

# Granice języka polskiego. Postawy wykładowców akademickich wobec kompetencji językowych studentów ukraińskich w kontekście migracji edukacyjnych do Polski

MAGDALENA HOŁY-ŁUCZAJ<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-5860-3638

Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie

Artykuł wskazuje, w jaki sposób można uzupełnić lukę polegającą na braku badań dotyczących postaw wykładowców akademickich (nie-lektorów), rodzimych użytkowników języka polskiego, wobec błędów popełnianych przez studentów, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym. Tłem teoretycznym są: (1) badania prowadzone w literaturze anglojęzycznej w obrębie paradygmatu *English as a lingua franca* – w szczególności w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i jego umiędzynarodowienia – które problematyzują zasadność uznania schematów językowych stosowanych przez rodzimych użytkowników jako jedyne, bądź najważniejszego kryterium kompetencji językowej; (2) półperyferyjność systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Akademiści z Polski, jako autorzy tekstów naukowych, mogą stać się beneficjentami podejść, które odchodzą od ortodoksji w kwestii języka angielskiego w przypadku publikacji w międzynarodowych (zazwyczaj anglosaskich) czasopismach. Praca w systemie półperyferyjnym, przyciągającym coraz więcej studentów z zagranicy (głównie z Ukrainy), stawia ich jednak równocześnie w drugiej roli: trybunału poprawności językowej zgodnej ze standardami akademickiej polszczyzny. Artykuł rozważa możliwe scenariusze negocjowania tych dwóch tożsamości.

**Słowa kluczowe:** *English as a lingua franca*, studenci zagraniczni, półperyferyjność, szkolnictwo wyższe, język wykładowy

The article shows how to fill the gap consisting in the lack of research on the attitudes of academic lecturers (other than language instructors), native speakers of the Polish language, towards mistakes made by students for whom Polish is not their mother tongue. The theoretical background is:

<sup>1</sup> Kontakt: [mholy@wsiz.edu.pl](mailto:mholy@wsiz.edu.pl)

Proponowany styl cytowania: Holy-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(183): 157–180, DOI: 10.4467/25444972SMPP.22.002.15236.

(1) research conducted in English-language literature within the paradigm of “English as a lingua franca” – in particular with regard to higher education and its internationalization – which problematize the legitimacy of recognizing language patterns used by native speakers as the only or the most important criterion of linguistic competence; (2) the semi-peripheral nature of the higher education system in Poland. Polish academics, as authors of scientific texts, can become beneficiaries of approaches that deviate from orthodoxy regarding the English language in the case of publications in international (usually Anglo-Saxon) journals. Working in a semi-peripheral system, attracting more and more students from abroad (mainly from Ukraine), however, puts them in a different role: an oracle of linguistic correctness in accordance with the standards of academic Polish. The article considers possible scenarios for negotiating these two identities.

**Keywords:** English as a lingua franca, international students, higher education, language of instruction

## Wprowadzenie

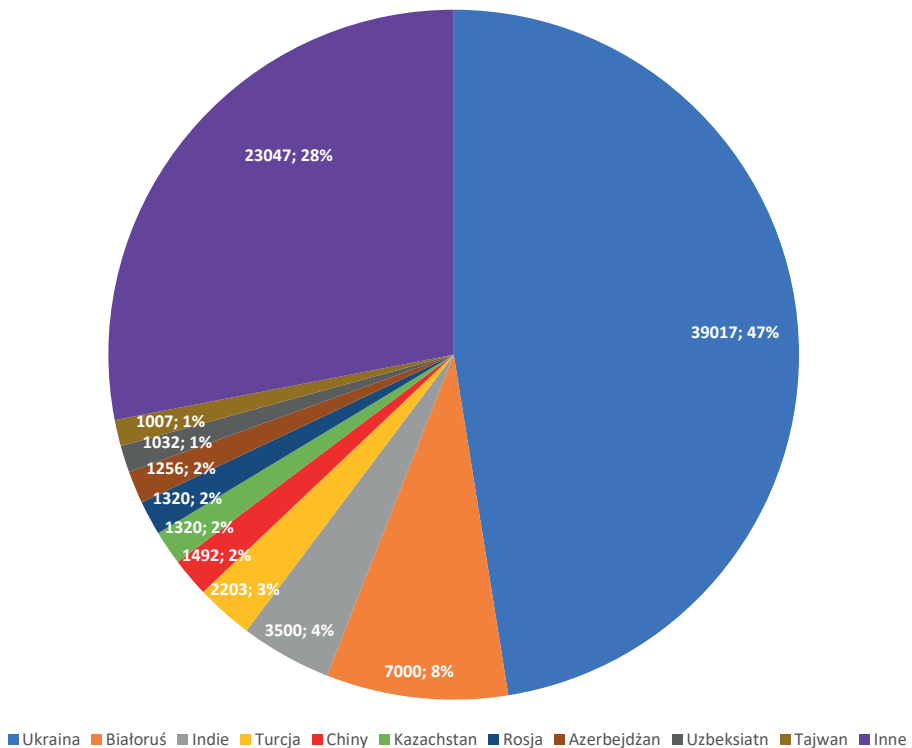
W dwóch pierwszych dekadach XXI wieku liczba studentów zagranicznych wzrosła w Polsce przeszło 10-krotnie, przy równoczesnym spadku ogólnej liczby osób kształcących się w naszym kraju na uczelniach wyższych (Siwińska, Tomczyńska 2020). Umiejdzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego rodzi wiele problemów natury teoretycznej i praktycznej. Jednym z najważniejszych jest kwestia komunikacji interkulturalnej w sytuacji edukacyjnej (Laskowska 2016; Łazarowicz, Werner 2016) pomiędzy wykładowcami, studentami krajowymi oraz studentami międzynarodowymi. Choć badania dotyczące kompetencji językowych studentów są prowadzone coraz częściej również w polskim kontekście kulturowym (Jasińska 2019; Zarzycka 2017; Czempka-Wiewióra 2017; Tambor, Achtelek 2016), istnieje w tej dziedzinie luka w wiedzy, co postaram się wykazać, opierając się na krytycznej analizie literatury przedmiotu. Wciąż brakuje badań obejmujących postawy wykładowców akademickich (nie-lektorów), rodzimych użytkowników języka polskiego, wobec błędów o różnym stopniu nasilenia popełnianych przez studentów, dla których dany język nie jest językiem ojczystym. Tłem teoretycznym dla tej analizy będą badania prowadzone w literaturze anglojęzycznej w obrębie paradygmatu określonego jako *English as a lingua franca* (Fang 2017; Dafouz, Smit 2016; Jenkins 2014;) czy *World Englishes* (Leyi 2020) – w szczególności w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i jego umiejdzynarodowienia (Jenkins 2014) – które problematyzują zasadność uznania schematów językowych stosowanych przez rodzimych użytkowników jako najważniejszego kryterium kompetencji językowej.

## Kontekst badania

Analiza istniejącej literatury zostanie przeprowadzona w świetle danych statystycznych dotyczących rosnącego umiejdzynarodowienia studiów Polsce. Drugim ważnym kontekstem są teoretyczne rozważania poświęcone relacji hegemonii w globalnym szkolnictwie wyższym.

W Polsce w roku akademickim 2019/2020 studiowało 82 194 studentów zagranicznych (Siwińska, Tomczyńska 2020; GUS 2020). Niemal połowę (39 017) tej liczby stanowiły osoby z Ukrainy. Na dalszych miejscach znajdują się studenci pochodzący z Białorusi (ok. 7 tysięcy), z Indii (3,5 tysiąca). Kolejne kraje spoza Unii Europejskiej, z których przyjeżdża do Polski najwięcej studentów na płatne studia, to: Turcja (2203), Chiny (1492), Kazachstan (1320), Rosja (1320), Azerbejdżan (1256), Uzbekistan (1032) i Tajwan (1007). Powyżej 1000 osób przyjechało również z następujących krajów UE (z takim statusem odpłatności, jaki odnosi się do osób z Polski studiujących w tych krajach): Hiszpanii (2260), Niemiec (1493), Norwegii (1423) i Czechy (1105), jednak należy mieć na uwadze, że są wśród nich duże grupy studentów z wymian w ramach Erasmusa (Siwińska, Tomczyńska 2020).

Studenci zagraniczni w Polsce według kraju pochodzenia (2019/20)



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS 2020.

Bez trudu można zauważyć, że Polska przyciąga w głównej mierze studentów ze Wschodu oraz globalnego Południa. Przyczyny tego stanu rzeczy zostały w literaturze dobrze opisane (Matusiak 2019; Długosz 2018; Gierko 2015). Wśród najważniejszych powodów wymieniane są atrakcyjne koszty czesnego oraz utrzymania w porównaniu

do innych krajów globalnej Północy czy też Zachodu, a w gronie osób pochodzących z Ukrainy zwraca się uwagę dodatkowo na czynniki, takie jak: bliskość geograficzna i kulturowa, w tym językowa (Matusiak 2019; Długosz 2018; Gasińska 2016, por. Żołądowski et al. 2010).

Warto podkreślić ten ostatni aspekt, zważywszy na to, że aż 2/3 studentów zagranicznych kształci się w języku polskim, a 1/3 w ramach programów anglojęzycznych (Tomczyńska, Müller, Zwierowicz 2020). W raporcie przygotowanym przez Aldonę Tomczyńską, Adama Müllera oraz Konrada Zwierowicza z Laboratorium Baz Danych i Systemów Analityki Biznesowej OPI PIB na podstawie danych POL-on brakuje jednak informacji, jak w obrębie tych dwóch grup rozkłada się proporcja studentów Ukrainy i krajów byłego związku ZSRR, a jak studentów z Azji oraz Zachodu. Na podstawie faktu, że w gronie osób studiujących medycynę w języku angielskim dominują adepci pochodzący z Europy Zachodniej (zob. Tomczyńska, Müller, Zwierowicz 2020), można przypuszczać, iż wśród studentów zagranicznych, kształcących się na kierunkach z wykładowym językiem polskim, procentowy udział osób pochodzących z Ukrainy jest jeszcze wyższy niż w ogólnej liczbie studentów cudzoziemskich w Polsce.

