak, J. 2010. *Polski język prawa – w perspektywie glottodydaktycznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Jasińska, A. 2019. B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich. *Neofilolog* 53/1, s. 129–142. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9>

- Jasińska, A. 2023a. Od stylu naukowego do idei języka polskiego jako obcego do celów akademickich. *Słowo. Studia językoznawcze* 14, s. 89–97. Online: <http://doi: 10.15584/slowo.2023.14.6> [dostęp: 1.05.2024].
- Jasińska, A. 2023b. Rola mediacji w nauczaniu języka polskiego jako obcego w edukacji akademickiej. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 57, s. 111–122. Online: <https://czasopisma.uni.lodz.pl/linguistica/article/view/15764> [dostęp: 1.05.2024].
- Kugiel-Abuhasna, I. 2019. *Studiologia. Podręcznik do języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1*. Kraków: Abdalnasser Abuhasna IT Service.
- Kugiel-Abuhasna, I. 2022. *Tekst naukowy pod glottodydaktyczną lupą. O potrzebie polskiej Academic Word List*. W: *Teksty kultury: oblicza komunikacji XXI wieku*, t. 3, red. B. Maliszewski, M. Rzeszutko, s. 295–304. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowski, T. 2008. *Wykłady i szkice z logiki ogólnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Malinowski, G. 2010. *Logika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Multilingual Dictionary of the Headwords of the Academic Words List Russian, Belarusian, Bulgarian, Ukrainian and Polish*. 2022, red. Aleksandrovich, M., Gierczyńska-Kolas, M. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Nation, I.S.P. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review* 63(1), s. 59–82.
- Polska Rama Kwalifikacji*. 2018. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 14 listopada 2018 roku. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Online: https://kwalifikacje.gov.pl/download/Polska_Rama_Kwalifikacji/Uniwersalne_charakterystyki_poziomow_1_8_pierwszego_stopnia_Polskiej_Ramy_Kwalifikacji.pdf [dostęp: 1.05.2024].
- Rachwałowa, M. 1986. *Słownictwo tekstów naukowych*. Wrocław: Polska Akademia Nauk. Online: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/5496/RND104--03--Słownictwo-jezykoznawczych--Rachwalowa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 1.05.2024].
- Seretny, A. 2008. *Słownictwo a programy nauczania – komponent leksykalny kształcenia językowego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, s. 131–142. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. 2011. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Online: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/3ecfd94b-7781-4b7e-9f42-b69e958dd58b/content> [dostęp: 1.05.2024].
- Węglińska, M. 2005. *Jak pisać pracę magisterską? Poradnik dla studentów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zarzycka, G. 2017. Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 24, s. 135–148

***Opis operacji mentalnych i procesu badawczego w dyskursie naukowym
w perspektywie glottodydaktycznej (propozycja inwentarza leksykalnego)***

Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienie tworzenia inwentarzy leksykalnych z zakresu języka polskiego w odmianie ogólnej akademickiej w perspektywie glottodydaktycznej. Kierując się kryterium użyteczności oraz frekwencji, w odniesieniu do programów nauczania oraz podręczników, na podstawie danych korpusu tekstów naukowych PELCRA oraz praktyki dydaktycznej, autorka tworzy propozycję listy słów należących do rejestru leksemów języka akademickiego wykorzystywanych do opisu procesu poznania naukowego i procesu badawczego. Przedstawiona lista obejmuje słowa wykorzystywane w polskich tekstach naukowych do opisu operacji mentalnych takich jak definiowanie, klasyfikowanie, analizowanie, wnioskowanie, przedstawianie danych, wyrażanie zależności, itp.

Słowa kluczowe: język polski do celów akademickich – inwentarz leksykalny – kompetencje akademickie – opis operacji mentalnych – proces badawczy – poznanie naukowe.

***Describing mental operations and research process in Polish scientific discourse
from a glottodidactic perspective (about Polish Academic Word List concept)***

Summary

The article addresses the issue of creating lexical inventories of the Polish language for academic purposes from a glottodidactic perspective. The author presents a proposal for a list of academic words used to describe the process of scientific knowledge acquisition and the research process. Her approach is guided by the criteria of utility and frequency, informed by teaching programmes and textbooks, and based on data from the PELCRA corpus of scientific texts as well as teaching practice. The presented list includes words used in Polish scientific texts to describe mental operations such as defining, classifying, analysing, concluding, presenting data, expressing relationships, etc.

Keywords: Polish for academic purposes – Polish Academic Word List concept – academic competences – mental operations – research process – scientific knowledge acquisition.

Adj. Marta Falkowska

Oksana Lozynska

Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki

oksana.lozynska@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-1479-3000

Yuliia Stefanyshyn

Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki

yuliia.stefanyshyn@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-6114-6247

TERMINOLOGIA FRAZEOLÓGICZNA W JĘZYKU POLSKIM DO CELÓW AKADEMICKICH (PROBLEMY UŻYTKOWNIKÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH)

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie w zarysie struktury polskiego systemu terminologicznego z zakresu frazeologii i zestawienie go z analogicznym zasobem w języku ukraińskim oraz zasygnalizowanie ewentualnych problemów, które mogą pojawić się u użytkowników ukraińskojęzycznych (studentów polonistyki, doktorantów bądź naukowców) w procesie przyswajania odpowiednich terminów i posługiwania się nimi.

W tym artykule termin (inaczej jednostka terminologiczna, dalej JT) rozumiany jest jako element słownictwa używany w określonej dziedzinie wiedzy lub działalności ludzkiej w odniesieniu do obiektów specyficznych (zarówno obiektów materialnych, jak i pojęć) dla tej dziedziny w założeniu – ścisły i jednoznaczny (Polański red. 1999: 602). Terminem może być słowo nieistniejące w języku naturalnym, słowo istniejące, któremu nadaje się określone znaczenie, nieidentyczne z tym, które ma ono w danym języku, ciąg wyrazów zawierający słowa pierwszego i/lub drugiego rodzaju (Grochowski 2017: 11).

Terminologia z zakresu frazeologii stanowi uporządkowany zbiór terminów określających pojęcia danej dziedziny. Jest ona częścią systemu leksykalnego języka, rozwija się zgodnie z jego regułami i ewoluuje na przestrzeni całej historii językoznawstwa, odzwierciedlając aktualny stan dyscypliny. Każdy język ma swój własny zestaw terminów językoznawczych, w tym frazeologicznych, co z kolei jest związane z tradycją narodową, obowiązującymi zasadami słowotwórczymi oraz uregu-

lowaniami normatywnymi (Rudnik-Karwatowa 2013: 312). Nie znaczy to jednak, że wspomniana terminologia rozwija się w izolacji. Szybki obieg informacji oraz międzynarodowe kontakty naukowe przyczyniają się do ciągłej potrzeby kształtowania systemów terminologicznych w różnych językach, ich wzajemnego oddziaływania, uzupełniania, precyzowania, korygowania oraz internacjonalizacji. W sytuacji tak dynamicznego rozwoju wymóg wysokiego stopnia ścisłości pojęć i odpowiadających im oznaczeń terminologicznych pozostaje aktualny.

Różne aspekty terminoznawstwa, w tym językoznawczego, w swoich pracach naukowych opisywali S. Gajda, J. Lukszyn, W. Zmarzel, M. Grochowski, A. Seretny, W. Stefańczyk, U. Bijak, I. Kochan, M. Vakulenko (Gajda 1990; Lukszyn, Zmarzel 2006; Grochowski 2017; Seretny, Stefańczyk 2016; Bijak 2019; Kochan 2013; Vakulenko 2009). W polskiej i ukraińskiej literaturze przedmiotu znajdujemy artykuły oraz rozprawy o charakterze kontrastywnym (na materiale terminologicznym kilku języków), są to m.in. prace Z. Rudnik-Karwatowej (język polski, czeski, rosyjski) (Rudnik-Karwatowa 2013), P. Kowalskiego (język ukraiński, polski, angielski) (Kowalski 2016), P. Krysiak (język polski, francuski) (Krysiak 2021), O. Butkovskiej (język ukraiński, polski, angielski) (Butkovska 2016) i in. Polska terminologia frazeologiczna nie doczekała się jednak pełnego opracowania. Brak również prac poświęconych porównaniu polskiego i ukraińskiego systemu terminologicznego z zakresu frazeologii.

Źródłem ekscerpcji terminologicznego materiału badawczego – 367 polskich JT i 389 ukraińskich JT – jest korpus tekstów naukowych z zakresu frazeologii w obu językach (38 monografii, 430 artykułów naukowych, 14 słowników frazeologicznych, 2 encyklopedie językoznawcze). Wspomniane teksty pochodzą głównie z lat 1980–2024, większość została opracowana przez autorki niniejszego artykułu w trakcie pisania rozpraw doktorskich poświęconych wybranym aspektom frazeologii polskiej (Lozins'ka 2014; Stefanišin 2016).

Mówiąc o trudnościach przyswajania polskich JT przez osoby ukraińskojęzyczne, skupiamy się na problemach wynikających przede wszystkim z różnic formalnych (strukturalnych) pomiędzy odpowiednimi elementami systemów terminologicznych w badanych językach. Źródłem informacji o ewentualnych komplikacjach są obserwacje kompetencji studentów polonistyki lwowskiej w zakresie znajomości polskiej i ukraińskiej terminologii frazeologicznej oraz wyniki przeprowadzonych badań ankietowych. Wspomniane kompetencje są nabywane dość wcześnie. Podstawowym celem nauczania studentów na polonistyce jest bowiem nie tylko osiągnięcie przez nich sprawności lingwistycznych (receptywnych i produktywnych), ale również nabywanie wiedzy specjalistycznej – umiejętności systematyzowania, weryfikowania oraz analizowania kwestii teoretycznych z zakresu językoznawstwa. Na II roku studiów studenci uczęszczają na kurs frazeologii (32 godziny), podczas którego zapoznają się z zasobem stałych połączeń wyrazowych w polszczyźnie oraz z podstawowymi aspektami badań frazeologicznych. Wielu studentów II i IV roku oraz stu-

diów II stopnia decyduje się na napisanie prac rocznych i magisterskich z frazeologii (lata 2019–2024: II rok – 42 prace, IV rok – 21 prac, studia magisterskie – 14 prac), w związku z tym samodzielnie opracowują polską i ukraińską literaturę przedmiotu niezbędną do przygotowania części teoretycznej pracy. Na IV roku niektóre teoretyczne zagadnienia (np. procesy innowacyjne we frazeologii) są omawiane w ramach cyklu wykładów i zajęć praktycznych z leksykologii. Materiałem stanowiącym podstawę naszych badań są ankiety przeprowadzone wśród 50 studentów polonistyki lwowskiej (II, III, IV rok studiów licencjackich, I rok studiów magisterskich). Formularz zawierał 20 pytań otwartych. Studentów poproszono o przetłumaczenie 15 terminów z języka polskiego na język ukraiński oraz podanie antonimów do 5 wybranych JT. Wyniki ankiety są dodatkową wskazówką dotyczącą tego, jakie obszary w polskiej terminologii frazeologicznej są dla użytkowników ukraińskojęzycznych szczególnie trudne i wymagają poświęcenia im większej uwagi.

1. STRUKTURA SYSTEMÓW TERMINOLOGICZNYCH

Systemy terminologiczne frazeologii w badanych językach nie wykazują dużych różnic co do inwentarza nazw. W każdym z nich występują jednoelementowe JT – proste (np. *norma*) i złożone, czyli składające się z dwu i więcej podstaw (np. *frazeosemantyka*), dwuelementowe (np. *frazeologia gwarowa*) i wieloelementowe (np. *frazeologiczna innowacja rozwijająca*, *frazematyczny schemat aktu komunikacji*).

Terminy o strukturze syntetycznej funkcjonują jako niezależne JT bądź jako elementy jądrowe związków wielocłonowych. Analiza struktury morfemowej nazw z zakresu frazeologii w języku polskim i ukraińskim pozwoliła wyodrębnić nie liczną grupę JT niemotywowanych słowotwórczo w przekroju synchronicznym, np. pol. *idiom*, *norma*, *uzus*, *sem*, *fraza*, *metafora*, *synonim*, *antonim*, *hiponim*, *hiperonim* etc.; ukr. *ідіома*, *норма*, *узус*, *сема*, *фраза*, *метафора*, *синонім*, *антонім*, *гіпонім*, *гіперонім* etc. Znacznie większa jest natomiast grupa JT słowotwórczo motywowanych „których udział w systemach terminologii językoznawczej w Słowiańszczyźnie zdecydowanie przeważa nad terminami nie pochodnymi” (Rudnik-Karwatowa 2013: 313). Do ich tworzenia zwykle stosuje się derywację sufiksálną (przez dodanie wyspecjalizowanych znaczeniowo przyrostków) bądź interfiksálną (poprzez tworzenie derywatów złożonych).

Podstawowe modele derywacji sufiksálnej stosowane przy tworzeniu JT z zakresu frazeologii to N+Suf=N, V+Suf=N oraz Adj+Suf=N. JT motywowane przez przymiotniki, rzeczowniki oraz czasowniki powstają po dodaniu do nich następujących przyrostków: a) p o l. *-ość* / u k r. *-иць*, np. *stałość*, *stabilność*, *ekspresywność*, *globalność* (znaczeniowa), *wieloznaczność*, *odtworzalność*, *wariantywność*,

nieprzetłumaczalność, obrazowość, asumaryczność, wielowyrazowość, łączliwość etc.; *сталість, стабільність, експресивність, глобальність (значення), багатозначність, відтворюваність, варіантність, неперекладність, образність, асумарність, надслівність, сполучуваність* etc.; b) pol. *-yzm, -izm* / ukr. *-izm, -изм*, np. *frazeologizm, idiomatyzm, wulgaryzm* etc.; *фразеологізм, ідіоматизм, вульгаризм* etc.; c) pol. *-acj-a, -izacj-a, -yzacj-a* / ukr. *-aci-ja, -izaci-ja, -izaci-ja*, np. *kolokacja, innowacja, kontaminacja, modyfikacja, transformacja, leksykalizacja, frazeologizacja, eufemizacja, nominalizacja, adiektywizacja* etc.; *колокація, інновація, контамінація, модифікація, трансформація, лексикалізація, фразеологізація, евфемізація, номіналізація, ад'єктивізація* etc.; d) pol. *-ani-e, -eni-e* / ukr. *-nn-ja, -enn-ja*, np. *wyrażenie, zestawienie, połączenie (wyrazowe), zapożyczenie* etc.; *сполучення (слів), запозичення* etc.; e) pol. *-ik-a, -yk-a* / ukr. *-ik-a, -uk-a*, np. *synonimika, antonimika, frazematyka, semantyka, komparatystyka* etc.; *синоніміка, антоніміка, фразематика, семантика, компаративістика* etc.

W tworzeniu złożonych JT w języku polskim i ukraińskim biorą udział co najmniej dwa morfemy rdzenne. Mogą to być elementy rodzime i zapożyczone, a także pierwotnie rdzenne morfemy, które uległy częściowej desemantyzacji oraz funkcjonalnie zbliżyły się do afiksów. Elementy składowe złożonych JT są łączone za pomocą interfiksów lub bez ich udziału, np. *idiolekt, socjolingwistyka, frazeologia, paremiologia, frazeografia, frazeodydaktyka, antropocentryzm, frazeotranslacja* etc.; *ідіолект, соціолінгвістика, фразеологія, пареміологія, фразеографія, фразеосемантика, фразеодидактика, антропоцентризм, фразеопереклад* etc.

Terminy są tworzone w wyniku celowej działalności językoznawców, zajmują określone miejsce w systemie leksykalnym języka, a zatem wchodzą z innymi terminami w paradygmatyczne relacje semantyczne, np. synonimii, antonimii, hiperonimii, hiponimii, komplementarności. Jednym ze źródeł synonimii w terminologii lingwistycznej jest internacjonalizacja terminów (Kowalski 2016: 48). Internacjonalizm to leksem, który występuje przynajmniej w kilku językach i określa w nich to samo pojęcie. W systemie terminologicznym takie leksemy występują w dwóch odmianach, z których pierwsza to nazwa przejęta z języków światowych zaadaptowana na gruncie rodzimym, druga natomiast stanowi nazwę utworzoną na gruncie języków klasycznych (Lukszyn, Zmarzel 2006: 71). Z kolei jednostka rodzima to każda jednostka terminologiczna danego języka, która nie jest internacjonalizmem. Obecność w systemach badanych języków synonimicznych par terminologicznych, wykazujących zarówno zupełną tożsamość znaczeń (ekwonimie), jak i częściowe podobieństwo, potwierdzają przykłady: *odtworzalność – reprodukowalność, wielowyrazowość – multiwerbalność, jednoznaczność – monosemia, wieloznaczność – polisemia, przysłowie – paremia, częstotliwość – frekwencja, słownictwo – leksyka, odpowiednik – ekwiwalent* etc.; *надслівність – мультівербальність, однозначність – моносемія, багатозначність – полісемія,*

прислів'я – паремія, частотність – фреквентність, відповідник – еквівалент etc. Zasadność jednoczesnego występowania narodowych i międzynarodowych JT w systemie terminologicznym języka jest kwestią dyskusyjną. Preferowanie terminów internacjonalizmów, zdaniem językoznawców, jest pochodną kilku czynników pozajęzykowych, m.in. możliwości przyspieszenia wymiany poglądów i kontaktów międzynarodowych, a także ułatwienia procesu tłumaczenia prac naukowych.

Innym źródłem synonimii w systemie terminologicznym jest wariantowość występowania w nim nazw jednoelementowych i określeń o strukturze analitycznej. Mimo iż zjawisko to jest w terminologii raczej niepożądane w związku z dążeniem do jednomianowości terminów (Kowalski 2016: 48), możemy je zaobserwować już na przykładzie określenia obiektu badań frazeologii: *frazeologizm / фразеологізм* to inaczej *związek frazeologiczny* (dalej ZF) / *фразеологічна одиниця*. Oprócz wspomnianego określenia w literaturze przedmiotu napotykamy inne analityczne nazwy, np. *jednostka frazeologiczna, związek frazeologiczny idiomatyczny, utarty związek wyrazowy, połączenie frazeologiczne; фразеологічний зворот, фразеологічний вислів, фразеологічний знак, стійке словосполучення, стійкий вислів*.

Pojawienie się JT o analitycznej strukturze jest także związane z potrzebą porządkowania systemów terminologicznych. Terminy jednoelementowe odgrywają zasadniczą rolę na wczesnych etapach rozwoju terminologii i z czasem na ich podstawie tworzone są nazwy dwuelementowe. Kiedy stają się one niewystarczalne, żeby w pełni określić nowo powstałe pojęcie, w terminologii pojawiają się struktury trójelementowe. Taki proces jest naturalny i odpowiada tendencji do regulacji semantyczno-paradygmatycznej, czyli odzwierciedla w strukturze terminu rodzajowo-gatunkowe relacje jednostek (Butkovska 2016: 55). Stosując kryterium semantyczne, językoznawcy dokonują strukturyzacji, kategoryzacji i specjalizacji znaczeniowej elementów systemu terminologicznego ze względu na rodzaje pojęć przez nie oznaczanych (Rudnik-Karwatowa 2013: 312–313). Ważną rolę odgrywa semantyczna relacja podrzędności zakresowej – hiponimii, która jest bardzo charakterystyczna dla systemu terminologii językoznawczej, w tym frazeologicznej, i świadczy o interdyscyplinarności i multidyscyplinarności współczesnej lingwistyki. Przykładowo, często są tworzone zestawieniowe rzeczownikowo-przymiotnikowe hiponimy z członem określanym hiperonimicznym *frazeologia / фразеологія* zarówno w znaczeniu 'nauka', jak i 'zasób frazeologiczny języka': a) *frazeologia synchroniczna, f. kontrastywna* etc.; *синхронна фразеологія, загальна ф., контрастивна ф.* etc.; b) *f. słowiańska, f. polska, f. ukraińska* etc.; *слов'янська ф., польська ф., українська ф.* etc.; c) *f. ogólnonarodowa, f. literacka, f. ludowa, f. gwarowa, f. rotoczna, f. dziecięca, f. familektu* etc.; *національна ф., літературна ф., говіркова ф., розмовна ф., дитяча ф., ф. фамілекту* etc.; d) *f. chrześcijańska, f. biblijna, f. animalistyczna, f. somatyczna, f. mimiczna, f. polityczna, f. militarna* etc.;

християнська ф., біблійна ф., анімалістична ф., соматична ф., мімічна ф., політична ф., військова ф. etc.

Pod względem semantyki utworzone jednostki analityczne pozostają jednolitymi znakami, określają bowiem pojęcia w sposób precyzyjny i jednoznaczny, uwypuklają ich cechy dyferencjalne (Išenko 2000; Kubacki 2008). Ważną rolę w tym wypadku odgrywa łączliwość terminologiczna. Ze względu na to, że terminy analityczne służą przekazywaniu relacji systemowych (zajmują określone miejsce w systemie pojęć) i mają ustalony szyk komponentów, badacze zaliczają je do stałych połączeń wyrazowych (Garašenko 2012: 225). W. Chlebda, na przykład, rozpatruje takie struktury w ramach frazematyki i nazywa je frazemami o trwałej formie, która „w danej sytuacji stała się – niezależnie od swych cech strukturalnych i semantycznych – przyjętym (nierzadko jedynym) sposobem wyrażania danego potencjału treściowego” (Chlebda 2001: 336).

Terminy dwuelementowe, podobnie jak JT o strukturze syntetycznej, funkcjonują jako jednostki niezależne lub jako elementy struktur wielocłonowych. Semantyczna struktura terminu wzbogaca się wówczas o co najmniej jedną cechę dodatkową. Tak np. hiperonimiczny termin *związek frazeologiczny* staje się podstawą ciągów trójelementowych, wchodzących ze sobą w relacje rodzajowo-gatunkowe. Na podstawie dyferencjalnej cechy „opierający się w składni wewnętrznej na komponencie wyrażonym określoną częścią mowy” wyróżnia się hiponimy: *czasownikowy ZF, rzeczownikowy ZF, przymiotnikowy ZF, wykrzyknikowy ZF, przysłówkowy ZF*, na podstawie cechy „stopień zespolenia znaczeniowego” – *stały ZF, idiomatyczny ZF, łączliwy ZF, luźny ZF*, na podstawie cechy „stabilność w systemie językowym” – *stabilny ZF, recesywny ZF, ekspansywny ZF*, na podstawie cechy „obecność jednego czy więcej znaczeń” – *polisemiczny ZF, monosemiczny ZF, wieloznaczny ZF, jednoznaczny ZF* etc.

Analizując liczne terminy trójelementowe, odnotowaliśmy serie terminologiczne, oparte na relacji hipero-hiponimicznej z terminami dwuczłonowymi, np.: a) *związek wyrazowy: luźny z.w., utarty z.w., stały z.w.* etc.; *сполучення слів: вільне с.с. (словосполучення), зв'язане с.с., стійке с.с.* etc.; b) *jednostka językowa: wyjściowa j.j., wielowyrazowa j.j.* etc.; *мовна одиниця: вихідна м.о., багатослівна м.о.* etc.; c) *jednostka leksykalna: stabilna j.l., recesywna j.l., ekspansywna j.l.* etc.; *лексична одиниця: стала л.о., рецесивна л.о., експансивна л.о.* etc.; d) *jednostka frazeologiczna: lakunarna j.f., nowa – tradycyjna j.f., bezekwiwalentna j.f.* etc.; *фразеологічна одиниця: лакунарна ф.о., нова – традиційна ф.о., безеквівалентна ф.о.* etc.; e) *utarte połączenie: u.p. przysłówkowe, u.p. spójnikowe* etc.; *стійкі словосполучення: с. прислівникові с., с. сполучникові с.* etc.; f) *znaczenie leksykalne: dosłowne z.l., przenośne z.l., pierwotne z.l.* etc.; *лексичне значення: дослівне л.з., переносне л.з., первинне л.з.* etc.; g) *znaczenia frazeologizmu: nierozkładalność z.f., globalność z.f.* etc.; *значення фразеологізму: нерозкладність з.ф. / семантики з.ф., глобальність з.ф.* etc.; h) *aspekt zna-*

czenia: sygnifikacyjny a.z., desygnacyjny a.z., konotacyjny a.z. etc.; aspekt znaczenia: sygnifikatywny a.z., denotatywny a.z., konotatywny a.z. etc.; i) przeniesienie znaczenia: metonimiczne p.z., metaforyczne p.z. etc.; перенос значення: метонімічний п.з., метафоричний п.з. etc.; j) motywacja frazeologizmu: m. globalna f., m. metaforyczna f., m. symboliczna f. etc.; мотивація фразеологізму: глобальна м.ф., метафорична м.ф., символічна м.ф. etc.; k) ekwiwalenty / odpowiedniki frazeologiczne: międzyjęzykowe e.f., pełne / absolutne e.f. – niepełne / częściowe e.f. etc.; фразеологічні еквіваленти / відповідники: міжмовні ф.е., повні / абсолютні ф.е. – неповні / часткові ф.е. etc.; l) ekwiwalenty międzyjęzykowe: predykatowe e.m., względne e.m., absolutne e.m. etc.; міжмовні еквіваленти: предикативні м.е., відносні м.е., абсолютні м.е. etc.; m) frazeologia porównawcza: somatyczna f.p., słowiańska f.p. etc.; порівняльна фразеологія: соматична п.ф., слов'янська п.ф. etc.; n) innowacje frazeologiczne: f.i. kontekstowe, f.i. rozwijające, f.i. regulujące etc.; фразеологічні інновації: контекстні ф.і., ф. інновації-додавання, граматичні ф.і. etc.; o) środki leksykalne: l.ś. stylistyczne, l.ś. poetyckie etc.; лексичні засоби: стилістичні л.з., поетичні л.з. etc.; p) teoria metafory: konceptualna t.m., kognitywna t.m. etc.; теорія метафори: концептуальна т.м., когнітивна т.м. etc.; r) obraz świata: językowy o.ś., naiwny o.ś., frazeologiczny o.ś. etc.; картина світу: мовна к.с., наївна к.с., фразеологічна к.с. etc.

W literaturze przedmiotu analityczne JT są klasyfikowane ze względu na specyfikę powiązań syntaktycznych między ich komponentami i charakter członu podstawowego. Wyróżniane są tzw. terminy właściwe i terminy o statusie przejściowym (zob. Butkovska 2016). Podstawą terminów właściwych są syntagmy binarne uzupełnione jednym elementem dodatkowym, np. *kinematyczny związek frazeologiczny*. Przytoczone jednostki powstają na podstawie terminów dwuczłonowych (*związek frazeologiczny*), których strukturę rozbudowują dodatkowo cechy *kinematyczny*. Z kolei nazwy o statusie przejściowym opierają się na terminie syntetycznym, z którym łączą się struktury dwuwyrazowe, np. *jednostki całościowo ekwiwalentne, komponent związku frazeologicznego*. We frazeologicznych systemach terminologicznych badanych języków dominują trójelementowe terminy właściwe.

