

Załącznik nr 2 do wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego

Autoreferat

1. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe

1983 – dyplom magistra filologii angielskiej – specjalność nauczycielska, uzyskany na Uniwersytecie Wrocławskim im. Bolesława Bieruta na podstawie pracy magisterskiej pt. „Patterns of Frustrated Love in Carson McCullers’ Creativity” (dyplom nostryfikowany przez kanadyjskie Ministerstwo Edukacji wraz z przyznaniem tamtejszych uprawnień do nauczania języka angielskiego jako języka obcego)

2005 – dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa – filologia angielska, nadany uchwałą Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 17 lutego 2005 roku, na podstawie rozprawy doktorskiej pt. „Collocational Information in Foreign Learner’s Dictionaries: Lexicographic Description and Reception”; promotor w przewodzie doktorskim: dr hab. prof. UR †Igor Burchanow; recenzenci: prof. dr. Hab. Roman Kalisz (Uniwersytet Gdański); dr hab. prof. UR Teodor Hrehovčik (Uniwersytet w Preszowie/Uniwersytet Rzeszowski)

2. Przebieg kariery zawodowej

2.1 Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

1997–2005 – asystent w Katedrze Filologii Angielskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie (późniejszym Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego)

2005 – do chwili obecnej – adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego

2.2 Informacje o funkcjach pełnionych w jednostkach naukowych

2008 – współredaktor tomu pt. „Language, Literature, Culture and Beyond. Festschrift for Grzegorz A. Kleparski on his 50th Birthday”

2008 – członek Komitetu Organizacyjnego konferencji naukowej „Language, Literature, Culture and Beyond”

2009 – członek Komitetu Organizacyjnego konferencji naukowej „Galicia English Teachings: Old Pitfalls, Changing Attitudes and New Vistas”

2010 – 2011 – współredaktor tomu pt. „Galicia Studies in Language. Historical Semantics Brought to the Fore”

2011 – konsultant czasopisma naukowego *The SKASE Journal of Theoretical Linguistics*

2011 – redaktor sekcji językoznawczej czasopisma naukowego *Studia Anglica Resoviensia* 8

2015 – współredaktor monografii pt. „Indirect Language”

2015 – redaktor naukowy serii „Career Paths 1”

2015 – redaktor naukowy serii „Translator and Interpreter Training”

wrzesień 2014 – czerwiec 2016 – p/o Kierownika Zakładu Teorii Tłumaczenia Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

2.3 Pozostałe miejsca pracy

- 1982–1985 – lektor języka angielskiego w Międzyzwiązkowym Domu Kultury Pracowników Służby Zdrowia we Wrocławiu
1985–1987 – nauczyciel języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie
1987–1991 – tłumacz środowiskowy (wolontariat), Brakel, Niemiecka Republika Federalna
1992 – nauczyciel języka angielskiego w Conestoga College, Waterloo, Ontario, Kanada
1992–1995 – nauczyciel języka angielskiego i polskiego / tłumacz środowiskowy dla Waterloo Region Roman Catholic Separate School Board, Kitchener, Ontario, Kanada
1992–1996 – nauczyciel języka angielskiego, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Kanada
1997–2014 – lektor języka angielskiego w Szkole Języków i Zarządzania PROMAR International; po utworzeniu Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych PROMAR International nauczyciel kolegium
2000–2001 – lektor Politechniki Rzeszowskiej im. I. Łukasiewicza w Rzeszowie

3. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 z ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65, poz. 595 ze zm.)

3.1 Tytuł osiągnięcia naukowego:

Dorota Osuchowska, *An Academic Text as a Perceived Barrier to Practising Interdisciplinary Research*, 2016, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 255 stron [monografia]

3.2 Omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Jako osiągnięcie naukowe zgłaszam monografię *An Academic Text as a Perceived Barrier to Practising Interdisciplinary Research*, będącą kontynuacją moich zainteresowań badawczych dotyczących funkcjonowania tekstów informacyjnych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.¹ Wykonane w ramach projektu badanie empiryczne miało na celu między innymi weryfikację twierdzeń dotyczących wpływu tekstu naukowego na zawiązanie współpracy między przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych, najczęściej formułowanych w oparciu o ograniczoną bazę materiałową i bez odwoływania się do doświadczeń konkretnego odbiorcy i w tym zakresie jest to badanie pionierskie.

Teksty, po które sięgnęły uczestniczki przeprowadzonego przeze mnie badania reprezentowały stosunkowo młodą dyscyplinę naukową, określaną jako nauka o kreatywności (ang. *creativity research*). Przedmiotem badań są w tym konkretnym przypadku teoretycznie wszystkie znane przejawy kreatywności, a jej przedstawiciele interesuje wyznaczenie uniwersaliów, czyli właściwości, które są konieczne, aby dany produkt można było uznać za przejaw postawy twórczej. Jest to zatem najbardziej teoretyczna gałąź nauki o kreatywności, poszukująca odpowiedzi na pytanie czym jest kreatywność, i próbująca dotrzeć do istoty kreatywności niezależnie od zewnętrznej formy, jaką ona przybiera. Dążąc do tego celu, przedstawiciele nauki o kreatywności zmuszeni są sięgać po dane uzyskane przez badaczy jakiejś jednej, specyficznej formy kreatywności, gałęzi, którą sami określają mianem *domain-specific creativity research* (badania nad specyficznymi przejawami kreatywności), tu reprezentowanej przez uczestniczki badania, które jako temat rozprawy doktorskiej obrały kreatywność w języku. Częste apele o współpracę, które znajdujemy w tekstach badaczy kreatywności

¹ Ponieważ analizą zostały objęte teksty naukowe, a nie, jak miało to miejsce w przypadku wcześniej prowadzonych przeze mnie badań, słowniki różnego typu, rozprawa jest równocześnie próbą rozszerzenia tych zainteresowań.

są zatem ściśle związane z przedmiotem ich badań. Nie bez znaczenia jest również fakt, że zjawisko kreatywności analizowane jest z wielu różnych perspektyw, na przykład z perspektywy psychologii społecznej i behawioralnej, ekonomii i biznesu, filozofii, historii, neuropsychologii, czy sztucznej inteligencji.

Monografia składa się dwóch części o różnych profilach badawczych: teoretycznym w rozdziale pierwszym i eksperymentalnym i analitycznym w stanowiących trzon pracy rozdziałach empirycznych – w tym wypadku drugim i trzecim. Przegląd literatury przedmiotu rozpoczynam od analizy aktualnego stanu badań na temat tzw. czynników środowiskowych znacznie utrudniających podjęcie decyzji o nawiązaniu współpracy interdyscyplinarnej, a także badań, z których wynika, że teksty pisane poza obrębem dyscypliny, którą reprezentuje odbiorca, z reguły czyta się o wiele trudniej niż te reprezentujące stosunkowo dobrze znaną mu gałąź wiedzy. Są to dość istotne ustalenia, ponieważ pozwalają zrozumieć podmiotom zainteresowanym nawiązaniem współpracy ogólny kontekst, w którym funkcjonują ci wszyscy, których będzie chciał zachęcić do idei wspólnych badań.

Przystępując do badania celowo ograniczam się tylko i wyłącznie do przeanalizowania reakcji na tekst młodych adeptów nauki. Jest to o tyle uzasadnione, że, jak wynika z badań prowadzonych w tym zakresie, najbardziej skłonni do podjęcia trudu współpracy interdyscyplinarnej są młodzi, stosunkowo niedoświadczeni badacze. Posługując się określeniem „podjąć trud współpracy” ograniczam się do sytuacji, w której odbiorca tekstu podejmuje się próby rozwiązania problemu badawczego, który wskazał mu autor. W sytuacji, którą analizuję, nadawca i odbiorca nie mają ze sobą kontaktu, co oznacza, że jedynym sposobem wywołania tego konkretnego efektu perlokucyjnego (nakłonienie odbiorcy do współpracy) jest stworzony przez nadawcę tekst. Chcąc poinformować odbiorcę o swoich intencjach nadawca umieszcza w pewnych partiach tekstu (zwykle w tych, w których omawia nierozwiązane na daną chwilę problemy badawcze) prototypowe dla tego typu illokucji formy językowe, takie jak „Konieczna jest bardziej intensywna współpraca ze strony *innych* dyscyplin”, co każe odbiorcy reprezentującemu inne niż autor środowisko badawcze założyć, że apel adresowany jest między innymi do niego.

Przystępując do omówienia uzyskanych wyników, pierwsze pytanie badawcze, na które próbowałam uzyskać odpowiedź dotyczyło okoliczności, w których niewykluczający swego zaangażowania odbiorca z zamiaru takiego następnie rezygnuje (tzw. czynniki negatywne). Jak ustalam na tym etapie analizy, chodzi tu o cztery elementy tekstu: (1) elementy, na podstawie których odbiorca może uznać, że *dystans* pomiędzy dyscyplinami jest zbyt wielki;² (2) fragmenty, w których autor omawia *typ* badań prowadzonych w środowisku, które reprezentuje;³ (3) fragmenty, w których autor omawia *wartość* badań prowadzonych w środowisku, które reprezentuje;⁴ (4) zdolność autora do wzbudzenia w odbiorcy zainteresowania badaniami, które prowadzone są w środowisku, które reprezentuje co, jak sugeruje badanie, wydaje się pozostawać w pewnym związku z tym, na ile temat jest odbiorcy znany.⁵

² Używając pojęcia *dystans* moje respondentki mają na myśli ilość wspólnych dla obu dyscyplin obszarów badawczych.

³ Dla przykładu, jeśli teksty, po które sięga odbiorca obfitują w odniesienia do badań *ilościowych*, a badania prowadzone w środowisku, z którym identyfikuje się odbiorca to głównie badania *jakościowe*, odbiorca może uznać, że brak mu kompetencji koniecznych przy rozwiązywaniu wskazanych przez autora problemów badawczych.