Sytuacja ta powinna być analizowana z uwzględnieniem „półperyferyjnej” specyfiki polskiego systemu akademickiego, rozpiętego pomiędzy Zachodem i Wschodem (zob. Michno 2018; Zarycki 2013). Z wymienionych wcześniej powodów Polska jest krajem atrakcyjnym dla studentów (w pewnej mierze też dla wykładowców, zob. Łuczaj, Bielska, Kurek-Ochmańska, Mucha 2020) ze Wschodu i globalnego Południa. Z drugiej jednak strony, polskie uczelnie i naukowcy dążąc do „naukowej doskonałości”, zwracają się ku światowym centrom nauki, które zlokalizowane są w zamożnych krajach Zachodu (ewentualnie globalnej Północy), będących centrami – „imperiami” – produkcji wiedzy. Od kilku dekad toczy się ożywiona dyskusja dotycząca problematyki hegemonii panującej w relacji między centrami a peryferiami i półperyferiami (zob. Demeter 2019; Gorzelak, Jałowiecki 2014; Rodriguez Medina 2014).

Jednym z jej aspektów – znaczącym dla podjętego tu tematu – jest kwestia absolutnej dominacji języka angielskiego w międzynarodowej komunikacji naukowej (Kulczycki et al. 2020). To język angielski stał się współczesną łaciną (zob. Mortensen, Haberland 2012), w której przedstawia się wyniki badań i o nich dyskutuje, jeśli chce się dotrzeć do publiczności spoza własnego kraju. Inaczej jednak niż w przypadku łaciny, angielski ma swoich rodzimych użytkowników, stanowiąc język komunikacji na każdym poziomie (zob. Curry, Lillis 2019; Curry 2010). Ten fundamentalny brak symetrii między rodzimymi i pozostałymi użytkownikami języka angielskiego przekłada się na trzy możliwe warianty postrzegania angielskiego w roli uniwersalnego narzędzia komunikacji w akademii, które określam odpowiednio jako podejście: „ortodoksyjne”, „światowych angielskich” i „angielskiego jako *lingua franca*”.

Podejście ortodoksyjne zakłada, że obcokrajowiec powinien prezentować poziom językowy angielskiego możliwie zbliżony do rodzimych użytkowników (zob. Jenkins 2014). W głównych, międzynarodowych (co często jednak oznacza anglosaskich)

czasopismach w instrukcjach dla autorów często podkreśla się, że teksty napisane przez *non-native* speakerów języka angielskiego powinny zostać poddane korekcie językowej przed ich zgłoszeniem, w dodatku z zachowaniem określonej odmiany pisowni (brytyjskiej, amerykańskiej itd.). Zwolennikom takiego podejścia (nazywanego też „anglicyzacją”) zarzuca się jednak brak zrozumienia dla różnic kulturowych, nieznamość języków obcych oraz niezdolność do posługiwania się angielskim, który byłby akceptowany na arenie międzynarodowej (Jenkins 2014).

Alternatywę stanowi uznanie istnienia różnych norm języka angielskiego na świecie, które określa się jako „światowe angielskie” (*World Englishes*). Użycie liczby mnogiej pokazuje, że wykształciło się wiele odmian angielskiego (np. Chinglish, zob. Fang 2017; Denglish, zob. Jenkins 2014), które przyjmują wzorce z dominujących lokalnie języków (*m.in.* specyficzne struktury, idiomy, dobór słownictwa). Wskutek tego zaczynają się one różnić od „standardowego” angielskiego, co jednak ma tylko znaczenie deskryptywne, a nie normatywne: nie tyle naruszają anglosaskie wzorce poprawności, ile przyjmują własne.

Z kolei model „angielskiego jako *lingua franca*” (*English as a lingua franca*, ELF) można określić jako „rozwijającą się wspólnotę praktyki”, której członkowie są indywidualnie mobilnymi jednostkami (Smit 2010: 81). Dla zwolenników ELF międzynarodowi naukowcy mają prawo do twórczego wkładu w akademicki angielski, ponieważ język ten jest „tak związany z globalizacją, że mówienie o [jednym – przyp. aut.] angielskim nie jest już realistyczne” (Jenkins 2014: 28). Komunikacja, zdaniem zwolenników tego podejścia, powinna mieć pierwszeństwo przed poprawnością gramatyczną. Ta perspektywa pokazuje, że mówiąc o ELF, skupiamy się „na interakcjach między użytkownikami języka angielskiego” (Leyi 2020, 390; zob. także McKey 2018). Kładzie się tu nacisk na negocjowanie nowego znaczenia dla starych słów oraz innowacyjne użycie określonych struktur, które wnoszą dodatkową wartość komunikacyjną (Jenkins 2014, 63–64). Ogólniejszą ramą dla takiego stanowiska jest zaś podkreślanie dynamicznej natury języka, który ulega nieustannej ewolucji (Jenkins 2014, 65).

Akademicy z Polski, jako autorzy tekstów naukowych, mogą stać się oczywistymi beneficjentami podejść, które odchodzą od ortodoksji w kwestii języka angielskiego w przypadku publikacji w międzynarodowych (powtórzmy, że oznacza to często: anglosaskich) czasopismach, kluczowych w ocenie pracowników uczelni wyższych. W debacie dotyczącej strategii publikacyjnych polskich uczonych kwestia kompetencji językowych pojawia się, ale rzadko jest stawiana w centrum uwagi. Nawet gdy uwzględnia się odmiennosć dyscyplin w aspekcie ich międzynarodowej „publikowalności” (Kulczycki et al. 2020; Kwiek 2016), wskazuje się raczej na tematykę badań niż kwestie lingwistyczne. Jeśli zaś dyskusja koncentruje się na języku, częściej mówi się o dbałości o język polski, np. trosce o zachowanie i rozwój polskojęzycznej terminologii naukowej (np. RJP 2018), niż o trudnościach w posługiwaniu się odpowiednio dobrym językiem angielskim, spełniającym oczekiwania redaktorów i recenzentów we wspomnianych czasopismach.

Dobłą ilustracją takiego stanu rzeczy stała się dyskusja po publikacji tekstu socjologa Izabeli Wagner (2012) pt. *Selektywna analiza problemu publikacji humanistów i przedstawicieli nauk społecznych w języku angielskim*, w którym jednym z wątków jest środowiskowe tabu dotyczące tego, że artykułom zgłaszanym przez naukowców w Polsce zarzuca się niewystarczająco dobry (czyli: o poziomie odbiegającym od rodzimego) angielski. Piotr Sorokowski (psycholog), podejmujący polemikę z tym tekstem, odnosi się do wielu różnych kwestii podjętych przez Wagner, ale pomija problem kompetencji językowych (Sorokowski 2012). Z kolei Piotr Szejnach (socjolog) podkreśla, że język jest narzędziem pracy przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych (Szejnach 2012), a zatem nie można go zestawić w prosty sposób z tym, jak posługują się nim przedstawiciele innych dyscyplin. Obecnie, prawie dziesięć lat później, ten temat ciągle jest raczej poruszany głównie w kanałach nieoficjalnych (jak na przykład dyskusje na prywatnych profilach w serwisie Facebook, co mogę stwierdzić na podstawie autoetnografii). Nawet jeśli naukowiec ma za sobą pobyt w zachodnim ośrodku badawczym oraz publikuje w międzynarodowych czasopiśmie, nie oznacza to, że język angielski stał się dla niego materia, która nie stawia oporu. Wymiana informacji dotyczących dobrych korektorów (najlepiej rodzimych użytkowników języka angielskiego) czy też doświadczeń w kwestii redaktorów czy recenzentów, którzy uprzejmie, lecz często uszczypliwe, komentowali niefortunności językowe, powraca regularnie w rozmowach w znanych mi kręgach polskich akademików. Czym innym bowiem wydaje się akceptowalny poziom angielskiego w zakresie komunikacji naukowej na konferencji naukowej czy nawet współpracy na wydziale, który się wizytuje, a czym innym w przypadku publikacji w międzynarodowych czasopiśmie, gdzie konkurencja jest znaczna, a kryteria doboru bardzo selektywne. Choć sam proces nabywania kompetencji językowej przez naukowców pozostaje, przynajmniej w kontekście polskim, niezbadany, warta rozważenia jest hipoteza, że komunikowanie naukowe w języku innym niż rodzimy nastręcza szereg trudności natury psychologicznej (niepewność w sytuacji komunikacyjnej) oraz praktyczno-organizacyjnej (czas potrzebny na naukę języka).

Z drugiej strony, brakuje informacji na temat tego, jakie podejście do norm językowych mają polscy akademicy jako wykładowcy, rodzimi użytkownicy języka polskiego, stykający się z tekstami (pracami zaliczeniowymi, licencjackimi, magisterskimi, coraz częściej doktorskimi) przygotowanymi przez osoby, dla których polski nie jest językiem ojczystym. Pracownicy akademicy występują więc w podwójnej roli. Jako autorzy są narażeni na negatywną ocenę ze względu na język, tj. odpowiedni poziom posługiwania się tzw. *proper English*, lecz jako wykładowcy występują w roli trybunału poprawności językowej zgodnej ze standardami akademickiej polszczyzny.