Wśród terminów trójelementowych odnotowałyśmy grupy oparte na opozycji dwu cech, np. *ograniczona – nieograniczona łączliwość leksykalna; formalna – semantyczna derywacja frazeologiczna; niewerbalny – werbalny system semiotyczny; całość zamknięta strukturalnie – semantycznie; frazeologiczne zapożyczenia wewnętrzne – zewnętrzne; struktura formalna frazeologizmu – struktura znaczeniowa / semantyczna frazeologizmu; dokładne – niedokładne półkalki frazeologiczne; uzasadniona – nieuzasadniona innowacja frazeologiczna; świadoma – nieświadoma innowacja frazeologiczna*.

Między elementami terminów o budowie analitycznej zachodzą różne relacje syntagmatyczne, które można sprowadzić do określonych modeli strukturalnych. Terminy dwuelementowe zwykle zawierają jeden człon rzeczownikowy i jeden przymiotnikowy, przy czym szyk wspomnianych elementów w badanych językach jest niejednakowy: polskie terminy realizują model N + Adj, ukraińskie zaś Adj + N. W miejscu przymiotnika często pojawia się określenie *frazeologiczny* / *фразеологічний*: *derywacja frazeologiczna*, *norma f.*, *uzus f.*, *poprawność f.*, *błąd f.*, *neologizm f.*, *innowacja f.*, *modyfikacja f.*, *transformacja f.*, *aluzja f.*, *kontaminacja f.*, *okazjonalizm f.*, *łączliwość f.*, *ekwiwalent f.*, *kalka f.*, *homonim f.*, *połączenie f.*, *zasób f.* etc.; *фразеологічна деривація*, *ф. норма*, *ф. узус*, *ф. правильність*, *ф. помилка*, *ф. неологізм*, *ф. інновація*, *ф. модифікація*, *ф. трансформація*, *ф. алюзія*, *ф. натяк*, *ф. контамінація*, *ф. okazjonalizm*, *ф. сполучуваність*, *ф. еквівалент*, *ф. калька*, *ф. омонім*, *ф. сполучення*, *ф. склад* etc. Inne przykłady to *frazeologizmy analogiczne*, *użycie kanoniczne*, *skrzydlate słowo*, *struktura znaczeniowa*, *transformacja strukturalna*, *transformacja indywidualno-autorska* etc.; *аналогічні фразеологізми*, *традиційне вживання*, *крилате слово*, *семантична структура*, *структурна трансформація*, *індивідуально-авторська трансформація* etc.

Rzadziej terminy dwuelementowe zawierają dwa człony rzeczownikowe, czyli realizują model N + N: *nominalizacja zwrotów*, *adiektywizacja zwrotów*, *werbalizacja wyrażeń*, *plan treści*, *nierozkładalność znaczenia*, *globalność znaczeniowa / znaczenia*, *wskaźnik testimonialności* etc.; *номіналізація зворотів*, *ад'єктивізація зворотів*, *номіналізація виразів*, *план змісту*, *нерозкладність значення*, *глобальність значення*, *показник ідіоматичності* etc.

Terminy trójelementowe charakteryzują się bardziej rozbudowanym systemem modeli syntagmatycznych. Polskie JT cechuje następujący układ elementów: 1) Adj+N+Adj (147 JT), np. *frazeologiczne innowacje kontekstowe* (najbardziej produktywny model); 2) Adj+N+N (30 JT), np. *konceptualna teoria metafory*; 3) N+Adj+N (13 JT), np. *forma wewnętrzna frazeologizmu*; 4) N+N+N (8 JT), np. *nierozkładalność znaczenia frazeologizmu*; 5) N+N+Adj (6 JT), np. *czytelność formy wewnętrznej*; 6) N+Adj+Adv (2 JT), np. *całość zamknięta strukturalnie*; 7) N+ Adv+ Adj (1 JT), np. *jednostki całkowicie ekwiwalentne*.

W systemie terminologicznym frazeologii ukraińskiej takich modeli jest mniej: 1) Adj+N +N (64 JT), np. *фразеологічний склад мови* (najbardziej produktywny model); 2) Adj+Adj+N (54 JT), np. *вторинне лексичне значення*; 3) N+Adj+N (24 JT), np. *ефект порушеного сподівання*; 4) N+N+N (4 JT), np. *ступінь ідіоматичності фразеологізму*; 5) Adj+Adj+N (4 JT), np. *власне семантичні інновації*.

Zarówno polską, jak i ukraińską terminologię frazeologiczną cechuje podobna struktura pod względem ilości terminów trójczłonowych. Dla języka pol-

skiego wyróżniłyśmy 7 modeli strukturalnych, dla języka ukraińskiego – 5 modeli. Trzy modele okazały się wspólne, ale liczba ich realizacji w nazwach terminologicznych jest różna (Adj+N+N (30 pol. JT – 64 ukr. JT), N+Adj+N (13 pol. JT – 24 ukr. JT), N+N+N (8 pol. JT – 4 ukr. JT)).

2. BADANIA ANKIETOWE

Trudności z przyswajaniem i stosowaniem terminologii frazeologicznej przez osoby ukraińskojęzyczne mają różnorodny charakter i są następstwem wielu czynników. W literaturze przedmiotu wymienia się kilka przyczyn powstania problemów w zakresie opanowania obcojęzycznej terminologii specjalistycznej. Są to m.in. przyczyny językowe (niewystarczające opanowanie języka obcego lub ojczystego), specjalistyczne (nieznajomość lub niewystarczająca znajomość danej dziedziny), metodyczne (nieznajomość strategii i technik uczenia się, niewłaściwy przekaz treści specjalistycznych) (Kic-Drgas 2015: 19).

Studia na polonistyce lwowskiej od początku są prowadzone w dwu językach z rosnącą stopniowo dominacją języka polskiego. Żeby pomyślnie posługiwać się specjalistyczną terminologią polską na zajęciach z frazeologii, leksykologii bądź przy pisaniu pracy rocznej lub magisterskiej, studenci powinni na wystarczającym poziomie opanować nie tylko polskie słownictwo ogólne, lecz również odpowiednią terminologią specjalistyczną w języku rodzimym. Oczywiście nie chodzi tu o cały korpus terminologiczny, lecz o podstawowe JT (około 60) niezbędne do zdobycia fundamentalnej wiedzy z frazeologii. Są to m.in. określenia dotyczące następujących zakresów: znaczenie terminu *frazeologia* i *frazeologizm*, cechy frazeologizmu, różnice między frazeologizmem a wyrazem, frazeologizmem a luźną grupą składniową, forma wewnętrzna i motywacja frazeologizmów, źródła polskiej frazeologii, klasyfikacje frazeologizmów, norma a innowacja frazeologiczna. Opanowanie licznej grupy terminów nie przysparza studentom szczególnych trudności ze względu na pozytywny transfer ukraińsko-polski (np. *фразеологія* / *frazeologia*, *фразеологізм* / *frazeologizm*, *прислів'я* / *przysłowie* etc.), problemy sprawiają natomiast jednostki formalnie odmienne od swoich odpowiedników ukraińskich. Warunkiem pomyślnego wykonania zadań w zaproponowanej studentom ankiecie jest rozumienie polskiej JT oraz znajomość ekwiwalentu w języku ukraińskim bądź antonimu w języku polskim.

Statystyczne dane wskazują na to, że studenci w różny sposób poradzili sobie z tymi zadaniami, a liczba poprawnych odpowiedzi różni się w zależności od pytania:

1. Wskazanie odpowiedników JT w języku ukraińskim: *obrazowość frazeologizmu* – *образність фразеологізму* (44); *językowy obraz świata* – *мовна картина світу* (39); *niepełna ekwiwalencja frazeologiczna* – *неповна* (27) /

часткова (8) фразеологічна еквівалентність; *ograniczona łączliwość leksykalna* – обмежена лексична сполучуваність (25); *związek frazeologiczny* – фразеологічна одиниця (17), фразеологізм (7); *zrost frazeologiczny* – фразеологічне зрощення (21); *człon frazeologizmu* – компонент фразеологізму (20); *kryterium semantycznej spójności tekstu* – критерій семантичної зв'язності тексту (14); *wyrażenie rzeczownikowe* – іменниковий вираз (11); *innowacja rozwijająca* – інновації-додавання (5) / інновації-поширення (2) / розширення компонентного складу (2) / трансформації-додавання (0) / трансформації-поширення (0) / додавання (0) / поширення фразеологізму (0); *utarte połączenie spójnikowe* – стійке сполучникове словосполучення (3); *zasób frazeologizmów* – фразеологічний склад (2); *stopień scalenia składników frazeologizmu* – ступінь лексикалізації (1) / семантичної зв'язності (0) компонентів фразеологізму; *nieciągłość składu frazeologizmu* – нарізнооформленість компонентного складу (1) / складників фразеологізму (0); *względna stałość struktury frazeologizmu* – відносна стабільність компонентного складу (0);

2. Wskazanie antonimów do podanych polskich JT: *polisemia* – *monosemia* (27) / *jednoznaczność* (17) *frazeologiczna*; *jednostka nominacji wtórnej* – *pierwotnej* (38); *znaczenie przenośne* – *dosłowne* (26) / *właściwe* (3); *stałe* – *luźne* (19) / *swobodne* (2) *połączenie wyrazowe*; *przejrzysta* – *zatarta motywacja* (6).

Pojawienie się błędnych odpowiedzi może być związane z tym, że studenci rozumieją polską JT, ale nie znają bądź nie pamiętają odpowiednika rodzimego. Próbuje wówczas poradzić sobie za pomocą następujących strategii:

- 1) podają opisowe tłumaczenie JT (np. *związek frazeologiczny* – *сполучення слів, що має переносне значення),
- 2) zamiast oczekiwanego ekwiwalentu wpisują jego synonim (np. *zrost frazeologiczny* – *ідіома (4)¹ zamiast фразеологічне зрощення; *wyrażenie rzeczownikowe* – *іменникове словосполучення (27) / іменникові фрази / звороти zamiast іменниковий вираз; *człon frazeologizmu* – *складова фразеологізму (3) zamiast компонент фразеологізму),
- 3) proponują własne niefortunne interpretacje formy terminu będące wynikiem tłumaczenia poszczególnych leksemów w ramach JT, co jest z góry błędną strategią w wypadku jednostek stałych i zleksykalizowanych (np. *związek frazeologiczny* – фразеологічний *зв'язок (6), *człon frazeologizmu* – *член фразеологізму (5), *zasób frazeologizmów* – *фразеологічне багатство, *utarte połączenie spójnikowe* – *стерте сполучникове з'єднання, *усталені сполучникові зв'язки (3), *stopień scalenia składników frazeologizmu* – *міра єдності компонентів фразеологізму, *zasób frazeologizmów* – *ресурс (6) /

¹ W nawiasach po przykładach podajemy liczbę wystąpień, jeśli jest ich więcej niż 1.

**спектр / *збір / *комплекс / *ряд фразеологізмів; stopień scalenia składników frazeologizmu – *рівень злиття фразеологічних елементів; ograniczona łączliwość leksykalna – *обмежена лексична сполученість (2) / *з'єднаність / *зв'язок; względna stałość struktury frazeologizmu – *відносно непорушна структура фразеологізму; językowy obraz świata – *мовний образ світу (10), *мовне відображення світу, мовний світогляд).*

Czasem jednak odpowiedzi studentów świadczą o całkowitym braku rozumienia zarówno terminu w całości, jak i wyrazu / wyrazów będących jego tworzywem, np. *stopień scalenia składników frazeologizmu – *ступінь інтеграції компонентів фразеологізму, zrost frazeologiczny – *фразеологічний зв'язок (2) / *фразеологічне зростання (2) / *з'єднання / *єднання, *ріст фразеологізму, stopień scalenia składników frazeologizmu – *ступінь скалення складників фразеологізму. Zdarzają się przykłady JT o zakłóconym porządku linearnym, np. *kryterium semantycznej spójności tekstu – *семантичний критерій зв'язку у тексті / *семантичний критерій зв'язності тексту (7), oraz przykłady tłumaczeń poprzez podanie homonimu w języku ukraińskim, np. zasób frazeologizmów – *засіб фразеологізмів / *фразеологічний засіб (ukr. засіб w znaczeniu 'środek').**

Studenci mają problem z terminami, których struktura zawiera imiesłów przymiotnikowy czynny, co z kolei jest związane z ograniczonym funkcjonowaniem tej formy gramatycznej czasownika w języku ukraińskim. Spora liczba ankietowanych osób podała niepoprawną wersję odpowiednika JT *innowacja rozwijająca*, np. **розвиток інновацій (6), *розвиваюча інновація (4), *інновація, що розвивається (3), *інновація, що розвиває фразеологізм etc.*

Zadaniem trudnym (zarówno z powodu luk w kompetencji specjalistycznej oraz leksykalnej, jak i z powodu interferencji) dla studentów okazał się również dobór właściwego antonimu do JT *znaczenie przenośne*. 29 spośród 50 uczących się podało poprawną jednostkę *znaczenie dosłowne / właściwe*. Z kolei aż 21 respondentów wpisało błędne odpowiedzi: **bezpośrednie (6), *proste (4), *nieprzenośne (3), *stałe (2), *realne, *potoczne, *metaforyczne, *nominacyjne*. Na uwagę zasługuje błędna wersja **znaczenie proste*, której element przymiotnikowy jest tłumaczeniem na język polski elementu odpowiedniego terminu w ukraińszczyźnie: por. *переносне – пряме значення*. Pod wpływem reguł składniowych języka rodzimego studenci czasem niepoprawnie sytuują człony terminu względem siebie, np. *znaczenie przenośne – *dosłowne znaczenie (3) zamiast znaczenie dosłowne, *bezpośrednie zn. (4) zamiast zn. bezpośrednie*. Pozostałe przykłady niepoprawnych odpowiedzi świadczą o nieznanym terminu (*zn. *bezpośrednie, zn. *stałe, zn. *realne, zn. *potoczne, zn. *metaforyczne, zn. *nominacyjne*).

Najlepiej respondenci poradzili sobie z doбором antonimu do JT *polisemia frazeologiczna*. Poprawnie odpowiedziało 44 spośród 50 studentów (*polisemia – mo-*

nosemia (27) / *jednoznaczność* (17)). Wiąże się to z międzynarodowym charakterem jednostki oraz funkcjonowaniem podobnego odpowiednika w języku ukraińskim (*полісемія – моносемія / однозначність*). 44 osoby również poprawnie odpowiedziały, wykonując zadanie tłumaczenia polskiej JT *obrazowość – образність*. Żadna osoba nie popełniła błędu polegającego na niewłaściwym wyborze formantu, mimo iż w pracach rocznych takie usterki się zdarzają (np. *...незважаючи на їхню експресію, *образовість...*).

3. WNIOSKI

Systemy terminologiczne z zakresu frazeologii w języku polskim i ukraińskim są w dużej mierze podobne. Obydwa są uporządkowane według relacji rodzajowo-gatunkowej i/lub partytywnej. Właściwością jednostek rozbudowanych i prostych jest odwrotna proporcjonalność między planem wyrażania a planem treści: im węższy jest zakres semantyczny terminu, tym więcej członów on zawiera.

Właściwe użycie terminologii frazeologicznej przez osoby ukraińskojęzyczne wymaga przede wszystkim zrozumienia merytorycznego zjawisk opisywanych za pomocą JT oraz relacji między elementami systemu na wszystkich poziomach złożonej hierarchii. Uczący się powinni mieć wiedzę z zakresu frazeologii, która warunkuje odpowiedni poziom merytoryczny wykonywanych zadań. Zatem istotna różnica w nauczaniu języka ogólnego i specjalistycznego polega na tym, że w wypadku tego ostatniego niezbędna jest znajomość danej dziedziny. Oznacza to, że kompetencje merytoryczne i językowe w kształceniu specjalistycznym wzajemnie się uzupełniają.

Bardzo pomocna w procesie posługiwania się polskimi JT przez Ukraińców jest znajomość terminologii frazeologicznej języka ojczystego. Obecność w rodzimym aparacie terminologicznym podobnie brzmiącego ekwiwalentu ułatwia zapamiętywanie struktur obcojęzycznych. Uczący się jednak powinni uświadamiać sobie różnicę między tłumaczeniem na język polski luźnego połączenia wyrazowego a zleksykalizowanej stabilnej JT. Niebezpieczne jest bowiem tłumaczenie poszczególnych składników terminu jako wyrazów swobodnych zamiast odtwarzania JT w całości.

Rezultaty badań przeprowadzonych na rzecz niniejszego artykułu znajdują zastosowanie w procesie przygotowania polsko-ukraińskiego słownika terminów frazeologicznych, który stałby się nową pomocą dydaktyczną w kształceniu przyszłych filologów polskich, w tym osób studiujących na polonistykach w Ukrainie.

Bibliografia

- Bijak, U. 2019. *Polska terminologia onomastyczna. Ku harmonizacji systemu. W: Konwergencje a divergencje v propriálnej sfére. 20. slovenská onomastická konferencia*, red. A. Chomová, J. Krško, I. Valentová, s. 44–52. Bratislava: VEDA.
- Chlebda, W. 2001. *Frazematyka. W: Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 335–342. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gajda, S. 1990. *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole: WSP.
- Grochowski, M. 2017. *Terminologia a jednostki leksykalne systemu ogólnego. W: Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*, red. R. Przybylska, W. Śliwiński, s. 11–28. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kic-Drgas, J. 2015. Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. *E-mentor* 3(60), s. 17–22. Online: <http://dx.doi.org/10.15219/em60.1180>
- Kowalski, P. 2016. *Synonimia w polskiej i słoweńskiej terminologii językoznawczej*. Online: https://ispan.waw.pl/ireteslaw/bitstream/handle/20.500.12528/177/SYNONIMIA_W_POLSKIEJ_I_SLOWENSKIEJ_TERMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krysiak, P. 2021. Problem przekładalności polskich i francuskich terminów językoznawczych w badaniach porównawczych nad feminizacją języka i nazwami żeńskimi – na przykładzie badań nazw żeńskich notowanych przez polskie i francuskie słowniki ogólne. *Academic Journal of Modern Philology Issue* 13, s. 81–190. Online: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1003141>
- Kubacki, A. 2008. *Skupienia terminologiczne w polskim języku specjalistycznym*. Online: <http://www.kubart.pl/dane/11.pdf>
- Lukszyn, J., Zmarzel, W. 2006. *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Polański, K. red. 1999. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rudnik-Karwatowa, Z. 2013. *Rola słowotwórstwa w słowiańskiej terminologii językoznawczej (na materiale języka polskiego, czeskiego i rosyjskiego)*. W: *Tvorba Reči i njeni resursi u slovenskim jezicima*, red. R. Dragičević, s. 311–318. Beograd: Filološki fakultet.
- Seretny, A., Stefańczyk, W.T. 2016. Polska terminologia językoznawcza w węgierskiej tradycji polonistycznej. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 23, s. 47–57.
- Butkovs'ka, O. 2016. *Strukturno-semantičnì osoblivostì terminiv sociolingvistikì v ukraïns'kij, pol's'kij ta anglis'kij movah. Disertaciâ na zdobuttâ naukovogo stupenâ kandidata filologičnih nauk, special'nist' 10.02.15 – zagal'ne movoznavstvo*. Online: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/dis_butkovska.pdf
- Vakulenko, M. 2009. *Sučasnì problemi terminologii ta ukraïns'koï naukoj terminografii*. Kiïv: VPC Kiïvs'kij unìversitet.
- Garašenko, L. 2012. Analitizm âk tip terminologičnoï nominacii. *Lingvističnì doslidžennâ* 34, s. 223–228.
- Ĺšenko, V. 2000. Osoblivostì semantičnoï strukturi anglis'kih ekonomičnih terminologičnih slovospolučen'. *Filologičnì nauki* 4–5, s. 244–251.
- Kočan, Ĺ. 2013. *Ukraïns'ka naukova leksika. Mižnarodnì komponenti v terminologii: navčal'nij posìbnik*. Kiïv: Znannâ.

- Lozins'ka, O. 2014. *Pol's'ka kinematična frazeologija na poznačennâ emocij : struktura, semantika, funkcionuvannâ. Disertaciâ na zdobuttâ naukovogo stupenâ kandidata filologičnih nauk, special'nist' 10.02.03 „Slov'âns'ki movi”*(rękopis).
- Stefanišin, Ū. 2016. *Frazeologični innovacii v sučasnij pol's'kij prozi. Disertaciâ na zdobuttâ naukovogo stupenâ kandidata filologičnih nauk, special'nist' 10.02.03 – slov'âns'ki movi*. Online: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/dis_stefanyshyn.pdf

***Terminologia frazeologiczna w języku polskim do celów akademickich
(problemy użytkowników ukraińskojęzycznych)***

Streszczenie

Polszczyzna i język ukraiński są językami spokrewnionymi zarówno pod względem genetycznym, jak i typologicznym. Językoznawcze systemy terminologiczne obu języków charakteryzują się dużym podobieństwem, aczkolwiek nie są i nie mogą być identyczne. W niniejszym artykule podejmujemy próbę badania, które jest ważne zarówno z naukowego, jak i praktycznego punktu widzenia. Pokazujemy strukturę systemów terminologicznych z zakresu frazeologii w języku polskim i ukraińskim oraz – na podstawie badania ankietowego i własnych doświadczeń dydaktycznych – uwypuklamy problemy, które mogą mieć użytkownicy ukraińskojęzyczni w procesie opanowania i posługiwania się polską terminologią frazeologiczną. Dochodzimy do wniosku, że trudności przyswajania i stosowania terminologii frazeologicznej są następstwem czynników językowych, specjalistycznych i metodycznych.

Słowa kluczowe: terminologia – termin – frazeologia – struktura terminologiczna języka – język polski – język ukraiński – nauczanie / uczenie się języka polskiego – przykład.

***Phraseological terminology in Polish for academic purposes
(problems encountered by Ukrainian-speaking users)***

Summary

Polish and Ukrainian are languages related both genetically and typologically. The linguistic terminological systems of both languages are characterized by substantial similarity, although they are not and cannot be completely identical. This article deals with a study that is important from both scientific and practical point of view. It consists of demonstrating the structure of terminological systems in the field of phraseology in Polish and Ukrainian. Additionally, a survey we conducted, as well as our own teaching experiences enabled us to highlight problems that Ukrainian-speaking users may encounter in the process of learning and using Polish phraseological terminology. We conclude that these difficulties stem from various linguistic, specialist and methodological factors.

Keywords: terminology – term – phraseology – terminological structure of a language – Polish language – Ukrainian language – teaching / learning Polish – translation.

Adj. Marta Falkowska

Olena Pelekhata

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Iwano-Frankiwnsk (Ukraina)

olena.pelekhata@pnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-5142-2137

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI AKADEMICKICH W ZAKRESIE PROWADZENIA PROJEKTÓW BADAWCZYCH (NA PRZYKŁADZIE PROGRAMÓW PRAKTYK DLA STUDENTÓW POLONISTYKI UNIWERSYTETU PRZYKARPACIEGO)

1. WSTĘP

Iwano-Frankiwnsk – do 1962 r. Stanisławów – jest obecnie stolicą obwodu iwano-frankiwnskiego, a także najważniejszym kulturalnym i gospodarczym ośrodkiem Przykarpacia. Mimo to miasto wciąż nie jest tak znane jak położony 130 km dalej Lwów, który traktowany jest jako centrum kulturalne zachodniej części państwa ukraińskiego. Iwano-Frankiwnsk do 1939 roku znajdował się w granicach drugiej Rzeczypospolitej. Obecnie w mieście język polski jest językiem mniejszości narodowej¹.

Uznając Iwano-Frankiwnsk za miasto należące do pogranicza kultur, stosując podział na strefy oddziaływania różnych języków za Stanisławem Dubiszem.

Strefa oddziaływania języków wschodniosłowiańskich (i bałtyckich): Estonia, Łotwa, Litwa, Białoruś, Ukraina, Mołdawia, Rosja, Kazachstan – 8 państw – 1 100 000 osób zachowujących (w dużej części) poczucie odrębności etnicznej (kulturowej); decydujące znaczenie dla wyodrębnienia tej strefy miał okres II wojny światowej i zmian politycznych po jej zakończeniu, a także „wiosna ludów” w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (Dubisz 2016: 231).

Najważniejszymi miejscami funkcjonowania języka mniejszości narodowej w mieście są: Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego w Iwano-Frankiwnsku²,

¹ Zgodnie z obowiązującym prawem (por. *Ustawa Ukrainy o ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych [Zakon Ukraini Pro ratyfikaciû Ęvropejs'koi hartii regional'nih mov abo mov menšin]* z 2003 roku).

² Por. oficjalna strona Centrum: <https://www.ckpide.eu/pl/> [dostęp: 04.05.2024].

placówki oświatowe (licea, uczelnie wyższe, ośrodki oferujące kursy językowe), polskie towarzystwa kulturalne³, Kościół rzymskokatolicki pw. Chrystusa Króla Wszechświata (odprawiane są tam msze w języku polskim)⁴ oraz domy miejscowych Polaków (język polski jako język komunikacji wśród członków rodziny).

„Biorąc pod uwagę program rządu Rzeczypospolitej Polskiej dotyczący Karty Polaka, można stwierdzić, że w Iwano-Frankiwsku mieszka obecnie około 2500 Polaków” (Pelekhat 2022: 92). Należy jednak zaznaczyć, iż wraz z rozpoczęciem wojny rosyjsko-ukraińskiej w 2022 roku liczba miejscowych Polaków się zmniejszyła.

W tym miejscu warto potwierdzić niezwykłą tolerancyjność mieszkańców miasta wobec polskiej mniejszości narodowej. To zjawisko opisywał jeszcze Tadeusz Olszański, polski pisarz i dziennikarz urodzony w Stanisławowie w 1929 roku. Podczas rozmowy o przekładzie na język ukraiński swojej powieści wspomnieniowej *Kiedyś w Stanisławowie...* (wydanej w 2008 roku) z redaktorem polskojęzycznej gazety „Kurier Galicyjski” pisarz opowiadał o pokojowym i pięknym życiu mieszkańców miasta przed II wojną światową i w czasach suwerennej Ukrainy (Olszański 2016):

Ten Stanisławów był czymś wyjątkowym, wielonarodowościowym. W herbie miał trzy wieże – dla Polaków, dla Rusinów i dla Żydów, i oprócz tego wiele innych narodowości było reprezentowanych. Może właśnie fakt, iż w Stanisławowie zbiegają się dwie rzeki, jedna Bystrzyca i druga Bystrzyca, i łączą się w jedno, spowodował, że panował tu niezwykły klimat współpracy, życzliwości, tolerancji, który był rzadko burzony. Dopiero II wojna światowa, która wyrzuciła świat do góry nogami, spowodowała skutki, z którymi nie potrafimy się rozliczyć... Właśnie w Stanisławowie, czyli na ziemi, która kiedyś należała do Polski, a teraz jest częścią Ukrainy, zaczęła się naprawdę inna era stosunków wzajemnych. Jest to obecnie miasto uniwersyteckie, co jest zasługą niewątpliwie Ukrainy. Powstały różnego rodzaju polskie towarzystwa. Władze miasta wykazują zrozumienie dla pamięci historycznej. Po upadku władzy radzieckiej Iwano-Frankiwsk nie wypiera się swojej przeszłości. Pamięć wraca i służy jako fundament kulturowy.