⁴ Jeśli badania prowadzone w środowisku odbiorcy mają głównie *wartość deskryptywną* (na przykład opisują kreatywne zachowania werbalne obserwowalne w określonym typie dyskursu), a badania prowadzone w środowisku autora *wartość eksplanacyjną* lub *prognostyczną* (autor stara się, na przykład, przewidzieć, jak zachowa się osoba twórcza pod wpływem pewnych czynników środowiskowych), odbiorca nie do końca będzie w stanie rozumieć sens badań prowadzonych w środowisku autora, uzasadniając decyzję o rezygnacji z zamiaru współpracy argumentami typu „*ich* cele to nie *nasze* cele”.

⁵ Tematy, z którymi odbiorca zetknął się wielokrotnie wcześniej sprawią, że poczuje się zdemotywowany, uznając, w konsekwencji, że to, czym zajmuje się środowisko autora, jest „zbyt banalne”, by zasługiwało na jego

Co istotne, o ile drugi opisywany tu mechanizm jest stosunkowo często omawiany w literaturze na temat czynników utrudniających współpracę między dyscyplinami, (co oznacza, że w tym zakresie badanie nie wnosi nic nowego, potwierdzając jedynie, że jest to czynnik znaczący), o tyle w przypadku pozostałych trzech, żadna z prac przeanalizowanych w rozdziale pierwszym nie sugerowała możliwej korelacji między tymi elementami, co implikuje konieczność dalszych badań. Gdyby wynik ten udało się potwierdzić na większych próbach badawczych, autorzy mogliby uznać za zasadne apelowanie o współpracę głównie we wspólnych dla obu dyscyplin obszarach badawczych,⁶ i przy pomocy dobrze znanych odbiorcy narzędzi.

Przystępując do dalszej części analizy, pragnę ustalić, jakie czynniki (a tym samym elementy tekstu) utwierdziłyby odbiorcę w powziętym pierwotnie zamiarze podjęcia współpracy (tzw. czynniki pozytywne). Jak ustalam na tym etapie analizy, jednym z nich jest ogólna wartość informacyjna tekstu. Przystępując do analizy tekstu, odbiorca spodziewa się znaleźć w nim odpowiedzi na konkretne, interesujące go w tym momencie pytania⁷ i oczekuje, że informacje te zostaną podane w sposób dostosowany do jego poziomu wiedzy (czyli w sposób ułatwiający zrozumienie również niespecjaliście⁸). Odbiorca oczekuje również, że autor tekstu postara się ułatwić mu zlokalizowanie w tekście interesujących go informacji, na przykład umieszczając w indeksie tematycznym publikacji terminy potoczne, a nie wyłącznie te znane tylko wąskiemu kręgowi ekspertów z danej dziedziny.⁹ Zapoznając się z informacjami, które mają istotne znaczenie z punktu widzenia prowadzonych przez niego badań, odbiorca oczekuje również, że autor poda mu szczegóły¹⁰ dzięki którym będzie w stanie wyodrębnić prace bezpośrednio związane z jego przedmiotem badań.

uwagę. Posługując się tym argumentem, uczestniczki badania identyfikują wiele tematów badawczych podejmowanych w środowisku autora jako tematy, które znają „od zawsze”. Tematy te – na przykład „trudne dzieciństwo”, „choroba psychiczna”, „silna relacja z jednym z rodziców” (jako czynniki mające znaczny wpływ na osobę twórcy), to oczywiście elementy tekstu, których autor nie jest w stanie wyeliminować, niemniej jednak mechanizm opisywany przez moje respondentki potwierdza wyniki badań, wskazujących na zainteresowanie tematem jako jeden z najistotniejszych czynników ułatwiających recepcję tekstu, bez względu na gatunek, jaki reprezentuje.

⁶ Jeżeli autor nie ma wiedzy co do zakresu badań, może próbować ustalić ten zakres na przykład analizując zawartość indeksów terminów publikacji prezentujących aktualny stan badań prowadzonych w środowisku odbiorcy.

⁷ Symulacja przeprowadzona w rozdziale trzecim bierze za punkt wyjścia trzy konkretne, wskazane przez uczestniczki badania, bloki informacyjne.

⁸ Oznaczałoby to konstruowanie haseł indeksów tematycznych w taki sposób, by odbiorca będący niespecjalistą mógł najpierw czytać informacje o charakterze podstawowym, a nie informacje, które ze względu na poziom trudności jest w stanie zrozumieć tylko specjalista z danej dziedziny. Co interesujące, strategia ta została zastosowana dla niektórych haseł jednej z analizowanych publikacji wieloautorskich i opisana we wstępie do tej publikacji, co oznacza, że jej autorzy są świadomi trudności, jakie może sprawić niespecjaliście podawanie odsyłaczy do stron w porządku chronologicznym.

⁹ Dobrze ilustruje to termin *criteria (for creativity)*, którego badacze zjawiska kreatywności używają jako synonimu terminu *definicje* (ang. *definitions*). Nieumieszczenie takich bardziej potocznych (w tym tego ostatniego) terminów w indeksie publikacji znacznie utrudni przeszukiwanie tekstu, gdyż niespecjalista skazany zostaje na przekartowanie całego kilkusetstronicowego tomu, co może być trudne do zaakceptowania zwłaszcza w przypadku osoby działającej pod silną presją czasu.

¹⁰ Dla przykładu, dla językoznawcy skupiającego się na badaniu kreatywnych zachowań werbalnych w dyskursie medialnym istotne byłyby tylko te publikacje, które dotyczyły *produktu* (a nie, na przykład, *osoby* twórcy, bądź *procesów* zachodzących w jego umyśle) i kreatywności *na średnim poziomie* (w odróżnieniu od twórczości wybitnych artystów czy twórczego podejścia do rozwiązywania problemów życia codziennego). Co istotne, wymóg ten – sięganie po prace dotyczące tylko tego *wymiaru* i *poziomu* kreatywności, które badamy – to wymóg sformułowany przez autorów przeanalizowanych tekstów, wielokrotnie przestrzegających, że wyników

Kolejnym elementem tekstu, który, w ocenie moich respondentek, pozytywnie wpłynąłby na ich gotowość podjęcia współpracy byłoby stosowanie takiej formuły zaproszenia do współpracy, która utwierdziłaby je w przekonaniu, że rzeczywiście są w stanie pomóc. Formułę taką podaję na stronach 125–126 rozprawy, cytując z tekstu,¹¹ który analizuję na wcześniejszym etapie badania. Jak wynika z tej części wywiadu, formuła ta zdaje się być optymalną w przypadku młodego, stosunkowo mało doświadczonego badacza, niejednokrotnie mającego problem ze sformułowaniem ciekawego, wartościowego poznawczo problemu badawczego i oczekującego, że autor tekstu mu w tym pomoże. Spełnienie tych oczekiwań w sposób znaczący wpłynęłoby na postawę odbiorcy, znacznie zwiększając szanse, że do współpracy (w sensie zdefiniowanym powyżej) rzeczywiście dojdzie.

Podsumowując, badanie ujawniło szereg mających swe odpowiedniki tekstowe czynników istotnych dla zawiązania współpracy, jak i tych, które mogą skutecznie odwieść odbiorcę od takiego zamiaru. Tylko jeden z nich (fragmenty zawierające informację na temat typu badań prowadzonych w środowisku autora i odbiorcy) wymieniany jest w literaturze przedmiotu. Analizując wyniki uzyskane w trakcie badania przedstawiciele nauk, w których postęp zależy w znacznym stopniu od wkładu innych dyscyplin, uzyskują wgląd w to, jak reaguje na pewne elementy ich tekstów potencjalny współpracownik, i jakie modyfikacje powinni rozważać, co jest o tyle istotne, że większość elementów, na które wskazują autorzy wcześniejszych badań w tym zakresie, to elementy z definicji nieusuwalne (np. *terminologia*),¹² bądź bardzo trudne do zmodyfikowania (np. kulturowo uwarunkowany sposób prowadzenia wyводу, tzw. *styl intelektualny* w terminologii Galtunga¹³).

Wyniki badania mogą być również wykorzystywane w procesie kształcenia młodych adeptów nauki. Dzięki badaniu, osoby za ten proces odpowiedzialne będą w stanie określić, które z umiejętności koniecznych by takie osoby mogły prowadzić własne badania naukowe nie zostały opanowane w stopniu wystarczającym. Badanie umożliwia wgląd w istotne szczegóły procesu badawczego. Dzięki wywiadam przeprowadzonym z uczestniczkami badania jesteśmy w stanie prześledzić, jakimi kryteriami kierują się decydując się na wybór określonego tematu badawczego, w jaki sposób określają przydatność źródeł wtórnych, jakie strategie stosują przeszukując te źródła, i tym podobne.

Uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę dalszych, bardziej szczegółowych badań. Na szczególną uwagę zasługuje tu zasugerowane przez uczestniczki pojęcie *dystansu* między dyscyplinami jako czynnika zniechęcającego do podjęcia współpracy. Pojęcie to definiowane było dotychczas w sposób odmienny od tego, jak rozumieją je uczestniczki badania, gdyż za miarę dystansu przyjmowano częstotliwość, z jaką przedstawiciele dwóch dowolnych dyscyplin cytują się nawzajem. Badania prowadzone w tym zakresie mają minimalną wartość prognostyczną i powinny, zdaniem autorki, być uzupełniane badaniami, dzięki którym przedstawicielom dyscyplin zainteresowanych współpracą będziemy w stanie wskazać te obszary badawcze, w których jej zawiązanie jest najbardziej realne.

badania dotyczących produktu nie rozciągać na osobę twórcy, a wyników dotyczących kreatywności przez duże „C”, na to, co obserwujemy na innych poziomach.