Analizując komunikację pomiędzy Polakami, rodzimymi użytkownikami języka a Ukraińcami, trzeba też wziąć pod uwagę ciężar historycznych relacji Polski i Ukrainy, które bywają rozpatrywane jako kolonialne, imperialne, hegemoniczne czy naznaczone szowinizmem (Długosz 2018; Andrejuk, Kornijuchuk 2018; Kyvliuk, Svyrydenko,

2017; Stryjek, Konieczna-Sałamatin, Zacharuk 2017). Jak zauważa Piotr Długosz, badając migracje edukacyjne, można w wielu przypadkach zidentyfikować ich postkolonialny charakter. Często zdarza się, że młodzież z byłych kolonii wyjeżdża na studia do stolicy imperium. W interesującym nas przypadku duże znaczenie dla migracji mogą mieć związki historyczne łączące Polskę z Zachodnią Ukrainą, która przed 1939 rokiem leżała w granicach II Rzeczypospolitej (Długosz 2018). Polityka narodowościowa II RP – oceniana dziś jako niesprawiedliwa, zarówno przez stronę ukraińską, jak i polską (Hurak 2016) – była zaś, co dla nas istotne, realizowana [m.in.](#) przez polonizację ludności ukraińskiej w ramach systemu edukacyjnego.

Przedstawiony kontekst jest istotny w rozważaniach dotyczących postaw (praktyki legitymizacji) wykładowców na uczelniach polskich wobec umiejętności posługiwania się językiem polskim w środowisku akademickim studentów pochodzących z Ukrainy. Przeprowadzona przeze mnie krytyczna analiza literatury przedmiotu identyfikuje istotne luki w stanie wiedzy dotyczącej tego problemu.

## Metodologia

Artykuł opiera się na analizie 25 tekstów poświęconych szeroko rozumianej komunikacji interkulturalnej w polskim systemie szkolnictwa wyższego, odbywającej się między wykładowcami a studentami zagranicznymi. Koncentruję się w nim na studentach z Ukrainy, stanowiących, jak wiemy, około 50 procent ogółu studentów międzynarodowych w Polsce. Dodatkowe czynniki, które zdecydowały o ograniczeniu badania do osób pochodzących z Ukrainy, to opisany powyżej kontekst historyczny oraz względne podobieństwo języka polskiego i ukraińskiego.

Analizowana problematyka ma charakter multidyscyplinarny, ponieważ łączy cztery obszary badań: studia migracyjne, analizę szkolnictwa wyższego, glottodydaktykę, czyli subdyscyplinę językoznawstwa zajmującą się nauką i uczeniem się języka obcego, oraz studia dialektologiczne. W związku z tym zdecydowałam się na metodę krytycznej analizy przedmiotu, zgodnie z typologią SALSA (**S**earch, **A**ppraisal, **L** Synthesis and **A**nalysis), zaproponowaną przez Andrew Bootha i współpracowników (2012; Orłowska, Mazur, Łaguna 2017). Podjęty na tej podstawie krytyczny przegląd literatury jest zorientowany na syntezę badań multidyscyplinarnych, prowadzonych różnymi metodami. Zaleca się go w sytuacji, gdy wymagane są krytyka dostępnej literatury oraz kwestionowanie dotychczasowych ustaleń badaczy (Barnett-Page, Thomas 2009; Orłowska, Mazur, Łaguna 2017). Poszczególne etapy przeprowadzania przeglądu krytycznego są podporządkowane dążeniu do tworzenia nowych teorii (zob. Orłowska, Mazur, Łaguna 2017). Z tego względu mniejszy nacisk kładzie się tu na systematyczność metod wyszukiwania, większą wagę przywiązując do oceny zasobów pod względem ich użyteczności teoretycznej (Booth, Sutton, Papaioannou 2012; Orłowska, Mazur, Łaguna 2017). Uzyskane wyniki podsumowuje się (przeprowadza



ich syntezę) w sposób narracyjny i koncepcyjny (Booth, Sutton, Papaioannou, 2012; Orłowska, Mazur, Łaguna 2017).

Należy zaznaczyć, że w przypadku niniejszego badania celem jest nie tyle stworzenie nowej koncepcji, co zastosowanie określonej teorii (wzorów legitymizacji użycia języka obcego jako narzędzia komunikacji naukowej) do analizy stanu wiedzy w zakresie postaw wykładowców akademickich wobec przygotowania językowego studentów z Ukrainy do podjęcia studiów w Polsce. Analizę skoncentrowano na nauczycielach przedmiotów innych niż lektorat języka polskiego, ponieważ lektorzy uczą wyłącznie cudzoziemców (zob. Żołądowski 2011, 106–108), podczas gdy wykładowcy pozostałych przedmiotów kształcą grupy mieszane, stykając się tym samym z problemem zróżnicowanych kompetencji językowych wśród rodzimych i zagranicznych studentów.

Szczególne miejsce w tym względzie zajmują kompetencje lingwistyczne potrzebne do napisania dłuższych, złożonych wypowiedzi. Niedoskonałości w posługiwaniu się przyswojonym językiem stają się często wówczas bardziej uchwytne niż w komunikacji ustnej. Analizując teksty źródłowe, zwracałam uwagę na to, czy wskazana przeze mnie w nawiązaniu do teorii i badań nad ELF podwójna rola, w jakiej występują polscy wykładowcy (rodzimi użytkownicy polskiego, a zarazem *non-native* speakerzy języka angielskiego), w ogóle pojawia się jako kontekst lub wątek w badanych artykułach, i jeśli tak, to jaki ma wpływ na to, jak akademicy oceniają poziom języka polskiego jako narzędzia komunikacji naukowej ukraińskich studentów. Interesowało mnie, czy prowadzący zajęcia podchodzą do tekstów napisanych przez obcojęzycznych studentów z większą wyrozumiałością, z racji tego, że sami doświadczają tego typu krytyki jako autorzy artykułów, czy wręcz przeciwnie, powielają ją wobec swoich uczniów.

Teksty źródłowe zidentyfikowano w oparciu o bazę Biblioteka Nauki, udostępniającą w sposób otwarty metadane oraz pełne teksty artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych, jak również korzystając z wyszukiwarki Google Scholar, poprzez wpisanie haseł: „studenci Ukraina język” i „studenci ukraiński język”. Zawężono je do tekstów, które ukazały się po roku 2010, kiedy liczba zagranicznych studentów przekroczyła liczbę dwudziestu tysięcy (GUS 2011). Wyodrębniono z nich źródła, w których pojawiał się wątek kompetencji językowych studentów.

W kolejnym kroku w bazie Biblioteka Nauki wpisano: „język polski studenci zagraniczni” oraz „język polski uczelnia wyższa”, dzięki czemu znaleziono dodatkowy tekst związany z interesującą nas tematyką. To samo zapytanie powtórzono w wyszukiwarce Google Scholar, co umożliwiło odnalezienie pięciu nowych tekstów, które dopełniły korpus materiału badawczego. Opierając się na przeprowadzonej analizie zgromadzonych danych udzielam poniżej odpowiedzi na cztery pytania:

1. Jakie problemy z językiem polskim można zidentyfikować wśród studentów ukraińskich?
2. Jak jest ujmowane zagadnienie poprawności językowej cudzoziemskich użytkowników polszczyzny w komunikacji akademickiej?



3. Czy w analizowanych artykułach pojawia się idea powstania odmiany polszczyzny przeznaczonej do celów akademickich dla jej cudzoziemskich użytkowników?
4. Jakie postawy wobec powyższych problemów przyjmują wykładowcy – rodzimi użytkownicy języka?

## Wyniki badania

### Problemy językowe studentów ukraińskich

Przeprowadzona metaanaliza wykazała, że kwestia języka studentów ukraińskich pojawia się zazwyczaj w odniesieniu do adaptacji do życia w Polsce i integracji ze społeczeństwem polskim (Matusiak 2019; Długosz 2018; Michno 2018; Gomółka 2017; Gasińska 2016; Gierko 2015). Wszystkie analizowane teksty sygnalizują istnienie niedostatków sprawności językowej studentów pochodzących z Ukrainy. Jak pisze Piotr Długosz (2018: 80), w którego badaniu aż 43% studentów z Ukrainy zaznaczyło, że nieznanomość języka (choć nie sprecyzowano, czy chodzi tu o odpowiedni poziom znajomości, czy całkowitą niekomunikatywność) może znacznie utrudniać funkcjonowanie w Polsce, w tym na studiach prowadzonych w języku polskim. Maria Gasińska podkreśla (2016: 142), że wiele sytuacji, które odczuwane są jako przejaw niewłaściwego traktowania lub wręcz dyskryminacji studentów z Ukrainy, jest konsekwencją nieporozumień związanych ze słabą znajomością języka polskiego.

Nawet jeśli niektóre badania (Matusiak 2019) wskazują, że sami studenci oceniają swoją znajomość języka relatywnie wysoko (np. C1 i C2, czyli blisko stopnia zaawansowania rodzimych użytkowników), nie znajduje to odzwierciedlenia w określających poziom biegłości językowej testach przeprowadzanych na uczelniach. Zjawisko to dotyczy także egzaminów odbywających się w ramach państwowego certyfikatu języka polskiego, którym legitymują się nieliczni studenci (między innymi ze względu na wysoki koszt przystąpienia do egzaminu, łącznie nawet ok. 200 euro, w zależności od poziomu<sup>2</sup>) (Matusiak 2019: 153). W badaniu ankietowym online, wykonanym przez Łukasza Matusiaka, mającym na celu poznanie stopnia opanowania języka oraz kultury polskiej przez osoby z Białorusi, Ukrainy i Rosji przed przyjazdem do Polski, a także w trakcie studiów, dominowała znajomość języka polskiego na poziomach B2, jak również B1, który jest uznawany za minimalny, by móc podjąć studia w języku polskim (Matusiak 2019: 151–155; por. Jasińska 2019).