Dlatego studenci będący na drugim roku studiów polonistycznych, w ramach realizacji wszystkich celów programowych praktyki etnograficzno-dialektologiczno-socjolingwistycznej na Uniwersytecie Przykarpackim, mogą nie tylko maksymalnie rozwinąć swoje kompetencje socjokulturowe (poprzez zapoznawanie się z historią miasta i jego mieszkańcami polskiego pochodzenia), ale również spróbować swoich sił w roli badacza dzięki możliwości uczestnictwa w nowoczesnych badaniach z dziedziny etnologii, dialektologii i socjolingwistyki. Podobne próby wzbogacają i wzmacniają kompetencje socjokulturowe, które z kolei wpływają nie tylko na rozwój kompetencji językowych, ale także ogólnych.

³ Por. spis organizacji dostępny na stronie Centrum Kultury Polskiej: <https://www.ckpide.eu/pl/grupy-spoeczne/organizacje> [dostęp: 04.05.2024].

⁴ Por. oficjalna strona parafii: <https://rkc.if.ua/pl/> [dostęp: 04.05.2024].

Kompetencja socjokulturowa jest więc silnie powiązana z kompetencją komunikacyjną i kulturową, w tym lingwakulturową, gdyż sieć wzajemnych powiązań między jednostkami danej socjokultury ma swoje odzwierciedlenie w języku (Zarzycka 2017: 138).

2. CEL ARTYKUŁU I MATERIAŁ BADAWCZY

Celem artykułu jest analiza kształcenia kompetencji akademickich w zakresie prowadzenia projektów badawczych na przykładzie programów praktyk dla studentów polonistyki Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego imienia Wasyla Stefanyka.

Materiał badawczy stanowią programy praktyk etnograficzno-dialektologiczno-socjolingwistycznych dla studentów polonistyki. Należy zaznaczyć, iż studenci odbywają opisywane praktyki na drugim roku studiów pod koniec semestru letniego, kiedy ich znajomość języka polskiego jako obcego oscyluje w granicach poziomów A2–B1. Praktyki trwają 2 tygodnie i przypisane są im 3 punkty ECTS. Celem praktyk jest zapoznanie się z historią i tradycjami miasta, a także pogłębienie wiedzy na temat funkcjonowania języka polskiej mniejszości narodowej – w szczególności w samym Iwano-Frankiwsku, ale także w całym obwodzie iwanofrankiwskim.

Praktyki etnograficzno-dialektologiczno-socjolingwistyczne umożliwiają studentom polonistyki rozwój kompetencji językowych i ogólnych dzięki zastosowaniu najlepiej dobranych jakościowych strategii uczenia się języka. Działania te pozwalają na używanie języka w nowych sytuacjach, innych niż podczas codziennych zajęć na uczelni, kiedy to aktywność językowa staje się często czynnością rutynową.

Głównym celem edukacyjnym praktyk jest podsumowanie i pogłębienie wiedzy z zakresu socjolingwistyki i dialektologii polskiej, a także poznanie autentycznego języka polskiego funkcjonującego na Kresach. W trakcie tych 2 tygodni praktykanci mają też okazję zapoznania się z kulturą i tradycjami miejscowej ludności oraz utrwalenia wiedzy ogólnej o regionie, w którym obecnie studiuje polonistykę. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż organizatorzy praktyk w trakcie układania programów korzystają z odpowiednich materiałów pomocniczych, dotyczących opisu kształcenia i nauczania języka polskiego do celów akademickich (*Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2001, Jasińska 2019).

Iwano-Frankiwsk leży na pograniczu różnych kultur, dlatego wnikliwe poznanie polskiej kultury, tradycji oraz języka obecnych na tych terenach jest ważne dla ukazania istoty pogranicza – przestrzeni, na której rozwinęła się kultura obdarzona bogatą historią i ukazująca autentyczne użycie języka przez lokalną społeczność. W tym miejscu warto podkreślić, że pogranicze to zawsze znacznie więcej informacji kulturowych i historycznych niż centrum. Dlatego też przy zdobywaniu wiedzy na temat polskiej kultury, historii i etnografii, a także samego języka polskiego, należy zwrócić szczególną uwagę nie tylko na specyfikę pogranicza jako przestrzeni

stykania się narodów i ich kultur, ale również jako miejsca zachodzenia interferencji językowych. Organizowanie i prowadzenie praktyk terenowych tam, gdzie lokalnie mieszkają Polacy, jest bardzo ważne zarówno dla studiów polonistycznych, jak i ukrainistycznych. Studenci studiów ukrainistycznych również korzystają z wiedzy o interferencji języka ukraińskiego, kulturze na pograniczu, uczą się tolerancji dla przedstawicieli mniejszości narodowej mieszkających obok.

3. MIEJSCA I ETAPY PRZEPROWADZENIA PRAKTYK ORAZ ICH ROLA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH STUDENTÓW POLONISTYKI

Praktyki umożliwiają wzbogacenie i rozwinięcie indywidualnych kompetencji językowych studentów w warunkach jak najbardziej naturalnego posługiwania się językiem. Cel ten osiąga się dzięki zastosowaniu różnorodnych działań wykorzystujących unikatowe warunki, jakie stwarza region: kontakt z dwujęzycznymi przedstawicielami polskiej mniejszości narodowej; zapoznanie się z różnego rodzaju dokumentami sporządzonymi w języku polskim znajdującymi się w archiwum obwodowym; poznawanie wyjątkowo bogatej działalności Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego w Iwano-Frankiwsku; uczestniczenie w wycieczkach, które umożliwiają studentom niemalże namacalne doświadczenie historii miasta. Wszystkie te aktywności dowodzą, że organizatorzy praktyk działają w sposób systemowy i ukierunkowany na realizację założonych celów kształcenia w możliwie wielu sferach życia.

Obserwacja oraz analiza procesu dydaktycznego sprawia, że osoby prowadzące praktyki mogą wypełniać rekomendacje dotyczące nauczania języka polskiego. Czynią to poprzez stosowanie jakościowych metod kształtujących kompetencje językowe w zakresie stosowania strategii tłumaczeniowych (tłumaczenie tekstów autentycznych znajdujących się w archiwum obwodowym oraz badanie biografii językowych), a także rozwijających kompetencje kulturowe (kompetencja badania źródeł wzmocniana przy okazji prac wykonywanych w archiwum obwodowym).

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania nastawione na uczestniczenie w życiu społecznym grupy mieszkańców należących do polskiej mniejszości narodowej posługującej się językiem polskim. Uczący się rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, zarówno te ogólne, jak i językowe, a przy ich użyciu podejmują określone działania językowe. Po uwzględnieniu warunków i ograniczeń wynikających z danego kontekstu komunikacyjnego uruchamiają się pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosowane są przy tym strategie najbardziej odpowiednie do wykonania danego zadania.

Kontekst, w którym dochodzi do działań językowych podczas komunikacji z wielojęzycznymi przedstawicielami polskiej mniejszości narodowej ma na celu wzbogacenie kompetencji językowych studentów i jest szczególnie ważny. Należy zaznaczyć, że studenci zapoznają się również z problemem przyczyn utraty lub zachowania języka polskiego wśród osób polskiego pochodzenia w obwodzie iwanofrankiowskim. Praktykanci obserwują różne poziomy znajomości języka polskiego w grupach miejscowych Polaków, potwierdzając podczas praktyki ważność poznanych teorii socjolingwistycznych.

Na wielojęzyczność jednostki oraz zachowanie języka polskiego lub jego utratę miały wpływ – w kręgu rodziny: a) miejsce urodzenia (rodzina, najbliższe sąsiedztwo, liczebność grupy polskiej mówiącej odmianą języka polskiego); b) partner życiowy (w tym miejsce zamieszkania, język nauczania w szkołach ich dzieci); c) praktykowanie lub brak możliwości praktykowania religii w poszczególnych okresach; d) życie na emeryturze (język rozmów z dziećmi, wnukami), w kręgu sytuacji społecznej zaś: a) zmiana miejsca zamieszkania; b) zmiana polityczno-administracyjna; c) język lub języki administracji państwowej; d) język szkolnictwa; e) język religii (sfera pozadomowa); f) język pracy / wojska / dalszej nauki (Krawowska 2022: 5).

W programie praktyk uwzględnia się działania dostarczające studentom możliwie różnorodnych okazji do posługiwania się językiem polskim: spotkania z przedstawicielami polskiej mniejszości narodowej, wizyty w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego, pracę w archiwum, zwiedzanie miasta, a także branie udziału we mszy świętej w Kościele pw. Chrystusa Króla Wszechświata. Te konteksty komunikatywne zależą od materialnych i niematerialnych czynników sytuacyjnych towarzyszących aktowi komunikacji w każdym momencie. Inaczej wygląda rozmowa studentów z respondentami w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego oraz przy zwiedzaniu kościoła czy luźniej rozmowie przy kawie w kawiarniach, a nawet u respondentów w ich domach.

Oczywiście obecność na rzymskokatolickiej mszy odprawianej w języku polskim nie jest obowiązkowa, jednak zawsze zgłaszają się osoby, które chcą wzbogacić swoje kompetencje komunikacyjne w zakresie życia religijnego. Na podstawie doświadczenia wynikającego z wielu lat prowadzenia praktyk można oszacować, że tacy studenci stanowią około 20 procent.

Ciekawym przypadkiem są praktyki prowadzone w 2019 roku w Kałuszu (rejonowym centrum obwodu iwanofrankiowskiego). Wtedy to wszyscy studenci z grupy wyrazili chęć uczestniczenia we mszy świętej odprawianej w Kościele pw. św. Antoniego. W sprawozdaniach z praktyk uczestnicy w poruszający sposób opisali swoje doświadczenia związane z wizytą w tym kościele. W tej sytuacji można mówić o rozwijaniu kompetencji ogólnych studentów polonistyki, czyli o poszerzaniu ich wiedzy na temat tradycji rozpowszechnionej nawet wśród niewierzących: zwracania się z prośbą o pomoc do św. Antoniego w wypadku konieczności szybkiego znalezienia

zgubionej rzeczy. W opisywanej sytuacji kompetencje ogólne studentów znalazły wyraz w działaniach językowych w konkretnej sferze życia, w zrozumieniu i nauczaniu się przynajmniej jednego tekstu modlitwy.

Na późniejszych kursach niektóre studentki w rozmowach prywatnych żartobliwie opowiadały o tym, że nigdy nie zapomniały tekstu tamtej modlitwy i bardzo cieszyły się z powodu możliwości zwiedzania kościoła. Warto też dodać, że podczas przeprowadzanej w 2020 roku akredytacji kierunku *Język polski i literatura* przez Agencję Państwową ds. Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym Ukrainy na Uniwersytecie Przykarpacim na pytanie członka komisji o korzyści płynące z takich praktyk ze strony studentki padła następująca odpowiedź: „Nigdy nie zapomnę modlitwy do św. Antoniego, jaką wyuczyłam w czasie praktyki i zawsze zwracam się do niej, jak coś mi się zgubiło”. Mówiąc o swoim doświadczeniu życiowym, studentka zademonstrowała swoją kompetencję językową w zakresie życia religijnego. Członkowie komisji byli pod wrażeniem nie tylko kompetencji ogólnej wielu studentów, ale i ich sprawności komunikacyjnej nawet w sferze religijnej, z którą mieli okazję się zapoznać podczas swoich praktyk etnograficzno-dialektologiczno-socjolingwistycznych.

W kontekście wielokulturowej komunikacji w regionach przygranicznych ważne jest, aby szkolić przyszłych specjalistów w zakresie zdobywania praktycznych umiejętności komunikacji ustnej. Kształtowanie niezbędnych zdolności komunikacyjnych w obszarach nie tylko komunikacji zawodowej, ale także w obrębie sytuacji z życia codziennego, umożliwia studentom lepsze opanowanie języka obcego, jak również poprawia ich kulturę ogólną oraz kształtuje tolerancyjne podejście do postrzegania obcej kultury. Studentom pomagają w tym szczególnie wizyty w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego w Iwano-Frankiwsku, gdzie mają możliwość spotkania się z prezesami oraz aktywnymi członkami polskich stowarzyszeń kulturalnych.

Podczas praktyki dialektologiczno-etnograficzno-socjolingwistycznej ważne jest rozwijanie umiejętności badawczych przyszłych filologów, a w szczególności: nabywanie zdolności obserwacji, analizy i naukowego opisu materiału językowego; poszerzanie wiedzy kulturowej i językowej studentów; zdobywanie umiejętności prowadzenia badań socjolingwistycznych; tworzenie baz tekstów dialektologicznych jako materiału do dalszych badań realizowanych na potrzeby prac semestralnych, licencjackich i magisterskich.

Organizatorzy za główny cel praktyk uważają zaangażowanie studentów w prowadzenie badań naukowych. Jest on realizowany poprzez włączanie studentów w różnorodne działania: zbieranie i przetwarzanie materiałów dialektologicznych; badanie tradycji, zwyczajów i kultury mniejszości narodowych na terytorium Ukrainy w kontekście współczesnej globalizacji; zapoznanie studentów z żywymi dialektami regionu lub danej miejscowości. Studenci zbierają odpowiednie materiały dialektologiczne, etnograficzne i socjolingwistyczne, a następnie przystępują do ich

systematyzacji, analizy, klasyfikacji i interpretacji językowej. Identyfikują wspólne oraz charakterystyczne dla regionu cechy fonetyki, słownictwa i gramatyki języka literackiego, badają też specyficzne słownictwo dialektalne w kontekście dwujęzyczności i wielokulturowości. W celu badania ludności polskojęzycznej na terytorium niektórych regionów studenci także wykorzystują metodę biografii językowej. Korzystanie z metody biografii językowej, wywodzącej się z badań nad wielojęzycznością, pokazuje studentom ważne kierunki badań naukowych, które mogą wykorzystać przy prowadzeniu własnych projektów badawczych.

Biografia językowa to historia przyswajania i używania języków w ciągu całego życia człowieka, uwzględniająca po kolei fazy jego życia (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały, starość) oraz wydarzenia, które wpłynęły na zmianę języka w rodzinie. Biografia językowa pokazuje wartość komunikatywną języka w ciągu całego życia mówiących (Zielińska 2013: 68).

Szczególnie ważna dla studentów podczas praktyki jest znajomość podstaw teoretycznych z zakresu ważnych teorii socjolingwistycznych i dialektologicznych. O biografii językowej jako o jednej z metod badań nad dwujęzycznością w 2016 roku pisał Władysław Miodunka. Należy tu również wspomnieć o jego pracy, która ukazała się w 2003 roku, a dotyczyła bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii (Miodunka 2003, 2016). Biografie językowe przeanalizowała także Helena Krasowska w książce o *Polakach między Donem, Dniestrem a Prutem* (Krasowska 2022). O nauce i uczeniu się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego pisały Ewa Lipińska i Anna Seretny (Lipińska, Seretny 2012). Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie przeanalizowała Ewa Dzięgiel (Dzięgiel 2017).

Organizacja praktyk obejmuje następujące etapy: przygotowanie, bezpośrednie przeprowadzenie i podsumowanie praktyk. Przygotowanie do praktyk rozpoczyna się w trakcie studiowania dialektologii oraz socjolingwistyki, podczas wykładów i zajęć praktycznych przeprowadzanych w sali wykładowej. Wtedy to studenci zapoznają się z fonetyką, gramatyką i słownictwem polskiej gwary, poznają metody zbierania i badania materiałów gwarowych oraz uczą się budować tabele biografii językowej respondentów polskiego pochodzenia. W ramach zajęć praktycznych studenci przyswajają zasady transkrypcji półfonetycznej, analizują różnice fonetyczne, gramatyczne i leksykalne, a także zapoznają się z materiałami z poprzednich wypraw. Bezpośrednio przed wyjazdem na praktyki odbywa się spotkanie informacyjne, na którym studenci zapoznają się ze szczegółowymi zadaniami, programem oraz treścią i formą sprawozdania z praktyk.

Istotna jest także praca studentów w archiwum obwodowym Iwano-Frankiw-ska, gdzie mogą zapoznać się z historią miejscowości, zdobyć informacje o mieszkańcach, a nawet porównać przeszłość i teraźniejszość badanego obszaru, co jest

szczególnie ważne, ponieważ wiele spośród zwyczajów, tradycji, obrzędów i nazw ma dziś mniejsze znaczenie lub zostało zapomnianych. Należy zaznaczyć, iż praktyki rozpoczynają się wyłącznie w archiwum. Wtedy u studentów kształci się kompetencję tłumaczeniową w zakresie przekładu dokumentów autentycznych.

Po zakończeniu praktyk studenci składają sprawozdanie z realizacji programu i przekazują dokumentację sprawozdawczą w postaci pisemnego raportu podpisanego przez praktykanta. Raport powinien zawierać krótki i szczegółowy opis pracy wykonanej osobiście przez studenta oraz nagranie dźwiękowe dwóch tekstów (30 minut każdy). Teksty powinny zostać zapisane w transkrypcji półfonetycznej. Studenci dołączają do raportu również fotografie i materiały ilustracyjne potwierdzające pracę w terenie, a także paszport miejscowości, opis kultury materialnej i duchowej społeczności polskojęzycznej. Raport studenta zawiera zatem prezentację wywiadu z osobą polskiego pochodzenia, zapisanego półortograficznie z wyszczególnionymi cechami dialektalnymi. Ankieta wydrukowana przez studenta ma być wypełniona przez respondenta i dostarczona wraz z wywiadem.

W razie potrzeby studenci mogą skorzystać ze strony internetowej multimedialnego przewodnika po dialektologii polskiej (Karaś red. 2010), gdzie mogą posłuchać żywej mowy z różnych regionów Polski, porównać ją z mową z badanego obszaru i dokonać odpowiedniej analizy.

Warto przy tym wspomnieć, że rozmowy przeprowadzane w miejscu zamieszkania respondentów mogą trwać długo (do 3–4 godzin). Atmosfera prywatności panująca w domu osoby starszej kształtuje u studentów nie tylko kompetencję komunikacyjną, ale także wzbogaca i wzmacnia kompetencję badania źródeł, ponieważ respondenci pokazują praktykantom swoje dawne zdjęcia, różnego rodzaju świadectwa, a nawet akty sporządzone w języku polskim w czasach II wojny światowej czy jeszcze przed jej wybuchem.

Dwujęzyczni respondenci starszego pokolenia, którzy są absolwentami szkół polskich (w 1957 roku szkoły te zostały zamknięte), chętnie opowiadają o swoim życiu, a te opowieści są przez studentów nagrywane na dyktafon. Umożliwia to późniejsze przepisanie wypowiedzi przy użyciu transkrypcji półfonetycznej, przeanalizowanie cech dialektu kresowego, a także uzupełnienie tabeli dotyczącej najważniejszych zmian w biografii językowej respondentów.

4. PODSUMOWANIE

Rozważając wyzwania związane z kształceniem kompetencji akademickich w zakresie prowadzenia projektów badawczych (na przykładzie programów praktyk dla studentów polonistyki Uniwersytetu Przykarpackiego), nie można zapominać o tym, aby wcześniej zapoznać się ze specyfiką miejsca, w którym będą prowadzone dwu-

tygodniowe praktyki. Ważne jest, aby był to rejon, w którym mieszka duża liczba osób polskiego pochodzenia – w przeciwnym razie znalezienie chętnych do rozmowy ze studentami może okazać się niemożliwe. Należy również zadbać o to, by jeden respondent mógł opowiadać o swoim życiu nie więcej niż 3 lub 4 osobom: mniejsza liczba słuchaczy sprawia, że respondenci chętniej i z większą łatwością opowiadają więcej ciekawych historii ze swojego życia.

Jednym z problemów pojawiających się podczas praktyk jest to, że niektórzy studenci nie chcą chodzić do mieszkań starszych respondentów. Dlatego też w takich sytuacjach prowadzący praktyki starają się zorganizować rozmowę z respondentem w innej, neutralnej przestrzeni: w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego, w kawiarni, a nawet w pobliskim parku.

Studenci podczas praktyk rozwijają swoje kompetencje socjokulturowe, ściśle powiązane z kompetencjami komunikacyjnymi, w zakresie różnych sfer i etapów życia miejscowych Polaków w regionie iwanofrankiowskim: dzieciństwa, życia rodzinnego, szkoły, studiowania na uczelniach wyższych w Związku Radzieckim, służby w armii, pracy, zakładania własnej rodziny, emerytury. Od starszych osób polskiego pochodzenia praktykanci uczą się również nowych słów, kształcąc tym samym swoją kompetencję tłumaczeniową w zakresie przekładu z języka polskiego na ukraiński i odwrotnie. Respondenci z wielkim zaangażowaniem nie tylko odpowiadają na zadawane pytania, ale także ciągle dopytują studentów, czy wszystko jest dla nich zrozumiałe, a w razie wątpliwości tłumaczą, używając synonimów, antonimów i frazeologizmów. Podobne rozmowy mogą trwać nawet ponad godzinę. W takich wypadkach poruszany jest także temat życia religijnego (Kościoł rzymskokatolicki) oraz komunikacji respondentów w najbliższym otoczeniu. Rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej w zakresie przekładu autentycznych wypowiedzi wygłaszanych w dialekcie kresowym wskazuje na praktyczne zastosowanie metod jakościowych w kształceniu studentów podczas praktyk. Słuchanie i zapisywanie tekstów autentycznych byłoby zbyt trudne, gdyby nie rozmowy przeprowadzane z osobami dwujęzycznymi.

Sądzę, że właściwym krokiem prowadzącym do ulepszenia kształcenia kompetencji akademickich podczas opisywanych praktyk jest przeprowadzenie ankiet (w formie pytań zamkniętych i półotwartych) wśród studentów po zakończeniu praktyk. Chociaż wszyscy praktykanci piszą sprawozdania, w których dzielą się swoimi wrażeniami, uważam, że ankiety stanowiłyby cenne uzupełnienie i dodatkowe źródło informacji. Jestem też zdania, że należy wziąć pod uwagę inny termin praktyk, bo obecnie studenci nie mogą podczas nich zapoznać się z tradycjami bożonarodzeniowymi i wielkanocnymi. Sądzę również, że warto byłoby przeznaczyć więcej czasu na uczestniczenie w różnych przedsięwzięciach kulturalnych w Centrum Kultury Polskiej i Dialogu Europejskiego.

Bibliografia

- Dubisz, S. 2016. *Języki zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty międzyjęzykowe*. W: *Język, literatura i kultura polska w świecie*, red. W. Miodunka, A. Seretny, s. 229–239. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Dzięgiel, E. 2017. Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie. *LingVaria* 2(24).
- Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2001. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Rozwoju Nauczycieli.
- Jasińska, A. 2019. B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich. *Neofilolog* 53/1, s. 129–142. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9> [dostęp: 29.04.2024].
- Karaś, H. red. 2010. *Gwary polskie. Przewodnik multimedialny*. Online: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php> [dostęp: 04.05.2024].
- Krasowska, H. 2020. *Języki mniejszości. Status, prestiż, dwujęzyczność, wielojęzyczność*. Warszawa: Studium Europy Wschodniej UW.
- Krasowska, H. 2022. *Polacy między Donem, Dniestrem a Prutem. Biografie językowe*. Warszawa: Instytut Sławistyki PAN.
- Lipińska, E., Seretny, A. 2012. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Miodunka, W. 2016. *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*. W: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W. Miodunka, s. 49–88. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Miodunka, W. i in. 2018. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Online: https://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf.pdf [dostęp: 04.05.2024].
- Olszański, T. 2016. *Tadeusz Olszański. We mnie wciąż najważniejszy jest Stanisławów*, rozmowę przeprowadził W. Jankowski. *Kurier Galicyjski*. Online: <https://kuriergalicyjski.com/tadeusz-olszanski-we-mnie-wciaz-najwazniejszy-jest-stanislawow/> [dostęp: 04.05.2024].
- Pelekhata, O. 2022. Elementy biografii językowych przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej na pograniczu: Iwano-Frankiwsk (dawny Stanisławów). *Poradnik Językowy* 1, s. 89–108.
- 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. Online: <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.24.10> [dostęp: 04.05.2024].
- Zielińska, A. 2013. *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach w regionie lubuskim*. Warszawa: Instytut Sławistyki PAN.
- Zakon Ukraini Pro ratyfikaciu Êvropskoï hartii regional'nih mov abo mov menšin*. 2003. Online: <https://ips.ligazakon.net/document/T030802> [dostęp: 04.05.2024].

***Kształcenie kompetencji akademickich w zakresie prowadzenia projektów badawczych
(na przykładzie programów praktyk dla studentów polonistyki
Uniwersytetu Przykarpackiego)***

Streszczenie

W artykule poddano analizie kształcenie kompetencji akademickich w zakresie prowadzenia projektów badawczych (na przykładzie programów praktyk dla studentów polonistyki Uniwersytetu Przykarpackiego). Studenci podczas praktyk rozwijają swoje kompetencje socjokulturowe, ściśle powiązane z kompetencjami komunikacyjnymi, w zakresie różnych sfer i etapów życia miejscowych Polaków, którzy są dwujęzyczni. Rozwijanie kompetencji tłumaczeniowej w zakresie przekładu autentycznych wypowiedzi wygłaszanych w dialekcie kresowym wskazuje na praktyczne zastosowanie metod jakościowych w kształceniu studentów podczas praktyk. Słuchaniu i zapisywaniu tekstów autentycznych sprzyjają rozmowy przeprowadzane z osobami dwujęzycznymi. Praktykanci próbują swoich sił w roli badacza dzięki możliwości uczestnictwa w nowoczesnych badaniach z dziedziny dialektologii i socjolingwistyki. Podobne próby wpływają nie tylko na rozwój kompetencji językowych, ale także ogólnych.

Słowa kluczowe: kompetencja akademicka – język mniejszości narodowej – język polski – język ukraiński – pogranicze kultur.

***Developing academic competences in conducting research projects
(on the example of internship programmes for students of Polish Studies
at the The Precarpathian National University)***

Summary

The article analyses the development of academic competence in conducting research projects (on the example of internship programmes for students of Polish Studies at the The Precarpathian National University). During the internship, students improve their socio-cultural skills, closely intertwined with communicative competences, with respect to various spheres and stages of life of local Poles who are bilingual. Fostering translation competence while working on authentic utterances delivered in the Borderland dialect is an example of the practical application of qualitative methods in the students' training during the internship. Listening to and transcribing authentic texts is facilitated by conversations held with bilinguals. The trainees try their hand as researchers through the possibility of participating in modern research in dialectology and sociolinguistics. Such attempts not only enhance the development of linguistic competence, but also general competence of the students.