¹¹ Co istotne, jest to *jedyny* z około 400 przeanalizowanych przeze mnie tekstów, w którym autorka posługuje się taką formułą. Elementy zawarte w formule to m.in.: (a) wskazanie na występujące w danej dziedzinie niekonsekwencje, nieadekwatności czy luki; (b) poinformowanie odbiorcy w sposób jawny, którą z dyscyplin zaprasza się do współpracy; (c) poinformowanie odbiorcy w sposób jawny na czym miałby polegać jego wkład. Taka rozszerzona formuła zaproszenia do współpracy jest, zdaniem moich respondentek, bardziej efektywna niż posługiwanie się uświęconymi konwencją ogólnikowymi stwierdzeniami typu *problem wymaga bardziej intensywnej współpracy między przedstawicielami różnych dyscyplin*, i optymalna w przypadku populacji, którą reprezentują.

¹² Na ten element tekstu jako czynnik znacznie utrudniający recepcję tekstu a, tym samym, mogący utrudnić zawiązanie współpracy, wskazują, m.in. Borego i Newswander (2010), Bracken i Oughton (2006), Campbell (2005), czy Hayes (1992).

¹³ Na ten element tekstu jako czynnik znacznie utrudniający recepcję tekstu a, tym samym, mogący utrudnić zawiązanie współpracy, wskazuje m.in. Duszak (1997).

Istotną rolę mogą odegrać w tym procesie przedstawiciele językoznawstwa korpusowego, wykorzystując w tym celu *metatekstemy* (w terminologii Gajewskiej, 2004) regularnie pojawiające się w otoczeniu leksykalnym wyrażen wskazujących na zakres badań prowadzonych w obrębie dwóch dowolnych dyscyplin.¹⁴

4. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Do momentu uzyskania w 2005 roku stopnia doktora nauk humanistycznych opublikowałam trzy artykuły naukowe, jeden rozdział w monografii wieloautorskiej i niewielkich rozmiarów (ok. 5000 haseł) słownik frazeologiczny *English at Work: An English-Polish Dictionary of Selected Collocations*. Po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałam jedenaście rozdziałów w monografiach wieloautorskich (dwunasty przeszedł pozytywnie proces recenzji i ukaże się do końca tego roku kalendarzowego) oraz dziewiętnaście artykułów w czasopismach i publikacjach wieloautorskich, z czego trzy to artykuły recenzyjne. Oprócz monografii omówionej powyżej, dwukrotnie ukazała się również przeredagowana, pogłębiona i ponownie zrecenzowana (prof. Patricia Thomas) wersja mojej rozprawy doktorskiej – po raz pierwszy w roku 2007, nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego, a następnie, w roku 2012 i pod zmienionym tytułem, nakładem wydawnictwa Lambert Academic Publishing.¹⁵

Kilkakrotnie wznawiany był również wydany w 2001 roku słownik frazeologiczny. O zainteresowaniu słownikiem może świadczyć fakt, że w roku bieżącym figuruje na ósmej pozycji wśród najpopularniejszych słowników specjalistycznych PWN, a na platformie książek elektronicznych Ibuk Libra (libra.ibuk.pl) na pozycji 24, co dowodzi słuszności koncepcji, w oparciu o którą został opracowany. Materiał zawarty w słowniku został przeznaczony na mocy umowy z wydawnictwem do wykorzystania w innych słownikach opracowywanych przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Na ukończeniu są prace nad kolejnym słownikiem frazeologicznym mojego autorstwa.

Dopełnieniem tej serii publikacji są trzy opracowania dydaktyczne (*The Rudiments of Academic Writing; Talking Dictionaries: An Introductory-Level Course in Lexicography for English-Bound Students; Career Paths 1: Interpreting and Community Interpreting*). Skrypty te zostały opracowane jako materiał dydaktyczny do wykorzystania w trakcie zajęć, które prowadzę i (częściowo) w oparciu o badania z zakresu używalności słowników. Brałam udział w 20 konferencjach naukowych, z czego 16 to wystąpienia konferencyjne po uzyskaniu stopnia doktora.

Jeśli chodzi o główne kierunki badawcze, większość przeprowadzonych przeze mnie badań koncentrowała się, podobnie jak monografia omówiona powyżej, wokół problematyki funkcjonowania tekstu (tu: słownika) w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Oceniając zawartość słowników przeznaczonych dla uczącego się języka obcego, robię to z perspektywy użytkownika. Ponieważ głównym kontekstem komunikacyjnym, który analizuję, jest przygotowywanie wypowiedzi w języku obcym, uwagę skupiam zazwyczaj na tych kategoriach informacyjnych, które mają pomóc użytkownikowi posługiwać się poprawną angielszczyzną (4.2.1; Słownik jako narzędzie produkcji).

¹⁴ Ponieważ nie znam wyników badań w tym zakresie, nie jestem w stanie stwierdzić, czy na dzień dzisiejszy językoznawcy dysponują listą *uniwersalnych dla dyskursu naukowego metatekstemy*, przy pomocy których autor wprowadza do tekstu informację o zagadnieniach poruszanych w obrębie danego obszaru badawczego, takich jak *badać, zajmować się, opisywać*, itp. Analiza wykazała, że funkcję tę może pełnić wiele innych zwrotów (na przykład, *stwierdzono zależność między X i Y, podjęto liczne badania poświęcone X, X są dobrze udokumentowane poprzez liczne badania*), gdzie *X* i *Y* to wyrazy wskazujące na zagadnienia podejmowane w określonym obszarze badawczym.

¹⁵ Gruntownej przeróbce poddany został pierwszy z czterech rozdziałów rozprawy, ilościowo około jedna czwarta całego tekstu. Przeróbkę dokonałam po roku 2005, a więc po uzyskaniu stopnia doktora.

Interesują mnie również informacje encyklopedyczne zawarte w przykładach użycia i ich wpływ na kształtowanie wyobrażeń użytkownika na temat świata opisywanego przez słownik (4.2.2; Słownik jako źródło wiedzy o krajach obszaru anglojęzycznego). Ponadto analizuję sytuacje, w których mimo podania tych informacji w sposób optymalny (tzn. dostosowany do potrzeb i umiejętności użytkownika), nadal dochodzi do niewłaściwego ich wykorzystania, co implikuje konieczność rozwijania umiejętności optymalnego posługiwania się słownikami (4.1; Kształcenie użytkowników słownika). Trzeci opisany poniżej cykl wydawniczy składa się z prac poświęconych zmianom znaczeniowym wyrazów (głównie tych używanych na określenie doznań smakowych) i zjawisku wyrazistości kognitywnej w powiązaniu z produktywnością wyrazów jeśli chodzi o tworzenie znaczeń przenośnych (4.3).

4.1 Kształcenie użytkowników słownika (4.1.1 – 4.1.11)

Ważnym kierunkiem podejmowanych przeze mnie badań są zagadnienia teoretyczne i metodologiczne związane kształceniem użytkowników słownika. Interesuje mnie, po pierwsze, zestaw umiejętności, które użytkownik powinien posiadać, by móc korzystać z każdego typu słownika, który może zostać mu polecony w trakcie nauki języka obcego. Po drugie, chodzi mi o opracowanie szeregu praktycznych wskazówek, umożliwiających nauczycielowi języka obcego (w tym nauczycielowi akademickiemu) przekazanie użytkownikowi niezbędnej w jego sytuacji komunikacyjnej wiedzy metajęzykowej i wiedzy dotyczącej stosowanych przez leksykografa konwencji opisu leksykograficznego. Istotną rolę w moich rozważaniach zajmują także trudności, na które napotka osoba, która będzie próbowała taką wiedzę przekazać.

W pierwszym, opublikowanym jeszcze przed uzyskaniem stopnia doktora artykule z tej serii, pt. „The Do's and Don't's of Teaching Dictionary Reference Skills at the College/University Level” (4.1.1), przedstawiam wyniki badania ankietowego przeprowadzonego na studentach filologii angielskiej (ogółem 77 osób), z którego wynika między innymi, że 80% studentów posługiwało się do momentu podjęcia studiów wyłącznie niewielkich rozmiarów słownikiem dwujęzycznym. Jak sugeruję na wstępie, przeprowadzenie takiego badania na początku zajęć pomogłoby nauczycielowi akademickiemu w ustaleniu, z jakimi problemami zetknie się, chcąc wdrożyć uczącego się do korzystania ze słowników dostosowanych do potrzeb studenta filologii. W dalszej części artykułu omawiam trudności, jakich może się spodziewać (str. 69–70) podejmując to wyzwanie, i jakich umiejętności (str. 70–72) będzie prawdopodobnie musiał studentów nauczyć. Podając te wskazówki opieram się zarówno na własnych doświadczeniach, jak i badaniach prowadzonych w tym zakresie przez na przykład Tono (1984), potwierdzających to, co przeciętny nauczyciel języka miał wielokrotnie okazję obserwować w praktyce, np. wybieranie pierwszego podawanego przez słownik znaczenia, nawet jeśli znaczenie to nie pasuje do kontekstu, w którym został użyty wyraz, czy trudności z wykonywaniem nawet tak podstawowych operacji jak wyodrębnienie z czytanego tekstu jednostki, która utrudnia jego zrozumienie i przekształcenie jej w formę hasłową. W artykule podaję również główne argumenty, które dydaktycy nauczania przytaczają postulując systematyczne wdrażanie studenta filologii do pracy ze słownikiem, na przykład stopniowe przenoszenie odpowiedzialności za proces uczenia się z nauczyciela na studenta (Beattie, 1973), czy też przygotowanie przyszłego nauczyciela języka obcego do kształcenia w tym zakresie swoich przyszłych uczniów (Piotrowski, 1994).