Można przypuszczać, że oprócz niechęci do uciążliwych czynności administracyjnych, kosztów oraz zbyt małej liczby miejsc dla osób chcących zdać certyfikat oferowany

<sup>2</sup> Na podstawie cennika opłat za egzamin Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/oplaty-za-egzamin/> (online; dostęp 20.07.2021).

przez ośrodki egzaminacyjne, jedną z przyczyn rezerwy wobec podchodzenia do egzaminu jest niewystarczająca znajomość języka polskiego kandydata na studia. Nawet jeśli istnieje możliwość wyboru poziomu, na jakim chciałoby się przystąpić do egzaminu, to wiele osób nie osiąga na dzień zdawania certyfikatu stopnia zaawansowania języka, który będzie oczekiwany od nich na studiach. Artykuł Vadima Gierko (2016: 215–216), przytaczający wypowiedzi polskojęzycznych studentów, dostarcza empirycznych przykładów tego stanu rzeczy: „U mnie na roku jest chyba dziesięcioro Ukraińców, w ogóle nie mówią po polsku”; „na zajęciach o komunikacji społecznej jedna Ukrainka miała przygotować referat, nie umiała go nawet przeczytać”.

Posługiwanie się przez studentów ukraińskich językiem polskim na poziomie średniozaawansowanym jest więc przynajmniej w pewnej mierze fasadowe lub fikcyjne. Przypomnijmy, że według Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 czerwca 2018 roku w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych (Dz. U. 2018 poz. 1125) obcokrajowcy mogą podejmować studia prowadzone w języku polskim, jeżeli posiadają certyfikat lub ukończą odpowiedni kurs przygotowawczy (Jasińska 2019). Z kolei Jerzy Michno (2018: 322), opierający się w swoim artykule na analizie czterech sesji wywiadów zogniskowanych (FGI) z czterdziestoma osobami z Ukrainy, studiującymi na rzeszowskich uczelniach, przytacza wypowiedź jednego z rozmówców, który wprost stwierdził, że zdecydował się na określoną, prywatną szkołę wyższą, ponieważ nie trzeba tam było „zdawać egzaminu z języka polskiego i jakiś innych takich”. Problem ograniczonej znajomości języka polskiego nie dotyczy tylko uczelni prywatnych, ale też dużych uniwersytetów publicznych, gdzie po 2015 roku zniesiono minimalne stawki czesnego za studia dla obcokrajowców (przynajmniej 2 tysiące euro za studia I lub II stopnia, 3 tysiące euro za studia III stopnia, zob. Mirowska-Łoskot 2015). W rezultacie stały się one konkurencyjne w stosunku do prywatnych uczelni, na których wcześniej studiowała większość studentów z Ukrainy (zob. Długosz 2018: 71).

Oczywiście należy mieć na uwadze względną i subiektywną opinię dotyczącą „dobrej” znajomości języka polskiego lub jego całkowitej nieznajomości, uzależnionej od tego, czy oceny dokonują studenci z Polski (do kwestii wykładawców przejdziemy w dalszej części artykułu), czasami niechętnie nastawieni do swoich nowych kolegów i koleżanek (co jest widoczne w wypowiedziach przytaczanych przez Gierko (2016)), czy osoby z Ukrainy. Nie należy jednocześnie ulegać przeświadczeniu, że ci drudzy podchodzą bezkrytycznie do swojej znajomości języka polskiego. Nowe badania wyraźnie pokazują, że nie są oni nastawieni wyłącznie na rozwijanie komunikatywności, ale też na doskonalenie poprawności polszczyzny, jaką się posługują (Izdebska-Długosz 2017; Krawczuk 2013). Zdarza się nawet, że studenci ukraińscy zgłaszają następujące obawy: „na początku roku bałam się mówić po polsku. Bo bałam się, że powiem coś złego, coś niepoprawnie” (Michno 2018: 328).

Dokonany przeze mnie przegląd literatury pokazuje, że dysponujemy coraz większą liczbą prac, w których autorzy zajmują się typologizacją błędów popełnianych

w języku polskim przez osoby z Ukrainy (Czapla 2020; Kaczmarska, Zsina 2020; Bundza 2019, Makushynska, Popova 2018; Kowalewski 2018; Krawczuk 2014, 2013, 2012). Warto zauważyć, że w przeciwieństwie do wspomnianych wyżej badań, powstałych w obszarze studiów migracyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, w tekstach dotyczących zagadnień normatywności dominują artykuły z zakresu językoznawstwa. Wśród nich znajdziemy prace, koncentrujące się na określonym typie błędów, np. niewłaściwym użyciu liczby (Bundza 2019) czy walencji, tj. uchybieniu wobec zasad łączliwości składniowej, czyli reguł określających np. przypadek rzeczownika wymuszony przez dany czasownik (np. „lubić kota”, a nie „lubić kot”) (Kaczmarska, Zsina 2020) oraz te, które ujmują je bardziej kompleksowo (Czapla 2020, Kowalewski 2018, Krawczuk 2014, 2013, 2012, 2009). Czapla (2020) i Krawczuk (2009) zaznaczają, że wśród błędów z zakresu słownictwa popełnianych przez Ukraińców przeważają te, które są skutkiem braku kompetencji leksykalnej oraz wpływu interferencyjnego oddziaływania języka ukraińskiego ([m.in.](http://m.in) fałszywi przyjaciele, kalki, zapożyczenia).

Szerokie spektrum błędów gramatycznych prezentują prace Ałły Krawczuk (2020; 2014; 2013; 2012). Ich kompletna lista nie byłaby możliwa do przedstawienia w ramach niniejszego artykułu, dlatego zilustruję je kilkoma wybranymi przykładami. Pierwszym mogą być błędy związane są z różną realizacją w polszczyźnie i w językach wschodniosłowiańskich kategorii rodzaju, do których należą: np. nieumyślne deprecjonowanie w wyniku tworzenia interferencyjnych form mianownika liczby mnogiej („pracownicy”, „doktory”, „profesory”,). Innym przykładem może być mylenie zamków „oni” i „one” („Oni [książki]” są na stole; „Oni [kwiaty] zawsze są z czymś związane”). Częste są też błędne przyporządkowania leksemów rzeczownikowych do określonego rodzaju gramatycznego (z dalszymi skutkami paradygmatycznymi przejawiającymi się w niewłaściwej odmianie tych rzeczowników) pod wpływem odpowiedników leksykalnych w języku rodzimym. Zjawisko to wiąże się z niedodawaniem „żeńskej” końcówki -a do podstaw niektórych rzeczowników polskich (rodzaju męskiego lub żeńskiego) pod wpływem odpowiedniego w języku ojczystym leksemu bez końcówki -a, np.: \*artyst zamiast „artysta”; \*witamin zamiast „witamina” lub niewłaściwym dodawaniem końcówki -a (pod wpływem odpowiednika leksykalnego w języku rodzimym) i tworzeniem w ten sposób polskich rzeczowników żeńskich zamiast męskich, np. \*afisz zamiast „afisz”, \*programa zamiast „program” (Krawczuk 2020; 2014; 2013; 2012).

Innym rodzajem błędów są typowe dla własnej grupy językowej odstępstwa od obowiązujących w Polsce norm i zwyczajów. Najczęstsze wśród osób ukraińskojęzycznych to: zwracanie się do adresata „panie/pani + imię” w sytuacjach sformalizowanych, wbrew obowiązującemu sposobowi zwracania się na „panie / pani + rzeczownik tytułarny” (czyli „Pani Anno/Anna” zamiast „Pani Doktor”) lub używanie form typu „Szanowny Panie Dąbrowski” w tytułach rozpoczynających listy urzędowe. Innym błędem jest stosowanie form (pseudo)tytułarnych w zwrotach, takich jak

np. „panie nauczycielu”, „pani wykładowco”, „panie lektorze”, „panie dziennikarzu”, „panie prawniku” (Krawczuk 2013). Tę kwestię rozwija kolejny tekst Krawczuk (2014) poświęcony polskojęzycznej prasie ukazującej się za naszą wschodnią granicą. Analizując język prasy ukazującej się w Ukrainie przez prawie 15 lat, badaczka wskazuje odstępstwa od normy ogólnopolskiej nie tylko wynikające z interferencji języka ukraińskiego lub rosyjskiego, ale też opisuje nadużywanie formy „pan/i”, które według niej bierze się stąd, że wyrazy „pan, pani” są uważane za „typowo polskie”, a u członków wspólnot polonijnych intuicyjne jest odwoływanie się do kryterium narodowego streszczonego w formule: „Lepsze jest to, co polskie, takie, jak w Polsce” (Krawczuk 2014: 347). Mamy więc zatem paradoksalną sytuację, gdy przez dążenie do mówienia „bardziej po polsku”, użytkownicy z Ukrainy oddalają się od wzorców, jakie stosują osoby z Polski. Czy to jednak oznacza, że posługują się oni językiem polskim niepoprawnie?

## Konceptualizacje błędu glottodydaktycznego

Jednym z głównych zagadnień poprawności/normatywności językowej jest błąd. Jego pojęcie nie jest jednak ściśle sprecyzowane. Raczej, jak piszą Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka (2015: 25), pojęcie błędu większość użytkowników języka polskiego rozumie intuicyjnie, wychodząc zapewne z założenia, że „co to jest błąd, każdy widzi”. Nawet w opracowaniach poruszających problematykę błędów niejednokrotnie brak jego definicji. Zasadniczo jednak w Polsce przyjmuje się definicję błędu językowego jako „innowacji funkcjonalnie nieuzasadnionej” (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1973: 21), którą uściśla Andrzej Markowski, pisząc, że jest to

nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie. (za: Dąbrowska, Pasieka 2015: 25)

Jak stwierdzają Dąbrowska i Pasieka, ta definicja pozwala zauważyć, że określenie tego, czy coś jest błędem językowym, ma często charakter subiektywny. Jakaś forma językowa może bowiem razić jednego uczestnika komunikacji, a przez drugiego być traktowana jako poprawna. Wiąże się to z częściowo subiektywnym pojęciem normy językowej, przede wszystkim w odniesieniu do stylistyki i leksyki. O błędzie zaś można mówić tylko wtedy, gdy uznaje się jakąś normę (Dąbrowska i Pasieka 2015: 25).