Keywords: academic competence – national minority language – Polish language – Ukrainian language – cultural borderland.

Trans. Marta Falkowska

Olha Lazarovych

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Iwano-Frankiwnsk (Ukraina)

olha.lazarovych@pnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4130-2959

SPECYFIKA NAUCZANIA DIALEKTOLOGII NA POLONISTYCE W IWANO-FRANKIWSKU W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Człowiek ze swoją mową zrośnięty jest ciaśniej niż drzewo z ziemią.

(Mieczysław Jastrun)

1. WPROWADZENIE

Trzydzieści lat temu w 1993 r. na Przykarpacim Uniwersytecie Narodowym im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwnsku (Ukraina) na wydziale filologii zaczął działalność kierunek polonistyki. Po uzyskaniu przez Ukrainę niepodległości w 1991 r. granice zostały otwarte, stosunki z Rzeczpospolitą Polską zaczęły się rozwijać w różnych sferach, m.in. w dziedzinie edukacji. Język polski coraz częściej był wprowadzany jako drugi język obcy (zamiast niemieckiego czy francuskiego) w szkołach Iwano-Frankiwnska, więc powstał problem szkolenia nauczycieli języka polskiego i tłumaczy. Od tego czasu program kształcenia polonistów był udoskonalany i podlegał licznym zmianom. Dialektologia, historia języka polskiego i gramatyka historyczna języka polskiego z reguły były nauczane w pierwszych semestrach. Dialektologia i gramatyka historyczna są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ zajmują się ewolucją języka i zmianami w jego strukturze w perspektywie diachronicznej. Gramatyka historyczna bada zmiany w strukturze gramatycznej języka w ciągu jego dziejów, obejmując zmiany fonetyczne, morfologiczne, słowotwórcze, składniowe itp. Dialektologia analizuje różnice regionalne w języku, w tym również historyczne dialekty i ich ewolucję. Zatem badania gramatyki historycznej mogą być użyteczne dla dialektologii, ponieważ pomagają zrozumieć, jakie zmiany zachodziły w historii w poszczególnych dialektach.

Oczywiste jest to, że dialektologia ma specjalny charakter i zajmuje szczególne miejsce w językoznawstwie, nie jest tylko jego działem, ale powinna być rozumiana szerzej, jako część językoznawstwa, mająca dużą samodzielność „opartą na specyfice przedmiotu i metod oraz na rozległości zakresu badań, a także na rozbudowanych, sobie tylko właściwych stosunkach z innymi naukami” (Handke 1986: 45).

Ten kierunek lingwistyki, określanej dotąd tradycyjnym terminem dialektologia, różni się od językoznawstwa opisowego czy porównawczego, z jego działami historycznym i typologicznym, tym, że uwzględnia on nie język ogólnonarodowy ani ogólnonarodowe języki pokrewne, lecz interesuje się szczególnie stanem, wzajemnymi stosunkami i pochodzeniem języków, którymi mówią ugrupowania starego osadnictwa ludności wiejskiej, zamieszkującej poszczególne regiony terytorium etniczno-językowego (Dejna 1993: 11–12).

2. CELE I PRZEDMIOT OPRACOWANIA

Celem niniejszego opracowania jest omówienie specyfiki nauczania dialektologii i terminów z zakresu dialektologii w perspektywie glottodydaktycznej. Nauczanie dialektologii studentów, którzy zaczynają uczyć się języka polskiego jako obcego, może pomóc w przygotowaniu ich do nauczania języka polskiego w różnych kontekstach oraz w zrozumieniu zjawiska różnorodności językowej w Polsce.

Dla polonistów dialektologia polska jest ważna, ponieważ pomaga zrozumieć różnice dialektalne w języku polskim, co może mieć znaczenie w badaniach lingwistycznych, literackich i kulturowych.

Cele dialektologii obejmują badanie różnorodności dialektalnej w języku, zrozumienie procesów ewolucji językowej, identyfikację cech regionalnych oraz ustalenie ich wpływu na komunikację i kulturę. Pojęcie dialektologii, jej celów i metod zmieniło się na przestrzeni lat, więc w badaniach dialektologicznych można wyróżnić kilka kierunków. Na pierwszą połowę XX wieku przypada głównie rozwój dialektologii historycznej, której przedmiotem są „rozważania na temat historii zarówno oddzielnych zjawisk dialektycznych, jak i mniejszych i większych ich zespołów w ramach jednego, kilku lub nawet wszystkich dialektów” (Taszycki 1956: 60). W drugiej połowie XX wieku coraz większe znaczenie zaczęła zyskiwać dialektologia synchroniczna stosująca metody socjolingwistyczne. W końcu dyscyplina ta łączy się z etnolingwistyką i lingwistyką kulturową (Rzetelska-Feleszko 2002: 109).

Kurs dialektologii polskiej ma na celu uświadomienie słuchaczom polonistyki, że istnieją systemy komunikacji inne niż język literacki, przekonanie ich, że gwara nie jest „gorszym” systemem komunikacji niż język literacki, dlatego nie można jej dyskredytować, jednak jej użycie jest ograniczone do sytuacji nieformalnych i środowiskowo-rodzinnych. Studenci muszą mieć wiedzę na temat gwarowych źródeł błędów językowych. W ramach tego przedmiotu zapoznają się oni również z odmia-

nami regionalnymi polszczyzny oraz w zarysie z historią dialektologii polskiej i jej najwybitniejszymi badaczami.

Jak pisała B. Bartnicka-Dąbkowska, do studiowania dialektologii nie trzeba polonistów zachęcać, ponieważ ich ambicją jest osiągnięcie jak najlepszej znajomości języka we wszystkich jego odmianach. Ale nie zawsze studenci uświadamiają sobie korzyści, jakie przynosi im poznawanie gwar. Po pierwsze, studiowanie dialektologii ułatwia zrozumienie procesów rozwojowych, które zaszły w historii polszczyzny i zachodzą w języku współczesnym. Po drugie, występowanie w gwarach zjawisk archaicznych obok przejawiania się zupełnie nowych tendencji stanowi najlepszą ilustrację tezy o rozwoju i zmienności języka. Po trzecie, ze znajomości dialektów możemy wysnuwać wnioski dotyczące nie tylko przeszłości języka polskiego, ale i jego przyszłości, bo gwary niekiedy wyprzedzają rozwój języka literackiego. Należy tu podkreślić stały wpływ gwar na język literacki. Ucząc się języka polskiego, osoby mówiące dziś jeszcze gwarami wnoszą do wymowy ogólnopolskiej swoje nawyki artykulacyjne, formy, wyrazy, frazeologizmy, dotychczas w literackiej polszczyźnie niewystępujące. Wreszcie, znajomość gwar polskich pozwala trafnie ocenić wartości artystyczne utworów wielu pisarzy, którzy wprowadzili do języka swoich dzieł stylizację gwarową¹ (np. Reymont, Tetmajer, Orkan czy też Sienkiewicz albo Żeromski), a znajomość dialektologii ukraińskiej pozwoli zrozumieć np. utwory Wincenza. Dialektyzacja tekstu to proces polegający na oddaniu w tekście literackim cech charakterystycznych dialektu lub gwary. Polega to na stosowaniu fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych i składniowych cech danego dialektu w celu uwiarygodnienia dialogów lub charakteryzacji postaci. Dialektyzację można stosować w celu uwydatnienia regionalnego tła, zwiększenia autentyczności dialogów lub celowego ograniczenia zrozumiałości tekstu dla określonego efektu stylistycznego.

Brak poczucia wartości dialektyzmu w tekstach literackich może być uznany za usterkę językową albo błąd językowy. Problem dialektyzacji powinien być omawiany na podstawie znajomości cech gwarowych, a zatem po uprzednim zapoznaniu studentów z elementami dialektologii. Tylko w taki sposób będą oni mogli zrozumieć istotę dialektyzacji w utworze literackim oraz problem autentyzmu w literaturze.

Zagadnienie dialektyzacji nie może być punktem wyizolowanym, samoistnym, ale musi się łączyć integralnie zarówno z zagadnieniami nauki o języku, jak i o literaturze, z problematyką folkloru, musi nawiązywać do kwestii zbieractwa i ochrony zabytków kultury ludowej, musi wreszcie wyrabiać odpowiedni stosunek do gwary i ludu wiejskiego (Bodnarowska-Kobylińska 1972: 101).

¹ Stylizacja gwarowa polega na nadawaniu utworowi gwarowych cech językowych. Stopień dialektyzacji utworu bywa różny. Są utwory pisane oryginalną gwarą przez autorów pochodzących z okolicy, której gwarę znają od dziecka, i są utwory, którym autorzy nadają tylko pewne cechy gwarowe: wprowadzają charakterystyczne wyrazy i formy wyrazowe do opisów i do dialogów po to, aby całość sprawiła wrażenie języka wsi. Zależy od rodzaju utworu i od tego, w jakim stopniu autor zna gwarę (Bodnarowska-Kobylińska 1972: 91).

Oczywiście dla studentów polonistyki w Polsce, dla których polski jest językiem rodzimym, nauka dialektologii nie jest tak trudnym zadaniem jak w wypadku studentów z Ukrainy.

Przed autorami programu kształcenia polonistów w Ukrainie staje zatem pytanie: czy warto wprowadzać dialektologię polską na studiach polonistycznych? Przecież na pierwszym roku studiów studenci od zera zaczynają uczyć się języka polskiego. Czasem kilku studentów już posługuje się językiem polskim na poziomie A1/A2. Pod koniec pierwszego roku studenci dobrze sobie radzą z rozumieniem tekstów, potrafią stosować potoczne wyrażenia i proste wypowiedzi dotyczące potrzeb życia codziennego, formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące miejsca, w którym mieszkają, ludzi, których znają, i rzeczy, które posiadają, umieją również odpowiadać na pytania z tych zakresów. Ponadto umieją prowadzić prostą rozmowę, potrafią się porozumiewać w prostych sytuacjach komunikacyjnych, w prosty sposób opisywać otoczenie, w którym żyją, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego. Pod koniec pierwszego roku studiów jest to więc znajomość języka polskiego na poziomie A2/B1. Na drugim roku studiów studenci zapoznają się z historią języka polskiego i elementami gramatyki historycznej języka polskiego. Najwięcej uwagi poświęca się zagadnieniom fonetycznym, gdyż bez ich znajomości nie sposób zrozumieć wielu zjawisk występujących w fonetyce współczesnego języka polskiego (np. alternacje samogłosek lub spółgłosek). W zakresie fleksji uwagę zwraca się na podział rzeczowników na deklinacje, czasowników na koniugacje oraz rozwój form czasu teraźniejszego i przeszłego na gruncie polskim.

Na drugim roku studenci poznają także dialektologię polską, która z jednej strony jest ściśle powiązana z historią języka polskiego i gramatyką historyczną, z drugiej strony dostarcza pewnej wiedzy istotnej dla nauczania języka polskiego. W gwarach przechował się wielki zasób wyrazów należących do dziedzictwa prasłowiańskiego, zachowały się też do dziś zjawiska charakterystyczne dla języka polskiego w dobie staropolskiej. Poznanie dawnych odmian polszczyzny, które były podstawą języka narodowego, jest obowiązkiem polonisty.

Studenci powinni zrozumieć, skąd pochodzi język polski, jak się rozwijał, poznać periodyzację dziejów języka polskiego, powinni zapoznać się z najdawniejszymi zażytkami języka polskiego i ich pisownią. Oczywiście trudno mówić o pochodzeniu i początkach rozwoju języka literackiego bez znajomości dialektów. Języki literackie kształtują się zwykle na podłożu jednego z dialektów ludowych, rozwijają się dzięki wpływowi innych dialektów, czerpią z nich nowe wyrazy i formy. Dyskusja o pochodzeniu polskiego języka literackiego toczyła się w językoznawstwie polskim przez kilkadziesiąt lat. A. Kryński, K. Nitsch, M. Malecki, T. Lehr-Spławiński, J. Łoś, S. Rospond, J. Kuryłowicz, S. Urbańczyk bronili tezy o wielkopolskim pochodzeniu polskiego języka literackiego. Przeciwnikiem tej tezy był A. Brückner wraz z S. Szo-

berem, W. Taszyckim, T. Milewskim, którzy opierając się na argumentach pozajęzykowych, zaczerpniętych z dziejów kultury i literatury polskiej, podstawę polszczyzny literackiej wywodzili z Małopolski. Obie strony wychodziły z założenia, że język polski powinien mieć jednolitą podstawę dialektalną (Dubisz 2022: 197). Nie znaczy to, że inne dialekty nie wpływają na język ogólnonarodowy. Czasem w odpowiednich warunkach narzucają mu one swoje cechy dialektalne. Tak było z językiem ogólnopolskim,

w którym za normy wspólnego języka uznane były w jednych wypadkach cechy dialektu wielkopolskiego, potem dialektu małopolskiego i wreszcie mazowieckiego – w miarę tego, jak stolica państwa i ośrodek kulturalny przenosił się z Gniezna i Poznania do Krakowa, a wreszcie do Warszawy. Ponaddialektalny język ogólnonarodowy formuje się do pewnego stopnia jak gwary przejściowe przez uzupełnienie nie zróżnicowanych dialektalnie właściwości tymi spośród cech dialektalnych, które przez twórców, kodyfikatorów i użytkowników języka ogólnonarodowego w danym czasie były z jakichś względów uważane za lepsze, poprawniejsze – więc godne uznania za normy powszechnie obowiązujące (Dejna 1993: 25).

Program zajęć z dialektologii dla studentów polonistów

Tematy
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialektologia polska w systemie przedmiotów filologicznych. Cele i zadania kursu dialektologii. Podstawowe pojęcia i terminy: dialekty, socjolekt, gwara ludowa, narzecze; dialektyzm (fonetyczny, leksykalny, frazeologiczny, fleksyjny), cechy dialektalne (izofony, izomorfy, izoleksy, izogłosy), regionalizm. 2. Dialekt a język literacki. Głos w dyskusji o pochodzeniu polskiego języka literackiego. Stan badań i osiągnięcia dialektologii polskiej. 3. Historia rozwoju dialektologii polskiej. Krakowska i warszawska szkoła dialektologiczna. 4. Dialektografia polska, mapy i atlasy gwar polskich. 5. Klasyfikacja dialektów. Ugrupowanie dialektów polskich oraz podstawowe kryteria tego podziału – mazurzenie i zjawiska pokrewne (siakanie, kaszubienie), fonetyka międzywyrazowa (udźwięczniająca i ubezdźwięczniająca). 6. Fonetyka i fonologia w gwarach polskich. <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Wybrane zagadnienia z zakresu konsonantyzmu: asynchroniczna wymowa spółgłosek wargowych miękkich; wymowa spółgłosek wargowych twardych; spółgłoski przedniojęzykowe, zachowanie elementu drżącego przy wymowie <i>r'</i>, wymowa <i>l</i>, <i>ł</i>; realizacja grup spółgłoskowych <i>śr</i>, <i>źr</i>; spółgłoski tylnojęzykowe. 6.2. Wybrane zagadnienia z zakresu wokalizmu: wymowa samogłosek w nagłosie; samogłoski <i>i-y</i>; kontynuanty dawnych samogłosek długich; samogłoski nosowe w dialektach; kontynuanty dawnych spółgłosek zgłoskotwórczych w dialektach polskich; odstępstwa od przegłosu; oboczności <i>ja-je</i>, <i>ra-re</i>. 7. Fleksja. Deklinacja rzeczowników: kategoria męskoosobowości w dialektach, rodzaj. Deklinacja zaimkowo-przymiotnikowa. Koniugacja. Odmienne od ogólnopolskich końcówki w koniugacji czasowników. 8. Słowotwórstwo w dialektach. 9. Stylizacja gwarowa w literaturze. 10. Zajęcia praktyczne z analizą językową tekstów gwarowych, zapisanych transkrypcją fonetyczną i półfonetyczną. Czytanie i słuchanie tekstów gwarowych, analiza cech gwarowych, porównywanie z polszczyzną ogólną.

Przedstawione w powyższej tabeli tematy prezentowane są na wykładach i zajęciach praktycznych, głównie uwagę zwraca się na terminologię z zakresu dialektologii. Nad wybranymi tematami studenci pracują samodzielnie, np. nad przesłuchaniem tekstów gwarowych, ich analizą w celu odpowiedzenia na pytania, czym się różnią i jakie mają wspólne cechy, czym różnią się od języka literackiego.

Nauczanie dialektologii studentów, którzy zaczynają uczyć się języka polskiego jako obcego, może być bardzo pomocne w zrozumieniu różnorodności językowej w Polsce i przygotowaniu ich do nauczania języka w różnych kontekstach.

Na polonistyce w Iwano-Frankiwsku korzystam z poniższych form zajęć dydaktycznych podczas nauczania terminologii dialektologicznej.

1. Prowadzenie wykładów i seminariów, na których omawiane są główne terminy z dziedziny dialektologii oraz ich znaczenie i zastosowanie.

Najpierw wyjaśniamy, co to jest dialektologia. Dialektologia to dział językoznawstwa zajmujący się gwarami i dialektami, ich właściwościami gramatycznymi i leksykalnymi, pochodzeniem i wzajemnymi stosunkami. Dialektologia bada mowę wsi: miejscową wymowę wyrazów i zasięg występowania słownictwa charakterystycznego dla pewnego regionu, rzadziej natomiast rozkład kontrastujących ze sobą konstrukcji gramatycznych. Współcześnie zainteresowanie dialektologów obejmuje również mowę mieszkańców dużych skupisk ludzkich, w tym miast (Polański, Nowak 2010: 57). Dialektologia zajmuje się geograficznym zróżnicowaniem języka, a więc badaniem i naukowym opisem dialektów i gwar, tj. mowy ludności wiejskiej (Urbańczyk 1992: 65). Ale współczesna polska wieś w porównaniu z wsią z początku XX wieku różni się w następujących kwestiach (Rak 2023: 4):

- a) inny typ gospodarki: większość mieszkańców wsi nie utrzymuje się z uprawy ziemi, czyli w praktyce m.in. dojeżdża do większych ośrodków miejskich, prowadzi agroturystykę, pracuje w zawodach pozarolniczych. Poza tym inaczej wygląda praca na roli – narzędzia i maszyny używane przed stu laty można znaleźć w skansenach, a ich nazwy już nie występują. Zaciera się różnica między wsią a miastem;
- b) warstwa społeczna chłopów już nie istnieje. O współczesnych mieszkańcach wsi co najwyżej można mówić jako o potomkach chłopów.

Zmiany społeczno-gospodarczo-demograficzne po 1945 r. sprawiły, że nie można dziś mówić o warstwie chłopów (z tego powodu od terminów *lud* i *chłopi* stronią także etnografowie, używając omówienia *mieszkańcy wsi*), a co za tym idzie, wszystko to, co było kiedyś wyróżnikiem wsi (np. agrocentryzm, ludowy system aksjonormatywny, specyficzny typ religijności, obyczajowość i wierzenia ludowe oraz folklor słowny) jest mocno nadwerężone (Rak 2001: 176.);

- c) gwary polskie ulegają dezintegracji na wszystkich poziomach. Gwary jak każdy żywy język ewoluują i tego procesu nie da się zatrzymać. Najlepiej zachowały się gwary na Śląsku i na południu Małopolski, ale i tu wyraźne są interferencje z polszczyzną ogólną potoczną. „Miejsce gwar zajmuje «trzecia jakość», mieszanka gwar i polsz-

czynny potocznej o różnej postaci w różnych regionach, czasem jeszcze z przewagą elementów gwarowych, innym razem już ze śladowym ich udziałem” (Kurek 1990; Topolińska 1990). Dlatego trzeba zaakceptować nowe ujęcie dialektologii, już nie tylko jako badania geografii językowej, lecz jako badania języka wsi, a zwłaszcza tych osób, które mieszkają w danej miejscowości od pokoleń. Dzisiaj warto też badać różnorodność dialektalną zachodzącą w wyniku globalizacji, migracji i zmian społecznych czyli dialekty miejskie. Ze względu na dynamiczne zmiany społeczne i migrację dialekty miejskie ewoluują w interesujący sposób. Badania nad tymi dialektami mogą dostarczyć cennych informacji na temat wpływu urbanizacji na język. Ze względu na wzrost migracji warto też badać dialekty używane przez różne grupy etniczne i imigrantów. Badania te mogą pomóc zrozumieć procesy integracji językowej oraz zachowanie dziedzictwa językowego w nowych środowiskach.

Następnie na zajęciach z dialektologii polskiej wprowadzam studentów w różnorodność dialektów polskich, omawiając historię rozwoju dialektologii polskiej, różnicę między dialektem a językiem ogólnonarodowym, która polega głównie na stopniu standaryzacji i rozpowszechnienia. Język ogólnonarodowy jest odmianą języka, która została ustandaryzowana i uznana za oficjalną formę komunikacji na poziomie narodowym lub międzynarodowym. Jest używany w szkolnictwie, mediach, administracji i instytucjach państwowych.

Język ogólny (inaczej: ogólnonarodowy), czyli ogólna odmiana kulturalna języka narodowego, jest w przeciwieństwie do wszystkich odmian regionalnych i środowiskowych tą odmianą, która upowszechniana przez szkołę, administrację, literaturę i prasę służyć ma jako środek porozumiewania się we wszystkich dziedzinach wszystkich członków narodu, bez względu na płeć, wiek, zawód, pochodzenie społeczne i terytorialne (Urbańczyk 1992: 135).

Język literacki, czyli pisana odmiana języka ogólnego, przeciwstawia się odmianie mówionej, zwanej też językiem potocznym (Urbańczyk 1992: 134). Współcześnie termin *język literacki* bywa także stosowany w znaczeniu szerszym, synonimicznie do terminu *język ogólnopolski (ogólnonarodowy)*, i wtedy traktuje się go jako swego rodzaju przeciwstawienie wobec gwar i dialektów (ludowych, lokalnych, środowiskowych) (Dubisz 2002: 192). Badanie tych różnic może prowadzić do lepszego zrozumienia specyfiki języka literackiego oraz jego relacji z dialektami. Trzeba uzmysłowić studentom, że język literacki jest najbardziej wypracowaną odmianą języka polskiego, jest najlepiej dostosowany do obsługi wszystkich funkcji, jakie język może pełnić. Dialekty ludowe nie pełnią tylu zadań co język literacki, służą do codziennego porozumienia się w sprawach mało skomplikowanych. Należy wyraźnie podkreślić, że różnorodne, nierzadko bardzo ciekawe, odrębności gwarowe nie powstały na skutek jakiegoś „zepsucia” czy „przekręcania” przez ludzi niewykształconych polskiego języka literackiego, języka ogólnego. Nasz język ogólny, literacki powstał właśnie na podłożu określonych dialektów (Wróbel 2006: 7).

Zanim przejdziemy do analizy dialektów, studenci muszą się zapoznać z podstawowymi terminami z zakresu dialektologii: *dialekt, gwara ludowa, narzecze, dialektyzm* i jego rodzaje. Oto ich definicje²:

Dialekt – mowa ludności wiejskiej określonej dzielnicą, regionu. Dialekty występujące na obszarze Polski różnią się zarówno od języka polskiego, jak i między sobą pewnymi właściwościami językowymi – fonetycznymi, fleksyjnymi, składniowymi, słowotwórczymi i leksykalnymi.

Gwara ludowa – mowa ludności wiejskiej jednej wsi, kilku lub kilkunastu. Gwara ludowa różni się od języka ogólnopolskiego i mowy sąsiednich wsi pewnymi cechami fonetycznymi, fleksyjnymi, składniowymi i leksykalnymi. Gwara oznacza coś mniejszego niż dialekt.

Narzecze – jednostka językowa terytorialna i etniczna większa niż dialekt czy gwara.

Dialektyzm – element językowy (wyraz, forma wyrazu, konstrukcja składniowa, zwrot) charakterystyczny dla pewnego dialektu lub gwary. Dialektyzmy dzielą się na: fleksyjne, składniowe, leksykalne i słowotwórcze. Dialektyzm fonetyczny to gwarowa postać (wymawianiowa) wyrazu, np. *ptok, trówa, mlyko, syr, lyst, zyto, cas* zamiast *ptak, trawa, mleko, ser, list, żyto, czas*. Dialektyzm fleksyjny to gwarowa forma wyrazu: *naju, waju, pojedziem* zamiast *nam, wam, pojedziemy*. Dialektyzm frazeologiczny to zwrot językowy charakterystyczny dla określonego dialektu lub gwary: *stary jak chałupa, głupi jak małpa*. Dialektyzm leksykalny to wyraz charakterystyczny dla danego dialektu lub gwary: *watra* – ognisko (podhal.), *gazda* – gospodarz itp.

Następnie analizujemy podstawowe kryteria podziału dialektów – mazurzenie i zjawiska pokrewne (siakanie i kaszubienie), terytorialne różnice w fonetyce międzywyrazowej oraz skrzyżowanie tych izofon, co pozwala wytłumaczyć studentom wydzielenie czterech głównych terytoriów dialektalnych: Wielkopolski (niemazurząca i udźwięczniająca), Pomorza (niemazurząca i ubezdźwięczniająca), Mazowsza (mazurząca i ubezdźwięczniająca), Małopolski wraz z większą częścią Śląska (mazurząca i udźwięczniająca). Charakterystyka fonetycznych cech (izofon) w gwarach polskich z zakresu konsonantyzmu (asynchroniczna wymowa spółgłosek wargowych miękkich; wymowa spółgłosek wargowych twardych; spółgłoski przedniojęzykowe, zachowanie elementu drżącego przy wymowie *r'*, wymowa *l, t*; realizacja grup spółgłoskowych *śr, źr*; spółgłoski tylnojęzykowe), wybrane zagadnienia z zakresu wokalizmu (wymowa samogłosek w nagłosie; samogłoski *i-y*; kontynuanty dawnych samogłosek długich; samogłoski nosowe w dialektach; kontynuanty dawnych spółgłosek zgłoskotwórczych w dialektach polskich; odstępstwa od przegłosu; oboczności *ja-je, ra-re*), analiza fleksji, deklinacji rzeczowników, kategorii męskoosobowości

² Definicje terminów podają za: S. Urbańczyk red. 1992. *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.

w dialektach, rodzaju, deklinacji zaimkowo-przymiotnikowej, koniugacji i końcówek koniugacyjnych czasowników pozwala studentom zrozumieć różnice między dialektami czy też między dialektami a językiem literackim.

O budowie słowotwórczej wyrazów gwarowych mówimy w ścisłym powiązaniu z zagadnieniami słowotwórstwa polskiego w ogóle. Różnice w zakresie słowotwórstwa pomiędzy gwarami a językiem literackim sprowadzają się właśnie głównie do występowania w gwarach sufiksów nieużywanych w języku literackim, do większej produktywności w gwarach niektórych sufiksów (*-acko*, *-elak*), w języku literackim mniej produktywnych (*-aszek*, *-ula*, *-el*, *-ba*), do większej swobody w tworzeniu formacji form zdrobniałych.