Innym interesującym mnie aspektem autonomizacji studenta filologii jest wykształcenie u niego umiejętności oceniania zawartości słownika przez pryzmat swych aktualnych potrzeb – umiejętność, którą wykorzysta również po rozpoczęciu pracy zawodowej, a więc w momencie, kiedy będzie musiał umieć polecić swym uczniom słowniki dostosowane do ich poziomu i umiejętności. Problemem tym zajęłam się w artykule pt. „Dictionary Typology: Towards a Practically-Oriented Classification Scheme of Dictionaries Used by Learners of English” (4.1.2), w którym proponuję zastąpienie opracowanych na gruncie metaleksykografii systemów klasyfikacji słowników schematem mojego autorstwa. Oceniając dowolny słownik, student powinien wziąć pod uwagę trzy parametry: wiek/poziom zaawansowania uczącego się, kontekst, w którym słownik ma zostać użyty (pomoc w

czytaniu tekstu/konstruowaniu wypowiedzi) i czy słownik może być używany samodzielnie (bez nadzoru nauczyciela), i klasyfikuje go następnie jako „polecany”, „o ograniczonej przydatności”, „nieprzydatny w tym kontekście”, itp.¹⁶ „Przetestowany” na grupie studentów schemat okazał się lepszym narzędziem ewaluacyjnym, niż klasyfikowanie słownika ze względu na język opisu, przeznaczenie, zawartość, itp., między innymi dlatego, że wprowadzenie do opisu kategorii takich jak „mało przydatny” implikuje konieczność poszukiwania alternatywy. Zaproponowany opis zawartości może być również wykorzystywany w celach komercyjnych, zwłaszcza przez tych wydawców, którzy pragną dostarczyć potencjalnemu klientowi *rzetelnego* opisu promowanego przez siebie produktu.

Ucząc studenta oceniania zawartości słownika możemy skupiać się jednorazowo na określonej kategorii informacyjnej, zagadnienie, które poruszam w artykule pt. „Collocation in Dictionaries Consulted by Users of English at the Advanced Level” (4.1.3). Przeprowadzając analizę haseł słownikowych zaczerpniętych ze słowników, z których korzystają uczący się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, wskazuję na brak konsekwencji w opisie kolokacji, argumentując równocześnie, że niekonsekwencje te mają swe źródło w określonym sposobie pojmowania słownika. Mimo tych uwag krytycznych, staram się uświadomić studentowi, że twórcy słowników nie zawsze są w stanie spełnić wszystkie oczekiwania użytkownika (na przykład podawanie większej ilości frazeologizmów oznaczałoby mniej miejsca na inne bloki informacyjne, z których sam użytkownik nie zechciałby rezygnować).

W kolejnych trzech artykułach poświęconych problematyce kształcenia użytkowników i zatytułowanych „The Dictionary as an Aid to English Language Teaching: Present State and Future Tasks” (4.1.4), „Maximising the Role of the Dictionary as an Aid to English Language Teaching: Some Implications for Applied Linguistics and Teacher Training” (4.1.5) i „Lexicography in a Language Degree Programme: An Integrated Approach” (4.1.6), dowodzę, że chcąc uczyć posługiwania się słownikiem, sam nauczyciel powinien zostać do tego przygotowany w trakcie studiów. Jednym z elementów takiego programu powinien być kurs z leksykografii, w trakcie którego student będzie miał okazję zapoznać się z najważniejszymi konwencjami opisu leksykograficznego. Wiedzę tą student będzie miał okazję ugruntowywać w trakcie większości kursów figurujących w programie studiów (na przykład gramatyki opisowej), podczas których będzie mógł prześledzić pod okiem prowadzącego w jaki sposób przerabiana w trakcie zajęć kategoria gramatyczna (np. rodzajnik angielski) opisywana jest w słownikach dla uczących się języka obcego na poziomie zaawansowanym. Jak uzasadniam w artykułach z tej serii, włączenie do programu większości nauczycieli akademickich pozwoliłoby na wyeliminowanie wielu błędnych przekonań, na przykład, że słownik to w zasadzie (tylko i wyłącznie) zbiór wyrazów opatrzonych odpowiednikami we własnym języku. W opracowanym przeze mnie i przedstawionym w tych publikacjach modelu istotną rolę odgrywają również zajęcia z metodyki, w trakcie których student może uczyć się opracowywać ćwiczenia wdrażające do pracy ze słownikiem, czy też oceniać te już istniejące. Praktyki pedagogiczne, obowiązkowe w przypadku studenta filologii również przedstawiane są jako doskonała okazja do obserwacji czy i w jaki sposób słownik wykorzystywany jest przez doświadczonych, praktykujących nauczycieli języka, co może stanowić podstawę własnych, prowadzonych przez studenta badań.

Ponieważ od jakiegoś czasu na studiach filologicznych proponuje się również specjalizację tłumaczeniową, powstaje problem, które z elementów zaproponowanego i opisanego powyżej modelu należałoby wprowadzić do kształcenia przyszłych tłumaczy. Problematyce tej poświęcone są kolejne trzy pozycje cyklu: rozdziały pt. „On the Teaching of Dictionary Use to Trainee Translators: Does What Dictionary Researchers Say Apply?” (4.1.7), „Specialised Lexicography and Specialist Dictionaries: A Novice Translator’s Compendium” (4.1.8), oraz „Evaluating Reviews of Specialist Dictionaries from a Future Dictionary User’s Perspective” (4.1.9). W publikacjach tych omawiam m.

¹⁶ Oceny te podlegają oczywiście uszczegółowieniu. Dla przykładu, klasyfikując popularny w nauczaniu na tym poziomie słownik Longmana (*Longman’s Dictionary of Contemporary English*) jako „polecany” w czytaniu tekstów, należy uściślić, że dotyczy to wyłącznie sytuacji, w której czyta się teksty umieszczone w podręcznikach dla studentów zaawansowanych, natomiast że w przypadku tekstów autentycznych (np. powieści, artykułów prasowych, itp.) powinno się sięgać po słownik większych rozmiarów.

in. kontrowersje towarzyszące użyciu słownika w procesie tłumaczenia i wprowadzam studenta w problematykę słowników specjalistycznych. W ostatnim wymienionym rozdziale uczę jak krytycznie oceniać wartość informacyjną artykułów recenzyjnych,¹⁷ argumentując, że dobrze napisana recenzja słownika (w tym specjalistycznego) musi być opracowana w oparciu o badanie przydatności słownika w tych kontekstach, na potrzeby których został stworzony. Umiejętność pisania recenzji słownika jest, w mojej ocenie, jedną z kluczowych kompetencji, którą powinien posiadać absolwent filologii, ponieważ tylko w ten sposób może próbować wywierać wpływ na jakość słowników pojawiających się na rynku.

Dla mojego rozwoju zawodowego nie bez znaczenia była mobilność – to właśnie pracując za granicą, najpierw w Niemczech, a potem w Kanadzie, mam okazję przekonać się, że zachowanie użytkowników słownika (w tym ich stosunek do słownika jako jednej z proponowanych im pomocy dydaktycznych) pozostaje w ścisłym związku z tradycją danego kraju. Kształcąc użytkowników, musimy uwzględnić ten fakt, co konsekwentnie zaznaczam w kolejnych artykułach omawianego cyklu. Badanie przeprowadzone na studentach polskich i słowackich miało na celu określenie ewentualnych różnic i podobieństw i – na tej podstawie – opracowanie szeregu praktycznych wskazówek, które nauczyciele akademicy z obu krajów mogą stosować wdrażając swych studentów do pracy ze słownikami różnego typu. Wyniki badania przedstawiam wraz z moim współautorem w artykule pt. „On Dictionary Use by Slovak and Polish Teacher Trainees” (4.1.10).

Istotnym dopełnieniem prac z zakresu kształcenia użytkowników jest opublikowane w 2011 roku opracowanie dydaktyczne *Talking Dictionaries: An Introductory-Level Course in Lexicography for English-Bound Students* (4.1.11). Integralną część skryptu, z którego korzystam podczas kursu pierwszego stopnia z leksykografii, stanowią ćwiczenia zintegrowane z treściami omawianymi w trakcie wykładu.

4.2 Słownik w nauczaniu języka obcego/ojczystego

4.2.1 Słownik jako narzędzie produkcji (4.2.1.1 – 4.2.1.11)

Obserwując studentów w trakcie przygotowywania wypowiedzi pisemnej w języku obcym jesteśmy w stanie ustalić między innymi z jakich słowników korzystają najczęściej. Prowadząc takie badania uzyskujemy również wyniki, dzięki którym nasze poglądy dotyczące przydatności (lub szkodliwości) pewnych typów słowników mogą ulec zmianie. Jednym z takich poglądów jest niewątpliwie powszechne, jak się wydaje, przekonanie, że jedynym odpowiednim w przypadku studenta filologii typem słownika jest tzw. słownik pedagogiczny (w terminologii Piotrowskiego, 1994). Badanie przeprowadzone przeze mnie na studentach filologii sugeruje jednak, że jeśli pozwolić studentom korzystać ze słowników dwujęzycznych, może to mieć pozytywny wpływ na kształtowanie się ich aktywnego słownictwa. Wynik ten prezentuję w artykule pt. “Interim Report on Research into the College Students’ Use of Dictionaries in Text Production” (4.2.1.1), mając nadzieję, że skłoni on nauczycieli akademickich do pogłębionej refleksji na temat słowników, które polecają studentom, gdyż, moim zdaniem, uleganie pewnym trendom i nieliczenie się z preferencjami studentów w tym zakresie spowoduje jedynie, że będą nadal sięgać po słownik dwujęzyczny, tym razem jednak robiąc to w sposób niejawni.

¹⁷ Argumentację popieram wynikami analizy dziewięciu recenzji słowników specjalistycznych opublikowanych na przestrzeni 20 lat w specjalistycznym czasopiśmie *International Journal of Lexicography*, wskazując na błędy popełniane przez recenzentów, w następstwie których osoba zainteresowana nabyciem słownika najczęściej nie jest w stanie ocenić, czy recenzowana publikacja rzeczywiście spełni jego oczekiwania.

Kolejną prawidłowością, którą ujawniło to samo badanie był spadek, w miarę upływu czasu, zainteresowania słownikiem jako narzędziem wspomagającym produkcję.¹⁸ Jak mogłam zaobserwować w trakcie trzech półtoragodzinnych sesji, po słownik znacznie częściej sięgali studenci pierwszego roku. Tendencję tą można tłumaczyć w dwojaki sposób. Po pierwsze, studenci drugiego roku przekonali się, że stosując słownik jednojęzyczny (który po raz pierwszy dostali do swej dyspozycji półtora roku wcześniej) i tak nie są w stanie uniknąć pewnych błędów; po drugie, nabrali zaufania do dobrej jakości słownika dwujęzycznego. Zamiast trzech różnych typów słownika (jednojęzyczny, kolokacji i dwujęzyczny) najczęściej sięgają po dwujęzyczny, podający te same informacje co dwa poprzednie. Wyniki te opisałam w artykule pt. „A Polish Students' Use of Dictionaries in Text Production” (4.2.1.2).

Po wyniki badania sięgnęłam również w trakcie kolejnej analizy, której wyniki przedstawiam w artykule pt. „The Teaching of Reference Skills and the Amount of Dictionary Exposure as Two Possible Factors Affecting Dictionary Use by Tertiary-Level Students While Writing” (4.2.1.3). Swoje rozważania rozpoczynam przeglądu literatury przedmiotu, a konkretnie badań, z których wynika, że uczący się będą w bardziej efektywny sposób posługiwali się słownikiem, jeżeli zostaną do tego odpowiednio przygotowani (np. Atkins i Varantola, 1997; Beattie, 1973; Cowie, 1983; Whitcut, 1986, a z autorów polskich Lew i Galas, 2008 czy Piotrowski, 1994). Aby potwierdzić tą hipotezę, zestawiam wyniki z 2008 roku z wynikami uzyskanymi cztery lata później, wykazując, że studenci, którzy byli uczeni posługiwania się słownikami różnego typu szybciej docierają do interesujących ich informacji, w przeciwieństwie do osób, które nigdy nie były tej umiejętności uczone, i że różnice mogą być dramatyczne. O ile w grupie przeszkolonej odnotowano tylko siedem przypadków, kiedy student musi (niepotrzebnie) skorzystać z kilku słowników, by w końcu znaleźć to, co go interesuje, w grupie, która nie była uczona posługiwania się słownikiem doszło do 73 takich sytuacji. Istotne znaczenie miał również fakt, że grupa szkolona regularnie korzystała ze słownika w mojej obecności, w przeciwieństwie do grupy z 2012 roku, w przypadku której do konsultacji słownikowej dochodziło sporadycznie.

W kolejnym badaniu dotyczącym słownika jako narzędzia produkcji analizie poddane zostały wypracowania przygotowane przez studentów filologii angielskiej. Jak wykazuję w wyniku analizy, przedstawionej w artykule pt. „Categories of Information Sought by University Students While Working on a Written Composition in English” (4.2.1.4), opracowując wypowiedź pisemną w języku angielskim studenci szukali w słownikach przede wszystkim angielskich ekwiwalentów słów, które zamierzali użyć, sprawdzali pisownię i informacje gramatyczne. Ponieważ nie byli uczeni posługiwania się słownikami, te, po które sięgali, często nie podawały informacji, które potrzebne są przy produktywnym użyciu języka (np. informacji dotyczących użycia wyrazu w poprawnych konstrukcjach składniowych, kolokacji, czy kontekstu, do którego wyraz jest przypisany). Podobnie jak ma to miejsce w przypadku publikacji omówionych w punkcie 4.1, na stronach 225–230 podaję wskazówki, na podstawie których uczący poszczególnych sprawności mogą próbować przypomnieć studentom podstawowe typy słowników, z których powinni korzystać i informacje (np. użycie znaków przestankowych) w nich zawarte.

Badania dotyczące słownika jako narzędzia produkcji przedstawione powyżej stanowią kontynuację tych prowadzonych przeze mnie w okresie poprzedzającym obronę pracy doktorskiej i bezpośrednio po niej. Do tych ostatnich można zaliczyć artykuły pt. „Semantic Relations in Monolingual Learners' Dictionaries: Some Implications for English Language Teaching and Metalexigraphy” (4.2.1.5) i „Specialised (Business English) Dictionaries: A Teacher's Perspective” (4.2.1.6). W pierwszym z nich przedstawiam wyniki obserwacji prowadzonych na grupie zaawansowanych użytkowników słownika, omawiając błędy, które popełniają bądź mylnie interpretując informacje zawarte w definicjach, bądź używając w wypowiedziach pisemnych synonimy wyrazów hasłowych. W drugim porównuję dwa słowniki języka biznesu, negatywnie oceniając stosowany w nich sposób podawania kolokacji i

¹⁸ Jest to wynik o tyle znaczący, że pozwala na obalenie jednego z argumentów, którym posługują się nauczyciele języka w wielu częściach świata, a mianowicie, że korzystanie ze słownika doprowadzi do ukształtowania się szkodliwego zwyczaju sięgania po niego nawet wówczas, gdy nie jest to konieczne.

informacji encyklopedycznych niezbędnych, by móc posłużyć się danym wyrazem. Kolokacje i ich sposób opisu w słownikach są również omówione w opublikowanym przed obroną rozprawy doktorskiej artykule pt. „Compiling a Dictionary of Collocation: Problems and Solutions” (4.2.1.7).¹⁹ Wielu informacji na temat korzystania ze słownika w procesie produkcji dostarczają również badania zreferowane w artykułach i rozdziałach omówionych w punkcie 4.1.

Słownikowi jako narzędziu produkcji poświęcam również trzy artykuły recenzyjne. W pierwszym z nich, pt. „Słownik współczesny angielsko-polski polsko-angielski” (4.2.1.8) opis słownika uzupełniam wynikami obserwacji kilkunastu grup studentów kolegium, które regularnie korzystały z niego podczas zajęć. W kolejnych dwóch (4.2.1.9 i 4.2.1.10) wskazuję na pewne niekonsekwencje, które można zaobserwować w jednym z niewielu na polskim rynku słowników frazeologicznych zawierających opis słownictwa typowego dla dyskursu naukowego. Doświadczenie zdobyte w trakcie analiz, jak również w trakcie opracowywania słownika pt. *English at Work: An English-Polish Dictionary of Selected Collocations* staram się wykorzystać opracowując kolejny słownik frazeologiczny mojego autorstwa pt. *University English*, którego ukończenie planuję na koniec tego roku kalendarzowego.

Ponieważ czynne posługiwanie się językiem wymaga również znajomości odpowiedniej ilości słów, jest rzeczą oczywistą, że w procesie przyswajania nowego słownictwa istotną rolę odgrywa znajomość pierwotnego znaczenia wyrazu. Zagadnieniem tym zajęłam się w artykule pt. „The Stories behind Words: The Issue of Etymologising in British Dictionaries for Young Learners” (4.2.1.11). W artykule analizuję materiał zawarty w dwudziestu słownikach przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, omawiając strategie, dzięki którym uczeń ma zwrócić uwagę na obecną w niektórych artykułach hasłowych etymologię.

Jak zaznaczam powyżej, większość badań zreferowanych w tym punkcie stanowi kontynuację badań prowadzonych w trakcie pracy nad rozprawą doktorską. O ile wówczas jednak ograniczam się tylko do omówienia niekonsekwencji w opisie leksykograficznym tylko jednej kategorii informacyjnej – schematów łączliwości leksykalno-gramatyczno-morfologicznej (w terminologii Apresjana), o tyle po uzyskaniu stopnia doktora zainteresowania swe kieruję w stronę wszystkich informacji, które czynią ze słownika efektywne narzędzie produkcji. Podobnie jak w przypadku badań wcześniejszych, stwierdzone niekonsekwencje wyraźnie wskazują, że samo kształcenie użytkownika nie wystarczy. By móc lepiej służyć swoim użytkownikom, wiele elementów opisu musiałoby ulec modyfikacji, zwłaszcza te, które zamiast odwzorowywać kompetencję leksykalną rodzimych użytkowników języka, odwzorowują tylko i wyłącznie założenia metodologiczne słownikarza.

4.2.2 Słownik jako źródło wiedzy o krajach obszaru anglojęzycznego (4.2.2.1 – 4.2.2.4)

Pierwsze słowniki pedagogiczne docierały do Polski w czasach, gdy niezwykle trudno było o informacje dotyczące życia na tym konkretnym obszarze geograficznym. Dziś, w dobie Internetu, mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać, że czasy te dawno minęły. Tak jednak nie jest – wielu uczących się (dotyczy to głównie krajów rozwijających się) nadal formułuje swe opinie na temat specyfiki danego obszaru kulturowego właśnie w oparciu o (szczątkowe) informacje znalezione w słowniku.

¹⁹ W części głównej artykułu opisuję proces przygotowywania słownika kolokacji, w którym zawarłam zwroty przydatne dla osób polskojęzycznych, które zamierzają podjąć zatrudnienie we wkraczających wówczas na dużą skalę na rynek polski firmach anglojęzycznych. Artykuł ten jest jedną z najczęściej wyszukiwanych publikacji mojego autorstwa (świadczy o tym ilość wejść na społecznościowym serwisie naukowym Academia.edu, kształtująca się od lat na stałym poziomie od kilku do kilkunastu tygodniowo), co świadczy o dużym zapotrzebowaniu na prace o tej tematyce.

Problematykę tą podejmuję m.in. w rozdziale pt. „Mom’s No Longer Home Cooking? Housemaking in Selected Foreign Learner’s Dictionaries” (4.2.2.1). Rozważania rozpoczynam od informacji zawartych w słowniku encyklopedyczno-językowym, który podaje, że w społeczeństwach anglojęzycznych dochodzi do stopniowego zatarcia się tradycyjnych podziałów na prace typowo „męskie” i zajęcia, którym poświęcają się kobiety. Następnie analizuję zawartość przykładów użycia zawartych w siedmiu popularnych słownikach pedagogicznych przy czasownikach z pól semantycznych „gotowanie” i „sprzątanie”. Analiza wykazała, znaczną nadreprezentację w tych przykładach leksemów oznaczających mężczyzn, co oznacza, że wielu użytkowników mogłoby, na tej podstawie, wyrobić sobie fałszywy obraz krajów anglojęzycznych, jako krajów, w których kobiety przestały zajmować się gospodarstwem domowym, co pozostaje w sprzeczności z danymi publikowanymi przez socjologów.

Przedmiotem trzech kolejnych rozdziałów zatytułowanych „Indirectness Strikes Where You Expect It the Least: Perpetuating Gender Stereotypes Through Dictionary Examples” (4.2.2.2), „Sex-Role Stereotyping in the *Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (ALD2) (4.2.2.3), i „How Naive? The Picture of Creativity in Contemporary Monolingual Dictionaries of English” (4.2.2.4) jest powielanie stereotypów przez słownik. W pierwszym z nich analizuję przykłady użycia wyrazów zawarte na kilkudziesięciu stronach jednego z najpopularniejszych słowników pedagogicznych autorstwa A.S. Hornby’ego. Analiza potwierdza wyniki wcześniejszych badań z zakresu stereotypów na temat kobiet przekazywanych poprzez różnego typu teksty: kobieta ukazywana jest tu jako osoba słaba (również w sensie fizycznym), funkcjonująca jedynie dzięki mężczyźnie, reagująca w sposób nadmiernie emocjonalny, której głównym celem w życiu jest wyjść za mąż, zostać matką, i prowadzić dom. Analogiczne przykłady użycia, w których podmiot to zaimek lub rzeczownik wskazujący na osobę płci męskiej obrazują natomiast mężczyznę głównie jako czynnego zawodowo i inteligentnego. Kolejnym przykładem stereotypizacji jest przypisywanie pewnych cech charakteru (np. brutalność, agresja) i nałogów wyłącznie mężczyznom.

Jednak w jednej z ostatnich edycji słownika Hornby’ego strategia ta uległa znacznej modyfikacji, i widać wyraźnie, że słownikarze pracujący przy tej edycji tak dobierali przykłady, by na przykład ilustrując użycie słów czy zwrotów takich jak *mieć świetne oceny*, byli w nich reprezentowani tak kobiety, jak i mężczyźni. Podobne tendencje ujawniam w kolejnym badaniu z tej serii, rozdziale pt. „Sex-Role Stereotyping in the *Advanced Learner’s Dictionary of Current English* (ALD2) (4.2.2.3), który przeszedł pozytywnie proces recenzji i ukaże się w tym roku kalendarzowym.

Ostatnią publikacją, w której omawiam obraz świata zawarty w słowniku jest rozdział pt. „How Naive? The Picture of Creativity in Contemporary Monolingual Dictionaries of English” (4.2.2.4). Tym razem przedmiotem analizy jest zjawisko kreatywności ludzkiej, a raczej wyobrażenie na temat kreatywności, które użytkownik słowników definicyjnych może wyrobić sobie na podstawie zawartych w nich przykładów użycia. Jak wykazuję w trakcie analizy, słowniki sugerują, że postawa twórcza cechuje głównie artystów (stereotyp określany przez badaczy zjawiska jako „the ‘art bias’”), tylko osoby dorosłe i tylko mężczyźni. Dobrane przykłady użycia sugerują także, że kreatywność motywowana jest wyłącznie pozytywnie, co pozostaje w sprzeczności z badaniami nad tzw. „ciemną stroną kreatywności” (np. inwencja, którą wykazują się sprawcy zamachów terrorystycznych).

4.3 Znaczenie przenośne

Większość badań cyklu dotyczy przekształceń metaforycznych słownictwa używanego na określenie percepcji smakowej. W pierwszym artykule z tej serii, pt. „Gustasemy: The Panchronic Account of the Semantics of Bitter” (4.3.1), stosuję pojęcia wypracowane na gruncie językoznawstwa kognitywnego do wyodrębnienia głównych komponent składających się na znaczenie przymiotnika *bitter* (pol. *gorzki*), określającego jeden z podstawowych smaków odbieranych przez organizm ludzki jako bardzo nieprzyjemny, intensywny, i wywołujący reakcje fizjologiczne obserwowane w stanach zagrożenia – kilka cech, które, jak wynika z przeprowadzonego badania, określi kierunki zmian znaczeniowych, jakim uległ ten czasownik. Badanie potwierdza tezę o wpływie doświadczenia

fizycznego na nasz system konceptualny, podobnie jak analiza dotycząca wszystkich funkcjonujących obecnie w tym polu leksykalnym przymiotników używanych na określenie smaku, której wyniki przedstawiam w rozdziale pt. „The Scope of English Gustasemy with Parallel Developments in Other Languages” (4.3.2). W artykule pt. “On How Parallel Tastes Can Get: A Comparison of Selected Expressions from the English and Polish Field of Gustatory Sensations” (4.3.3), analizie poddaję inne, nie badane przeze mnie wcześniej wyrażenia używane dla określenia czynności smakowania, jedzenia, itp.

Określenia dosłownie oznaczające percepcję smakową i nazwy potraw były analizowane również w artykule pt. „Context-Induced Metaphors and the Figurative Use of Taste Terms” (4.3.4/5).²⁰ Punktem wyjścia było tu zaproponowane przez Kövecsesa (2010) pojęcie “metafory zainspirowanej przez kontekst”, to jest sytuacji, w której jesteśmy w stanie wskazać na element otaczającej nadawcę rzeczywistości językowej, który skłonił go do użycia tej, a nie innej metafory. Choć nadawcami są w przypadku zwykli, posługujący się potocznym językiem ludzie, użyte przez nich wyrażenia można interpretować jako przenośnie, a jako takie, mają często niezwykle indywidualny charakter, i znaczenie specyficzne tylko dla tego określonego kontekstu. Opowiadając o swojej działalności gospodarczej (produkcja wysokiej jakości czekolady), bohaterowie reportażu opowiadają tak naprawdę o tym, co cenią w życiu, o wyznawanych przez siebie wartościach, tworząc nietypowe metafory konceptualne np. DOBRE ŻYCIE TO REZYGNACJA Z JEDZENIA NISKIEJ JAKOŚCI, a zatem zachowując się w sposób typowy dla innych gatunków, np. poezji. Jeśli chodzi o kolejny rozdział cyklu, ‘The Productivity of English and Polish Food Words in Creating Euphemisms’ (4.3.6), analiza zawartości dwóch słowników eufemizmów porównywalnej wielkości wykazała, że polskie wyrazy związane z jedzeniem okazały się bardziej produktywne przy tworzeniu eufemizmów niż reprezentujące to pole semantyczne wyrazy angielskie. Rezultat badania stanowi potwierdzenie tezy o kulturowym uwarunkowaniu procesu metaforyzacji, z którą zetknemy się, m.in. w pracach takich autorów jak Boers i Demecheleer (1997), dowodzących, że produktywność jest ściśle powiązana z tym, co w danej kulturze najbardziej wyraziste psychologicznie.

Wszystkie publikacje opisane powyżej można wywieść od opublikowanego jeszcze przed obroną rozprawy doktorskiej rozdziału pt. „Smakołyki” (4.3.7). W rozdziale opisuję tradycje kulinarne Kanady, w tym słownictwo używane na określanie potraw, wpisując się, tym samym, w prowadzone w Polsce od kilkunastu lat studia kanadianistyczne.

Jeśli chodzi o kolejną pracę z cyklu dotyczącego przekształceń metaforycznych, rozdział pt. „The Productivity of English and Polish Construction Words in Creating Euphemisms” (4.3.8), praca stanowi kontynuację badań zapoczątkowanych w 4.3.6, i ma, w zamierzeniu, objąć szesnaście domen źródłowych. Z kolei w artykule pt. „Łączliwość leksykalna przymiotnika *biały* w ujęciu diachronicznym” (4.3.9) omawiam przekształcenia jakim uległ na przestrzeni wieków tytułowy przymiotnik *biały*. W końcu, w rozdziale zatytułowanym “In Search of the Operational Definition of Creativity” (4.3.10) dowodzę, że pewne utarte metafory mogą w określonym kontekście stanowić przejaw twórczego posługiwania się językiem, jednak, by to dostrzec, językoznawcy musieliby zrezygnować z dotychczasowego pojmowania kreatywności językowej na rzecz definicji kreatywności, którą posługują się teoretycy zjawiska.

5. Udział w konferencjach naukowych

Od momentu rozpoczęcia pracy naukowej w 2001 roku wzięłam udział w dwudziestu konferencjach naukowych. Poniżej podaję nazwy konferencji, jak również tytuły wygłoszonych w ich trakcie referatów, prezentujących częściowe wyniki moich badań. W zorganizowaniu dwóch z nich („Language, Literature, Culture and Beyond” i „Galicia English Teachings: Old Pitfalls, Changing Attitudes and New Vistas”) uczestniczyłam osobiście.

²⁰ Publikacja ukazała się dwukrotnie, po raz pierwszy jako artykuł, po raz drugi jako rozdział w monografii prezentujących dorobek Zakładu Językoznawstwa Teoretycznego i Historii Języka IFA, którego byłam członkiem.

Konferencje krajowe przed uzyskaniem stopnia doktora

19-20.04.2002. Sosnowiec. „Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu”. Organizatorzy: Uniwersytet Śląski, Kolegium Języka Biznesu. Referat pt. „Specialised (Business English) Dictionaries: A Teacher’s Perspective”

22-24.04.2002. Kazimierz. „Eleventh Annual Conference of the Polish Association for the Study of English (PASE)”. Organizatorzy: Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Referat pt. „Presenting Collocational Information in Selected Learner’s Dictionaries”

13-15.04.2003. Chełm. „The Do’s and Don’ts of Teaching English at the College/University Level”. Organizatorzy: NKJO Chełm. Referat: „The Do’s and Don’ts of Teaching Dictionary Reference Skills at the College/University Level”

24-26.04.2003. Miedzeszyn. „Twelfth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English (PASE)”. Organizatorzy: Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Referat pt. „On Dictionary Criticism in Poland”

Konferencje krajowe po uzyskaniu stopnia doktora

21-23.09.2007. Supraśl. „Interdyscyplinarność w kształceniu nauczycieli języków obcych – mity i rzeczywistość”. Organizatorzy: Uniwersytet w Białymstoku. Referat „Rola leksykografii w kształceniu nauczyciela języka obcego”

24-26.10.2007. Szczyrk. „Studies in Language and Methodology of Teaching Foreign Languages”. Organizatorzy: Uniwersytet Śląski. Referat: „Maximising the Role of the Dictionary as an Aid to English Language Teaching: Some Implications for Applied Linguistics and Teacher Training”

15-16.01.2007. Warszawa. „W dialogu języków i kultur”. Organizatorzy: Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie. Referat: „The Dictionary as an Aid to English Language Teaching: Present State and Future Tasks”

22-23.10.2008. Rzeszów. „Language, Literature, Culture and Beyond” (The First Anglistentag in Rzeszów). Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski. Referat: „Lexicography in a Language Degree Programme: An Integrated Approach”

22-23.10.2009. Rzeszów. „Galicia English Teachings: Old Pitfalls, Changing Attitudes and New Vistas” (The Second Anglistentag in Rzeszów). Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski. Referat: „Interim Report on Research into the College Students’ Use of Dictionaries in Text Production”

14-15.04.2010. Jarosław. „I Podkarpackie forum filologiczne: peryferia literatury, kultury i języka”. Organizatorzy: PWSZ Jarosław i Uniwersytet Rzeszowski. Referat: „Łączliwość leksykalna przymiotnika *biały* w ujęciu diachronicznym”

3-4.03.2011; Jarosław. „II Podkarpackie forum filologiczne: peryferia literatury, kultury i języka”. Organizatorzy: PWSZ Jarosław i Uniwersytet Rzeszowski. Referat: „Gustasemy: The Panchronic Account of the Semantics of *Bitter*”

14-16.03.2012; Kraków. „Język trzeciego tysiąclecia VII. ‘Słowo w (kon)tekście’”. Organizatorzy: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium. Referat: „O wpływie kontekstu na dobór wyrażenia metaforycznych pojawiających się w dyskursie wiadomości telewizyjnych”

19-21.04.2012; Kraków. „Old Challenges and New Horizons”. 21st Annual Conference of the Polish Association for the Study of English (PASE). Organizatorzy: Uniwersytet Jagielloński. Referat: „A Polish College Students’ Use of Dictionaries in Text Production”

22.10.2012. „The Rzeszów School of Diachronic Semantics Academic Conference”. Organizatorzy: Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

22-23.04.2013. Rzeszów. „The Subcarpathian Studies in English Language, Literature and Culture. The Third Rzeszów Anglistentag”. Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski. Referat: „The Instruction in Using a Dictionary and the Amount of Dictionary Exposure as Two Possible Factors Affecting Dictionary Use”

Konferencje międzynarodowe po uzyskaniu stopnia doktora

24-26.10.2005. Białystok. „Semantic Relations in Language and Culture. Relacje Semantyczne w Języku i kulturze”. Organizatorzy: Uniwersytet w Białymstoku. Referat: „Semantic Relations in Monolingual Learners’ Dictionaries: Some Implications for English Language Teaching and Metalexigraphy”

31.05.02.06.2007. Słupsk. „Wschód-Zachód. Dialog kultur”. Organizatorzy: Instytut Neofilologii Akademii Pomorskiej w Słupsku. Referat: „Dictionary Typology: Towards a Practically-Oriented Classification Scheme of Dictionaries Used by Learners of English”

22-23.04.2009. Preszów. „Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World”. Organizatorzy: Wydział Filologiczny/Institute of British and American Studies Uniwersytetu w Preszowie. Referat: „On Dictionary Use by Slovak and Polish Teacher Trainees”

10-12.04.2011. Chlewiska. „The World in Linguistic and Literary Studies”. Organizatorzy: Politechnika Radomska i UMCS Lublin. Referat: „The Scope of English Gustasemy with Parallel Developments in Other Indo-European Languages”

4-5.10.2012. Preszów. „Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World II. Organizatorzy: Wydział Filologiczny/Institute of British and American Studies Uniwersytetu w Preszowie. Referat: „Categories of Information Sought by University Students while Working on a Written Composition in English”

6. Dydaktyka i organizacja

Za jedno z najważniejszych osiągnięć dydaktycznych uważam prace nad uruchomieniem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego zajęć dydaktycznych z zakresu leksykografii i pisania pracy naukowej. W przypadku pierwszego bloku dydaktycznego chodzi o dwustopniowy kurs, realizowany przeze mnie na studiach licencjackich i magisterskich pod nazwą „Leksykografia i gramatykografia” oraz (studia II stopnia) „Wybrane problemy leksykografii pedagogicznej”. Zajęcia prowadzę według autorskiej koncepcji, zakładającej, że każdy student filologii obcej powinien w trakcie studiów opanować umiejętność posługiwania się słownikami różnego typu oraz, w przypadku specjalizacji nauczycielskiej, uzyskać przygotowanie niezbędne do kształcenia w tym zakresie swych przyszłych uczniów. Pomocą na zajęciach prowadzonych na studiach licencjackich jest opracowanie dydaktyczne pt. *Talking Dictionaries: An Introductory-Level Course in Lexicography for English-Bound Students*, zawierające materiał do przeprowadzenia 30-godzinnego kursu z leksykografii.

Jeśli chodzi o zajęcia dydaktyczne „Pisanie pracy naukowej”, które prowadzę od siedmiu lat, podstawą jest opracowany przeze mnie 30-godzinny kurs realizowany na drugim roku studiów licencjackich (czyli przez rozpoczęciem przez słuchaczy zajęć seminaryjnych) w oparciu o skrypt pt.

The Rudiments of Academic Writing. Dopełnieniem opracowania jest będący na ukończeniu słownik frazeologiczny pt. *University English*, zawierający słownictwo często używane w tej odmianie angielszczyzny (dyskurs akademicki) wraz z typowym dla wyrazu hasłowego otoczeniem leksykalnym. Opracowując słownik bazowałam m.in. na moim wieloletnim doświadczeniu w charakterze promotora prac magisterskich i licencjackich, co daje wgląd w problemy, jakich może doświadczać nierodzący użytkownik języka, nie znający ograniczeń łączliwościowych obowiązujących dla języka angielskiego.

Kolejnym blokiem zajęć, które prowadziłam były zajęcia z przekładu. Na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych prowadziłam zajęcia z przekładu tekstów specjalistycznych oraz tłumaczeń ustnych. W ramach studiów podyplomowych prowadziłam kurs „Projekt badawczy”, który miał umożliwić słuchaczom poszerzenie wiedzy na temat szczególnie interesujących ich aspektów przekładu. Po przeniesieniu do Zakładu Teorii Tłumaczenia opracowałam, na potrzeby kolejnej edycji studiów podyplomowych, program kursu „Przekład ustny ze szczególnym uwzględnieniem teorii i praktyki przekładu środowiskowego”, z którego prowadziłam zajęcia, a w roku następnym brałam aktywny udział w opracowywaniu koncepcji studiów podyplomowych z zakresu przekładu ustnego. W roku ubiegłym na potrzeby kursu opracowałam również podręcznik pt. *Career Paths 1: Interpreting and Community Interpreting*. Opracowanie podręcznika – pierwszego z planowanej serii – ma stanowić praktyczny wkład Zakładu Teorii Tłumaczenia, na czele którego stałam przez dwa lata, w funkcjonowanie uruchomionej niedawno w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego specjalizacji translatorskiej. Liczba „1” w tytule oznacza, że jest to w zamierzeniu kurs dwustopniowy, przeznaczony do realizacji na studiach tak licencjackich jak i magisterskich. Ideą przygotowania takiej serii jest umożliwienie słuchaczowi specjalizacji translatorskiej uzyskanie wglądu w specyfikę zawodu tłumacza jeszcze przed podjęciem ostatecznej decyzji co do typu tłumaczenia, w którym chciałby specjalizować się w przyszłości, a, z drugiej strony zapoznanie go z tymi typami tłumaczenia, na które jest duże zapotrzebowanie w regionie. W czerwcu b.r. do planu wydawniczego na rok 2017 zostały zgłoszone kolejne skrypty, opracowane według zaproponowanego przeze mnie modelu i przygotowywane przez pozostałych członków Zakładu wykonujących zawód tłumacza, a tym samym posiadających kompetencje niezbędne do wdrożenia młodego adepta sztuki translatorskiej w realia określonego (tu: lokalnego) rynku pracy.

Kolejnym, od lat prowadzonym przeze mnie typem zajęć są zajęcia seminaryjne. Na Uniwersytecie Rzeszowskim wypromowałam 47 prac magisterskich i 15 prac licencjackich. W kolegium radomskim, z którym związana byłam w latach 2006–2007 wypromowałam 36 prac licencjackich. Wielokrotnie pełniłam też funkcję recenzenta prac magisterskich i licencjackich (około 150 prac). Przez kilka lat wykładałam na Studiach Doktoranckich organizowanych przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego („Wykład monograficzny” i „Metodologia badań językoznawczych”).

Jeśli chodzi o pozostałe, prowadzone przeze mnie poza Uniwersytetem Rzeszowskim, zajęcia dydaktyczne, przez kilka ostatnich lat pracy w lokalnym kolegium nauczycielskim Promar prowadziłam seminarium z językoznawstwa, w ramach którego m.in. pomagałam studentom kolegium w przygotowaniu się do egzaminu licencjackiego z zakresu tego przedmiotu, składanego na Uniwersytecie Jagiellońskim a potem Śląskim. Za znaczny sukces dydaktyczny uważam fakt, że obie uczelnie wysoko oceniły przygotowanie studentów, z którymi pracowałam. Prowadziłam również zajęcia z przedmiotu „Historia i odmiany języka” i „Morfoskładnia”. Od momentu powstania kolegium prowadziłam również zajęcia z pisania, co miało ogromne znaczenie dla mojej pracy naukowej, bazującej w dużej mierze na obserwacjach zachowania moich studentów jako użytkowników słownika. Moje zaangażowanie w prowadzenie zajęć zostało docenione, dowodem czego może być nagroda Dyrektora Kolegium za wybitny wkład pracy opiekuńczo-edukacyjnej, przyznawana w oparciu o ankiety studenckie. Również na Uniwersytecie Rzeszowskim moja praca dydaktyczna jest oceniana przez studentów bardzo wysoko. Przez rok współpracowałam z kolegium tarnowskim, w którym prowadziłam wykład z przekładoznawstwa.

W pierwszych latach pracy na Uniwersytecie Rzeszowskim w 1997 roku aktywnie uczestniczyłam w opracowywaniu koncepcji studiów pierwszego (a potem drugiego) stopnia dla powstałej dopiero

anglistyki rzeszowskiej. Byłam pomysłodawcą opracowania kilkumiesięcznego kursu przygotowującego kandydatów na studia do egzaminu wstępnego, który prowadziłam wraz z koleżanką z zespołu. Pozyskane w ten sposób fundusze Instytut mógł przeznaczyć na tworzenie nieistniejącej wówczas bazy materiałowej. Kolejnym projektem mojego autorstwa było zorganizowanie zbiórki kilkuset pozycji z zakresu literatury brytyjskiej i amerykańskiej w wersji oryginalnej, które przekazane zostały do biblioteki uniwersytetu, i które można wykorzystywać zarówno w trakcie zajęć specjalistycznych, jak i praktycznych.

Jeśli chodzi o inne typy działalności organizacyjnej, wielokrotnie pełniłam funkcję opiekuna roku i brałam udział w opracowywaniu harmonogramu dla wszystkich oferowanych typów studiów. W pierwszych latach funkcjonowania Instytutu przygotowywałam egzaminy wstępne i brałam czynny udział w pracach komisji rekrutacyjnej (poprawianie prac pisemnych, nadzorowanie pracy komisji przy egzaminie ustnym, korespondencja, itp.); po zniesieniu tego wymogu nadal rokrocznie pracowałam w komisji, kilkakrotnie jako kierownik). Pełniłam funkcję koordynatora egzaminu końcowego z PNJA, i uczestniczyłam w pracach komisji egzaminacyjnych podczas organizowanych na UR egzaminów licencjackich dla kolegów, nad którymi uniwersytet pełnił nadzór dydaktyczny. Inne pełnione przeze mnie funkcje to m.in. sprawdzanie prac licencjackich i magisterskich innych promotorów od strony językowej (tzw. konsultant językowy), korekta artykułów dla czasopisma naukowego *Studia Anglica Resoviensia* i inne prace wskazane przez dyrektora Instytutu. Brałam udział w redagowaniu trzech monografii wieloautorskich i jednego wydania czasopisma naukowego *Studia Anglica Resoviensia*, pełniąc funkcję redaktora sekcji językoznawczej i pomagałam w organizacji dwóch konferencji naukowych. Z mojej inicjatywy Instytut gościł badaczy z zagranicy, np. prof. P. Thomas, specjalizującą się, tak jak ja, w leksykografii. Wielokrotnie pomagałam wizytującym Instytut osobom. Z prof. E. de Gregorio-Godeo (University of Castilla-La Mancha) dzieliłam się moim doświadczeniem jeśli chodzi o opracowywanie słowników frazeologicznych, w związku z realizowanym przez niego projektem, polegającym na opracowaniu części haseł do *Spanish-English Dictionary of Phraseological Units* (opublikowanego następnie przez hiszpańskie Ministerstwo d/s Nauki i Technologii [Spanish Ministry of Science and Technology]). Po nawiązaniu w 2007 roku nieformalnej współpracy z prof. R.R.K. Hartmannem z University of Exeter, opracowałam, na jego prośbę, kilkudziesięciostronicową broszurę zawierającą dane dotyczące leksykografii polskiej (uczelnie i kierunki, na których przedmiot jest wykładany, dane osób prowadzących zajęcia i posiadających dorobek naukowy z zakresu tego przedmiotu, itp.), które zamierzał wykorzystać w opracowaniu na temat kształcenia i badań z zakresu leksykografii.

Przez ostatnie dwa lata zastępowałam prof. L. Wille w funkcji kierownika Zakładu Teorii Tłumaczenia. W trakcie zastępstwa przewodziłam zespołowi składającemu się z dziewięciu osób. Co istotne, w tym czasie Zakład utrzymał działalność naukową na stałym wysokim poziomie i realizuje dwa projekty badawcze mojego autorstwa.

Jeśli chodzi o pracę poza granicami Polski, oprócz wspomnianej już pracy w charakterze tłumacza środowiskowego, kilkuletnia praca po nostryfikowaniu dyplomu polskiego w Kanadzie to doświadczenie, które uwrażliwiło mnie na potrzeby indywidualnego studenta. Pracując z emigrantami z różnych części świata, w różnym wieku, i na różnym poziomie wykształcenia, nauczyciel języka musi nieustannie weryfikować założenia narzuconego mu programu, wybierając te elementy, które w jego ocenie powinien opanować słuchacz. Nierzadko wiąże się to z przełamywaniem barier natury psychicznej, a także koniecznością opanowania sporej wiedzy na temat określonego obszaru kulturowego. To doświadczenie procentuje jednak w moim przypadku do dnia dzisiejszego, ponieważ moi polscy studenci – tak wynika z komentarzy na temat prowadzonych przeze mnie zajęć – najwyraźniej cenią sobie podejście, dzięki któremu czują, że są dla kogoś ważni.

7. Popularyzacja

Badania użytkowników słownika, wraz z niezmiennie pojawiającym się w ich następstwie postulatem dotyczącym kształcenia to nowy kierunek badawczy, w Polsce uprawiany przez stosunkowo

nielicznych (Lew, 2013). Rezultaty tych badań są tym samym mało znane, lub zupełnie nieznanne w środowisku nauczycieli, którzy swoje wyobrażenia na temat roli słownika w nauczaniu języków obcych często kształtują w oparciu o mity czy anegdoty, niemające zbyt wiele wspólnego ze stanem faktycznym, który jesteśmy w stanie ustalić jedynie na drodze żmudnych badań empirycznych. Fakt ten pozwala mi zaliczać moje wystąpienia konferencyjne, podczas których mam okazję prezentować opracowane na bazie pracy naukowej referaty, do działalności popularyzatorskiej. Pytania jakie otrzymuję przy takich okazjach, a także ożywiona dyskusja, która wywiązuje się po referacie świadczy o dużym zapotrzebowaniu na tego typu działalność, gdzie popularyzacji uzyskanych przeze mnie i innych specjalistów w tym zakresie wyników badań towarzyszy prezentacja ich praktycznych zastosowań. Podobnie jeśli chodzi o prowadzone przeze mnie wykłady z leksykografii, mające wiele cech warsztatów oferowanych nauczycielom czy tłumaczom, również traktuję je jako w pewnym sensie działalność popularyzatorską. Jestem współautorem kilku artykułów popularyzujących działalność anglistyki rzeszowskiej; tłumaczyłam na język angielski pierwszą wersję strony internetowej Instytutu w czasach przed przekształceniem uczelni na uniwersytet.

Dorota Osuchowska



Prace cytowane w autoreferacie:

- Atkins, B. T. S. i Varantola, K. 1997. 'Monitoring dictionary use'. *International Journal of Lexicography* 10.1: 1–45.
- Beattie, N. 1973. 'Teaching dictionary use'. *Modern Languages* 54: 161–168.
- Boers, F. and Demecheleer, M. 1997. 'A few metaphorical models in (Western) economic discourse'. W: W. A. Liebert, G. Regdeker i L. Waugh, red. *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, str. 115–129.
- Borego, M. i Newswander, L. K. 2010. 'Definitions of interdisciplinary research: Toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes'. *The Review of Higher Education* 34.1: 61–84.
- Bracken, L. J. i Oughton, E. A. 2006. "'What do you mean?'" The importance of language in developing interdisciplinary research'. *Transactions of the Institute of British Geographers* 31.3: 371–382.
- Campbell, L. M. 2005. 'Overcoming obstacles to interdisciplinary research'. *Conservation Biology* 19.2: 574–577.
- Cowie, A. P. 1983. 'English dictionaries for the foreign learner'. W: R. R. K. Hartmann, ed. *Lexicography: Principles and Practice*, str. 135–144.
- Duszak, A. 1997. 'Analyzing digressiveness in Polish academic texts'. W: A. Duszak, red. *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter, str. 323–342.
- Gajewska, U. 2004. *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hayes, D. P. 1992. 'The growing inaccessibility of science. *Nature* 356: 739–740.
- Kövecses, Z. 2010. 'A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics'. *Cognitive Linguistics* 21.4: 663–697.
- Lew, R. 2013. 'Online dictionary skills'. W: K. Iztok, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets and M. Tuulik, red. *Electronic lexicography in the 21st century: Thinking outside the paper. Proceedings of the eLex 2013 conference, 17-19 October 2013, Tallinn, Estonia*. Ljubljana/Tallinn: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut, str.16–31.

- Lew, R. and Galas, K. 2008. 'Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish Learners of English'. W: E. Bernal and J. deCesaris, red. *Proceedings of the XIII EURALEX Congress*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, str. 1273–1285.
- Piotrowski, T. 1994. *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tono, Y. 1984. *On the Dictionary User's Reference Skills*. Tokyo: Gakugei University. Nieopublikowana praca licencjacka.
- Whitcut, J. 1986. 'The training of dictionary users'. W: R. F. Ilson, red. *Lexicography: An Emerging International Profession*, str. 111–122.