W tym względzie norma lingwistyczna (ogólna) istotnie różni się od normy glottodydaktycznej, ponieważ ta druga jest określana każdorazowo w zależności od poziomu opanowania języka obcego i celów nauczania. Innymi słowy, błąd

glottodydaktyczny jest to błąd popełniany przez cudzoziemca w ramach poziomu kompetencji językowej, na jakim się obecnie znajduje (Skura 2018; Dąbrowska, Pasieka 2015). Oznacza to, że dopiero na poziomie C2 przyjmuje się ten sam standard poprawności dla cudzoziemca i rodzimego użytkownika (Krawczuk 2012).

To właśnie na tym poziomie zaawansowania może pojawić się bardzo szczególny typ błędu glottodydaktycznego, który Dąbrowska i Pasieka określają jako „błąd pragmatyczny” (2015, por. Skura 2018). Ta kategoria, przydatna według cytowanych badaczek w opisie wypowiedzi językowych cudzoziemców, ma obejmować błędy typu: „Polak by tak nie powiedział/nie napisał”, czyli błędy stylistyczne, frazeologiczne w szerszym i w węższym znaczeniu, błędy łączliwości semantycznej, błędy szyku o charakterze niesystemowym, tj. podlegające ocenie gorszy/lepszy, a nie poprawny/niepoprawny (Dąbrowska, Pasieka 2015, 29; Skura 2018).

Warto podkreślić za Ałłą Krawczuk (2012), że w pracach naukowych o normach polszczyzny dla obcokrajowców akcentowany jest aspekt użytkowy, komunikacyjny, a nie ściśle poprawnościowy. Prace samej Krawczuk stawiają jednak ważne pytanie o to, jak wysoko powinna być zawieszona „poprzeczka normatywności” dla osób z Ukrainy, jeśli chodzi o posługiwanie się językiem polskim, zważywszy na to, że są cudzoziemcami. Krawczuk zastanawia się, czy powinno się zachować w tym względzie tylko kryterium komunikatywności, co jest standardem glottodydaktycznym, czy jednak oczekiwania poprawnościowe powinny być wyższe wobec ukraińskich użytkowników polskiego ze względu na intensywność kontaktów Ukraińców i Polaków oraz podobieństwo języka ukraińskiego i polskiego (Krawczuk 2012).

Zdaniem wielu lektorów wypowiedzi obcokrajowców powinny być oceniane przez rodzimych użytkowników jedynie z punktu widzenia skuteczności porozumiewania się, czyli być uznane za akceptowalne w momencie, gdy nie powodują zakłóceń w komunikacji językowej (Krawczuk 2012). Podsumowując, pojęcia normy i błędu językowego, co podkreśla Maria Skura (2018), pojawiają się dopiero w kontekście ewaluacji wypowiedzi ucznia.

Postawiony w niniejszym tekście problem oceny przez wykładowców języka, jakim posługują się studenci pochodzący z Ukrainy w swoich pracach zaliczeniowych/dyplomowych, bezpośrednio odnosi się jednak do kwestii ewaluacji i normy, kiedy dokonują oni przejścia z kursu językowego/lektoratu do studiowania w języku polskim. Język, jakim jest napisana dana praca studencka, często wpływa na jej całościową ocenę. Rodzi się pytanie, co powinno być w tym wypadku punktem odniesienia, czyli normą. Wydaje się, że możliwe są zasadniczo dwa rozwiązania. Pierwszym jest porównanie z poziomem językowym prezentowanym przez rodzimych studentów. Drugim mogłoby być odniesienie do wzorców szczególnej odmiany polszczyzny, jaką byłby „język polski do celów akademickich”. Zacznę od omówienia poniżej drugiej z tych opcji, której idea zaczęła się kształtować w ostatnim czasie.

## Polski jako język akademicki dla cudzoziemców

Impuls do rozpoczęcia dyskusji nad standardem polszczyzny akademickiej w kontekście posługiwania się nią przez zagranicznych studentów wyszedł ze środowiska językoznawczego oraz praktycznej nauki języka polskiego jako obcego na uczelni wyższej. Taka jest właśnie geneza trzech tekstów, które poruszają powyższy problem (Jasińska 2019; Czempka-Wiewióra 2017; Zarzycka 2017). Stoi z za nimi też przekonanie, które wprost formułuje Agnieszka Jasińska (2019: 135), że deklarowany poziom B1 jest zbyt niski, by zagraniczni studenci mogli efektywnie studiować po polsku.

Maria Czempka-Wiewióra (2017) podkreśla, że w ramach kursu zorientowanego na cele akademickie nie powinno ograniczać się nauki pisania (co jest usprawiedliwione na kursie ogólnym języka obcego), zważywszy na to, że studenci w przeciągu pięciu lat muszą napisać co najmniej dwie prace: licencjacką i magisterską oraz szereg innych zadanych na zaliczenie przedmiotów. Błędy językowe mogą zaś zadecydować o nieprzyjęciu dokumentu lub wystawieniu oceny negatywnej na studiach (Czempka--Wiewióra 2017: 37). W związku z tym Czempka-Wiewióra przedstawia pewne propozycje ćwiczeń ([m.in.](#) symulacje komunikacji mailowej), wykorzystywane w ramach kursu przygotowawczego, mające za zadanie przybliżyć i kształcić styl naukowy i urzędowo-kancelaryjny.

Grażyna Zarzycka (2017: 136) w swojej pracy wychodzi od zasygnalizowania dylematów, przed którymi staje każdy praktyk, przystępujący do rozwiązania problemu związanego z planowaniem kursu języka w odmianie akademickiej. Zarzycka zaznacza, że zwykle odbywa się to, przynajmniej w Polsce, metodą prób i błędów, intuicyjnie, pomimo że w światowej literaturze glottodydaktycznej znajdujemy wiele odpowiedzi dotyczących treści kursów języków obcych w odmianie akademickiej oraz sposobów ich organizacji. Sama Zarzycka (2017: 137–138) decyduje się na odwołanie do klasycznej pracy R.R. Jordana i parafrazuje definicję *English for Academic Purposes*, proponując wyróżnienie: 1. Języka polskiego do celów specjalistycznych lub zawodowych oraz 2. Języka polskiego do celów akademickich, dzieląc go na: 2.1. Język polski w odmianach akademickich, zawodowych, specjalistycznych i 2.2. Język polski w odmianie akademickiej ogólnej. W dalszej części artykułu przedstawia projekt kursu, nastawionego na kształcenie umiejętności językowych (zapoznanie z określonymi strukturami i zwrotami typowymi dla prac naukowych (Zarzycka 2017: 145)). Jak podkreśla badaczka „w Polsce rzadko prowadzi się tego rodzaju kursy, ale ta sytuacja zapewne będzie musiała się szybko zmienić ze względu na zwiększającą się każdego roku liczbę studiujących w Polsce studentów zagranicznych” (Zarzycka 2017:138).

Także Agnieszka Jasińska (2019) odwołuje się do faktu, że liczba studiujących obcokrajowców będzie się zwiększać, a problem ich niedostosowania językowego narastać, co stwarza konieczność wypracowania rozwiązań systemowych zorientowanych na wdrożenie jednolitego, konsekwentnego programu języka polskiego dla

celów akademickich, którego obecnie brakuje. W swoim artykule Jasińska przedstawia propozycję programu nauczania studentów przygotowujących się do studiów w Polsce lub dla studentów pierwszych lat na podstawie kursu prowadzonego w Studium Nauki Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Opiera się on na trzech filarach: 1. podnoszenia językowych kompetencji komunikacyjnych kandydatów na studia, 2. podnoszenia językowych kompetencji komunikacyjnych w ramach języka akademickiego, zawierającego elementy stylistyki praktycznej, zagadnień poprawnościowych, na podstawie stosownej literatury przedmiotu (przeznaczonej dla studentów cudzoziemskich i polskich); 3. zajęć ze słownictwa specjalistycznego z dziedziny, którą kandydat planuje studiować (Jasińska 2019: 135).

## **Stosunek wykładowców do reguł legitymizacji użycia języka polskiego przez studentów z Ukrainy**

Tekst Jasińskiej (2019) jest dodatkowo ważny dla poruszanej w tym artykule problematyki, ponieważ wprost odnosi się do czwartego z postawionych przeze mnie pytań, które dotyczyło stosunku wykładowców uczelni wyższych w Polsce, będących zarazem rodzimymi użytkownikami języka polskiego, do poziomu znajomości tego języka prezentowanego przez studentów z Ukrainy.

Jasińska (2019: 132) odwołuje się do przeprowadzonej przez siebie ankiety (przygotowanej na podstawie wcześniejszego badania fokusowego z 12 nauczycielami akademickimi: lektorami i nie-lektorami), w której odpowiedzi udzieliło 28 osób<sup>3</sup>. Większość wykładowców oceniła znajomość polszczyzny studentów zagranicznych jako niedostateczną, uniemożliwiającą im swobodne posługiwanie się dyskursem akademickim w mowie, a zwłaszcza w piśmie. Kilkoro stwierdziło, że zagraniczni studenci o tak niskich umiejętnościach nie powinni w ogóle być dopuszczeni do studiowania, a tylko 1 badany był zadowolony z poziomu kompetencji w polszczyźnie swoich podopiecznych (Jasińska 2019: 132–133).