2. Ćwiczenia praktyczne, podczas których studenci mogą stosować poznane terminy dialektologiczne do analizy tekstów: po przesłuchaniu nagrania³ mogą spróbować przeczytać tekst, porównać teksty z różnych regionów Polski, scharakteryzować dialektalne osobliwości (fonetyczne, morfologiczne, leksykalne, słowotwórcze). Samo poprawne odczytanie tekstu nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza dla studentów ukraińskich. Tym trudniejsza jest interpretacja tekstu i wykonanie poleceń zawartych w ćwiczeniach bez pomocy wykładowcy. Bardzo ważne jest to, że studenci mogą korzystać z kompendium multimedialnego, dzięki któremu można i odsłuchać tekst dialektalny, i jednocześnie go odczytać. Można także odsłuchać tekst kilka razy, jeżeli jest coś niezrozumiałego.

3. Prace domowe. Bardzo ważne jest zadawanie zadań domowych, które wymagają zastosowania poznanych terminów dialektologicznych do analizy konkretnych materiałów. W domu studenci mogą opracować podobną analizę tekstu, jak to robili na ćwiczeniach.

4. Projekty badawcze: spróbować zapisać tekst, słuchając jego nagrania, stosując transkrypcję fonetyczną lub półfonetyczną, następnie dokonać analizy. W tekście studenci mogą analizować osobne zjawiska fonetyczne albo analizować tekst według schematu: czy jest mazurzenie; udźwięczniająca czy ubezdźwięczniająca fonetyka międzywyrazowa; osobliwości w wymowie spółgłosek i samogłosek; jakie występują końcówki rzeczowników, przymiotników, zaimków; czy są formy męsko-osobowe; jakie są zakończenia czasowników w czasie przeszłym; jakie nowe nazewnictwo występuje w tekście (wymienić izoleksy).

5. Udzielanie studentom indywidualnych konsultacji, podczas których mogą omawiać trudności związane z terminologią dialektologiczną i uzyskiwać dodatkowe wyjaśnienia.

³ Korzystamy z tekstów: *Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe* pod red. H. Karaś, Warszawa 2010; https://www.google.com/search?q=dialekty+i+gwary+polskie+halina+kara%C5%9B&rlz=1C1CHBD_ruUA878UA878&oq=Dialekty+i+gwary+polskie&aqs=chrome.1.69i57j6

3. SPECYFIKA NAUCZANIA DIALEKTOLOGII W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ

1. Zapoznanie się z różnorodnością dialektalną: omówienie głównych cech dialektów polskich.
2. Analiza tekstów dialektalnych. Wykorzystanie autentycznych materiałów do zrozumienia różnic w wymowie, gramatyce i słownictwie.
3. Ćwiczenia ze słuchu: organizacja praktycznych zadań, w których studenci słuchają nagrań mówionych w różnych dialektach i próbują zrozumieć ich treść.
4. Ćwiczenia pisemne: zadawanie zadań pisemnych, w których studenci próbują napisać teksty w różnych dialektach, aby lepiej zrozumieć ich strukturę i cechy charakterystyczne.

5. Wykorzystanie technologii: użycie nowoczesnych narzędzi, takich jak interaktywne mapy dialektów czy multimedia, do prezentacji materiałów dialektologicznych.

Dialektologia odgrywa istotną rolę w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Rozumienie różnorodności językowej ułatwia nauczanie i uczenie się, eliminując potencjalne bariery komunikacyjne. Już na drugim roku studiów studenci biorą udział w różnych programach wymiany studenckiej i wyjeżdżają na polskie uczelnie na semestralne studia, na letnie szkoły, gdzie mają możliwość kontaktu z językiem polskim na co dzień. Właśnie w ten sposób mogą porównywać różnice w wymowie, słownictwie, gramatyce i kulturze komunikacyjnej. Dialektologia może pomóc lepiej zrozumieć kulturę, historię i zróżnicowanie społeczne kraju, którego języka się uczą. Badanie dialektów może dostarczyć cennych informacji na temat lokalnych tradycji, zwyczajów, sposobów życia. Ważnym elementem jest wspieranie autentyczności językowej. Na zajęciach korzystamy z autentycznych dialektalnych materiałów językowych, takich jak filmy, nagrania, teksty literackie, aby uczyć studentów prawdziwego języka używanego w różnych kontekstach społecznych i regionalnych. Dialektologia może pełnić istotną rolę w doskonaleniu procesu nauczania i uczenia się języka polskiego poprzez uwzględnienie różnorodności językowej i kulturowej oraz dostosowanie metod nauczania do potrzeb studentów.

Studenci poloniści muszą zapoznać się z problematyką dialektologiczną również dlatego, że wiele wspólnego mają dialektologia i literatura, dialektologia i folklor. Pisarze często używają regionalnych dialektów jako narzędzia charakteryzowania postaci czy środowiska. Dialekty mogą nadawać tekstowi autentyczność i charakter kulturowy. W procesach stylizacyjnych, występujących w codziennej komunikacji językowej, nadawca nie musi się ograniczać tylko do funkcjonalnych stylów polszczyzny ogólnej; może sięgać do nieogólnopolskich stylów mówionych: regionalne odmiany polszczyzny, dialekty ludowe, gwary środowiskowe i miejskie, artystyczny styl folkloru (Dubisz 1996: 14). Teksty literackie mogą stanowić cenne źródło dla dialektologów, umożliwiając analizę różnorodności językowej w różnych regionach i okresach. W rezultacie literatura i dialektologia współtworzą dziedzinę badań, które

mogą wzajemnie się uzupełniać i wzbogacać, pozwalając na głębsze zrozumienie języka, kultury i historii.

Gwara jest ściśle związana z folklorem, ze zwyczajami, z drewnianym budownictwem, z dawniejszą wiejską gospodarką, z rzemiosłami, z narzędziami, ubiorami, które odeszły w przeszłość. Jest związana z tradycyjną kulturą ludową – duchową i materialną – i z nią musi dzielić swój los (Kucała 2001: 198). Główną tezą pracy J. Bartmińskiego⁴ *O języku folkloru* (1973) jest to, że gwara jest naturalną, wyjściową bazą dla języka folkloru i że język folkloru jest artystyczną gwarą.

Dialektologia ma istotny związek z poznaniem kultury i historii Polski. Dialekty stanowią istotną część dziedzictwa kulturowego Polski. Badając dialekty, można odkryć różnorodność kulturową regionów, poznać tradycje, zwyczaje oraz lokalne sposoby wyrażania myśli i emocji. Analiza różnic dialektalnych może ujawnić wpływy historyczne, migracyjne, kontakty językowe i inne czynniki, które kształtowały język w poszczególnych regionach oraz wyjaśnić relacje międzykulturowe między różnymi grupami etnicznymi czy społecznymi w Polsce. Analiza dialektów może pokazać, jakie wpływy miały na siebie nawzajem różne grupy w różnych regionach.

4. PODSUMOWANIE

Wiedza z zakresu dialektologii odgrywa ważną rolę w rozwoju umiejętności językowych studentów polonistów.

1. Omówienie znaczenia dialektów jako części kultury językowej ma na celu zrozumienie roli dialektów w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego przez studentów.
2. Zajęcia z dialektologii pozwalają na uczestnictwo w różnorodnych formach komunikacji (przez dostosowanie się do różnych środowisk społecznych i sytuacji komunikacyjnych) i rozwijanie umiejętności adaptacji językowej w zależności od kontekstu dialektalnego.
3. Dialekty wzbogacają słownictwo przez poznanie różnorodnych form wyrazowych i zwrotów charakterystycznych dla poszczególnych dialektów.
4. Kształtują się umiejętności rozumienia ze słuchu przez treningi rozpoznawania różnic w wymowie i akcencie w różnych dialektach oraz rozumienie języka mówionego w zróżnicowanych środowiskach lingwistycznych.
5. Studenci uczą się różnic gramatycznych przez analizę różnic w budowie zdań i konstrukcji gramatycznych w różnych dialektach. Rozwijają to umiejętność odróżniania struktur gramatycznych używanych w dialektach od norm gramatycznych języka ogólnego.

⁴ J. Bartmiński 1973, *O języku folkloru*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.

Dialektologia polska odgrywa ważną rolę w edukacji filologów polonistów, w uczeniu się języka polskiego, historii polskiej, kultury i tradycji. Filologiczne dyscypliny są ze sobą ściśle powiązane, więc bardzo ważne jest zrozumienie historii narodu, historii języka i gramatyki historycznej, zróżnicowania językowego oraz poznanie folkloru, tradycji i kultury kraju. Poznawanie różnorodności językowej w Polsce sprzyja przygotowaniu studentów do nauczania języka w różnych kontekstach, pozwala zrozumieć różnice dialektalne w języku polskim, co może mieć znaczenie dla badań lingwistycznych, literaturoznawczych i kulturoznawczych. Kurs dialektologii polskiej powinien pomóc studentom polonistyki w uświadomieniu sobie, że istnieją systemy komunikacji inne niż język literacki.

Bibliografia

- Bartmiński, J. 1973. *O języku folkloru*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bodnarowska-Kobylińska, J. 1972. Dialektologia i dialektyzacja na lekcjach języka polskiego w szkole średniej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny 44. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego 2*, s. 91–101. Online: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/1171-6/3949/08--Dialektologia-i-dialektyzacja-Bodnarowska-Kobylińska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 11.03.2024].
- Dejna, K. 1993. *Dialektologia polska*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dubisz, S. 2002. *Język – Historia – Kultura (wykłady, studia, analizy)*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dubisz, S. 1996. O stylizacji językowej. *Język Artystyczny 10*, s. 11–23.
- Handke, K. 1986. Dialektologia i inne nauki. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica 12*, s. 37–46.
- Karaś, H. red. 2010. *Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe*. Online: https://www.google.com/search?q=dialekty+i+gwary+polskie+halina+kara%C5%9B&rlz=1C1CHBD_ruUA878UA878&oq=Dialekty+i+gwary+polskie&aqs=chrome.1.69i57j6 [dostęp: 15.03.2024].
- Klemensiewicz, Z. 2002. *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kucała, M. 2001. *Gwary i regionalne odmiany polszczyzny w XX wieku*. W: *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja rozwoju*, red. S. Dubisz, S. Gajda. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Polański, E., Nowak, T. 2010. *Leksykon wiedzy o języku polskim*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Rak, M. 2021. Dialektologia wobec zmian językowych na polskiej wsi. Jak mogłoby wyglądać nowe spojrzenie? *Studia linguistica. Pedagogicae Cracoviensis 16*, s. 173–184.
- Rak, M. 2023. Dialektologia i socjolingwistyka – nowe ujęcie w nowych warunkach językowych Polski. *Język Polski 3*, s. 5–15. Online: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewBy-FileId/1052419> [dostęp: 23.04.2024].
- Taszycki, W. 1956. Co to jest dialektologia historyczna? *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego IX. Prace Językoznawcze 2*, s. 59–71.
- Topolińska, Z. 1990. Charakterystyka i dynamika językowych procesów integracyjnych w powojennej Polsce. *Socjolingwistyka 9*, s. 29–35.

- Urbańczyk, S. red. 1992. *Encyklopedia języka polskiego*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wróbel, A. 2006. O wpływach dialektu mazowieckiego na gwary pograniczne – Ziemi Dobrzyńskiej i Kujaw. *Notatki Płockie* 2/207, s. 7–16.

***Specyfika nauczania dialektologii na polonistyce w Iwano-Frankiwsku
w perspektywie glottodydaktycznej***

Streszczenie

W artykule omówiono specyfikę nauczania dialektologii polskiej i terminów z zakresu dialektologii w kontekście nauczania studentów polonistyki na Przykarpaccim Narodowym Uniwersytecie im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku. Ta wiedza ma pomóc studentom w zrozumieniu różnorodności językowej w Polsce i w przygotowaniu ich do nauczania języka w różnych kontekstach, ma pomóc w zrozumieniu różnic dialektalnych w języku polskim, co może mieć znaczenie dla badań lingwistycznych, literaturoznawczych i kulturoznawczych. Kurs dialektologii polskiej powinien pomóc studentom polonistyki w uświadomieniu sobie, że istnieją systemy komunikacji inne niż język literacki, przekonać ich, że gwara nie jest gorszym systemem komunikacji, lecz innym. Studiowanie dialektologii ułatwia zrozumienie procesów rozwojowych, które zaszły w historii polszczyzny i zachodzą w języku współczesnym.

Słowa kluczowe: dialektologia – dialekt – gwara – język ogólnonarodowy – dialektyzacja – glottodydaktyka – terminy.

***The specificity of teaching dialectology to students of Polish studies in Ivano-Frankivsk:
A glottodidactic perspective***

Summary

The article discusses the specificity of teaching Polish dialectology and dialectology terms in the context of teaching students of Polish Studies at the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University in Ivano-Frankivsk. This knowledge is expected to help students understand the linguistic diversity in Poland, and prepare them to teach the language in different contexts. It is also intended to boost their understanding of dialectal differences in the Polish language, which may be relevant to linguistic, literary, and cultural studies. A course in Polish dialectology should help the students realise that there are other systems of communication than the literary language, to convince them that dialect is not an inferior system of communication, but simply a different one. Studying dialectology also facilitates the understanding of developmental processes that have taken place over the history of Polish, and those that are taking place in the contemporary language.

Keywords: dialectology – dialect – local dialect – national language – dialectization – glottodidactics – terms.

Trans. Marta Falkowska

Iryna Spatar

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Iwano-Frankiwnsk (Ukraina)

iryna.spatar@pnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-7115-2739

TERMINOLOGIA LITERATUROZNAWCZA NA ZAJĘCIACH ZE STUDENTAMI POLONISTYKI NA PRZYKARPACKIM UNIWERSYTECIE NARODOWYM IM. WASYLA STEFANYKA

Badanie funkcjonowania i uporządkowania terminów literackich w dyskursie leksykograficznym, w szczególności porównywanie ukraińskich i polskich par terminologicznych, jest ważnym i pilnym problemem naukowym, zwłaszcza na obecnym etapie dynamicznego rozwoju stosunków ukraińsko-polskich, kiedy zauważalnie wzrosła liczba polonistycznych i porównawczych studiów literackich, a badania polonistyczne w Ukrainie ożywiły się. Ponadto w ukraińskich liceach, zwłaszcza w regionach zachodnich, uczniowie coraz częściej wybierają język polski jako drugi język obcy, a sporo ukraińskiej młodzieży studiuje obecnie w placówkach oświatowych w Polsce. Wszystko to doprowadziło do większego zainteresowania polskim procesem literackim i konieczności posługiwania się terminologią literacką, ale jednocześnie stało się powodem wielu nieścisłości nawet w obrębie tak bliskich systemów terminologicznych jak ukraiński i polski. Jak słusznie zauważa O. Veretûk, „problemy niespójności terminologicznych, spowodowane dezintegrującymi tendencjami narodowymi, komplikują proces dydaktyczny i naukowy” (Veretûk 2006: 16), dlatego niezwykle ważne jest zdefiniowanie i uporządkowanie odpowiedników polskich terminów literackich oraz ich znaczeń w przestrzeni ukraińskojęzycznej.

Zagadnienia związane z rozumieniem paraleli ukraińsko-polskich w terminologii literackiej stały się przedmiotem prac naukowych w XXI wieku; chociaż nie ma zbyt wielu opracowań poświęconych studiom typologicznym, to szczegółowe badania prowadzi kilku ukraińskich naukowców. O. Veretûk, badając nieadekwatność terminologiczną w nauczaniu teoretycznych dyscyplin literackich, potwierdziła potrzebę podejmowania tych prac, zauważając, że „w praktyce zawsze mamy do czynienia z podwójną, potrójną, a nawet poczwórną równoważnością terminów literackich”

(Veretûk 2006: 16); L. Bublejnyk faktycznie rozpoczęła badania typologiczne nad paralelami ukraińsko-polskimi w terminologii literackiej, skupiając się na aspektach językowych i porównując „wspólne i rozbieżne zjawiska w strukturze morfosemantycznej terminów korelacyjnych w języku ukraińskim i polskim” (Bublejnik 2006: 25). Najszersze badania nad adekwatną korelacją ukraińskich i polskich terminów literackich przeprowadziła N. Łobas. Badaczka porównała szereg najczęściej używanych słów „ukraińskiego i polskiego systemu terminologicznego w celu znalezienia najwłaściwszych odpowiedników” (Łobas 2011: 65) oraz sporządziła tabelę porównawczą niektórych terminów (słowniczek ukraińsko-polski i polsko-ukraiński).

Jednym z najważniejszych badaczy terminologii teoretycznoliterackiej w ukraińskiej myśli naukowej jest literaturoznawca, krytyk literacki, badacz teorii i historii współczesnej literatury ukraińskiej J. Kowaliw. W dwutomowej *Encyklopedii literaturoznawczej*, którą posługujemy się w tym badaniu, po raz pierwszy w literaturze ukraińskiej opracowano szereg definicji i pojęć związanych z polską terminologią literacką oraz historią literatury polskiej, ugrupowaniami literackimi, tendencjami stylistycznymi i ich specyfiką; w szczególności przedstawiono takie hasła jak: *awangarda krakowska, druga awangarda, autentyzm, bałaguty, wallenrodyzm, bohema warszawska, klasycyzm warszawski, pozytywizm warszawski, wielka emigracja polska, gawęda, „Żagary”, komedia rybałtowska, poezja legionowa, „Skamander”, szkoła ukraińska w literaturze polskiej, fraszka* itp.

W polskiej myśli naukowej badanie paraleli typologicznych ukraińsko-polskiej terminologii literackiej rozwija się na gruncie glottodydaktyki w pracach B. Jędryki, W. Próchniak, S. Busiło. To właśnie spektrum glottodydaktyczne umożliwia poznanie polskiej kultury i literatury poprzez naukę języka polskiego jako obcego, ponieważ, jak nadmienia S. Busiło, „kompetencja językowa wpływa w znacznej mierze nie tylko na przekaz wiedzy czy nabywanie umiejętności, a tym samym na możliwość zdobywania wykształcenia i rozwoju zawodowego, ale także na zakres uczestnictwa we wspólnocie akademickiej” (Busiło 2022: 227).

Celem niniejszej pracy jest porównanie najczęściej używanych polskich terminów literackich, które powodują trudności i nieporozumienia wśród ukraińskich studentów polonistów.

Porównanie ukraińskich i polskich terminów literackich jest procesem złożonym i kłopotliwym, ponieważ powstawanie i rozwój terminologii wiąże się zarówno ze zmianami ewolucyjnymi, a zwłaszcza koniecznością jasnego definiowania nowych pojęć czy zjawisk, jak i z narodowymi cechami historyczno-kulturowymi, sąsiedztwem geograficznym i interferencją międzyjęzykową. W pracy *Terminoznawstwo ukraińskie* autorzy słusznie zauważyli, że: „tworzenie terminologii narodowej odbywa się jednocześnie z rozwojem oświaty narodowej, która uwzględnia skarby tradycji narodowej oraz kontakty z bliższymi i dalszymi narodami spokrewnionymi” (Pan’ko, Kočan, Macûk 1994: 8).

Termin to „wyraz lub połączenie wyrazowe oznaczające pojęcie określonej dziedziny nauki” (Kovaliv 2007: 478), specyficzna jednostka językowa, która pełni funkcję nominatywną i wyraża istotę oznaczanego zjawiska, odróżniając je od innych pojęć z odpowiedniej dyscypliny, z reguły w obrębie tego samego języka. Podobieństwo leksykalne niektórych terminów w literaturze ukraińskiej i polskiej ułatwia częściowo proces percepcji i rozumienia terminologii literackiej. L. Bublejnyk w następujący sposób charakteryzuje podobieństwa leksykalne w obu językach:

Terminologię literaturoznawstwa ukraińskiego i polskiego charakteryzuje wyraźne podobieństwo spowodowane działaniem szeregu czynników, wśród których poczesne miejsce zajmuje bliskość genetyczna i strukturalna obu języków. Naturalnie ta bliskość jest potężnym czynnikiem unifikacji naukowych systemów terminologicznych na gruncie słowiańskim (Bublejnik 2006: 26).

Przywoływana badaczka podkreśla, że „paralelizm ułatwia kalkowanie i upraszcza międzyjęzykowe korelacje terminologiczne, ustanawiając je jako liniowe, jednoznaczne” i podaje szereg przykładów:

pisarz (literat), барва (виразів) – barwa (wyrazów), частина (синонім відтинок) – część (część), стечка (wraz z synonimem odcinek), читанка – czytanka, час – czas, смак – smak, простір – przestrzeń, освіта – oświecenie, розділ (підрозділ) – rozdział (podrozdział), глибинна (структура) – (struktura) głęboka, (монолог, форма) внутрішній(я) – (monolog, forma) wewnętrzny(-a), правдоподібність – prawdopodobieństwo, порівняння – porównanie, стародрук – starodruk (Bublejnik 2006: 26).

Należy podkreślić, że jednostek terminologicznych języka, które charakteryzują się podobnym brzmieniem oraz identyczną treścią semantyczną w języku ukraińskim i polskim, uczniowie i studenci uczą się bardzo szybko, na przykład: *оповідання* – *opowiadanie*, *новела* – *nowela*, *байка* – *bajka*, *вірш* – *wiersz*, *строфа* – *strofa*, *ода* – *oda*, *пе́снь*, *сонет* – *sonet*, *есе* – *esej*, *епопея* – *epopeja*, *епітет* – *epitet*, *метафора* – *metafora*, *анафора* – *anafora*, *епіфора* – *epifora*, *персоніфікація* – *personifikacja*, *ретардація* – *retardacja*, *ретроспекція* – *retrospekcja*, *переклад* – *przekład*, *критика* – *krytyka*, *псевдонім* – *pseudonim*. Trudności pojawiają się, gdy odbiorcy stają w obliczu sytuacji homonimii międzyjęzykowej – identycznych lub podobnie brzmiących terminów, które mają odmienne znaczenie w różnych środowiskach narodowych i oznaczają nieidentyczne pojęcia.

Wśród terminów literackich, które sprawiają studentom trudności i wpływają na dalsze kształtowanie się ich niejasnego lub błędnego rozumienia pojęć literackich, odnotowaliśmy następujące: *hasło* (w słowniku), *gatunek literacki*, *epos*, *epika*, *fabuła*, *bohater liryczny*, *podmiot liryczny*, *powieść*, *opowieść*, *powieść kryminalna*.

Hasło. Termin *hasło* (w słowniku) w polskim słowniku terminów literackich ma dwie definicje: pierwsza definicja – „krótka formuła, często zbliżona do sloganu, lapidarnie wyrażająca jakąś ideę lub wzywająca do czynu”, a także druga defini-

cja – „artykuł w encyklopedii lub w słowniku” (Sławiński 2002: 191). Leksemu tego natomiast brak w ukraińskich słownikach literackich. Charakterystykę terminu *засло* można odnaleźć w słownikach wyrazów obcych lub słowniku objaśniającym, gdzie jego znaczenie skorelowane jest z pierwszym brzmieniem powyższej polskiej definicji: „Idea wyrażona w zwięzłej formie, żądanie polityczne, zawołanie” (Busel 2005: 224). Ukraińskim odpowiednikiem polskiego słowa *hasło* w literackim kontekście leksykograficznym jest połączenie wyrazowe *словникова стаття* (*artykuł słownikowy*), które przedstawia szereg „cech formalnych, pomagających rozpoznać i scharakteryzować zarówno znane, ogólnokrajowe cechy słów, jak i ich specyfikę narodowo-językową i odrzucić okazjonalne cechy, które pojawiają się w indywidualnych kontekstach” (Soroka 2019: 134).

Gatunek literacki. Jednym z najbardziej dyskursywnych określeń literackich stosowanych podczas analizy i interpretacji tekstów artystycznych są terminy *gatunek – жанр*, *gatunek literacki – літературний жанр*. Gatunek to kategoria literacka związana z rozumieniem tendencji procesu literackiego, określająca narodową specyfikę literatury i indywidualną twórczość literacką. Jest to podstawowy termin prezentujący informacje o rodzaju i odmianie (franc. *genre* – rodzaj, odmiana) zjawiska artystycznego. Definicja leksemu *gatunek* budzi chyba najwięcej kontrowersji we współczesnym literaturoznawstwie, a dyskusje badaczy na temat tego pojęcia toczą się od kilku stuleci. Zarówno w źródłach leksykograficznych polskich, jak i ukraińskich terminowi *gatunek* poświęcone są szczegółowe komentarze literackie na temat jego genezy, powstania, treści i głównych cech. Pomimo tego, że informacje o gatunku literackim są dość obszerne, wymienimy główne cechy, które syntetycznie i przejrzysto oddają znaczenie tego zjawiska. W polskim słowniku terminów literackich stwierdza się:

gatunek literacki – to zespół intersubiektywnie istniejących reguł, określający budowę poszczególnych dzieł lit. i różnorako przez nie aktualizowany. Jeden z głównych elementów systematyzacji materiału lit. mający jako kategorię nadrzędną – rodzaj lit., podrzędną – odmianę gatunkową (Sławiński 2002: 174).

W ukraińskich słownikach literackich interpretacja terminu *літературний жанр* jest semantycznie powiązana z polską wersją:

rodzaj utworu literackiego, jeden z głównych elementów systematyzacji materiału literackiego, klasyfikuje dzieła literackie ze względu na typy ich struktur poetyckich. Kategorią nadrzędną w trzyczęściowym podziale literatury jest rodzaj literacki (ogólne) – epika, liryka, dramat; kategoria średniego stopnia – gatunek literacki (szczególne) – powieść, opowieść, nowela w eposie; kategoria niższego rzędu (oddzielne) – odmiana (gatunek) (Kovaliv 2007, t.1: 406).

Kolejnym problemem studentów zapoznających się z tym terminem jest niezrozumienie semantyki polskiego słowa *gatunek* w połączeniu wyrazowym *gatunek*

literacki i jego korelacji ze znaczeniem słów *rodzaj, odmiana czegoś*. Dlatego dość ważne jest zwrócenie uwagi studentów na fakt, że to wieloznaczne słowo ma różne znaczenia, które w zależności od kontekstu należy rozróżnić: gatunek jako leksem o znaczeniu: 1. „rodzaj, typ, odmiana czegoś”; 2. „jakość, wartość”; 3. „podstawowa jednostka w systematyce organizmów” oraz pojęcie *gatunek literacki* jako kategorię literacką (SJP).

Epos i epika. Geneza słowa *epos* sięga czasów starożytnych i wiąże się z okresem przedliterackim. Definicja terminu *epos* w słowniku terminów literackich semantycznie koreluje z interpretacją tego pojęcia w ukraińskim *Słowniku-poradniku literaturoznawczym*. Porównajmy:

jeden z głównych gatunków – epiki. Obejmuje rozbudowane utwory, zazwyczaj wierszowane, ukazujące dzieje legendarnych lub historycznych bohaterów rzucone na tło wydarzeń przełomowych dla danej społeczności narodowej (Sławiński 2002: 138).

Wieloznaczny termin oznaczający, zgodnie z tradycją literacką, poezję narracyjną, która powstała w głębokiej przeszłości jako forma ukazywania bohaterkich czynów określonej postaci, ważnych wydarzeń itp. (Grom’ák 2006: 240).

Warto zauważyć, że w polskiej i ukraińskiej terminologii literackiej, równoległe z terminem *epos*, charakteryzującym przeważnie poetycki gatunek epicki, opowiadający o znaczących wydarzeniach historycznych z życia narodu lub o legendarnym bohaterze, postaci historycznej, funkcjonuje termin *epopeja* (ukr. *епопея*), co z greckiego *εποποιΐα* oznacza epicką piosenkę.

W ukraińskiej terminologii literackiej leksem *епос* jest także składnikiem terminu *героїчний народний епос*, wyrażonego frazą rzeczownikową oraz jest to rodzaj heroicznego eposu charakterystycznego dla wielu narodów:

zbiorcza nazwa dzieł folklorystycznych różnych gatunków (kolędy, wiersze, historyczne, pieśni kozackie, legendy, opowieści), które odzwierciedlają wolę i zapał ludu w walce z wrogiem, złem, niesprawiedliwością, uciskiem społecznym i narodowo-religijnym, wychwalają inteligencję, siłę, odwagę wojowników, bohaterów, bohaterów ludowych (Grom’ák 2006: 155).

Polskie słowniki literackie nie odnotowują połączeń wyrazowych identycznych z terminami *героїчний епос* lub *героїчний народний епос*, jak w ukraińskich źródłach leksykograficznych, a treść semantyczna tych pojęć realizuje termin *epos*. Jednostka *epos* w polskiej terminologii literackiej ma następujące znaczenia: „gatunek epicki, epepea”. W terminologii ukraińskiej oprócz wskazanych identycznych zjawisk w polskim literaturoznawstwie, leksem *енос* oznacza jeden z trzech gatunków literackich (obok liryki i dramatu). Ponieważ termin ten ma co najmniej dwa znaczenia, często dochodzi do nieporozumień: jest to jeden z trzech rodzajów literatury lub gatunku literackiego. Badaczka N. Łobas słusznie zauważyła: „posługując się terminem *epos* w pracy ze źródłami polskojęzycznymi, należy pamiętać o tym rozróżnieniu:

epos jako *epos* (na przykład w rozumieniu dużego dzieła narracyjnego) czy *epos* w znaczeniu *epika* (w sensie rodzaju literackiego)” (Lobas 2011: 66).

Należy zatem rozróżnić znaczenie terminu *epos* w literaturoznawstwie polskim i ukraińskim, a mianowicie: w terminologii polskiej *epos* oznacza gatunek epicki, w literaturoznawstwie ukraińskim termin ten ma dwa znaczenia: ‘gatunek epicki’ i ‘rodzaj literacki’, natomiast jeden z trzech podstawowych rodzajów literackich w terminologii polskiej to epika.

Fabuła. Rozumienie i korelacja terminu *fabuła* w kontekście polsko-ukraińskiego dyskursu literackiego jest sprawą dość trudną, gdyż w terminologii ukraińskiej, poza zbieżnością z polską jednostką terminologiczną *фабула* (*fabuła*), istnieje jeszcze inny termin – *сюжет* (*sjużet*), który oznacza rozwój akcji w utworze i wydarzenia, które rozgrywają się przez pryzmat relacji czasowo-przestrzennych.

W *Słowniku terminów literackich* fabuła jest definiowana w następujący sposób:

(łac. *fabula* – bajka, opowieść) – układ zdarzeń w świecie przedstawionym utworu epickiego, dramatycznego i filmowego, składających się na koleje życiowe ukazanych postaci. Każde ze zdarzeń tworzących f. dzieła pozostaje w określonych związkach z innymi zdarzeniami oraz z nadrzędną całością, która je wszystkie ogarnia. Schemat relacji między elementami f. obejmuje zależności trojkiego rodzaju: a) związki następstwa w czasie (czas fabuły), b) związki przyczynowo-skutkowe, c) związki teleologiczne (celowościowe) (Sławiński 2002: 147).

Podobne znaczenie realizuje termin *фабула*, odnotowany w ukraińskiej *Encyklopedii literaturoznawczej*, ale interpretacja tego leksemu jest sformułowana w kontekście jednostki terminologicznej *сюжет* (*sjużet*). *Фабула*:

schemat sjużetu, który określa kompozycyjną sekwencję wydarzeń w czasie i przestrzeni; opowieść o różnych aspektach wydarzeń (jednostek f.) ukazana w utworach epickich, dramatycznych, liryczno-epickich bez dbałości o szczegóły, w odróżnieniu od samych wydarzeń, właśnie sjużetu utworu (Kovaliv 2007, t. 2: 519–520).

Definicja ta podkreśla różnice między fabułą a sjużetem, w szczególności mówi, że fabuła odpowiada za przyczynowe i chronologiczne przedstawienie wydarzeń, a nie za same wydarzenia. Badaczka L. Szewczuk wyraziła opinię, że *сюжет* jest bardziej związany z fikcją, to znaczy nie stanowi elementu faktycznego: „sjużet charakteryzuje fikcja artystyczna, większe opracowanie schematu utworu (w porównaniu z fabułą) oraz ułożenie wydarzeń przez autora w dowolnej kolejności” (Ševčuk 2022: 26). *Сюжет* (francuskie *sujet* od łac. *subjectum*: *підкладне*):

artystyczna transformacja fabuły [...] charakteryzuje się znaczeniem treści, głębią estetycznego zrozumienia, kompletnością rozwoju akcji, rozwojem postaci i okoliczności w czasoprzestrzeni artystycznej, którym towarzyszą konflikty, zderzenia interesów, doznania (Kovaliv 2007, t. 2: 450–451).

Na podstawie powyższego można stwierdzić, że określone cechy leksemu *fabuła* w polskim i ukraińskim literaturoznawstwie są zbieżne. Polscy uczeni nie wyodrębniają jednak *sjużetu* jako terminu literackiego. Natomiast w badaniach ukraińskich kategoria *сюжет* (*sjużet*) jest uznawana za ważny składnik tekstu artystycznego. W tym wypadku pojawia się istotne pytanie, czy można uznać za identyczne pol. *fabuła* i ukr. *сюжет* (*sjużet*)? Aby zrozumieć lub skorelować te leksemy, należy zwrócić uwagę na takie terminy jak: *wątki fabularne* i *сюжетні лінії*, ponieważ ujawniają one wymiary zdarzeniowe fabuły i sjużetu. W *Słowniku terminów literackich* jest podana następująca definicja:

wątek – zdarzenia fabularne, których ośrodkiem jest jedna postać lub parę postaci wyodrębnionych ze względu na rodzaj wiążących je relacji. [...] W. jako element konkretnej fabuły bywa często w mniejszym lub większym stopniu odtworzeniem jakiegoś tradycyjnie powtarzanego w literaturze szablonu zdarzeniowego, aktualizacją znanego schematu dziejów bohatera (np. dzieje poszczególnych postaci mitologicznych, historia Fausta (Sławiński 2002: 608).

W *Encyklopedii literaturoznawczej* zamieszczono następującą definicję dotyczącą terminu *сюжетна лінія*: „szereg wydarzeń, które ujawniają kształtowanie się charakteru i historii bohatera literackiego” (Kovaliv 2007, t. 2: 452). *Сюжетні лінії* oraz *wątki fabularne* reprezentują działania zewnętrzne (wydarzenie) i wewnętrzne (zmartwienia, stany wewnętrzne bohaterów), nadają tekstom dynamikę i wyrazistość. Jak widać, znaczenie semantyczne obu terminów realizują leksemy *події / zdarzenia*, związane z bohaterami utworu. Można zatem uznać, że określenia te są tożsame.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na informacje zawarte w *Słowniku-poradniku literaturoznawczym*, że przedstawiciele „szkoły formalnej” rozróżnili te terminy. Fabułę:

jako zapożyczony materiał, i sjużet – jako metodę, sposób jej przetwarzania; właściwie fabułę określono jako bieg wydarzeń, a sjużet jako sposób jego opracowania. Fabuła to tok wydarzeń, a sjużet to opowieść o nich (Grom’ák 2006: 652).

Сюжетні лінії są motorem sjużetu i jednocześnie strategią autora (jego celem artystycznym i estetycznym), która jest realizowana poprzez opowieść, można więc przypuszczać, że wątki fabularne odzwierciedlają także pewne intencje autora. Tym samym termin literacki *fabuła* można skorelować z terminami *fabuła* i *sjużet*, *wątki fabularne* zaś – z *сюжетні лінії*.

Podmiot liryczny i bohater liryczny. Na pierwszy rzut oka terminy proponowane przez literaturoznawców nie są trudne do zrozumienia, jednak bardzo często studenci używają tych terminów zamiennie, choć nie są one tożsame i pełnią odmienne funkcje w utworach lirycznych. Bohater liryczny to specyficzny opowiadacz, skorelo-

wany z „ja” autora, konstrukt artystyczny przekazujący wartości estetyczne autora. W słowniku terminów literackich podmiot liryczny „to skonstruowana w utworze lirycznym fikcyjna osoba wypowiadająca swoje przeżycia, doznania, refleksje i poglądy” (Sławiński 2002: 392).

Odpowiednikiem terminu pol. *podmiot liryczny* w literaturze ukraińskiej jest *ліричний герой* – „drugie lir. «Ja», alter ego poety” (Volkov 2001: 296), jest to liryczna istota autora, „zindywidualizowany i typizowany samowystarczalny obraz, okreśłany zaimkiem *Ja* (rzadko – *Ты, Мы*) obecny w utworze lirycznym” (Kovaliv 2007, t. 1: 562–563). Ponadto *Słownik-poradnik literaturoznawczy* zawiera definicję terminu *ліричний суб’єкт*, który jest synonimem pojęcia *ліричний герой* i określa osobę wymyśloną, „która wyraża się w utworze lirycznym i poprzez to wyraża swoje przeżycia” (Grom’âk 2006: 395).

Bohater liryczny, jak odnotowano w polskim *Słowniku terminów literackich*, to postać literacka „zasadniczo różna od podmiotu lirycznego” (Sławiński 2002: 69), co nie koreluje z estetycznym *alter ego* poety, bo:

występuje jako „on”, o którym się opowiada, a więc analogicznie do sposobu istnienia postaci w utworze narracyjnym; w liryce inwokacyjnej występuje jako „ty”, do którego adresowany jest monolog (Sławiński 2002: 69).

Bohater liryczny jest to postać, do której zwraca się podmiot liryczny, kierując apel, pytanie retoryczne lub przekonującą wypowiedź.

W ukraińskich źródłach literackich znaleźliśmy dwa terminy, które można skorelować z pojęciem *bohater liryczny*, a mianowicie: *ліричний адресат* „osoba lub grupa osób, której poświęcony jest utwór poetycki” (Kovaliv 2007, t. 1: 562) oraz *внутрішньотекстовий адресат* (adresat wewnątrztekstowy), to znaczy typ adresata według definicji W. Nazarec’a: wskazany przez apel autora w samym tekście. Badacz uważa, że ten typ adresata jest najbardziej charakterystyczny dla tekstów lirycznych oraz że „cechą gatunkową utworów liryki adresowanej jest modelowanie sytuacji zwracania się podmiotu mowy poetyckiej do osoby wewnątrztekstowo określonego adresata” (Nazarec’ 2014: 169–170).

Ponadto badacz wyróżnia dwa typy adresatów: adresata pozatekstowego, czyli tradycyjnego, którego utożsamia z wizerunkiem czytelnika, oraz adresata wewnątrztekstowego:

Istota semantycznej opozycji dwóch typów adresatów – adresatów pozatekstowych i adresata wewnątrztekstowego – polega na tym, że pierwszym z nich jest czytelnik (idealny, konceptualny, autorski itp. lub nieokreślony, duże grono czytelników), który znajduje się poza tekstowymi granicami artystycznego świata utworu (choć utwór jest pisany z myślą o nim, jego upodobaniach estetycznych i oczekiwaniach), a drugi to osoba (w pewnym stopniu przypominająca bohaterów utworu epickiego), która jest bezpośred-

nio wpisana w tekstowe granice utworu, obecna w swoim artystycznym świecie w postaci wymyślonego rozmówcy, z którym autor utworu stara się nawiązać dialog (Nazarec' 2014: 170).

Porównując powyższe dwie definicje, odnotowane w ukraińskich pracach literaturoznawczych, przyjmujemy, że terminy *ліричний адресат* i *внутрішньо-текстовий адресат* są semantycznie powiązane z polskim terminem *bohater liryczny*. W utworach lirycznych od wizerunku bohatera lirycznego, czyli adresata, zależy w największym stopniu ogólny wydźwięk, nastrój, kierunek artystyczno-estetyczny, poetycka integralność utworu. Jednym z przykładów zbiorowego bohatera lirycznego w literaturze polskiej są *młodzi* w wierszu A. Asnyka *Do młodych*. W wielu źródłach krytycznych wiersz ten określany jest jako poetycki manifest pozytywizmu, który prezentuje główne idee drugiej połowy XIX wieku: postęp i rozwój człowieka oraz społeczeństwa przez pryzmat nauki i wiedzy. Adresatami są *młodzi pozytywiści*, do których zwraca się podmiot liryczny, wzywając młode pokolenie do zdobywania wiedzy i rozwoju, poszukiwania *nowych dróg*:

Szukajcie prawdy jasnego płomienia,
Szukajcie nowych, nieodkrytych dróg!
Za każdym krokiem w tajniki stworzenia
Coraz się dusza ludzka rozprzestrzenia
I większym staje się Bóg! (Asnyk 1948: 51).

Słowa podmiotu lirycznego stanowią bezpośredni apel deklaratywno-retoryczny wyrażany za pomocą konstrukcji perswazyjnych, pełniących funkcję wezwania do konkretnych działań: „Szukajcie prawdy jasnego płomienia”; „Szukajcie nowych, nieodkrytych dróg!”; „Nieście więc wiedzy pochodnię na czele”; „I nowy udział bierzcie w wieków dziele”; „Przyszłości podnoście gmach!”; „Ale nie depreczcie przeszłości ołtarzy”.

Adresat stanowi niezwykle ważny element semantyczny adresowanego tekstu lirycznego, gdyż to jego status społeczny, cechy moralne i psychologiczne determinują artystyczną formę apostrofy.

Bohater liryczny zwykle pojawia się w liryce inwokacyjnej, obejmującej utwory, w których manifestacyjnej jawności podmiotu lirycznego towarzyszy wyraziste nastawienie wypowiedzi na adresata „ty”. Adresatem tym może być konkretna osoba lub audytorium, ale też upersonifikowane zjawisko lub pojęcie. W ukraińskim literaturoznawstwie określenie *liryka inwokatywna* nie zostało jeszcze wpisane do słowników terminologicznych, lecz stało się przedmiotem badań naukowych (M. Tkaczuk¹,

¹ Tkačuk, M. 2007. Narativni modeli ukraïns'kogo pis'menstva.²

O. Romanyca²), w których termin ten jest kojarzony z takimi gatunkami jak oda, posłanie, list pisany wierszem, czyli formy liryczne zawierające apostrofę.

Powieść. Jeden z najczęściej używanych terminów literackich w kontekście analizy i interpretacji utworów literatury polskiej. Mimo że ta jednostka terminologiczna ma wyraźny ukraiński odpowiednik – *роман* – bardzo często studenci mają trudności z prawidłowym rozróżnieniem gatunków literackich, gdyż leksem *powieść* współbrzmi z innymi terminami, np. *повість* i *повістка*, które funkcjonują w literaturoznawstwie ukraińskim.

Powieść – podstawowy gatunek prozy epickiej [...] Głównymi jego elementami strukturalnymi są: narracja oraz jej przedmiot – świat przedstawiony, na który składają się bohaterowie oraz wydarzenia, w jakich oni uczestniczą, przebiegające w określonym czasie i przestrzeni i tworzące układ fabularny (Sławiński 2002: 416).

W *Encyklopedii literaturoznawczej роман* zdefiniowano jako:

duży utwór epicki, metanarracja charakteryzująca się panoramicznym przedstawieniem rzeczywistości, wielowątkowością – na poziomach fabularnym i sjużetowym – rozwoju linii konfliktowych, skomplikowanym chronotopem, polifonicznością, często spowolnioną narracją (Kovaliv 2007, t. 2: 342).

Artykuły słownikowe, w których są prezentowane definicje powyższych terminów, są dość obszerne i zawierają informacje o etapach powstawania tego gatunku, a także podobne informacje o elementach konstrukcyjnych: mowie bezpośredniej, dialogach, monologach, opisach, wielowątkowym charakterze. Problem tkwi w istnieniu homonimów pol. *romans* i ukr. *роман*, pol. *powieść* i ukr. *повість*.

Badaczka N. Łobas zauważyła, że słowo *romans* we współczesnym języku polskim i literaturoznawstwie używane jest w dwóch znaczeniach:

- jako spokrewniony z ukraińskim terminem *romans* („gatunek liryczno-muzyczny, łączący utwory, którego struktura rytmiczno-syntaktyczna i stroficzna jest zorientowana na stworzenie intonacji śpiewnej o charakterze przeważnie elegijnym” (Volkov 2001: 497);
- jako utwór, dla którego są typowe „szczególnie tematy miłosno-erotyczne i przygodowe. Romans to w istocie love story” i „kojarzona raczej z literaturą masową (tzw. brukową)”, dlatego słowo *romans* w języku ukraińskim „należy tłumaczyć jako powieść miłosną i uznać za gatunkową odmianę powieści” (Lobas 2011: 68).

Powieść i повість. Ukraińskim odpowiednikiem polskiego terminu *powieść* w terminologii literackiej jest *роман*. Problem polega na podobnym brzmieniu polskich i ukraińskich jednostek terminologicznych *powieść* i *повість*, które mają odmienne znaczenia.

² Romaničá, O. 2012. Žanrova priroda viršovanih tvoriv Osipa Makoveâ. *Pitannâ literaturoznavstva* 86, s. 160–170.

Definicja określenia *роман* w *Encyklopedii literaturoznawczej* zawiera interesującą tezę o objętości tego gatunku: „Badacze literatury definiują *роман* głównie na podstawie objętości większej niż *повість*” (Kovaliv 2007, t. 2: 342), a znaczenie leksemu *повість* ma następującą charakterystykę: „utwór prozatorski, większy objętościowo niż opowiadanie, mniejszy niż *роман*, którego szujet jest jednowątkowy” (Kovaliv 2007, t. 2: 225) lub „narracyjny utwór artystyczny, który zarówno pod względem wielkości i zakresu ujęcia zjawisk życiowych, jak i głębokości ujawnienia, znajduje się pomiędzy opowiadaniem a powieścią (*романом*)” (Pulinec’ 1965: 283). Zatem, jak pokazują przytoczone powyżej definicje, zasadniczą różnicą pomiędzy *романом* a *повістю* jest objętość, mniejsza liczba wątków i opisanych wydarzeń. Wiadomo jednak, że cechy te nie są jednoznaczne, a w odróżnieniu od innych gatunków małej prozy (opowiadania, noweli) także nie ma jednoznacznych rozgraniczeń, gatunek ten nie jest jednoznacznie zdefiniowany. Według N. Bernadskiej wyraz *повість* jest uważany za synonim słowa *оповідання*, ponieważ rzeczownik *повість* pochodzi od czasownika *повісти* (*повідати*), co oznaczało czynność mówienia, opowiadania lub zawiadomienia (Bernads’ka 2000: 231). Jest więc oczywiste, że *роман* i *повість* w ukraińskim systemie terminologicznym oznaczają różne gatunki. Natomiast nie ma odpowiednika w polskim literaturoznawstwie ukr. *повісти*, choć warto zwrócić uwagę na taką jednostkę terminologiczną jak *opowieść*: „narracyjny utwór prozą o objętości przekraczającej rozmiary noweli lub opowiadania, krótszy natomiast od powieści” (Sławiński 2002: 359). Zatem termin ukraiński *повість*, jak również polska jednostka terminologiczna *opowieść*, mają podobne cechy pośrednie: znajdują się pomiędzy *оповіданням* a *романом* (ukr. *повість*) oraz pomiędzy opowiadaniem lub nowelą a *романом* (pol. *opowieść*).

Powieść kryminalna. Analizując tekst utworu P. Huellego *Weiser Dawidek* studenci wyrazili opinię, że w powieści można dostrzec cechy kilku nowatorskich podgatunków, szczególnie „detektywu”. Zjawisko homonimii międzyjęzykowej lub nawet typowe *false friends* tłumaczy doprowadziło do błędnego użycia leksemu *detektyw*, tj. osoby prowadzącej śledztwo, zamiast terminu *powieść kryminalna*. W literaturoznawstwie ukraińskim termin *detektyw* charakteryzuje jedną z odmian gatunku powieściowego: „rodzaj literatury przygodowej, przede wszystkim prozy, w której ujawnia się pewna tajemnica związana z przestępstwem” (Grom’ák 2006: 188). Semantycznym odpowiednikiem tego leksemu w terminologii polskiej jest *powieść kryminalna*: „jedna z głównych odmian współczesnej powieści rozrywkowej, jej podstawową cechą jest wyraziście zarysowana i dynamiczna akcja, rozwijająca się w porządku poszukiwań, które prowadzą do ustalenia, kto jest sprawcą przestępstwa” (Sławiński 2002: 421). Takie różnice w znaczeniach jednostek terminologicznych podobnie brzmiących w różnych językach wskazują na potrzebę ich szczegółowego zbadania i dalszego prawidłowego stosowania w praktyce literackiej.

pol.	ukr.
hasło	словникова стаття
gatunek	жанр
gatunek literacki	літературний жанр
epos (gatunek literacki) = epopcja	епос (літературний жанр)
epos	героїчний епос
epika	епос (один з трьох родів літератури)
fabuła	фабула (і сюжет)
wątki fabularne	сюжетні лінії
bohater liryczny	ліричний адресat; внутрішньотекстовий адресat
podmiot liryczny	ліричний герой
powieść	роман
powieść kryminalna	детектив
opowieść	повість

Czasami pojawiają się nieporozumienia, gdy terminy są ze sobą powiązane, brzmią tak samo, ale mają różne warianty w językach narodowych:

ukr.	pol.	pol.	pol.
метафора	metafora	przenośnia	
строфа	strofa	zwrotka	
твір	utwór	dzieło	
анекдот	anegdota	dykteryjka	kawał

Pozytywizm. W środowisku ukraińskim pojawiają się kłopoty z tym leksemem, albowiem w literaturze polskiej terminem tym określa się epokę literacką drugiej połowy XIX wieku, mieszczącą się w czasowych ramach 1863–1890. W ukraińskiej *Encyklopedii literaturoznawczej* termin *pozytywizm* jest interpretowany jako „kierunek filozofii zaprzeczający ustalonej metafizyce, filozofii jako samodzielna nauka, broniąca wiedzy pozytywnej, bezpośrednio utrwalonego doświadczenia” (Kovaliv 2007, t. 2: 237).

W literaturoznawstwie światowym ukształtowały się takie kierunki ideowo-artystyczne jak realizm (od lat 30. XIX w.) oraz naturalizm, który narodził się we Francji (lata 70.) i objął literaturę Europy Zachodniej (lata 80.–90. XX w.). Według słusznej opinii J. Maciejewskiego poza granicami Polski termin *pozytywizm* uważany jest jedynie za nazwę szkoły filozoficznej (Maciejewski 2001: 24), a epoka o tej samej nazwie w literaturze polskiej, zdaniem E. Ihnatowicz, jest „przejęta od pozytywistów,

przyjęła się w ostatnich trzydziestu latach gładko, wypierając nieporęczną nazwę *literatura realizmu i naturalizmu*” (Ihnatowicz 2000: 329). Uważamy, że w ramach ukraińskiej myśli naukowej definicja ta wymaga doprecyzowania i uzupełnienia, aby odtworzyć semantyczną wielofunkcyjność pojęcia, które wyznaczyło epokę literacką w literaturze polskiej drugiej połowy XIX w.

Dla głębszego zrozumienia pozytywizmu warto przyjrzeć się opinii polskiego krytyka literackiego J. Maciejewskiego oraz jego badaniu *Miejsce pozytywizmu polskiego w XIX-wiecznej formacji kulturowej*. Naukowiec rozpatruje pozytywizm w dwóch znaczeniach: kierunku filozoficzno-światopoglądowo-ideologicznym i literaturoznawczym (J. Maciejewski 2001: 23). Dlatego ten ostatni rozumiemy nie tylko jako okres, który czasowo zbiega się z epokami realizmu i naturalizmu w literaturze światowej, ale także jako kierunek, w którym syntetyzuje się charakterystyka tematyczna, gatunkowa, stylowa i poetycka określonych okresów, które przyczyniły się do rozwoju i promocji haseł pozytywistycznych, których podstawą stały się postulaty estetyczno-światopoglądowe filozofii pozytywizmu, które uzyskały aprobatę i projekt artystyczny w polskiej literaturze.

WNIOSKI

W związku z rozwojem studiów polonistycznych oraz polsko-ukraińskiej współpracy naukowej i akademickiej szczególnego znaczenia nabiera problem usystematyzowania terminologii literaturoznawczej. Podobieństwo języków spełnia ambiwalentną rolę podczas posługiwania się terminologią literaturoznawczą, zarazem ułatwiając i komplikując ten proces. Konieczne jest usystematyzowanie leksyki oraz opracowanie zarówno jedno-, jak i dwujęzycznego słownika terminów literackich.

Zaprezentowane w niniejszym artykule opracowania polskich i ukraińskich terminów literackich w wymiarze typologicznym nie są wyczerpujące, gdyż zostały tutaj poruszone tylko niektóre kwestie dotyczące uwzględnienia relacji podobieństw i odmienności terminologii literaturoznawczej w obu językach i potrzeba dalszych badań w celu ujawnienia niebezpieczeństw semantycznych oraz homonimii językowej.