Przedstawione powyżej badanie dotyczy nielicznej grupy interesujących nas osób, jednak i tak wnosi relatywnie wiele do naszej wiedzy w tym temacie, który rzadko pojawia się w analizowanej literaturze przedmiotu. Jeśli zaś nawet jest obecny w wybranych tekstach, poświęca się mu niewiele miejsca. Na przykład z artykułu Vadima Gierko (2015) możemy się dowiedzieć, że jednym z problemów wymienianych przez polskich studentów jest to, że Ukraińcy są oceniani przez wykładowców w sposób bardziej tolerancyjny i dlatego wykorzystują nieznaną im języka polskiego, co ogólnie prowadzi do zaniżania poziomu kształcenia. Gierko przytacza w tym względzie następującą wypowiedź:

---

<sup>3</sup> Ze względów metodologicznych prezentowane tu wnioski należy więc analizować z należąca ostrożnością.



Mają fory u wykładowców, to jest niemożliwe, żeby nie znając języka, zdawali wszystko bez poprawek. (...) Niedługo językiem wykładowym będzie ukraiński. Zagraniczni płacą za studia, więc optaca się ich przepuszczają, żeby mieć kolejnych. (Gierko 2015: 115–116)

Z kolei Michno przytacza wypowiedzi ukraińskich studentów świadczące o tym, że wykładowcy wykazują się zrozumieniem dla kłopotów językowych studentów zagranicznych: „(...) kiedy zdawaliśmy egzaminy ustne... to jakoś wykładowcy, nauczyciele tak... no tak chcieli pomóc (...), bo widzieli, że nie znamy języka i będzie trudno, żeby powiedzieć to co tam myślimy i znamy i na sto procent dobrze”; „Pomagali, np. jakby to powiedzieć, starali się wyciągnąć twoją wiedzę (...). No i starał się ci pomagać, np. pomaga ze słówkami, (...)” (Michno 2018: 324–325). Studenci podczas badań fokusowych zauważyli też, że niektórzy wykładowcy jedynie upewniali się, czy nie mówią zbyt szybko i czy powinni coś powtórzyć (Michno 2018: 325). Michno (2018: 325) opisuje też przypadek, gdy wykładowca w odpowiedzi na uwagę studenta, że nie jest z Polski i nie rozumie wszystkiego, stwierdził: „musisz wiedzieć tyle samo, co i Polak”.

Z powyższych obserwacji nie wyłania się zatem spójny obraz postaw nauczycieli akademickich wobec języka studentów ukraińskich. Mamy do czynienia z przypadkami zarówno akceptacji pewnych niedoskonałości językowych, jak też niezadowoleniem z niewystarczająco dobrego poziomu znajomości polskiego. Najbardziej jednak problematyczne jest to, że ów obraz zdaje się składać głównie z białych plam. Rodzi to pytanie: jakie nastawienie wobec użycia języka polskiego do celów akademickich przez obcokrajowców warto rozwijać w Polsce?

## Dyskusja

Przegląd literatury przedmiotu wykazał, że kwestia poprawności języka polskiego studentów ukraińskich jako języka do celów akademickich pojawia się już w polu badawczym, ale jest to perspektywa głównie albo lingwistyczna, albo glottodydaktyczna. W pierwszym przypadku chodzi o rekonstrukcję typowych błędów popełnianych przez studentów z Ukrainy. W drugim pojawia się kwestia normy i poprawności skonfrontowana z główną orientacją działań glottodydaktycznych, czyli osiągnięciem komunikatywności w przyswajanym języku. Analizowane badania, sygnalizując problem braku odpowiedniej sprawności językowej, wskazują, że studenci ukraińscy wpadają w „pułapkę komunikatywności”, polegającą [m.in.](#) na spowolnieniu przyswajania języka ze względu na zbyt entuzjastyczną ocenę własnej kompetencji językowej (Ostromęcka-Frączak 2004, 31). Badania (Matusiak 2019, Czempka-Wiewióra 2017) pokazują, że uprawnione jest przypuszczenie, iż tak wysoka samoocena znajomości polskiego podyktowana jest jego pokrewieństwem z językami ojczystymi respondentów, np. w leksyce (Matusiak 2019). To podobieństwo językowe i sukces

w komunikacji nieformalnej wpływa na studentów ze słowiańskich grup językowych demotywująco. Jak pisze Czempka-Wiewióra (2017: 32), mogą się oni utwierdzać

w przekonaniu, że język, jakim posługują się na ulicy czy w akademiku, będzie im służył w tym samym stopniu na uczelni wyższej. Często przedstawiciele tej ostatniej grupy nie uznają i nie dostrzegają pewnych niewielkich różnic pomiędzy językami, a tym samym nie postrzegają ich jako znaczących. Z tego powodu nie przykładają do ich opanowania zbyt wielkiej uwagi.

Jest to osąd w znacznej mierze generalizujący, który nie bierze pod uwagę zróżnicowania w kwestii studiowanych kierunków, co może być istotną zmienną. Dowodem na to mogłyby być badania Krawczuk prowadzone wśród studentów filologii polskiej Uniwersytetu Lwowskiego, którzy są świadomi, że nie posługują się językiem polskim w takim stopniu jak Polacy (2013; zob. Krawczuk 2012). Choć odpowiedzi z wywiadów Krawczuk są ukierunkowane na kwestie języka codziennego, a ściślej możliwość prowadzenia swobodnej rozmowy towarzyskiej, wskazują na kluczowy dla naszego tematu problem, mianowicie punktu odniesienia, jakim jest norma rodzimego użytkownika. Tzw. błąd pragmatyczny („Polak by tak nie napisał/powiedział”) wpisuje się w koncepcję ortodoksyjnego podejścia do norm dla cudzoziemskich użytkowników przyswajanego języka (zob. Jenkins 2014).

Sprawa jednak się komplikuje, kiedy zastanowimy się nad tym, że trudno mówić o „uogólnionym” native speakerze (Krawczuk 2012, 146). Kiedy rozważamy problem ewaluacji wypowiedzi (w tym pisemnych) studentów z Ukrainy, punktem odniesienia powinien być poziom językowy adeptów z Polski. Przy zestawieniu błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników języka polskiego i cudzoziemców, jak czyni to Krawczuk (2012), warto przytoczyć wyniki badania przeprowadzonego w roku 2005/2006 wśród polskich maturzystów z kilkunastu polskich liceów ogólnokształcących oraz obcokrajowców zdających egzamin państwowy z języka polskiego jako obcego na poziomie C2. Jak się okazało, Polacy osiągnęli dużo wyższe wyniki od cudzoziemców jedynie w zakresie poprawności gramatycznej. Różnice w rezultatach badania słuchania i czytania są niewielkie (na niekorzyść cudzoziemców). Porównanie wyników sprawności pisania zaskoczyło badających, gdyż okazało się, że w tej dziedzinie znacznie lepsi są obcokrajowcy, którzy operowali językiem doskonale (Krawczuk 2012; zob. Miodunka, Przechodzka 2006: 12). Następnie tę analizę pogłębiono. Test (ograniczający się do czytania ze zrozumieniem i pisania) dla zaawansowanych cudzoziemców powtórzono w klasach maturalnych w 2009 roku. Uzyskane dane potwierdziły, że kompetencja językowa polskich maturzystów w zakresie testowanych sprawności nie jest satysfakcjonująca – cudzoziemcy ponownie okazali się lepsi od polskich uczniów w zakresie pisania (Krawczuk 2012: 146, zob. Miodunka, Przechodzka 2006: 12).

Powyższa obserwacja współbrzmi z przekonaniem dotyczącym pogarszającego się standardu języka, jakim są pisane prace dyplomowe polskich studentów. Jego wyrazem może być badanie przeprowadzone przez Dorotę Szumną i Mariusza Kalandyka

(2017: 92), które „ma być przyczynkiem do dyskusji nad pogarszającym się poziomem języka absolwentów studiów pedagogicznych uzyskujących kwalifikacje do pracy z dziećmi na I etapie edukacyjnym”. Szumna i Kalandyk (2017: 97–99) zidentyfikowali szereg błędów (składniowych, leksykalnych, stylistycznych) w pracach licencjackich, powstałych w ramach seminarium dyplomowego (2015/2016) prowadzonego przez jednego z autorów artykułu na kolejnych etapach powstawania tychże licencjatów.

Czy obniżający się poziom językowy prac dyplomowych polskich uczniów powinien być punktem odniesienia przy ocenianiu języka cudzoziemskich studentów? Czy miałyby to oznaczać, że wymagania mają być konsekwentnie zaniżane? Czy nie będzie tak, że akceptowanie niedoskonałości językowych studentów zagranicznych tylko jeszcze wzmocni negatywne tendencje w kwestii językowych kompetencji absolwentów polskich uczelni? Na te wątpliwości może nakładać się też obawa o dalsze losy studentów zagranicznych w Polsce (zob. Andrejuk, Korniyuchuk 2018), gdy okaże się, że pomimo ukończenia studiów w naszym kraju, nie mogą tu znaleźć satysfakcjonującej pracy właśnie z racji braku wystarczających kompetencji językowych. W tym miejscu należy wziąć pod uwagę rzecz jasna znów kierunek studiów, ponieważ, jak pisze Grażyna Zarzycka (2017: 147) za Robertem Jordanem: „nauczanie języka w odmianie akademickiej ogólnej nie powinno być celem samym w sobie, ale narzędziem służącym studiom w określonej dziedzinie”. Na przykład oznacza to, że inny poziom biegłości językowej powinien, jak się zdaje, być wymagany od absolwentów dziennikarstwa, a inny od studentów grafiki: w pierwszym przypadku umiejętność sprawnego posługiwania się słowem jest znacznie istotniejsza niż w tym drugim, gdzie istotniejsze są kwestie pozawerbalne.

Taka konstatacja nie rozwiązuje jednak problemu konceptualizacji normy dla polskiego jako języka akademickiego. Rozważając tę kwestię, warto ponownie odwołać do sytuacji humanistów publikujących po angielsku. Punktem odniesienia powinno być wspomniane w części teoretycznej środowiskowe tabu, czyli wcale nie tak rzadki przypadek, gdy tekst nie jest akceptowany do publikacji ze względu na niefortunności językowe (w tym np. niewystarczająco wyszukane słownictwo lub inne wyrażenia niż te, które wybrałaby osoba na co dzień mówiąca językiem angielskim) popełniane przez cudzoziemców, co rodzi poczucie niesprawiedliwości związane z nierównym rozkładem sił, jeśli chodzi o możliwość posługiwania się angielszczyzną przez jej rodzimych użytkowników i non-native speakerów. Niepożądaną wydaje się sytuacja, gdyby akceptowane były podwójne standardy, różne wobec angielszczyzny, jaką posługują się polskojęzyczni naukowcy (zdający sobie sprawę, że odbiega ona od poziomu native speakerów) i polszczyzny ukraińskich studentów (których błędy traktuje się jako poważne uchybienia). Dlatego warto zastanowić się, na ile możliwe (dopuszczalne) jest swojego rodzaju poluzowanie gorsetu oczekiwań lub przynajmniej przemyślenie tego, jak dalece wykładowcy (nie tylko lektorzy, por. Krawczuk 2012) mogą być tolerancyjni wobec substytutów określonych zwrotów stosowanych przez cudzoziemców, a odbiegających od wzorów, którymi posługują się rodzimi

użytkownicy. Taka refleksja mogłaby stać się punktem wyjścia dla ukształtowania się języka polskiego w odmianie akademickiej na wzór *English as lingua franca* w kontekście umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce.

Oczywiście należy mieć tu na uwadze, że samo pojęcie komunikacji naukowej lub języka akademickiego należy zrelatywizować do jego konkretnej formy oraz oczekiwanego od niej poziomu biegłości lingwistycznej. Inne wymagania językowe stawia się bowiem pracom zaliczeniowym pisany przez studentów I roku, inne pracom licencyjnym, a inne pracom magisterskim lub doktorskim. Jeszcze inaczej sprawa się przedstawia, kiedy maszynopis ma zostać opublikowany, czy to jako artykuł, czy monografia. Tym niemniej ta względność i wewnętrzne zróżnicowanie standardów poprawności (a nawet atrakcyjności) stylu języka akademickiego nie zmienia zasadniczo punktu odniesienia, jakim jest zestawianie na każdym z tych poziomów biegłości osiągniętej przez osoby, dla których polszczyzna stanowi rodzimy język i obcokrajowców, w naszym przypadku pochodzących z Ukrainy.

Warto w tym miejscu zauważyć, że paradygmat *lingua franca* nie musi być jedyną perspektywą, którą można przyjąć w badaniu polszczyzny ukraińskich studentów. Drugą, być może mniej rewolucyjną, jest koncepcja języka polonijnego czy też jednej z odmian „światowego polskiego”. Wspominana pułapka komunikatywności studentów z Ukrainy opiera się bowiem w pewnej mierze też na tym, że wielu z nich (por. Matusiak 2019; Laskowska 2016; Tambor, Achtelek 2016) znało język polski przed przyjazdem, nie tylko dzięki przyswojeniu go jako języka obcego, ale ich drugiego, a nawet pierwszego języka, jakim posługują się w Ukrainie. Język Polonii, o czym czasem się zapomina, to nie tylko polski, jakim posługują się polscy emigranci na Zachodzie (zob. Lipińska 2019), ale też polskie mniejszości narodowe na Wschodzie (Gomółka 2017; Tambor, Achtelek 2016). Mamy tam całkiem szerokie spektrum różnych odmian polszczyzny (zob. Konczewska 2020; Dziegiel 2017), które z powodów geopolitycznych mogły być badane na większą skalę dopiero po 1989 roku (Konczewska 2020).

Dochodzi w ten sposób do sytuacji, którą opisuje Krawczuk (2012), że kiedy Polak z Ukrainy chce zdać państwowy egzamin certyfikacyjny z języka polskiego, musi, wbrew poczuciu i świadomości nosiciela regiolektu, jak każdy cudzoziemiec, zaakceptować wymagania kodyfikacyjne normy ogólnopolskiej, dodajmy, ustanawianej przez instytucję w Polsce. Z jednej strony, mamy więc tu analogię do strzeżenia bram poprawności językowej przez rodzimych użytkowników na wzór tej, którą ustanawiają certyfikaty angielskiego TOEFL czy IELTS wydawane przez instytucje odpowiednio z USA i Wielkiej Brytanii. Obecnie można zaobserwować trend do kwestionowania wyłącznego prawa do oceny normatywności użycia języka angielskiego przez native speakerów z krajów anglosaskich. Zatem być może i my, rodzimi użytkownicy języka polskiego, mieszkający w Polsce, powinniśmy zadać sobie pytanie, czy mamy być wyrocznią w kwestii normatywności polszczyzny, czy raczej powinniśmy zacząć myśleć o „polszczyznach” w liczbie mnogiej na wzór „światowych angielskich”.

## Podsumowanie

Semiperyferyjny status umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce ma przełożenie na szczególne położenie w obrębie kompetencji językowych wykładowców i badaczy w Polsce. Z jednej strony, występują oni w roli non-native speakerów języka angielskiego, gdy starają się publikować wyniki swoich badań po angielsku, z drugiej – są rodzimymi użytkownikami języka polskiego, który jest językiem wykładowym w Polsce. Ta sytuacja powinna skłonić wykładowców pracujących na uczelniach w Polsce do refleksji nad tym, jak podchodzą do poziomu językowego studentów z Ukrainy, których dynamicznie wzrasta nie tylko liczba, ale też procentowy udział wśród ogółu studentów z racji niżu demograficznego. Jak wykazał krytyczny przegląd literatury, brakuje badań poświęconych świadomości legitymizacji (niedoskonałości) posługiwania się polskim jako językiem akademickim przez studentów z Ukrainy u wykładowców (nie-lektorów), którzy sami mogą borykać się z podobnymi problemami, jeśli chodzi o publikowanie w języku angielskim.

Przyszłe badania powinny odnieść się do kwestii, co wykładowcy postrzegają jako normę językową prac zaliczeniowych i dyplomowych, z uwzględnieniem ich własnych doświadczeń publikacyjnych w języku angielskim. Należałoby sprawdzić, czy wykładowcy przychylają się do idei wyróżnienia akademickiej odmiany języka polskiego dla obcokrajowców czy raczej optują za tym, by starać się zachować wzorce charakteryzujące polszczyznę rodzimych użytkowników oraz czy i do jakiego stopnia wpływ na to mają ich praktyki publikacyjne, w tym świadomość, jak wiele czasu i pracy wymaga biegłe opanowanie umiejętności pisania w drugim języku, które można by poświęcić na zgłębianie kwestii merytorycznych. Takie badania postaw wobec języka zagranicznych studentów powinny mieć na uwadze także zróżnicowanie kierunków studiów (lub gałęzi nauki z drugiej strony patrząc), jakie reprezentują wykładowcy, ponieważ może to istotnie wpływać na przyjmowaną przez nich perspektywę.

Warto także rozważyć kwestię projektowania szkoleń z zakresu kompetencji językowych nie tylko dla studentów-obcokrajowców i lektorów (por. Tambor, Achtełik 2016), ale też wykładowców innych przedmiotów. Krytyczne uwrażliwienie na niuanse komunikatywności powinno ułatwić adaptację zagranicznych studentów Polsce. Tak jak bowiem stwierdził Ludwig Wittgenstein, „granice języka” wyznaczają „granice świata”. To od postaw wykładowców w dużej mierze zależy, na ile uda się je rozszczełnić, dając tym samym poczucie bycia akceptowanym, a na ile będzie się je umacniać, wznosząc mury, których zazdrośnie bronią hegemoniczni „gatekeeperzy”.

## Bibliografia

Andrejuk K., Korniyuchuk A. (2018). Ukraińscy absolwenci polskich uczelni: przechodzenie ze studiów na rynek pracy w kontekście samozatrudnienia. *Problemy Polityki Społecznej*, 40(1), 121–140.

- Booth A., Sutton A., Papaioannou D. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. Los Angeles: Sage.
- Bundza I. (2019). Zrobię to bez zwłok... kategoria liczby w nauczaniu języka polskiego jako obcego osób ukraińskojęzycznych. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 26, 387–397.
- Curry M.J., Lillis T. (2019). Unpacking the lore on multilingual scholars publishing in english: A discussion paper. *Publications* 7(2), 11–14.
- Czempka-Wewióra M. (2017). Rola stylu naukowego i urzędowo-kancelaryjnego na kursie przygotowującym kandydatów do podjęcia studiów w Polsce. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 24, 27–43.
- Dąbrowska A., Pasieka M. (2015). Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 22, 21–47.
- Demeter M. (2019). The World-Systemic Dynamics of Knowledge Production: The Distribution of Transnational Academic Capital in the Social Sciences. *Journal Of World Systems Research*, 25(1), 111–144.
- Długosz P. (2018). Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 44/2 (168), 67–92.
- Duszak A., Lewkowicz J. (2008). Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes* 7, 108–120.
- Dzięgiel E. (2017). Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie. *LingVaria* 2 (24), 199–210.
- Fang F. (2017). World Englishes or English as a Lingua Franca: Where does English in China stand? *English Today* 129, Vol. 33, No. 1, 19–24.
- Gasińska M. (2016). Studenci z Ukrainy w Polsce. Uwarunkowania, oczekiwania i opinie w świetle badania ewaluacyjnego w AfIB Vistula. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, 47(2), 127–148.
- Gierko V. (2015). „Ukrainizacja” polskich uczelni na tle umiędzynarodowienia kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio I – Philosophia-Sociologia*, 40(2), 103–119.
- Gomółka K. (2016). Studenci, doktoranci i stażyści z Ukrainy na polskich uczelniach. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 1, 85–98.
- Gomółka K. (2017). *Polityka Polski wobec studentów, doktorantów i stażystów z państw poradyckich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- 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 Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 22, 357–370.
- GUS (2011). Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, [https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e\\_szkoły\\_wyższe\\_2010.pdf](https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_szkoły_wyższe_2010.pdf) (data dostępu: 24.01.2022).
- GUS (2020). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 roku. Warszawa, Gdańsk, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyższe-i-jego-finanse-w-2019-roku,2,16.html> (data dostępu: 24.01.2022).
- Hurak I. (2016). Relacje Polski i Ukrainy 2010–2015 – ukraiński punkt widzenia. *Krakowskie Studia Międzynarodowe*, XIII, nr 2, 181–201.

- Izdebska-Długosz D. (2014), Specyficzne problemy nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym, w: *Języki obce i kultura: nowe konteksty edukacyjne*. Gonigrozek D. (red.), Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 315–323.
- Izdebska-Długosz D. (2017). Konfrontatywność i kontrastowanie w nauczaniu języka jako polskiego w środowiskach ukraińskojęzycznych, w: *Ukraina–Polska: doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*. R. Kordonski, O. Kordonska, Ł. Muszyński (red.), t. 3, Lwów–Olsztyn, 73–84.
- Jałowicki B., Gorzelak G. (2004). Brain drain, brain gain, and mobility: theories and prospective methods. *Higher Education in Europe*, 29(3), 299–308.
- Jasińska A. (2019). B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich. *Neofilolog*, 53/1, 129–142
- Jenkins J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University*. London and New York: Routledge.
- Konczewska K. (2020). Język polski na Kresach Janusza Riegera na tle badań nad polszczyzną kresową po roku 2015. *Acta Baltico-Slavica*, 44, 238–262.
- Kowalewski J. (2018). Badania statystyczne nad błędami językowymi uczących się języka polskiego na Ukrainie, w: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*. M. Maciołek (red.), t. III: Współczesne aspekty badań nad językiem polskim – teoria i praktyka (277–298). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krawczuk A. (2012). Problemy normy języka polskiego w kraju i za granicą (na Ukrainie). *Roczniki Humanistyczne*, LX(6), 133–167.
- Krawczuk A. (2013). Co i jak myślą o polszczyźnie jej ukraińscy użytkownicy (na podstawie badań nad świadomością normatywną studentów polonistyki lwowskiej), w: *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej*. A. Rabczuk (red.), Warszawa Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krawczuk A. (2014). Norma językowa w prasie polskojęzycznej na Ukrainie (wybrane aspekty). *Postscriptum Polonistyczne*, 2(14).
- Krawczuk A. (2019). Świadomość językowa osób polskiego pochodzenia na Ukrainie w zakresie używania wybranych form grzecznościowych. *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN*, LXVII, 173–190.
- Krawczuk A. (2020). Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27, 133–154.
- Kulczycki E., Guns R., Pölonen J., Engels T.E.C., Rozkosz E.A., Zuccala A.A., Bruun K. Eskola O., Starčič A.I., Petr M., Sivertsen G. (2020). Multilingual publishing in the social sciences and humanities: A seven country European study. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(11):1371–1385.
- Kyviuk O., Svyrydenko D. (2017). Academic Mobility as “Brain Drain” Phenomenon of Modern Higher Education. *Studia Warmińskie*, 54, 361–371
- Laskowska J. (2016). Mosty, a nie bariery – rzecz o komunikacji, w: *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*. B. Siwińska, M. Zimniak (red.), Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Leyi W. (2020). World englishes (WE) and English as lingua franca (ELF). *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5): 389–393.
- Lillis T., Curry M.J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. London and New York: Routledge.



- Łazarewicz M., Werner B., (2016). Rola uczelni w adaptacji kulturowej, integracji i wsparciu psychologicznym studentów zagranicznych, w: *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*. B. Siwińska, M. Zimniak (red.), Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Łuczaj K., Bielska B., Kurek-Ochmańska O., Mucha J. (2020). *Osiadłe ptaki. Urodzeni za granicą pracownicy polskich instytucji naukowych*. Kraków: Wyd. AGH.
- Makushynska G., Popova O. (2018). Typologia błędów najczęściej popełnianych przez studentów słowiańskojęzycznych. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 73, 136–145.
- Matusiak Ł. 2019. Integracja językowo-kulturowa studentów z Białorusi, Rosji i Ukrainy podejmujących studia na polskich uczelniach. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(2).
- McKay S.L. (2018). English as an International language. *RELC Journal. A Journal of Language Teaching and Research*, 49(1): 9–23.
- Medina L.R. (2014). *Centers and Peripheries in Knowledge Production*. New York-London: Routledge.
- Meller K. (2011). Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce: perspektywa ukraińska. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku*, 14, 153–165
- 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(1), 318–345.
- Miodunka W. (2013). 10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców. *Języki Obce*, 3, 16–22.
- Mirowska-Łoskot U. (2015). Obcokrajowiec mniej zapłaci za studia w Polsce. *Dziennik Gazeta Prawna*, 21.08.2015, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/889540,obcokrajowiec-mniej-zaplaci-za-studia-w-polsce.html> (online; dostęp 21.07.2021).
- Orłowska A., Mazur Z., Łaguna M. (2017). Systematyczny przegląd literatury: Na czym polega i czym różni się od innych przeglądów, *Ogrody Nauk i Sztuk*. 7(7), 350–363.
- Ostromęcka-Frączak B. (2004). Jak Słowianie mówią po polsku?, w: *Wrocławska dyskusja O języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. A. Dąbrowska (red.), Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 29–36.
- Pałuszyńska E. (2017), Charakterystyka stylu naukowego i terminów na tle wariantowości języka w kraju i za granicą. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 24, 17–26.
- Pietraś M. (2017). Umieędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce, w: *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*. Domański T., Stępień-Kuczyńska A., Włodarska-Frykowska A. (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 81–95.
- Przechodzka G., Miodunka W. (2006). Kompetencja językowa polskich maturzystów. Na podstawie testów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym C2. Analiza jakościowa. *Polonistyka*, 8, 6–15.
- Rębisz S., Grygiel P. (2017). Fears and Difficulties Experienced by Ukrainian Nationals During Their Period of Study in Poland. *European Education*, 1–17.
- RJP (2018). *Oświadczenie Rady Języka Polskiego w sprawie punktacji publikacji naukowych*, [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1765:oswiadczenie-rady-jezyka-polskiego-w-sprawie-punktacji-publikacji-naukowych&catid=45&Itemid=55](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1765:oswiadczenie-rady-jezyka-polskiego-w-sprawie-punktacji-publikacji-naukowych&catid=45&Itemid=55) (data dostępu: 24.01.2022).

- Siwińska B., Tomczyńska A. (2020). *Studenci zagraniczni w Polsce – obraz sprzed pandemii*, [https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5638:studenci-zagraniczni-w-polsce-obraz-sprzed-pandemii&catid=24&Itemid=119](https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5638:studenci-zagraniczni-w-polsce-obraz-sprzed-pandemii&catid=24&Itemid=119) (data dostępu: 24.01.2022).
- Siwiński W. (2019). Dotychczasowe doświadczenia w zakresie wymiany studentów pomiędzy Polską i Ukrainą, w: *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*. B. Siwińska, M. Zimniak (red.), Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Skura M. (2018). Glottodydaktyczne a lingwistyczne spojrzenie na błąd językowy. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 25, 43–54.
- Smit U. (2010). CLIL in an English as a lingua franca (ELF) classroom, w: *Language use and language learning in CLIL classrooms*. C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (eds.), Amsterdam: John Benjamins, 259–277.
- Sorokowski P. (2012). Polemika z tekstem: Selektywna analiza problemu publikacji humanistów i przedstawicieli nauk społecznych w języku angielskim. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(2), 260–277.
- Stryjek T., Konieczna-Sałamatin J., Zacharuk K. (2017). *Raport: Ukraińcy o historii, kulturze i stosunkach polsko-ukraińskich*, <https://www.nck.pl/en/badania/projekty-badawcze/raport-ukraincy-o-historii-kulturze-i-stosunkach-polsko-ukrainskich> (data dostępu: 24.01.2022).
- Szejnach P. (2012). Przyspieszona nauka konkurencji. Przewodnik dla zbłąkanych w gąszczu reformy, *Studia Litteraria et Historica*, 1, 1–21.
- Szumna D., Kalandyk M. (2017). Kompetencje językowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (na przykładzie prac dyplomowych). *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(19), 92–100.
- Tambor J., Ahtelik A. (2016). Świadomość językowa z perspektywy studenta cudzoziemca, w: *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*. B. Siwińska, M. Zimniak (red.). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 253–261
- Tomczyńska A., Müller A., Zwierowicz K. (2020). *Struktura pochodzenia i języki kształcenia cudzoziemców na uczelniach w Polsce*, <https://radon.nauka.gov.pl/analizy/cudzoziemcy> (data dostępu: 24.01.2022).
- Wagner I. (2012). Selektywna analiza problemu publikacji humanistów i przedstawicieli nauk społecznych w języku angielskim. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, VIII (1), 166–187.
- Zarycki T. (2013). Polskie nauki społeczne w świetle hipotezy peryferyjnej dualności. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1(195), 67–88.
- 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, 135–148.
- Żołędowski C. (przy współpracy: M. Duszczyk, J. Godlewska, E. Jaroszevska, J. Łukaszevska), (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce: motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*, WUW: Warszawa.