Bibliografia

- Бублейник, Л. 2006. Українсько-польські паралелі в літературознавчій термінології: мовні аспекти. *Терміносистеми сучасного літературознавства: досвід розробки і проблеми*, s. 25–31. Online: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9147/1/Terminosust_seminar.pdf [dostęp: 02.05.2024].
- Бусел, В. уклад. і гол. ред. 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

- Веретюк, О. 2006. Термінологічна неадекватність при викладанні теоретичних літературознавчих дисциплін (конфронтація перекладу: українська-російська-польська-англійська мови термінології). *Терміносистеми сучасного літературознавства: досвід розробки і проблеми*, s. 16–24. Online: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9147/1/Terminosust_seminar.pdf [dostęp: 02.05.2024].
- Волков, А. ред. 2001. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці.: Золоті литаври.
- Гром'як, Р. ред. 2006. *Літературознавчий словник-довідник*. Київ: ВЦ „Академія”.
- Ковалів, Ю. авт.-уклад. 2007. *Літературознавча енциклопедія*, т.1–2. Київ: ВЦ „Академія”.
- Лесин, В., Пулинець, М. 1971. *Словник літературознавчих термінів*. Київ: Радянська школа.
- Лобас, Н. 2011. До проблеми адекватного співвіднесення українських та польських літературознавчих термінів. *Studia methodologica* 33, s. 65–71. Online: https://chtyvo.org.ua/authors/Studia_methodologica/N33/ [dostęp: 02.05.2024].
- Назарець, В. 2014. Різновиди внутрішньотекстових адресатів в адресованій ліриці Івана Франка. *Українське літературознавство* 78. s. 169–178.
- Панько, Т., Кочан, І., Мацюк, Г. 1994. *Українське термінознавство*. Львів: Світ.
- Сорока, Т. 2019. Словникова стаття як інструмент інтерпретації лексичного значення аксіономена. *Сучасні дослідження з іноземної філології* 17, s. 130–138. Online: <http://respacoll.uzhnu.edu.ua/article/view/187257> [dostęp: 02.05.2024].
- Шевчук, Л. 2022. *Художній твір як об'єкт диференційованої роботи учнів початкової школи*, s. 25–27. Online: <https://lib.iitta.gov.ua/732155/1/%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%9B%20%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf> [dostęp: 02.05.2024].
- Asnyk, A. 1948. *Wybór poezji*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Wiedza”.
- Busiño, S. 2022. Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy* 1, s. 226–250. Online: <http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl/numery/numer.php?nr=1&rok=2022> [dostęp: 02.05.2024].
- Czernysz, T. 2010. Polsko-ukraińskie „pułapki” językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej. *Київські полоністичні студії* 17. *Українська полоністика: проблеми, школи, sylwetki*, s. 503–507. Online: <http://eprints.zu.edu.ua/15703/1/merged%202.pdf> [dostęp: 02.05.2024].
- Ihnatowicz, E. 2000. *Literatura polska drugiej połowy XIX wieku (1864–1914)*. Warszawa: „Trio”.
- Jędryka, B.K. 2022. O potrzebie badania kompetencji leksykalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w dydaktyce języka polskiego za granicą (na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Ukrainy). *Poradnik Językowy* 1, s. 167–195. Online: <http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl/numery/numer.php?nr=1&rok=2022> [dostęp: 02.05.2024].
- Krassowski, M. 1996. *Leksykon terminów literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Książkowe „Twój Styl”.
- Maciejewski, J. 2001. *Miejsce pozytywizmu polskiego w XIX-wiecznej formacji kulturowej*. W: *Pozytywizm. Języki epoki*, s. 11–38. Warszawa: IBL PAN.
- Próchniak, W. 2022. Rewolucja funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego. *Poradnik Językowy* 1. s. 196–213. Online: <http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl/numery/numer.php?nr=1&rok=2022> [dostęp: 02.05.2024].

- Sławiński, J. red. 2002. *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Słownik języka polskiego*. Online: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/gatunek.html> [dostęp: 02.05.2024].
- Bublejnik, L. 2006. *Ukraïns'ko-pol's'ki paraleli v literaturoznavčij terminologii: movnì aspekti. Terminosistemi sučasnoho literaturoznavstva: dosvid rozrobki i problemi*, s. 25–31. Online: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9147/1/Terminosust_seminar.pdf [dostęp: 02.05.2024].
- Busel, V. yklad. i gol. red. 2005. *Velikij tłumačnij slovník sučasnoï ukraïns'koï movi*. Kiïv. Ìrpin': Perun.
- Vereták, O. 2006. *Terminologična neadekvatnist' pri vikladanni teoretičnijh literaturoznavčijh disciplin (konfrontaciâ perekladu: ukraïns'ka-rosijs'ka-pol's'ka-anglijs'ka movi terminologii)*. *Terminosistemi sučasnoho literaturoznavstva: dosvid rozrobki i problemi*, s. 16–24. Online: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9147/1/Terminosust_seminar.pdf [dostęp: 02.05.2024].
- Volkov, A. red. 2001. *Leksikon zagal'nogo ta porivnâlnogo literaturoznavstva*. Černivci.: Zoloti litavri.
- Grom'ák, R. red. 2006. *Literaturoznavčij slovník-dovidnik*. Kiïv: VC „Akademîâ”.
- Kovaliv, Ū. avt.-uklad. 2007. *Literaturoznavča enciklopediâ*, t.1–2. Kiïv: VC „Akademîâ”.
- Lesin, V., Pulinec', M. 1971. *Slovník literaturoznavčijh terminiv*. Kiïv: Radâns'ka škola.
- Lobas, N. 2011. Do problemi adekvatnogo spivvidnesennâ ukraïns'kih ta pol's'kih literaturoznavčijh terminiv. *Studia methodologica* 33, s. 65–71. Online: https://chtyvo.org.ua/authors/Studia_methodologica/N33/ [dostęp: 02.05.2024].
- Nazarec', V. 2014. Riznovidi vnutrišn'otekstovijh adresativ v adresovanij lirici Ìvana Franka. *Ukraïns'ke literaturoznavstvo* 78. s. 169–178.
- Pan'ko, T., Kočan, Ì., Macûk, G. 1994. *Ukraïns'ke terminoznavstvo*. L'viv: Svît.
- Soroka, T. 2019. Slovníkova stattâ âk instrument interpretacii leksičnogo značennâ aksionomena. Sučasni doslidžennâ z inozemnoï filologii 17. s. 130–138. Online: <http://respacoll.uzhnu.edu.ua/article/view/187257> [dostęp: 02.05.2024].
- Ševčuk, L. 2022. *Hudožnij tvir âk ob'êkt diferencijovanoï roboti učnijh počatkovoï školi*, s. 25–27. Online: https://lib.iitta.gov.ua/732155/1/Ševčuk_L_Tezi.pdf [dostęp: 02.05.2024].

Terminologia literaturoznawcza na zajęciach ze studentami polonistyki na Przykarpackim Uniwersytecie Narodowym im. Wasyla Stefanyka

Streszczenie

W niniejszym artykule przeprowadzono analizę porównawczą ukraińskich i polskich terminów literackich na podstawie ich definicji w źródłach leksykograficznych. Zwrócono uwagę na to, że podobieństwo obu języków (ukraińskiego i polskiego) spełnia ambiwalentną rolę podczas posługiwania się terminologią literaturoznawczą, zarówno ułatwiając, jak i komplikując ten proces. Trudności pojawiają się, gdy odbiorcy spotykają się z homonimią międzyjęzykową – identycznym lub podobnym brzmieniem terminów, które mają odmienne znaczenie w różnych środowiskach narodowych i oznaczają nieidentyczne pojęcia. W celu znalezienia najwłaściwszych

odpowiedników dokonano porównania najczęściej używanych terminów literackich, które powodują trudności i niezrozumienie wśród ukraińskich studentów polonistyki.

Słowa kluczowe: terminologia literaturoznawcza – terminy ukraińskie i polskie – homonimia – podobieństwa i odmienności – typologia.

***Teaching literary terminology to students of Polish studies
at the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University***

Summary

This article provides a comparative analysis of Ukrainian and Polish literary terms based on their definitions in lexicographical sources. The author points out that the similarity of the two languages (Ukrainian and Polish) plays an ambivalent role when using literary terminology, both facilitating and complicating the process. Difficulties arise when students are confronted with interlingual homonymy, i.e., identical or similar terms that have different meanings in the two respective national languages and denote concepts that are not identical. In order to find the appropriate equivalents, a comparison of the most frequently used literary terms that cause difficulties and misunderstandings among Ukrainian students of Polish studies was made.

Keywords: literary terminology - Ukrainian and Polish terms - homonymy - similarities and dissimilarities - typology.

Trans. Marta Falkowska

Stanisław Dubisz

Emerytowany profesor zwyczajny

w Uniwersytecie Warszawskim

s.dubisz@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4784-5399

JĘZYK NAUKOWY A JĘZYK W ODMIANIE AKADEMICKIEJ, JĘZYK DO CELÓW AKADEMICKICH, JĘZYK AKADEMICKI

1

O początkach polskiego języka naukowego można mówić w odniesieniu do XVI wieku, chociaż na swego rodzaju prateksty naukowe (np. traktaty, recepty) natrafiamy już w średniowieczu, natomiast refleksję na temat tzw. akademickiej odmiany polszczyzny możemy datować dopiero na wiek XXI (zob. m.in. Dubisz 2011: 12–13; Zarzycka 2017). Wiąże się to z jednej strony z ewolucją przedmiotu badań z zakresu historii języka, z drugiej – z procesami wariantyzacji odmian komunikacyjno-stylowych polszczyzny i ich hierarchizacją.

Początki rozwoju polskiego języka naukowego w XVI w. wynikają z całokształtu procesów rozwojowych polszczyzny w okresie średniopolskim (XVI–XVIII w.) zarówno w sferze jej uwarunkowań wewnętrznojęzykowych, jak zewnętrzno- i pozajęzykowych. W tym okresie polszczyzna zyskuje status języka państwowego, głównego narzędzia porozumiewania się całej wieloetnicznej wspólnoty komunikacyjnej. Zarysowuje się – w związku z tym – skomplikowana sieć relacji jej odmian komunikacyjno-stylowych, podporządkowana stopniom wykształcenia użytkowników języka. W wyniku tych procesów zaczyna się zaznaczać trójdzielna struktura wariantów języka: dialekty ludowe, szlacheckie odmiany regionalne i polszczyzna ogólna. Tę ostatnią kształtuje warstwa wykształconych użytkowników języka, *de facto* polska elita intelektualna.

Formułują się zatem (z różną dynamiką) rejestry cech standardowych głównych sześciu wariantów komunikacyjno-stylowych polszczyzny ogólnej: potocznego, retorycznego, kancelaryjno-urzędowego, religijnego, naukowego, artystycznego. Głównymi czynnikami determinującymi ten rozwój były wówczas:

wyraźne poszerzenie bazy idiolektalnej użytkowników polszczyzny, zwiększenie zakresu działań kodyfikacyjnych, rozwój publicznej komunikacji w języku polskim w odmianie mówionej i pisanej oraz ustabilizowanie polszczyzny w roli kodu ogólnopaństwowego i ogólnonarodowego (por. Dubisz 2011b: 24–26).

Mówiąc o *języku naukowym / naukowym wariacie komunikacyjno-stylowym polszczyzny ogólnej*, mam na myśli wariant realizowany w tekstach służących komunikacji naukowej, stanowiący historycznie zmienny zespół systemowych i niesystemowych środków językowych, występujących w publicznych i idiolektalnych komunikatach o tematyce scjencyjnej, charakteryzujących się – w wyniku wyborów dokonywanych przez ich nadawców – określonym kształtem oraz hierarchią funkcji w płaszczyźnie systemu językowego i jego konkretyzacji tekstowych (por. Wilkoń 2000: 13; Dubisz 2012: 230). Rozwój języka naukowego jest, oczywiście, uwarunkowany bezpośrednio rozwojem dyscyplin naukowych, który można za Stanisławem Gajdą schronologizować następująco:

- 1) XVII wiek – ukształtowanie się nauk przyrodniczych w obrębie nauk ścisłych i ich oddzielenie się od nauk humanistycznych;
- 2) XVIII wiek – rozdział między wiedzą teoretyczną a stosowaną i wydzielenie się nauk technicznych;
- 3) XIX wiek – wyodrębnienie się nauk humanistycznych, a wśród nich nauk społecznych, oraz ich wewnętrzna stratyfikacja (Gajda 1990: 60–66).

Determinuje to rozwój polskiego języka naukowego w następujących fazach:

- 1) do połowy XVIII w. (do oświecenia), kiedy to pojawiały się przede wszystkim izolowane terminy poszczególnych zakresów nauk i zaczątki pól terminologicznych;
- 2) do 1918 r. (do odzyskania przez Polskę niepodległości), kiedy powstają już całe systemy terminologiczne, stanowiące podstawy języka naukowego i umożliwiające dyskurs naukowy;
- 3) w XX i XXI w., kiedy następuje kształtowanie się subkodów poszczególnych dyscyplin naukowych oraz pojedynczych nauk, determinowane intensywnym ich rozwojem (por Gajda 1990: 60–66).

Współcześnie, na podstawie analizy korpusu tekstów (por. Dubisz 2011a: 8–16), można mówić o sześciu podstawowych (i wewnętrznie zróżnicowanych) odmianach polskiego języka naukowego, wyodrębnionych na podstawie kryterium dziedziny dyscyplin naukowych:

- 1) język nauk humanistycznych;
- 2) język nauk społecznych;
- 3) język nauk matematycznych;
- 4) język nauk przyrodniczych;
- 5) język nauk medycznych;
- 6) język nauk technicznych.

Podlegają one dalszym stratyfikacjom m.in. ze względu na cele komunikacyjne, które mają realizować. Na podstawie tego kryterium wyróżnia się następujące warianty wymienionych wyżej odmian języka naukowego:

- 1) teoretyczny – występujący przede wszystkim w formie pisanej (także w mówionej), charakterystyczny dla tekstów rozpraw naukowych, oficjalnych wypowiedzi spekulatywnych i naukowego dyskursu specjalistycznego;
- 2) praktyczny – występujący przede wszystkim w formie mówionej (także w pisanej), charakterystyczny dla tekstów dotyczących praktycznych zastosowań rozwiązań teoretycznych oraz oficjalnych wypowiedzi instruktażowych (instrukcyjnych), właściwy dla profesjonalnego dyskursu specjalistycznego;
- 3) dydaktyczny – występujący zarówno w formie pisanej, jak i mówionej (podręcznikowo-wykładowej), charakterystyczny dla tekstów o funkcjach pedagogicznych, właściwy dla wypowiedzi formułowanych w sytuacjach o zróżnicowanym stopniu oficjalności, cechujący dyskurs specjalistyczny i niespecialistyczny;
- 4) popularyzujący – występujący w formie mówionej i pisanej (prelekcyjno-broszurowej), właściwy dla wypowiedzi o ograniczonym stopniu oficjalności oraz dla dyskursu niespecialistycznego (zob. Dubisz 2011a: 14; za: Gajda 1990, 2001).

Istotna jest także stratyfikacja ze względu na kryterium realizacji przez teksty języka naukowego zasad kultury języka i kultury komunikacji, którymi są: poprawność, sprawność, estetyka i etyka wypowiedzi. W tym wypadku można mówić o czterech rodzajach tekstów:

- 1) teksty nieprzestrzegające zasad kultury języka i komunikacji językowej;
- 2) teksty zachowujące normy kultury języka w stopniu wystarczającym, ale niejasne z punktu widzenia komunikacji językowej;
- 3) teksty mające średni poziom kultury języka i komunikacji językowej;
- 4) teksty wzorcowe, spełniające w wysokim stopniu zasady kultury języka i komunikacji językowej (por. Gajda 1999: 29–30).

Uwzględnienie tych trzech kryteriów (dziedziny naukowej, celu wypowiedzi naukowej oraz stopnia realizacji zasad kultury języka i komunikacji językowej) pozwala – moim zdaniem – na systemową charakterystykę aktów konkretyzacji polskiego języka naukowego i konstruuje ich siatkę klasyfikacyjną. Nie jest to, oczywiście, klasyfikacja zamknięta, może być bowiem wzbogacana o kolejne kryteria, m.in. stylistyczne (np. podział tekstów ze względu na ich styl – tzw. styl teutoński lub styl saksoński), gatunkowe (chodzi tu o kilkadziesiąt gatunków wypowiedzi), tematyczne (uzależnione od szczegółowej tematyki badawczej) itp. Istotne jest to, że dzięki takiemu postępowaniu jest możliwa typologia tekstów naukowych obrazująca strukturę polskiego języka naukowego.

2

Jak pisze Samanta Busiło:

Termin *język polski do celów akademickich* (JPA) w odmianie ogólnej akademickiej i odmianie akademickiej specjalistycznej wprowadziła do polskiej glottodydaktyki Grażyna Zarzycka (Zarzycka 2017), adaptując angielskie terminy *English for Academic Purpose*, *English for General Academic Purpose*, *English for Specific Academic Purpose* za R. Johns (Johns 1997). Rozwój kompetencji w zakresie języka edukacji, a szczególnie języka do celów akademickich jest przedmiotem zainteresowania glottodydaktyki od początku lat 70. XX wieku [...]. W Polsce, ze względu na długą tradycję uczenia języka polskiego studentów cudzoziemskich oraz Polaków ze Wschodu, rozwijała się dydaktyka języka polskiego jako obcego / odziedziczonego [...]. Pomimo praktyk w kształceniu cudzoziemców termin JPA do 2017 roku nie funkcjonował w dyskursie glottodydaktycznym (Busiło 2022: 226).

Nie znaczy to jednak, że w okresie wcześniejszym nie występowała żadna refleksja w glottodydaktyce polskiej na tematy zbliżone do problematyki ściśle wiążące się z językiem polskim do celów akademickich. Takiej refleksji należy doszukiwać się w pracach dotyczących dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych i specjalistycznych:

Zdefiniowanie ogólnej dydaktyki językowej na gruncie polskim ułatwiło podjęcie prób opisu i ujęcia zakresu funkcjonowania dydaktyki dla potrzeb zawodowych i specjalistycznych. Polscy teoretycy, reprezentujący w przeważającym stopniu środowiska neofilologiczne, odnosili specyfikę jej nauczania do wykorzystywanych w obiegu naukowym prymarnych modeli glottodydaktycznych autorstwa Franciszka Gruczy z lat 70. minionego stulecia. Opracowane w pierwszej dekadzie XXI wieku układy dydaktyczne Sambora Gruczy uzupełniły pierwotne modele glottodydaktyki ogólnej o specyficzną rolę specjalistycznych tekstów dydaktycznych oraz leżącą u podstaw współczesnych zajęć językowych (także tych zorientowanych zawodowo) interakcyjność zachodzącą pomiędzy nauczycielem a uczniem (por. S. Grucza 2010) (Gębał 2019: 280–281).

Należy zatem przyjąć, że – co prawda – o języku polskim w odmianie akademickiej (do celów akademickich) nie powstawały prace, ale pewna refleksja o charakterze ogólniejszym przecież funkcjonowała. *De facto* tak być musiało od początków nauczania języka polskiego jako obcego, chociaż nie było wówczas mowy o glottodydaktyce polonistycznej. Uwzględniając periodyzacje Władysława Miodunki, Hanny Komorowskiej i Jana Lewandowskiego, należy przyjąć, że ta ostatnia jako subdyscyplina na gruncie polskim konstituuje się dopiero w ostatnim 10-leciu XX w., chociaż w odniesieniu do nauczania języka polskiego jako obcego periodyzacje te obejmują okres od lat 50. tego wieku (por. Miodunka 2016: 302–336). W gruncie rzeczy powinniśmy się w tej kwestii cofnąć do prapoczątków dydaktyki języka polskiego cudzoziemców, tj. do wieku XVI (zob. Dąbrowska 2018), ale z tym zastrzeżeniem, że w odniesieniu do całego tego ciągu czasowego funkcjonowanie cudzoziemca

w polskojęzycznym akademickim kontekście kulturowym stanowiło jedynie drobny (czy wręcz marginalny) fragment procesu glottodydaktycznego, dlatego też – jak należy domniemywać – ani w podręcznikach, ani w opracowaniach naukowych brak na ten temat mowy. Potrzeby podjęcia tej problematyki wystąpiły szczególnie wyraziście w ostatnim 10-leciu w związku z umasowieniem nauczania języka polskiego studentów zagranicznych, w tym szczególnie pochodzących ze Wschodu. Dlatego też ten temat zyskał status swoistego *novum*.

Powstaje zatem pytanie: czym jest *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* – wariantem lub podwariantem polszczyzny ogólnej czy też podwariantem języka naukowego (rozumianego jako odmiana / styl / wariant polszczyzny ogólnej), a może jeszcze czymś innym? Podejmując te kwestie nawet w sposób czysto intuicyjny, stwierdzimy, że nie mamy w tym wypadku do czynienia z oddzielnym systemem językowym (w sensie strukturalistycznym), lecz z pewnym wyborem (zespołem) środków językowych, charakteryzujących przekazy o tematyce – ogólnie rzecz ujmując – akademickiej w różnoraki sposób umotywowane sytuacyjnie. Jest zatem *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* uzasadnionym przedmiotowo i sytuacyjnie rejestrem polszczyzny ogólnej.

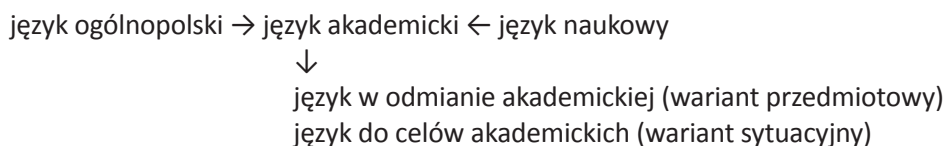
Uzasadnione jest przy definiowaniu *języka w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* stosowanie tych kryteriów, które są stosowane w wypadku wyodrębniania odmian komunikacyjno-stylowych polszczyzny ogólnej z tą jednak różnicą, że te odmiany wyróżnia się przede wszystkim ze względu na ich wyspecjalizowane funkcje w procesach porozumiewania się, natomiast *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* wyróżniamy przede wszystkim ze względu na jego płaszczyznę odniesienia (przedmiot przekazów), którą są sfery funkcjonowania społeczności mające związek z realiami akademickimi, tj. środowiskami akademickimi, ich strukturą instytucjonalną, zróżnicowaniem naukowym i środkami językowymi, które je charakteryzują.

W takiej sytuacji *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* zajmuje w stratyfikacji wariantów języka polskiego miejsce pośrednie między polszczyzną ogólną jako taką a jej odmianami komunikacyjno-stylowymi, a w szczególności językiem naukowym [zob. uwagi zawarte w 1. części tego artykułu]. Znaczenie tego terminu ma dwa aspekty. Po pierwsze, należy przez to określenie rozumieć słownictwo, frazeologię, środki składniowe i morfologiczne cechujące szeroko pojmowaną działalność akademicką (rozumianą jak wyżej). W tym znaczeniu wyrażenie *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* funkcjonuje na podobnej zasadzie jak terminy *język techniczny*, *język wojskowy*, *język polityki*, *język administracji Unii Europejskiej* i określa jeden ze specjalistycznych wariantów polszczyzny ogólnej, tzw. **wariantów przedmiotowych**. Po drugie, przez ten termin można i należy rozumieć zespoły środków językowych stosowane przez różne grupy użytkowników polszczyzny, które biorą udział w szeroko rozumianym życiu akademickim i – tym

samym – w dyskursie na te tematy. W tym znaczeniu wyrażenie *język w odmianie akademickiej (do celów akademickich)* określa jeden z tzw. **wariantów sytuacyjnych** języka polskiego. Na podobnej (choć nie tożsamej) zasadzie wyróżnia się w obrębie *języka prawa* (rozumianego jako wariant przedmiotowo-sytuacyjny polszczyzny ogólnej) następujące warianty sytuacyjne: *język prawny* (= aktów prawnych) i *język prawniczy* (= osób prawnych, praktyki prawniczej) (por. Dubisz, Sękowska, Porayski-Pomsta 2005: 152–153).

Oczywiście, oba te warianty w praktycznej komunikacji językowej występują w symbiozie i niejednokrotnie nie sposób rozdzielić precyzyjnie aktów mowy przyporządkowanych do każdego z nich, możliwe jest jednakże rozdzielenie korpusów środków językowych, które są im przydane. Przyjmując za podstawę propozycje Grażyny Zarzyckiej (Zarzycka 2017), można stwierdzić, że korpus wariantu przedmiotowego (pojęciowego, statycznego) stanowią te środki, które określają istotę, strukturę i zasady funkcjonowania „akademii” (tj. uczelni wyższej, do której zostaje przyjęty student cudzoziemiec), a korpus wariantu sytuacyjnego (dyskursywnego, dynamicznego) stanowią środki, które umożliwiają wykształcenie kompetencji komunikacyjno-pragmatycznych. Przyjęcie takiej koncepcji determinuje konieczność wewnętrznej klasyfikacji *języka w odmianie akademickiej (do celów akademickich)*, a także weryfikację funkcjonujących dotąd terminów.

Jak już zaznaczono, oba te terminy są zapożyczeniami z języka angielskiego, *de facto* replikami strukturalnymi wyrażen angielskojęzycznych i – ponieważ mają już utrwaloną pewną tradycję w polskiej polonistycznej glottodydaktyce – należy je zachować, ale po doprecyzowaniu ich zakresów znaczeniowych, trzeba bowiem dodać, że ich obecne zakresy nie odpowiadają dokładnie znaczeniom na gruncie języka angielskiego, a same wyrażenia na ogół są traktowane synonimicznie (co uczyniono również w niniejszym tekście). Nawiązując do rozważań wcześniejszych o przedmiotowo-sytuacyjnych odniesieniach tych kodów, należałoby przyjąć, że **wariant przedmiotowy** to *język w odmianie akademickiej*, a **wariant sytuacyjny** to *język do celów akademickich*. W tym kontekście cały ten układ wariantów komunikacyjnych zastąpiłby na miano *języka akademickiego*. Pełny układ genetyczno-klasyfikacyjny przedstawia się następująco:



Pozwala to na określenie języka akademickiego jako wariantu przedmiotowo-sytuacyjnego polszczyzny, powstałego na podstawie niespecjalistycznej polszczyzny ogólnej (rozumianej jako rejestr środków wspólnych różnym odmianom polszczy-

zny) i jej specjalistycznej naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej z podziałem na jego wariant przedmiotowy, czyli język w odmianie akademickiej, i wariant sytuacyjny, czyli język do celów akademickich. Przyjęcie tej klasyfikacji umożliwi precyzyjne stosowanie przyjętych terminów i właściwą ocenę środków stosowanych w języku akademickim.

Powyższa propozycja znajduje potwierdzenie w dotychczasowych opisach dydaktyki *języka akademickiego*. Dydaktyka *języka w odmianie akademickiej* (czyli wariantu przedmiotowego) powinna:

[...] przygotować (przyszłych) studentów w szczególny sposób do krytycznego myślenia, precyzyjnego definiowania, analizy i tworzenia siatki pojęć, a także wykształcić w nich świadomość wieloznaczności terminów i różnorodności paradygmatów, modeli opisów (w wypadku nauk humanistycznych będzie to np. szkoła strukturalistyczna warszawsko-lwowska lub hermeneutyczno-postmodernistyczna). Biegłych uczestników dyskursu naukowo-dydaktycznego [a więc mających już umiejętności w zakresie wariantu sytuacyjnego – podkr. i dopisek S.D.] należy uczyć również dyscypliny myślenia i poruszania się w zamkniętym paradygmacie danej dyscypliny, subdyscypliny, a także precyzji językowej z uwzględnieniem wykładników stylu naukowo-dydaktycznego i cech gatunkowych poszczególnych form wypowiedzi pisemnej czy ustnej (Busiło 2022: 228).

Natomiast dydaktyka *języka do celów akademickich* (czyli wariantu sytuacyjnego) powinna dawać:

[...] umiejętność czytania i analizy tekstów, redakcji prac dyplomowych, artykułów naukowych, abstraktów, opracowywania prezentacji, przygotowywania i wygłaszania referatów, opracowywania bibliografii czy brania udziału w dyskusji [...], ponieważ są to podstawowe narzędzia ewaluacji procesu dydaktycznego młodego adepta, jak również uczestnictwa w dyskursie naukowym dojrzałego i samodzielnego naukowca (Busiło 2022: 228).

Swego rodzaju podsumowaniem tak zarysowanego planu dydaktyki języka akademickiego jest stwierdzenie (wynikające z praktyki dydaktycznej piszącego te słowa jako prowadzącego prace licencjackie, magisterskie i doktorskie studentów cudzoziemców), że osiągnięcie takiego poziomu kompetencji jest możliwe dopiero w wyniku kilkuletniej współpracy studenta i nauczyciela akademickiego. Nie jest więc to proces ani łatwy, ani krótkotrwały i kilkudziesięciogodzinne kursy mogą mieć w tym wypadku jedynie charakter propedeutyczny.

3

Skoro nauczanie języka akademickiego jest m.in. wprowadzaniem uczących się w stylistykę naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej polszczyzny ogólnej, to konieczne jest zestawienie rejestru wyznaczników tego wariantu komunikacyjnego. Za Aleksandrem Wilkoniem można ten rejestr zestawiać następująco:

1. Odrębność systemu semantycznego z wyraźnym podziałem na nauki humanistyczne i ścisłe oraz dodatkowymi odrębnościami poszczególnych dyscyplin naukowych:
 - 1.1. rozbudowa stosunku podrzędności między polami semantycznymi znaków;
 - 1.2. regularna hierarchizacja pojęć (redukcja synonimii);
 - 1.3. liczne zapożyczenia monosemantycznej terminologii obcojęzycznej;
 - 1.4. liczne neologizmy i neosemantyzmy terminologiczne;
 - 1.5. duża frekwencja terminów mających kształt kompozycji;
 - 1.6. zawężanie zakresów semantycznych leksemów;
 - 1.7. dążność do jednoznaczności i przezroczystości znaczeniowej terminów.
2. Ograniczenie frekwencji leksyki ekspresywnej.
3. Duża frekwencja leksyki abstrakcyjnej.
4. Konkretyzacja i ścisłość partii opisowych i analitycznych.
5. Odrębność właściwości składniowych:
 - 5.1. rozbudowane związki hipotaktyczne;
 - 5.2. eliminacja równoważników zdań, wykrzykników, apostrof, elips;
 - 5.3. uwydatnienie związków logicznych między członami składniowymi.
6. Odrębności właściwości budowy tekstu:
 - 6.1. rygorystyczne zasady stosowania tytułów, podtytułów, śródtytułów i wynikającej z nich segmentacji tekstu na rozdziały, punkty, podpunkty i akapity;
 - 6.2. przypisy i odnośniki jako elementy rozbijające linearność tekstu i poszerzające jego informacyjność;
 - 6.3. wysoki stopień spójności tekstu;
 - 6.4. duża frekwencja wyrażen nawiązujących, rozwijających, metatekstowych;
 - 6.5. dominacja monologicznej formy podawczej wypowiedzi (z wyjątkiem polemik);
 - 6.6. jednoznaczność określenia nadawcy tekstu, niedookreśloność odbiorcy;
 - 6.7. rozbudowana warstwa dokumentacyjna – cytaty, przypisy, odsyłacze, źródła, bibliografia.
7. Duży stopień formalizacji kodu informacyjnego – symbole, wzory, wykresy, tabele, ideogramy (szczególnie w naukach ścisłych i przyrodniczych (por. Wilkoń 2000: 64–65; Dubisz 2011a: 15).

Rejestr powyższy ukształtował się w wyniku ewolucji naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej polszczyzny ogólnej w ciągu XIX i XX w. W zasadzie należałoby przyjąć idealistyczne (nieco) założenie, że opanowanie polskiego języka akademickiego (w obu jego wariantach: przedmiotowym i sytuacyjnym) powinno prowadzić do umiejętnego spożytkowywania wszystkich wyznaczników rejestru naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej polszczyzny ogólnej. Prowadzą do tego trzy etapy procesu dydaktycznego:

- 1) pierwszy etap stanowi opanowanie przez uczącego się posługiwania się polszczyzną ogólną w mowie i piśmie na poziomie co najmniej średnim;
- 2) drugi etap powinien prowadzić do umiejętności wdrożenia w przekazach przynajmniej połowy wyznaczników tej odmiany – moim zdaniem – według przedstawionego wyżej rejestru takich jak: 1.2., 1.4, 1.7., 2., 4., 5.2., 5.3., 6.1., 6.3., 6.7., 7.;
- 3) trzeci etap – który wymaga już znajomości polszczyzny ogólnej na poziomie zaawansowanym – sprowadza się do praktycznych umiejętności stosowania pełnego rejestru wyznaczników naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej języka polskiego.

W konkluzji niniejszych rozważań powstaje pytanie, czemu – poza praktycznymi umiejętnościami funkcjonowania w środowisku naukowym – służy dydaktyka języka akademickiego? Ogólny cel jest szczytny i tożsamy z zadaniami humanistyki jako takiej. Jest to:

- 1) rozwijanie nauk podstawowych, które pozwalają rozumieć człowieka i jego relacje z innymi ludźmi, światem przyrody i wytworami techniki;
- 2) wyjaśnianie aktów twórczych, które zaszły i zachodzą w sferze kultury;
- 3) tłumaczenie dzieł nauki i sztuki, będących swego rodzaju wzorcami kultury ludzkiej;
- 4) badanie i rozwijanie myślenia o ludzkim intelekcie jako mechanizmie sprawczym postępu cywilizacji;
- 5) badanie i rozwijanie języka jako składnika i narzędzia kultury etnicznej i ogólnoludzkiej (por. Skarga 2008).

Bibliografia

- Busiño, S. 2022. Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy* 1, s. 227–247.
- Dąbrowska, A. 2018. Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego. *Język Polski* 2, s. 22–41.
- Dubisz, S. 2011a. Rozwój polskiego języka naukowego – uwagi porządkujące. *Poradnik Językowy* 5, s. 5–20.
- Dubisz, S. 2011b. Uwarunkowania ewolucji odmian komunikacyjno-stylowych w dziejach polszczyzny. *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN* 57, s. 19–32.
- Dubisz, S. 2012. *Czy grozi nam zanik polskiego języka naukowego – próba diagnozy historycznej w kontekście współczesnych procesów globalizacji*. W: *Oblicza polszczyzny*, red. nauk. A. Markowski, R. Pawelec, s. 230–240. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Dubisz, S., Sękowska, E., Porayski-Pomsta, J. 2005. *Leksykalny kod polityczny we współczesnej komunikacji językowej*. W: *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, red. S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta, s. 151–165. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.

- Gajda, S. 1990. *Wprowadzenie do teorii terminu* Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich.
- Gajda, S. 1999. *Język nauk humanistycznych*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, s. 12–32. Kraków: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN – Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ.
- Gajda, S. 2001. *Język naukowy*. W: *Język polski*, red. nauk. S. Gajda, s. 294–317. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Gębał, P.E. 2019. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodunka, W.T. 2016. *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Wydział Polonistyki UJ – „Księgarnia Akademicka”.
- Skarga, B. 2008. Humanistyka wobec współczesnej nam cywilizacji. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego LXXI*, s. 7–12.
- Wilkoń, A. 2000. *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo UŚI., wyd. 2.
- Zarzycka, G. 2017. Język polski w odmianie akademickiej. Propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 24*, s. 135–148.

Język naukowy a język w odmianie akademickiej, język do celów akademickich, język akademicki

Streszczenie

Polski język naukowy kształtuje się od XVI w., natomiast refleksja o tzw. języku akademickim w glottodydaktyce polonistycznej wystąpiła dopiero w ostatnim dziesięcioleciu, chociaż jej początków należy się doszukiwać w pracach dotyczących dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych i specjalistycznych. Język akademicki powstaje na styku polszczyzny ogólnej i jej naukowej odmiany komunikacyjno-stylowej jako swoisty wariant przedmiotowo-sytuacyjny. Należy w nim wyróżnić wariant przedmiotowy (tzw. język w odmianie akademickiej) i wariant sytuacyjny (tzw. język do celów akademickich). Jego opanowanie przez cudzoziemców jest procesem trój etapowym i długotrwałym. Celem nauczania polskiego języka akademickiego jako obcego jest przygotowanie uczących się do świadomego funkcjonowania w życiu środowisk akademickich oraz w realizowaniu zadań humanistyki i innych dziedzin nauki.

Słowa kluczowe: język ogólnopolski – język naukowy – język akademicki – wariant przedmiotowo-sytuacyjny polszczyzny – wewnętrzna stratyfikacja języka akademickiego – etapy przyswajania języka akademickiego.

***Scientific language versus the academic variety of language,
language for academic purposes, academic language***

Summary

While the Polish scientific language has been shaping since the 16th century, the study of the so-called academic language in Polish language glottodidactics only began in the last decade, albeit its origins can be traced back to works on the didactics of foreign languages for professional and specialist purposes. Academic language emerges at the intersection of general Polish and its scientific communicative-stylistic variety as its specific thematic and situational variant. It should be subdivided into the thematic variant (the so-called academic variety of language) and the situational variant (the so-called language for academic purposes). For foreigners to master it is a three-stage and long-term process. The aim of teaching Polish academic language as a foreign language is to prepare learners to consciously function in the life of academic communities and to partake in the tasks of the humanities and other disciplines of science.

Keywords: general language – scientific language – academic language – thematic and situational variant of Polish – internal stratification of academic language – stages of academic language acquisition.

Trans. Marta Falkowska

BIOGRAMY

Mgr Samanta Busiło ukończyła polonistykę i ukrainistykę na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2004 roku jest związana z Katedrą Języków Słowiańskich Przykarpackiego Uniwersytetu Narodowego w Iwano-Frankiwsku, gdzie prowadzi zajęcia dla studentów polonistyki ze stylistyki, translatoryki oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz języka polskiego do celów akademickich. Wykładowczyni na studiach podyplomowych glottodydaktycznych w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW oraz Instytucie Badań Literackich PAN. Przez wiele lat pracowała jako lektor i metodyk szkoleń językowych, nagrodzonych Europejskim Znakiem Jakości EUROPEAN LANGUAGE LABEL (2014), skierowanych do imigrantów. Członek zespołu egzaminatorów, autorów testów oraz audytorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Współautorka i autorka materiałów dydaktycznych do nauki jpjo / drugiego / odziedziczonego (m.in. *Ryby, żaby, raki czy Rupaki. Scenariusze zajęć z jpjo / drugiego dla uczniów klas IV–VIII; Silva rerum. Teksty kultury w dydaktyce jpjo / drugiego / odziedziczonego*), podręczników (*Moje dziecko w polskiej szkole; Chcę pracować w Polsce*), szkoleń online.

Prof. dr hab. Stanisław Dubisz (ur. 30.08.1949) studiował filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim i tamże uzyskiwał kolejne stopnie naukowe oraz tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych (1997). Obecnie ma status emerytowanego profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Warszawskim. Jego zainteresowania naukowe dotyczą historii języka, stylistyki i retoryki, języka polskiego poza granicami kraju, współczesnej polszczyzny ogólnej, dialektów i regiolektów. Jest autorem i współautorem ponad 600 pozycji bibliograficznych (w tym ponad 30 publikacji książkowych i ponad 260 artykułów naukowych), m.in. autorskich serii *Język – Historia – Kultura* (Warszawa 2002, 2007, 2012, t. I–III) oraz *Językoznawcze studia polonistyczne* (Warszawa 2013–2018, t. I–VI). Ostatnie monografie jego autorstwa to *Najnowsze dzieje języka polskiego. Rozwój polszczyzny w latach 1918–2018* (Warszawa 2020) oraz *Język pism Józefa Piłsudskiego* (Warszawa 2023). Jest redaktorem naukowym i/lub współautorem syntezy wiedzy o polszczyźnie w diasporze – *Język polski poza granicami kraju* (Opole 1997), podręcznika akademickiego *Gramatyka historyczna języka polskiego* (Warszawa 2006), *Uniwersalnego słownika języka polskiego* (Warszawa 2003, t. I–IV/I–VI), *Wielkiego słownika języka polskiego PWN*

(Warszawa 2018, t. I–V). Wchodzi w skład Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN i Zarządu Głównego Towarzystwa Kultury Języka, przez wiele lat był członkiem, sekretarzem i wiceprzewodniczącym Komitetu Językoznawstwa PAN, dziekanem Wydziału Polonistyki UW (1996–2002, 2005–2012), przez ponad 30 lat kierował Pracownią Językoznawstwa Stosowanego na tymże Wydziale, a przez lat 15 był redaktorem naczelnym „Poradnika Językowego”. Wypromował 30 doktorów i 100 magistrów. Jest laureatem nagród naukowych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Wydziału I PAN, Rektora UW oraz Nagrody Wydziału Polonistyki UW im. Jana Baudouina de Courtenay.

Dr Agnieszka Jasińska ukończyła filologię romańską, a następnie w 2012 roku w obroniła doktorat w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej, w którym pracuje do dziś. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki nabywania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego. Jest autorką wielu artykułów poświęconych roli zapożyczeń w nauczaniu języka polskiego obcokrajowców (*Zapożyczenia z języków romańskich i ich obecność w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2020), miejscu gramatyki w glottodydaktyce (*Jak objaśnić gramatykę uczącym się języka polskiego jako obcego*, Kraków 2016), europejskiej polityce językowej (*Postulaty Rady Europy jako pomoc w tworzeniu programu języka polskiego dla celów akademickich w nowych realiach globalnych: wybrane propozycje glottodydaktyczne*”, Poznań 2020, *Jakiego języka uczymy, czyli o propozycjach programowych do nauczania języka polskiego jako obcego studentów zagranicznych programu ERASMUS*”, Kielce 2022) oraz językom specjalistycznym (*Od stylu naukowego do idei języka polskiego jako obcego do celów akademickich*, Rzeszów 2023, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich – stan obecny i propozycje na przyszłość*, Łódź 2024).

Autorka wielu podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Najważniejsze z nich to *Hurra! Po polsku 2, 3*; *Polski w pracy*; *Połącz kropki – gramatyka polska dla obcokrajowców*; *Postaw kropkę*. Recenzentka wielu pomocy dydaktycznych dla obcokrajowców, np. podręczników do nauki języków specjalistycznych takich jak: *Anatomia – język specjalistyczny* Edyty Gałat, *Łowcy słów*, podręcznik popularnonaukowy dla cudzoziemców na poziomie B1 Izabeli Kugiel-Abuhasnej, a także *Ramowego programu nauczania języka polskiego w oddziałach przygotowawczych* autorstwa M. Pamuły-Behrens i M. Szymańskiej.

Kierowniczką międzynarodowego projektu „Polonistyka otwarta”, koordynatorką warsztatów metodycznych dla nauczycieli z zagranicy organizowanych przez Województwo Małopolskie. Prowadzi Centrum Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego w Instytucie Filologii Polskiej w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Popularyzuje język polski na stronie polskiikropka.pl

Dr Beata Katarzyna Jędryka – adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, glottodydaktyki i pedagog. Autorka specjalizacji glottodydaktycznej na Wydziale Polonistyki oraz ścieżki „Dydaktyka języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych «Filologia w praktyce»”, metodyk i praktyk nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego dzieci i dorosłych. Autorka licznych pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego, w tym pierwszej w Polsce *Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego / drugiego dzieci w wieku przedszkolnym* oraz programu dydaktycznego *Ja i mój świat*. Specjalizuje się w rozwiązaniach metodyczno-dydaktycznych z zakresu nauczania polszczyzny dzieci w wieku szkolnym oraz wczesnoszkolnym. Swoje praktyczne umiejętności zdobywała w Polsce, w Ukrainie oraz Stanach Zjednoczonych, prowadząc zajęcia w szkołach polonijnych, szkołach dwujęzycznych oraz wielokulturowych placówkach przedszkolnych w New Jersey. Obecnie zajmuje się nauczaniem dwujęzycznym dzieci oraz dydaktyką języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Opracowuje materiały dydaktyczne dla uczniów z doświadczeniem migracji. Koordynatorka i współautorka pakietu *Nowe narzędzia i metody glotto-dydaktyczne – JES Przyroda*.

Prof. dr Ałła Krawczuk – ukraińska polonistka, językoznawczyni, od 2004 kierownik Katedry Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Studiowała filologię polską i ukraińską na Uniwersytecie we Lwowie (1990–1995), tamże ukończyła studia doktoranckie (1995–1998). Jest absolwentką Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Śląskiego (2008–2009). Zainteresowania naukowe: język polski w Ukrainie (polszczyzna i świadomość normatywnojęzykowa osób polskiego pochodzenia w Ukrainie; polszczyzna współczesnej prasy polskojęzycznej w Ukrainie); gramatyka porównawcza języka polskiego i ukraińskiego, gramatyka i skuteczność komunikacji; semantyka polskiej frazeologii onomastycznej (m.in. kontrastowanie frazeologii polskiej i ukraińskiej); glottodydaktyka polonistyczna (nauczanie języka polskiego w środowisku osób ukraińskojęzycznych; typowe interferencje zewnętrzne w polszczyźnie Ukraińców w zakresie wymowy, fleksji, składni, słowotwórstwa, słownictwa, etykiety językowej), transfer wiedzy językoznawstwo – glottodydaktyka. Jest autorką podręczników, w tym akademickich, do nauczania języka polskiego Ukraińców, np. *Morfologia współczesnego języka polskiego (Fleksja)*, Lwów 2007; *Leksykologia i kultura języka polskiego* t. 1: *Leksykologia, frazeologia, leksykografia*, t. 2: *Kultura języka*, Kijów 2011, 2017; *Польська мова. Граматика з вправами*, Kijów 2015, 2016; *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Kijów 2017 (współautor Jerzy Kowalewski); *Jestem stąd. Підручник з польської мови*.

Комунікація. Граматика, Lwów 2019 (współautor Jerzy Kowalewski). W swoim dorobku ma ponad 190 publikacji naukowych. Jest promotorką ośmiu obronionych prac doktorskich, członkinią rad naukowych czasopism językoznawczych w Ukrainie i Polsce. Odbiła liczne staże naukowe i prowadziła wykłady gościnne na uniwersytetach w Polsce. Uczestniczy w badawczo-dydaktycznych projektach międzynarodowych. Odznaczenia międzynarodowe: Medal Stowarzyszenia Współpracy Polska – Wschód (2012), Nagroda „Polonicum” (2015).

Doc. dr Olha Lazarowych po ukończeniu studiów od 1986 roku pracuje na Przykarpaccim Uniwersytecie Narodowym im. Wasyla Stefanyka. W 1995 roku obroniła pracę doktorską z zakresu teorii językoznawstwa. W 1998 roku ukończyła eksternistycznie polonistykę w Katedrze Filologii Słowiańskiej Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu im. T. Szewczenki. Od 2005 roku docent Katedry Języków Słowiańskich, gdzie prowadzi zajęcia dla studentów polonistyki i ukrainistyki. Zastępca dziekana Wydziału Filologii od 2007 roku. Zainteresowania naukowe: semantyka porównawcza, historia języka polskiego, gramatyka historyczna języka polskiego, dialektologia polska. Kierownik dialektologiczno-etnograficznych warsztatów dla studentów polonistyki.

Doc. dr Oksana Lozynska – ukraińska polonistka, językoznawczyni, docentka Katedry Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Studiowała filologię polską i ukraińską na Uniwersytecie we Lwowie (1998–2002). W latach 2008–2009 ukończyła Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Śląskiego. Obroniła pracę doktorską pod tytułem *Polska kinematyczna frazeologia na określenie emocji: struktura, semantyka, funkcjonowanie*” (2014 r., promotor prof. Ałła Krawczuk). Zainteresowania naukowe dotyczą głównie frazeologii, komunikacji niewerbalnej, lingwistyki korpusowej, glottodydaktyki, gramatyki. Dorobek naukowy to 30 artykułów opublikowanych w czasopiśmie naukowych, np.: *Образ пихатої людини в українській і польській фразеології* (2023, „Slavia Orientalis”, t. LXXII, nr 2); *Pole frazeosemantyyczne smutek w języku polskim (na materiale frazeologii kinematycznej)* (2019, w: *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, pod red. M. Gębki-Wolak, A. Krawczuk, Toruń); *Mimiczny portret strachu w polskiej i ukraińskiej frazeologii kinematycznej* (2013, „Język Polski” z. 3, t. XCIII).

Doc. dr Olena Pelekhata od 1994 r. pracuje na stanowisku docenta Katedry Języków Słowiańskich Przykarpacciego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku. Ukończyła filologię rosyjską na Narodowym Uniwersytecie im. Jurija Fedkowicza w Czerniowcach oraz polonistykę i ukrainistykę ze

specjalizacją tłumaczeniową na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki.

W 1994 roku uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych oraz w 1996 roku tytuł naukowy docenta Katedry Języków Słowiańskich. W 2016 roku brała udział w badaniach terenowych w ramach projektu „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego” (prof. dr hab. Heleny Krasowskiej, IS PAN w Warszawie). W 2018 r. odbyła staż naukowy poświęcony programowi badawczemu pt. „Język polski w Iwano-Frankiwsku (dawnym Stanisławowie)” w IS PAN (grant Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie”). W latach 2019–2020 profesor wizytujący w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Prowadzi badania dotyczące polszczyzny w Galicji Wschodniej „Język polski w obwodzie iwanofrankińskim”.

Dr Iryna Spatar – literaturoznawca, wykładowczyni historii literatury polskiej, pracuje w Katedrze Literatury Światowej i Literaturoznawstwa Porównawczego na stanowisku docenta na Przykarpaccim Uniwersytecie Narodowym. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa porównawczego uzyskała w 2011 roku. Jest autorką monografii *Eliza Orzeszkowa a literatura ukraińska drugiej połowy XIX wieku: wektory komparatystyczne dialogu literackiego*, 2021.

Doc. dr Yuliia Stefanyshyn – ukraińska polonistka, językoznawczyni, docentka Katedry Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Studiowała filologię polską i ukraińską na Uniwersytecie we Lwowie (2000–2005). W latach 2008–2009 ukończyła Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Śląskiego. Obroniła pracę doktorską pod tytułem *Innowacje frazeologiczne we współczesnej prozie polskiej* (2016, promotor prof. Ała Krawczuk). Zainteresowania naukowe dotyczą frazeologii, stylistyki, języka medialnego, glottodydaktyki, przekładu. Dorobek naukowy to 21 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych, np.: *Frazeologia polskich młodzieżowych tekstów literackich w nauczaniu Ukraińców* (2010, w: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, pod red. G. Zarzyckiej i G. Rudzińskiego, Łódź); *Semantyczna i syntaktyczno-semantyczna derywacja frazeologiczna w tekstach (na materiale współczesnej prozy polskiej)* (2019, w: *Z bliska i z daleka. Język polski w badaniach językoznawców lwowskich i toruńskich*, pod red. M. Gębki-Wolak, A. Krawczuk, Toruń); *Funkcjonalne typy substytutów w strukturze okazjonalnych innowacji frazeologicznych: interpretacja z uwzględnieniem aspektu glottodydaktycznego* (2021, *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, t. 88. *Komunikacja – język – kultura*, pod red. E. Pałuszyńskiej i M. Gazego, Łódź).

RECENZENCI „PORADNIKA JĘZYKOWEGO” W 2024 ROKU

Grzegorz Chromik, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Ewa Czaplewska, Uniwersytet Gdański
Marta Dąbrowska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Adam Dobaczewski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Aneta Domagała, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Krzysztof Gajda, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Romuald Huszcza, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie / Uniwersytet Warszawski
Irena Jaros, Uniwersytet Łódzki
Beata Jarosz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Lucyna Jankowiak, Instytut Sławistyki PAN
Aleksandra Janowska, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Monika Kaczor, Uniwersytet Zielonogórski
Wojciech Kajtoch, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Iwona Kaproń-Charzyńska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Danuta Kępa-Figura, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Aleksander Kiklewicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Anna Kisiel, Katholieke Universiteit Leuven (Belgia)
Małgorzata Kita, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Krystyna Kleszczowa, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marek Kochan, Uniwersytet SWPS
Mariusz Koper, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Tomasz Korpysz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Anna Kozłowska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Jadwiga Kozłowska-Doda, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Helena Krasowska, Instytut Sławistyki PAN
Joanna Kuć, Uniwersytet w Białymstoku
Beata Kuryłowicz, Uniwersytet w Białymstoku
Tadeusz Lewaszewicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa Lipińska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Iwona Loewe, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Izabela Łuc, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Alina Maciejewska, Uniwersytet w Siedlcach
Maciej Malinowski, Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Bartłomiej Maliszewski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
André Meinunger, Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (Berlin, Niemcy)
Miroslaw Michalik, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Stanisław Milewski, Uniwersytet Gdański
Zbysław Muszyński, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Agnieszka Myszka, Uniwersytet Rzeszowski
Alina Naruszewicz-Duchlińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Aleksandra Niewiara, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jolanta Nocoń, Uniwersytet Opolski
Jolanta Panasiuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Anna Piotrowicz-Krenc, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Renata Przybylska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Bogusław Skowronek, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Stanisława Sochacka, Instytut Śląski w Opolu
Irena Szczepankowska, Uniwersytet w Białymstoku
Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz, Uniwersytet Łódzki
Grzegorz Szpila, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Sławomir Śniatowski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Marta Ryłko-Kurpiewska, Uniwersytet Gdański
Jolanta Tambor, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Elżbieta Umińska-Tytoń, Uniwersytet Łódzki
Piotr Wierzchoń, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Alicja Witalisz, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Magdalena Witaszek-Samborska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Aneta Wysocka, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Rafał Zarębski, Uniwersytet Łódzki
Monika Zaśko-Zielińska, Uniwersytet Wrocławski
Anna Zielińska, Instytut Sławistyki PAN
Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim. Dotyczy to pozycji opublikowanych w rubrykach: *Artykuły i rozprawy*, *Objaśnienia wyrazów i zwrotów*, *Gramatyki / słowniki języka polskiego*. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- Znaczenie wyrazów podajemy w łapkach “.
- Prace należy dostarczać w formie papierowej oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, numeru ORCID, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

Cena zł 20,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2025:
prenumerata roczna (10 numerów) – 200,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę przyjmują:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl