

dr hab. Anna Seretny, prof. UJ
Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki
Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej

**Recenzja osiągnięcia naukowego oraz całokształtu dorobku naukowego,
dydaktycznego i organizacyjnego dr Marzeny Wysockiej-Narewskiej
w związku z jej wnioskiem o nadanie stopnia doktora habilitowanego**

1. Sylwetka naukowa Habilitantki

Doktor Marzena Wysocka-Narewska tytuł magistra filologii angielskiej uzyskała w roku 2003 na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach za pracę *A syllabus proposal for developing cultural awareness in a FL classroom* napisaną pod kierunkiem prof. dr hab. Danuty Gabryś-Barker. Pięć lat później, w 2008 roku, w tej samej jednostce otrzymała stopień doktora nauk humanistycznych, broniąc rozprawy zatytułowanej *Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study* napisanej pod naukową opieką prof. dr hab. Marii Wysockiej.

Akademicką ścieżką zatrudnienia Habilitantka podąża od roku 2003. Przed doktoratem pracowała jako asystent naukowo-badawczy w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego (cztery lata, na pół etatu) oraz lektor w tej jednostce przez rok. Tytuł doktora dał jej podstawę do pracy na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Języka Angielskiego w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. W latach 2011-2015 współpracowała także z Wyższą Szkołą Ekonomiczno-Humanistyczną w Bielsku-Białej, a w latach 2015-2017 ze swoją Alma Mater. Od roku 2017 do dziś dr Wysocka-Narewska jest zatrudniona w Instytucie Języka Angielskiego na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Katowicach jak pracownik badawczo-dydaktyczny.

Działalność naukową dr Wysocka-Narewska rozpoczęła tuż po magisterium w roku 2004, publikując tekst poświęcony związkom frazeologicznym na każdą okazję. Przedłożony obecnie do oceny dorobek stanowią zaś:

- 2 monografie naukowe: *Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Solutions* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego) oraz *Stages of Fossilization in the Advanced Learners and Users of English: a Longitudinal Diagnostic Study* (Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej): pierwsza jest książkową wersją pracy doktorskiej Habilitantki, druga została wskazana jako jej osiągnięcie naukowe uprawniające do ubiegania się o stopień naukowy doktora habilitowanego;
- 40 artykułów naukowych opublikowanych w czasopiśmie naukowych, w tym 27 opublikowanych po uzyskaniu stopnia naukowego doktora;
- 16 artykułów w tomach/monografiach zbiorowych, w tym 12 opublikowanych po doktoracie.

Wszystkie prace zostały wydane w Polsce w różnych czasopismach naukowych i tomach zbiorowych. Większość tych, które ukazały się przed doktoratem, była publikowana w czasopiśmie dla nauczycieli praktyków, „Języki Obce w Szkole”. Wachlarz miejsc, w których pojawiają się prace Habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora zwiększył się. Są to nie tylko czasopisma o profilu dydaktycznym, lecz także naukowym, periodyki i tomy pokonferencyjne powiązane z głównym obszarem jej zainteresowań badawczych.

Habilitantka na początku swojej działalności naukowej zainteresowana była językiem jednostki, przede wszystkim, gdy dochodzi do jego fosylizacji. To główny, najbardziej wartki nurt badawczy, do którego można przypisać zdecydowaną większość jej prac. Pozostałe to: uczenie się na odległość, jego uwarunkowania, ograniczenia i ‘mocne strony’ uczących się, ich rozwój językowy oraz nauczyciele języka, ich postawy, wyzwania, przed którymi stoją. Nurty te nie biegną całkiem równolegle, po części są konsekwentnie, po części zaś nakładają się na siebie. Dominująca do czasu rozprawy doktorskiej tematyka pozostaje obszarem głównym.

Wskaźniki bibliometryczne dorobku publikacyjnego Habilitantki są następujące:

- liczba punktów według MNiSzW przed doktoratem: 27,5
- liczba punktów według MNiSzW po doktoracie: 712,5

Widać więc znaczący przyrost dorobku punktowego, choć nie przekłada się on na cytowanie i widoczność naukową:

- liczba cytowań według Web of Science: 1
- liczba cytowań według Scopus: 2
- liczba cytowań według Google Scholar: 26 bez autocytowań

- indeks Hirscha według Web of Science: 1
- indeks Hirscha według Scopus: 1
- indeks Hirscha według Google Scholar: 3

Najczęściej przytaczaną pracą jest pozycja z roku 2009, czyli opracowana do druku rozprawa doktorska (nie została załączona do przesłanej dokumentacji).

2. Ocena osiągnięć naukowo-badawczych Habilitantki

2.1. Autorstwo/współautorstwo publikacji naukowych w czasopismach międzynarodowych lub krajowych po uzyskaniu stopnia doktora, niewchodzące w skład osiągnięcia naukowego

W pierwszym obszarze badawczym lokują się prace związane z osobą nauczyciela. Habilitantka koncentruje się na rozwoju zawodowym uczących, ich języku oraz sposobach zarządzania klasą. Badania nauczycieli interesują ją, gdyż sama była czynną zawodową nauczycielką – pracę tę wykonywała równolegle z zajęciami na uczelni. W tekście *Plan rozwoju zawodowego a rzeczywistość szkolna* (2008) pisze o uczących, którzy pragną awansu, ale niechętnie podchodzą do biurokracji – konieczności sporządzania planów, arkuszy zajęć; mają też kłopoty z oceną lekcji i pracy ucznia na lekcji. Tu Habilitantka proponuje, by w celu ułatwienia uczącym przyszłego życia zawodowego już na studiach przygotowywać ich, uczyć ich, jak należy dokumenty sporządzać. Artykuł ten jest wynikiem badań o charakterze ilościowo-jakościowym. Mamy w nim jednak tylko pobieżne podsumowanie odpowiedzi uzyskanych od trzech różnych grup badawczych z określeniami typu *często, najczęściej* bez żadnych danych liczbowych, które je dokumentują. Rzetelna ‘obróbka’ surowych wyników – to bardzo ważna część warsztatu glottodydaktyka badacza. Habilitantka pochyliła się także nad początkującymi nauczycielami. Z ich doświadczeń wynika, że *Nie każdy początek jest trudny ...* (2009). Dużo zależy nie tylko od nich samych, ale od ich położonych i przyjaznego otoczenia. Ponownie nie mamy tutaj żadnych danych liczbowych (badaniami objęto 67

nauczycieli), a padają określenia *największe trudności, do najbardziej problematycznych należą*. Ciekawa byłaby dla mnie lektura tekstu *Czas pracy nauczyciela – fakty i mity*, ale go nie dostarczono. Autorka w autoreferacie twierdzi, że udało jej się obalić mit, zgodnie z którym polscy nauczyciele pracują najkrócej w Europie. Mam nadzieję, że tak się stało. Nauczyciele za granicą rzeczywiście mają obowiązek być na terenie szkoły dużo dłużej niż nasi, ale najczęściej mają tam warunki do pracy własnej. Rodzime pokoje nauczycielskie sprzyjają najwyżej wspólnej kawie i nie są miejscem, gdzie można kreatywnie pracować, poprawiać spokojnie prace itp. To wszystko polski nauczyciel musi robić i robi w domu, czyli wtedy, kiedy rzekomo już nie pracuje. Opracowany przez nią w tekście *Profesjonalny nauczyciel – fakty czy mity* (2010a) profil cech uczącego-profesjonalisty przedstawia się ciekawie (dane zostały pozyskane w badaniach ankietowych, w których wzięli udział nauczyciele o różnym stażu pracy). Same analiza wyników jest jednak nieco powierzchowna. Interesująca byłaby na przykład, poza porównaniem hierarchizacji cech, próba poszukania odpowiedzi na pytanie, skąd biorą się różnice w postrzeganiu profesjonalizmu. Nie wiadomo też, czy rzeczywiście inna hierarchizacja miała miejsce – 3 badane grupy były nierównoliczne, a znowu nie mamy żadnych danych liczbowych. Tekst *Classroom observations* (2011a) ma charakter przeglądu, zbiera w jednym miejscu informacje na temat narzędzi, które mogą być użyteczne do doskonalenia własnego warsztatu pracy. Natomiast publikacja *Trudności w organizacji pracy nad językiem* (2011d) dotyka tak wielu wątków, że całość staje się dość ogólnikowa. Nie od dziś wiemy, jak wielka heterogeniczność cechuje klasę językową. Może on jednak służyć jako punkt wyjścia do rozmowy na temat zróżnicowania i radzenia sobie z nim w sytuacji klasowej. Habilitantka zajmowała się także badaniami cech i jakości języka nauczycieli ze względu na płeć w tekstach *Jak mówimy, gdy uczymy ...* (2008 we współautorstwie) oraz *Język akademicki kobiet i mężczyzn ...* (2011b). W obu pracach rzeczą, która mnie zaskakuje jest brak odwołań do ustaleń Aleksandra Wilkonia, badacza z Uniwersytetu Śląskiego, twórcy polskiego terminu biolekt (1987), czy też do artykułów takich językoznawców jak Kwiryna Handtke (np. 1994), a i też David Crystal (1980), czy Jeniffer Coats (1986). Teksty nie mają też właściwie zbudowanej ramy metodologicznej. W jednym z nich badaniom poddano kobiety i mężczyzn, polonistki/polonistów, anglistki/anglistów oraz germanistki/germanistów, traktując ich jako trzy różne grupy badawcze. Wszyscy badani byli jednak rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Porównanie dotyczy więc natywnych i nienatywnych użytkowników języka. Bez poczynienia takiego rozróżnienia możemy niewłaściwie zinterpretować uzyskane dane. Badani: anglistki/angliści, germanistki/germaniści mogą mówić, odpowiednio, po angielsku i niemiecku, z mentalną polską 'nakładką'. Co więcej, jeśli w badaniach stosujemy metodologię ilościową, to wyniki trzeba podawać w procentach lub w odniesieniu do ogólnej liczby badanych (np. 66/76). Inaczej ich odbiór jest bardzo utrudniony, gdyż trzeba cały czas pamiętać o liczebności grup, aby właściwie interpretować wielkości.

Kolejny krąg to publikacje poświęcone rozwojowi językowemu uczących się w różnym wieku. W artykule *Skojarzenia językowe dzieci w kontekście kształcenia dwujęzycznego* (2011; we współautorstwie) badaniu został poddany słownik mentalny wczesnych nastolatków. Tu muszę zaznaczyć, że Autorki dość specyficznie rozumieją sformułowanie *nauczanie dwujęzyczne*, gdyż odnoszą je do nauczania szkolnego, gdzie w tygodniu dziecko ma 2-3 godziny języka angielskiego jako osobnego przedmiotu. Zazwyczaj przez *nauczanie dwujęzyczne (bilingwalne)* rozumiemy dydaktykę przedmiotową, która prowadzona jest w dwóch językach, rodzimym i nierodzimym. Szeroko pisał na ten temat Jan Iluk z Uniwersytetu Śląskiego (2000); takiemu nauczaniu poświęcony też został cały numer czasopisma „Języki Obcych w Szkole” (2002), w którym Habilitantka często publikuje. We wspomnianym tekście przedmiotem zainteresowania Auterek były skojarzenia, jakie u dzieci i nauczycieli wywołują angielskie słowa. Teoretyczne tło badań słownika mentalnego jest mocno niedopracowane, a przywoływane pozycje nieliczne (brak na przykład pionierskiej pracy Jean Aitchison z 1987,

Words in the Mind). Co najmniej dziwny jest też sposób, w jaki przedstawiono wyniki. Nie rozumiem użycia określeń: *kategoria* i *razem* (w tabeli na s. 38). Podpis pod rys. 3 mówi o *Liczbie skojarzeń*, wykres pokazuje, że nauczyciele mieli ich 24%, a klasa 5 – 36%, 6 zaś 40%. Jak to obliczono? Sumując pozycje *razem*, czy *kategorie*? Nie podważam tu uzyskanych wyników, ale podaję w wątpliwość umiejętność posługiwania się technikami statystycznymi. Nie omówiono też, ile skojarzeń nawiązywało do języka pierwszego (podobieństwo brzmienia i pisowni), ale ile miało charakter semantyczny, czyli nawiązywało do znaczenia. Czy semantyka przeważała u dzieci starszych? Jak było w przypadku nauczycieli? W kolejnym tekście, *FL code-switching in the LI environment among early-aged monolingual learners: a pilot study* (2021) Habilitantka była zainteresowana tym, czy krótkie zajęcia językowe z angielskiego w przedszkolu mogą mieć wpływ na spontaniczne używanie tego języka przez dzieci w czasie innych zabaw. Omówienia danych dokonuje w kategoriach jakościowych, z użyciem kwantyfikatorów: często, prawie zawsze. Do tego tekstu mam uwagę natury ogólnej, czy użycie przez dzieci angielskich słów w miejsce polskich może być przypisane temu, że uczą się tego języka w przedszkolu. Wydaje się, że OK i SORRY są już bardzo powszechne w dyskursie ogólnym, dzieci też oglądają angielskojęzyczne bajki, *input* jest więc nie tylko przedszkolny, co chyba warto było zaznaczyć. Tekst jako całość jest ciekawy i pokazuje, że Autorka powinna podążać z w swoich badaniach ścieżką jakościową. W tekście *Wiem, potrafię, zrobię ...* (2009), przedstawiła propozycję wdrażania dzieci do samooceny kompetencji w języku obcym (angielskim). Słusznie przy tym zauważa, że o kompetencji świadczy połączenie wiedzy proceduralnej z deklaratywną Samoocena nie jest najmocniejszą uczniów, osvajanie z nią od najmłodszych lat, jest rzeczą ważną. Natomiast co najmniej zastanawiający jest brak w tym tekście odniesienia do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), w którym to powszechnie znanym dokumencie Rady Europy, stanowiącym ramy referencyjne dla procesu kształcenia językowego w całej Europie, kwestie te wybrzmiewają w pełni. W pozostałych tekstach z tego obszaru przedstawione zostały dydaktyczne propozycje pracy z różnymi materiałami. Są to baśnie, teksty literackie, humorystyczne, poezja. Propozycjom towarzyszą przykładowe ćwiczenia, które można wykorzystać. Mogą też one stać się inspiracją do własnych poszukiwań.

Nowsze prace Habilitantki poświęcone są nauczaniu na odległość. Tematyka ta zyskała i na znaczeniu, i na popularności w wyniku pandemii, która zmusiła nauczycieli do stosowania nowych technologii nie tylko do urozmaicenia zajęć, ale do ich organizowania i prowadzenia. Ów przymus miał rozmaite konsekwencje nie tylko dydaktyczne, ale także emocjonalne zarówno dla uczących, jak i uczących się, co stało się przedmiotem zainteresowania Habilitantki. Z badań przedstawionych przez nią w artykule *Distance learning in Polish schools during the Coronavirus lockdown: the areas of success and failure experienced by Polish teachers of English as a FL* (2021), wynika, choć ze względu na liczbę badanych trudno o jakikolwiek uogólnienia, że to, jak radzili sobie z wyzwaniami wirtualnej klasy nie zależało od ich stażu, wieku, kompetencji merytorycznych, a od kompetencji miękkich. Tych ostatnich wielu nauczycielom brakowało. Autorka proponuje, by remedium na ten problem stanowiły szkolenia, co oczywiście w przypadku nauczycieli już pracujących byłoby pomocne. Nie sugeruje jednak, a szkoda, że należałoby także zmodyfikować programy nauczania przyszłych nauczycieli, by byli lepiej przygotowani do korzystania z nowych narzędzi. Dzięki znajomości TIK przyszli nauczyciele mogliby pracować efektywniej z pożytkiem dla uczniów i bez zagubienia dla siebie samych – komunikacja *ekran – ekran* w bardzo niewielkim stopniu przypomina dynamikę naturalnych wymian *twarzą w twarz*. Kolejny tekst *Distance Learning at the Level of Primary Education: Parents' Opinions and Reflections* (2022) omawia w ciekawy sposób problemy edukacji na odległość w odniesieniu do młodszych klas. Jest to interesujące badanie, przeprowadzone na czasie. W tekście niektóre tabelki prezentując surowe wyniki chyba nie zostały właściwie zorganizowane (patrz t. 2 i 3, linijka z A, B, C; por. t. 4).

Tekst *Emotions Experienced by English Teachers While Taming the Unknown (Distance Learning) During the COVID-19 Pandemic* poświęcony został emocjom towarzyszącym nauczycielom podczas lockdownu. Badania ankietowane pokazały, że negatywne uczucia wywołane zamknięciem i nauką zdalną ewoluowały, w miarę jak oswajali się oni z wirtualną rzeczywistością klasową, a przede wszystkim z nowymi wyzwaniami – koniecznością sprawnego poruszania się w przestrzeni wirtualnej i zarządzania wirtualną klasą. Rozwiązaniem, które Habilitantka ponownie proponuje – kursy szkoleniowe z zakresu kompetencji miękkich.

Podsumowując tę część oceny, chciałabym stwierdzić, że dorobek naukowy dr. Wysockiej-Narewskiej jest stosunkowo bogaty (aspekt ilościowy). Niestety jego jakość jest nie dość zadawalająca. Habilitantka w realizowanych projektach choć na ogół poprawnie wybiera metody badawcze, to nie zawsze je właściwie stosuje, a uzyskanych danych ilościowe nie poddaje rzetelnej analizie. Teksty są też bardzo słabo udokumentowane: bibliografia rzadko wykracza poza kilka pozycji. Może to wskazywać na brak czytania w literaturze przedmiotu.

2.2. Kierowanie projektami badawczymi lub udział w takich projektach

Habilitantka nie kierowała żadnymi projektami badawczymi.

2.3. Udział w konferencjach, sympozjach, stażach naukowych

Od momentu uzyskania stopnia doktora Habilitantka wzięła czynny udział w 19 konferencjach (14 o charakterze międzynarodowym i 5 o zasięgu krajowym). Miały one miejsce w Polsce, głównie w Szczyrku. Po uzyskaniu stopnia doktora dr Wysocka-Narewska nie uczestniczyła więc w żadnych zagranicznych konferencjach czy spotkaniach naukowych. Nie można więc stwierdzić, że jej kontakty ze światem nauki są rozległe. Nie uczestniczyła też w żadnym spotkaniu naukowym glottodydaktyków polonistycznych (np. Stowarzyszenia Bristol), choć swoją najważniejszą pracę poświęciła badaniom polszczyzny, nie udzielała się też na forum polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, gdzie badacze polszczyzny miałyby szansę spotkać.

2.4. Działalność ekspercka, członkostwo w organizacjach i towarzystwach naukowych

Habilitantka nie udziela się na forum organizacji i towarzystw naukowych. Podaje tylko, iż jest recenzentem w czasopiśmie TAPSLA (lecz jej recenzje nie były liczne), od 2020 roku jest odpowiedzialna za redakcję i korektę językową tekstów angielskich nowego czasopisma *International Journal of Research in E-Learning*, a w latach 2009- 2013, a zatem tuż pod doktoracie, była redaktor naczelną czasopisma *Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci* wydawanego przez WSL w Częstochowie.

2.5. Działalność organizacyjna i popularyzatorska i dydaktyczna Habilitantki

Na polu organizacyjnym i popularyzatorskim Habilitantka jest osobą aktywną. W Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie pełniła funkcje kierownicze: od lutego 2010 do września 2010 była kierownikiem Pracowni Edukacji Językowej Dzieci, a od października 2010 do grudnia 2013 – kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języka Angielskiego. Była także przez trzy lata (2008-2011) Przewodniczącą Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej ds. Studentów WSL w Częstochowie. Pełniła też funkcję opiekuna roku, pracowała z kołem studentów, nadzorowała przygotowywanie gazetki szkolnej „WSqL”, organizowała wykłady

gościnne ma uczelni, a także konferencje naukowe na WSL. Na Uniwersytecie Śląskim pracowała w komisji rekrutacyjnej (2018/2019), brała też w 2019 roku czynny udział w Dniach Otwartych Śląskiej Anglistyki. W ramach działalności popularyzatorskiej przeprowadziła prowadziła 3 wykłady popularno-naukowe, 2 kolejne były w planach.

3. Osiągnięcia naukowe po uzyskaniu stopnia doktora, stanowiące wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej – ocena rozprawy habilitacyjnej oraz tekstów poświęconych fosylizacji

Jako swoje osiągnięcie naukowe Habilitantka wskazała monografię *Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Solutions* wydaną przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Liczy ona 188 stron z bibliografią i aneksami (sam tekst ma 150 stron) oraz cykl tematyczny 11 artykułów opublikowanych w różnych czasopismach i tomach zbiorowych.

W swojej monografii Habilitantka kontynuuje temat, który podjęła w pracy doktorskiej. Zmiana dotyczy badanej grupy: są to tym razem nie uczący się języka angielskiego, a poznający polszczyznę cudzoziemcy. Jest to pierwsze, duże opracowanie poświęcone kwestii fosylizacji u uczących się naszego języka. Praca więc jest ważna. Rozprawa dzieli się na dwie części, w pierwszej (rozdziały I – II) Autorka buduje ramę teoretyczną i kontekstualną dla badań empirycznych, których opis i analiza znajdują się w części drugiej (rozdziały III – VII). Ze względu na wartość poznawczą, wykorzystaną metodologię, obrane przez Habilitantkę podejście teoretyczne i sposób przeprowadzenia wywodu naukowego rozprawy tej nie mogą jednak ocenić pozytywnie, co postaram się poprzeć argumentami.

W rozdziale pierwszym przedstawiona została fosylizacja, czyli kluczowe dla pracy zagadnienie. Autorka krótko przytacza różne stanowiska badaczy, przyjmując propozycję Ellisa (1994), którego zdaniem do utrwaleniu ulegają zarówno poprawne (zjawisko pożądane), jak i błędne (zjawisko niepożądane) formy językowe. Omawiając kwestię utrwalonych form poprawnych i niepoprawnych, Habilitantka odwołuje się do krzywej uczenia się, pokazując, jak proces ten przebiega w czasie. Omawia także przyczyny, dla których dochodzi do utrwalenia form. Fosylizacja może być spowodowana wpływem języka rodzimego (najczęściej transferu z J1) oraz języka docelowego (w wyniku nadmiernego uogólniania reguł). Z tej części dowiadujemy się także, jakie są wskaźniki fosylizacji. Zwracając uwagę na różnorodne możliwe źródła tego zjawiska Habilitantka pisze o jego kognitywnym, socjoafektywnym i neurobiologicznym podłożu i potencjalnych uwarunkowaniach środowiskowych.

Rozdział jest obszerny, najdłuższy w całej pracy, a zjawisko pokazane z różnych perspektyw, co ważne w rozprawie. Jest w nim jednak kilka kwestii, które budzą wątpliwości. W całym rozdziale brakowało mi komentarza odautorskiego (tj. zbyt rzadko się on pojawiał), który pokazywałby wyraźnie stanowisko Habilitantki w stosunku do omawianej problematyki. Kwestia kolejna, to przytaczana literatura. Wszystkie cytowane w rozdziale prace pochodzą sprzed 2009, notabene był to rok publikacji pracy doktorskiej, która była poświęcona temu samemu zagadnieniu. Czy rzeczywiście w badanym obszarze nic się nie działo między 2009 a 2021 rokiem? Fosylizacja nie jest tematem chętnie podejmowanym, to prawda, ale badacze często ostatnio pochylają się nad niepełną akwizycją (*incomplete acquisition*), której związku z fosylizacją chyba należałoby ujawnić. Pokazać, czy te zjawiska są tożsame, inne, czy może nachodzą na siebie lub dotyczą innych grup użytkowników. Brak kontekstu badawczego z lat 2009-2021 rodzi więc pytanie, czy rozdział nie powieli ram teoretycznych rozprawy doktorskiej, niezłączonej do dokumentacji. Kwestia trzecia to przykłady fosylizacji, które Habilitantka cytuje w podrozdziale poświęconym polszczyźnie *Fossilization in Polish*.

Powołuje się przy tym na swoją pracę z 2007 roku, na potrzeby której przeprowadziła badania wśród nauczycieli. Mieli oni zaznaczyć błędy typowe dla zaawansowanych uczących się o różnych językach pierwszych. Lektura przykładów nie wskazuje jednakże na wysoki poziom zaawansowania, a na problemy początkujących. Ponadto w artykule z 2007 roku i rozprawie habilitacyjnej mamy dokładnie ten sam materiał egzemplifikacyjny. Pisząc o trudnościach uczących się polszczyzny, Habilitantka odwołuje się tylko do dwóch pozycji dotyczących błędów, trudności, problemów uczących się polszczyzny cudzoziemców, obu z roku 2008. Czytelnik może więc odnieść wrażenie, że w glottodydaktyce polonistycznej nic się w tej kwestii nie działo przez kilkanaście lat, a to nieprawda. Wspomnę tylko choćby 400 stronicowa monografię Izdebskiej-Długosz (2016), gdzie jest obszerna literatura przedmiotu dotycząca obcojęzycznych uczących się polskiego (jest to rozprawa doktorska autorki) oraz artykuły Dąbrowskiej, Pasieki i innych badaczy w „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, periodyku glottodydaktyków polonistycznych, czy teksty publikowane w tomach zbiorowych po konferencjach (zob. np. Dąbrowska, 2014). Niedosyt literatury miałam także podczas lektury fragmentów poświęconych neurobiologicznym uwarunkowaniom fosylizacji. Neuronauki bardzo pręźnie się rozwijają i badacze rzucają coraz więcej światła na proces przetwarzania języka, w rozprawie zaś mamy głównie odniesienia do literatury starszej, tj. sprzed co najmniej 10 lat. Wyznaczniki fosylizacji zarówno w odniesieniu do ustnej, jak i pisemnej odmiany języka zostały już wskazane we wcześniejszej pracy Habilitantki, z roku 2008, czyli nie powstały na potrzeby rozprawy. Nie ma w tym nic złego, ale czy Autorka, i to jest kwestia czwarta, nie miała ochoty ich uzupełnić i poszerzyć po kilkunastu latach badań w tym obszarze? A jeśli nie, to czemu nie napisała, dlaczego jej zdaniem jest lista to zamknięta i wyczerpująca.

W rozdziale drugim fosylizacja omawiana jest z perspektywy typologicznej odległości dzielącej języki. Podążając tropem Franceschini (2005), Habilitantka przyjmuje, że prawdopodobieństwo uzyskania kompetencji zbliżonej do rodzimej jest wyższe, jeśli języki są sobie bliższe (typologicznie i genetycznie). Jest to oczywiście zgodne z prawdą, ale warto byłoby chociaż wspomnieć, że bariery powodowane przez odległość typologiczną są do pokonania przy sprzyjających okolicznościach: jest bardzo wielu biegłych w polszczyźnie Chińczyków i Japończyków (profesor Tokimasa Sekiguchi mówi bez akcentu, a pisze lepiej niż 90% Polaków), a wielu świetnie mówiących po polsku Ukraińców nieustannie ‘zdradza’ źle wymawiana głoska *l*, labializowane *o* itp. Bardzo ciekawy wątek podjęty został w sekcji *Stabilization vs fosilization*, bo by coś mogło ulec całkowitemu utrwaleniu, musi się najpierw ustabilizować. Jest to też zapewne faza pośrednia, z której jest jeszcze ‘wyjście’. Autorka jednak szerzej tego zagadnienia nie rozwija.

Rozpoczynający część empiryczną rozdział trzeci pokazuje podjęte dotychczas studia nad fosylizacją. Nie było ich wiele, to prawda. Ponownie wracam jednak do kwestii niepełnej akwizycji, bo to zagadnienie w moim przekonaniu pokrewne. Niepełną akwizycję poddaje się badaniom od dawna (zob. np. publikacje Kagan, Dillon, 2018; Polinsky, 2006; Montrul, 2008, 2011. Lapidarny opis tego dotychczasowych, nielicznych dokonań innych bez wspomnienia o stosowanej w nich metodologii stanowi wstęp do części przedstawiającej badania własne nad fosylizacją języka polskiego (rozdziały IV-VII).

Na potrzeby rozprawy Habilitantka prowadziła badania podłużne od października 2012 do czerwca 2014 na grupie 146 uczących się języka polskiego w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Miały więc one miejsce dość dawno. Badania podłużne do badania trudne, bardzo wartościowe. Utrzymanie przez półtora roku tak dużej grupy badawczej jest więc na pewno osiągnięciem samym w sobie. Badani jako pierwszymi mówili językami z rodziny germańskiej (13 osób z j. niemieckim, 16 szwedzkim i 13 angielskim), słowiańskiej (24 osoby z ukraińskim i 25 ze słowackim) i romańskiej (14 osób z włoskim, 18 z hiszpańskim i 19 z francuskim). Grupy, jak widać, są nierównoliczne, co nigdzie

nie zostało napisane *expressis verbis*, a co w badaniach z elementami porównawczymi, a z takimi mamy do czynienia, jest bardzo ważne. Dziwi, że korpus nie został wyrównany, zwłaszcza że nie byłaby to trudna decyzja ze względu na niewielkie różnice między grupami (42, 49, 51). W opisie nie uwzględniono też rzeczy ważnej, a mianowicie nie określono, w jaki sposób badani poznawali język. Ilu z nich to cudzoziemcy, a ilu użytkownicy polszczyzny odziedziczonej? Fossilizacja może przebiegać zupełnie inaczej w przypadku języka, który jest dla nas obcy, a inaczej tego, który w jakimś stopniu przyswoiliśmy sobie w dzieciństwie. A choć ta kwestia mogła to nie stanowić przedmiotu zainteresowania Habilitantki, to z pewnością wymagała komentarza (notabene zjawisko niepełnej akwizycji jest często podejmowane w *heritage language studies*).

Stopień zaawansowania językowego został ustalony za pomocą testu plasującego, który nie został przystosowany, a w całości zaczerpnięty z pozycji Seretny (2011). Został on omówiony w rozprawie na s. 74. I tu pojawia się problem. Habilitantka nie zapoznała się z konstrukcją tego narzędzia. Rzeczywiście chodzi w nim o sprawdzenie opanowania zagadnień leksykalno-gramatycznych wymienionych przez nią. Jednak przyjęcie, że uzyskanie 60% wskazywać może na poziom C1 jest złym założeniem. Test został skonstruowany bowiem w bardzo specyficzny sposób i o przypisaniu do poziomu na jego podstawie decyduje uzyskanie 80% odpowiedzi z każdego kolejnego 10 elementowego fragmentu testu, gdyż każde 10 pytań sprawdza znajomość tych zagadnień gramatycznych, które są przedmiotem nauczania na poszczególnych poziomach zaawansowania (zob. Seretny, 2011). A zatem, by być na poziomie C1, trzeba z pytań 1-10 (poziom A1), 11-20 (poziom A2), 21-30 (poziom B1), 31-40 (poziom B2) uzyskać po 80% punktów, czyli przynajmniej 32 punkty, ale z konkretnych, a nie z przypadkowych pytań. Habilitantka albo nie zapoznała się ze specyfiką narzędzia, które zastosowała, albo źle to opisała. Nie mamy też danych informujących, jak ten test „poszedł”: ile osób uzyskało np. 60%, a ile 98%, a przecież są one niezwykle ważne, bo pokazują, że na wejściu potencjał poszczególnych osób/grup jest zupełnie inny. Co więcej, w na s. 73 znajdujemy informację, że większość badanej grupy nie uczyła się formalnie języka do czasów studiów, czyli byli samoukami. Osiągnięcie wysokiego poziomu bez formalnej nauki języka jest możliwe, ale zaskakujące, zwłaszcza że mowa tu o dość dużej licznie grupie: 146 badanych uzyskało 60%, więc nikogo nie trzeba było wykluczyć. Większość, co ciekawe, deklarowała, iż główny *input* polszczyzny stanowi dla nich język mówiony. Dane języka mówionego są jednak bardzo ubogie: przeciętne wypowiedzi wypełnia słownictwo z przedziału frekwencji 1-1000 (zob. Zgólkowa, 1987). Obcowanie z głównie językiem mówionym daje więc dość ograniczone możliwości rozwoju języka (zob. np. Schmitt, Schmitt, 2014). Reasumując, podawane w pracy w następnych rozdziałach przykłady fossilizacji mogą nie być w moim przekonaniu miarodajne, gdyż sposób „wypoziomowania” badanych mógł być wadliwy.

Informacje o respondentach zbierano za pomocą ankiety. Habilitantkę interesowała samoocena ich doświadczeń językowych z polszczyzną, obszary, w których doświadczają trudności, ekspozycja na język, preferencje uczeniowe itp. Kwestionariusz użyty w badaniu został załączony do pracy. Jest on w języku polskim i angielskim. I tu znów rodzi się pytanie, którą wersję dostali badani. Na poziomie C powinni go dostać po polsku. Angielski to język rodzimy zaledwie 13 osób, dla reszty to język obcy. Dlaczego więc w nim mieliby odpowiadać na pytania dotyczące polszczyzny? Na jakiej też podstawie stwierdzono, że wszyscy władają angielskim na tyle, by ankietę wypełnić? W angielskiej wersji formularza mamy też nieścisłości – na s. 172 w sekcji *Exposure to input*, czytamy o kontakcie z językiem angielskim i o podnoszeniu sprawności posługiwania się nim, a przecież interesuje nas polski. I znów nasuwa się pytanie, czy nie jest to kwestionariusz wykorzystany w badaniach wcześniejszych, dla grupy uczących się angielskiego? Można to robić, ale trzeba to zaznaczyć.

Na potrzeby badań fosylizacji (badań właściwych) 3 razy zbierano próbki języka mówionego i pisanego (w lutym 2013, październiku 2013 i czerwcu 2014), które następnie poddano analizie językowej. Materiałem stymulującym były cytaty z puli 100 cytatów sławnych osób, a zatem bardzo różne bodźce, jedne bowiem bardziej inne mniej skłaniają do wypowiedzi (np. *I kobieta, i kwiat mają dni swoje. Nie mają lat vs Nie cel jest ważny, ale droga do celu*). Nie wiadomo zatem, czy na przykład pauzy w wypowiedziach ustnych uczących się na pewno można widzieć jako znaczniki fosylizacji. Mogły przecież być przejawem zagubienia wobec tematu (rzeczą inną jest wspomniany wcześniej nie wiadomo czy właściwie oszacowany poziom kompetencji językowej). Cytaty były również materiałem wyjściowym wypowiedzi pisemnych. Tu jednakże badani mieli czas na realizację zadania, to w tym przypadku czynnik nieco neutralizujący zaskoczenie tematem. Nie ma w tej części pracy żadnych próbek wypowiedzi ustnych (transkrybowanych) czy pisemnych, na których pokazana byłaby procedura ich przygotowania do analizy językowej i samej analizy.

Przedstawiona w rozdziale piątym analiza odpowiedzi uzyskanych w ankietach ma charakter ilościowy, ale prezentacji brak konsekwencji. Dowiadujemy się, że badani byli zadowoleni z kursu. W odpowiedziach mamy użyte prawidłowo wielkości procentowe, np. Niemcy w 69%, Szwedzi w 44% itd., Nieco dalej natomiast czytamy, że u Niemców poprawiła się pisownia, a także że lepiej piszą i rozumieją (s. 83). Pytania, które od razu się pojawiają, to: *Czy u wszystkich Niemców? Ile procent z nich mówiło o pisowni? Dlaczego nie ma tu danych ilościowych, które były łatwe i do wyliczenia, i do pokazania.* Ta sama uwaga dotyczy tabel omawiających sprawności na następnych stronach (s. 85, 86), a można to było zrobić poprawnie, co pokazuje przykład na s. 92. Nie wiadomo też, co rozumieli badani (i Habilitantka) przez niektóre terminy, np. *aspiration*. W języku polskim nie realizuje się głosek z przydechem, który charakterystyczny jest dla spółgłosek angielskich. Czy sami badani operowali tym terminem? Jakiego używali po polsku? Ukraińcy z kolei pisali o trudnościach z polskimi długimi i krótkimi samogłoskami, a przecież te w języku polskim nie istnieją. Rozumiem, że to wyniki ankiety i badani mogą nie znać polskiej fonologii, ale ich odpowiedzi wymagają komentarza. W podsumowaniu zdecydowanie brakuje powiązania wyników analizy z badanym zjawiskiem, np. wskazania w ich świetle obszarów bardziej lub mniej podatnych na fosylizację. W takim ujęciu pozostają one nieco w zawieszeniu, jakby 'obok' badań.

Habilitantka pisze w autoreferacie, że w rozdziale szóstym skonfrontowano to, jak swoją kompetencję językową widzą badani, z tym, jak faktycznie używają polszczyzny, wypowiadając się ustnie i pisemnie. W moim przekonaniu, nie ma to miejsca. Rozdział ten pokazuje wyniki analiz ich wypowiedzi. I tu po raz kolejny poważna metodologiczna usterka. Mamy co prawda informację o trzech pomiarach, liczbie uczestników, ale nic na temat długości próbek, pisemnych i ustnych. Nie wiemy więc, jak duży pozyskano materiał. Wypowiedzi ustne miały trwać 3 minuty. Czy wszyscy mówili przez cały czas? Jak ich produkcja była transkrybowana? Jaki czas liczono za pauzę? Czy u każdego mówiącego tak samo (tempo mówienia jest po części cechą osobniczą i nie zależy tylko od biegłości w języku)? W przypadku wypowiedzi pisemnych badanym dano limit czasowy, nie wyznaczono jednak limitu słów. Próbki mogły więc być nieporównywalne. Słowianie mogli napisać więcej, a co za tym idzie, popełnić więcej błędów. Jak duży był więc cały pozyskany korpus językowy (mówiony i pisany) w słowoformach? Jaka była jego wielkość w poszczególnych wyróżnionych trzech podgrupach i grupach narodowościowych? Nie wiadomo. Wiemy tylko, że w analizach przyjęto perspektywę językoznawczą i poszukiwano wyróżnionych dużo wcześniej, tj. nie na potrzeby badań polszczyzny (może to ważne), wskaźników fosylizacji. Brak podania wielkości korpusu jest znaczącym uchybieniem, gdyż sprawia na przykład, że wyniki w tabeli na s. 105 są niemiernodajne. Jak bowiem należy interpretować fakt, że Niemcy nadużyli podmiotu 92 razy a Anglicy 125? Mogło być przecież tak, że korpus niemiecki liczył 12 000 słowoform, a angielski 10 000 i wówczas, to Anglicy częściej niż Niemcy nadużywaliby

podmiotu (pomijam tu fakt, że grupy narodowościowe nie były równoliczne, a zatem nie można ich porównywać za pomocą wartości bezwzględnych). Przyjęto też jako znacznik fosylizacji 10-krotne powtórzenie w korpusie. Na jakiej podstawie? To z pewnością wymaga uzasadnienia, bo jest to wielkość przyjęta albo arbitralnie, albo zgodnie z wypracowaną przez kogoś / przez siebie metodologią.

Habilitantka pisze w tej części, że w pomiarze pierwszym w kontekście gramatyki nie zaobserwowano znaczących różnic między przedstawicielami poszczególnych narodowości. Aby takie stwierdzenie mogło być prawdziwe, konieczne byłby skrupulatne wyliczenia, uwzględniające liczbę mówiących, liczbę odchyień i wielkość korpusu właśnie. Ukraińców, przypomnijmy było 24, a Anglików 13. Martwi również charakter pokazywanych uchybień (ponownie ciśnie się na usta pytanie, dlaczego nie widzimy przykładowej analizy danych krok po kroku). Są to błędy na ogół popełniane przez uczących się polszczyzny na niższych poziomach. Ponownie uważam, że być może zostali źle wypoziomowani. Zdanie *Ja wracam z domu i ja jem tam obiad*, czy *Ona mieliście kłopoty* – brzmią jak z A1, a nie z C1. Przykłady odchyień leksykalnych też potwierdzają, że słownictwo, którym się posługiwali było bardzo proste, jak na A1-A2. Nie odnalazłam wielu wyrazów z wysokich przedziałów frekwencji, a wydawać by się mogło, że cytaty, zwłaszcza niektóre, skłaniają do poważnych wypowiedzi, wypełnionych niepowszednimi słowami. Rzetelna analiza błędów fonetycznych z kolei wymaga, moim zdaniem, zastosowania alfabetu fonetycznego, bo zapis orograficzny nie zawsze w pełni jest w stanie oddać naturę odchyień. Przykłady fosylizacji w tej części zostały w moim przekonaniu bardzo powierzchownie omówione – mamy trzy badania, ogrom próbek ($3 \times 146 = 438$), a w książce poświęcono temu ledwie 2 strony. Te same uwagi, nie będę ich więc powtarzać, dotyczą analizy prac pisemnych. Korpus był bardzo obszerny – 146 badanych, którzy 3 razy dostarczyli próbek. Jak długie były prace, jaka była średnia w grupach, ile słowoform liczył cały korpus i korpusy podgrup – nie wiadomo. Nie wiadomo więc znów, jak interpretować dane z tabel, czy tym bardziej porównanie ‘stanu’ języka mówionego i pisanego (s. 144). W związku z powyższymi brakami na poziome analizy odpowiedzi na pytania badawcze mogą wprowadzać potencjalnych czytelników w błąd, bo po pierwsze nie mamy do czynienia z korpusem zrównoważonym na poziome grup, a stopień biegłości badanych mógł zostać niewłaściwie oszacowany.

W zakończeniu pracy pojawiają się ćwiczenia, dzięki którym, jak pisze dr Wysocka-Narewska w autoreferacie, ma dojść do urozmaicenia tradycyjnego kursu języka polskiego dla obcokrajowców oraz podniesienia poziomu ich świadomości metajęzykowej. Mają one jednym słowem pomóc uczącym się. Teksty poetyckie cechuje wielki potencjał, ale z wieloletniego doświadczenia nauczycielskiego wiem, że nie mogą stanowić one jedyne panaceum na problemy językowe. Takiego rozwiązania nie można też przedstawiać jako nowatorskiego w nauczaniu języka polskiego. Książka *Wybieram gramatykę* autorstwa Małgorzaty Kity z Uniwersytetu Śląskiego ukazała się w 1998 roku (ma już z trzecie wydanie) i tam pokazano, jak można nauczać gramatyki na tekstach poetyckich. Książka Wioli Próchniak *Literatura polska: teksty i ćwiczenia* (2016) wypełniona jest tekstami poetyckimi i ćwiczeniami do nich, a w swojej pracy doktorskiej *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego* (2012) autorka pisze o tym, jak właściwie wykorzystywać wiersze, by efektywnie wspierać rozwój językowy uczących się. W podręcznikach kursowych do nauki polszczyzny wiersze i teksty poetyckich piosenek (np. Agnieszki Osieckiej, Andrzeja Sikorowskiego) są czymś normalnym. Jeśli więc chodzi o propozycję dydaktyczną, której wdrożenie ma przeciwdziałać fosylizacji, to z pewnością nie jest ona nowatorska ani pod względem treści, ani ich procedowania na zajęciach. Nie jest więc prawdą, że „jest to propozycja dotąd niezrealizowana i nieujęta w skład materiałów z zakresu kształcenia polonistycznego cudzoziemców”. Tych prac po prostu Habilitantka nie zna. Na plus z pewnością jednak można policzyć to, że próbowała na krótkich wierszach zmierzyć się z tymi problemami, które w badaniach wyłoniła.

W dość skromnej bibliografii (6 stron) jest tylko 8 pozycji wydanych po roku 2009. Prawdą jest, że o nowsze prace trudno, gdyż dla wielu badaczy problem zamrożenia języka nieco przebrzmiał. Zniechęcają ich trudności jego pomiaru i fałujący charakter zjawiska. Nieco inaczej jest w przypadku wspomnianej przez mnie niepełnej/nie w pełni rozwiniętej kompetencji językowej. Na ten temat ostatnio sporo się pisze i w odniesieniu do języków obcych, i odziedziczonych. W rozprawie habilitacyjnej, która ma stanowić nowatorski wkład w rozwój dziedziny, z pewnością należałoby temu zagadnieniu i jego powiązaniom/braku powiązań z tematem przewodnim, jakim jest fosylizacja, poświęcić miejsce, ze względu chociażby na narzędzia stosowane przez autorów i wykorzystywaną w pracach metodologię.

Reasumując, monografia *Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Solutions* rzeczywiście podejmuje temat w polskojęzycznej pod takim hasłem literaturze nieobecny. Przybliża go po angielsku, co zwiększa krąg potencjalnych czytelników. Niestety, czyni to z pominięciem ważnych badań prowadzonych w obszarze glottodydaktyki polonistycznej, stwarzając zupełnie mylne wrażenie, że należą one do rzadkości (jak już wspomniałam w bibliografii znajdują się jedynie prace z dwu i to starszych tomów pokonferencyjnych). Glottodydaktyka polonistyczna jest dziedziną prężnie się rozwijającą, a badacze podejmują tematy bliskie Habilitantce, nawiązując niekiedy do fosylizacji. Lapsologia, podłożędów, ich klasyfikacja i terapia są przedmiotem licznych publikacji, a także rozpraw doktorskich. To, co także przemawia na niekorzyść Habilitantki, to metodologia samych badań. Wykorzystane w pracy narzędzia są niedopracowane, a 'ustawiający całość,' gdyż poziomujący uczących się test plasujący – możliwe, że niewłaściwie wykorzystany. Brak też rzetelnej analizy pozyskanych danych językowych.

Trudno mi też dobrze ocenić cykl artykułów, gdyż wiele z nich powieli treści rozprawy. Szwankuje więc w nich także metodologia, w wielu brak właściwego osadzenia w literaturze przedmiotu.

W publikacji *Learners of Polish as a FL and their fossilized language competence* (2013) omawiane są te same badania, które są przedmiotem rozprawy habilitacyjnej, choć w niej nie zaznaczono *expressis verbis*, iż część z wyników była już publikowana. Załączona do tekstu bibliografia w porównaniu z tą z rozprawy nie różni się zupełnie. Przytaczane są dokładnie te same artykuły, odnosi się więc wrażenie, że przez 9 lat nic się w tej materii nie działo. Ćwiczenia zamieszczone w tekście jako propozycje dydaktyczne są tak trudne i operują tak nieprzydatnym słownictwem, że dydaktyczna z nich pociecha byłaby niewielka. Sformułowanie w autoreferacie, że pozycja Wierzbickiej to był najlepszy wówczas podręcznik dla obcokrajowców jest dużym nadużyciem (zob. Kozak, 1994; Kita, 1998; Klebanowska, 1998; Pyzik, 2000;). Publikacja *Language awareness of non-native speakers of Polish* (2019) także zawiera materiał użyty później w habilitacji. Pojawiają się te same zestawienia, te same tabele oraz te same wyniki (p. 523-529 w artykule, w monografii s. 84-92). Zaproponowane ćwiczenia mają taki sam jak w rozprawie charakter. Znow z bibliografii tego tekstu wynika, że nie ma badaczy w Polsce, którzy zajmowaliby się trudnościami, z jakimi borykają uczący się polszczyzny cudzoziemcy. Podobnie jest z tekstem *Poetry as a de-fossilizing force in teaching Polish grammar to the advanced users of Polish as a foreign language* (2020). Ponownie czytamy o tych samych badaniach, których metodologia, jak już powiedziałam, omawiając pracę habilitacyjną, szwankuje. Remedium stanowią ćwiczenia gramatyczne, w których materiałem wyjściowym jest poezja. Tu jednak mają one bardzo specyficzny charakter: trzeba w nich podkreślać formy, odmieniać przez przypadki wyrazy, odpowiadać na pytania elicytujące określone struktury gramatyczne; słowem – mamy tu do czynienia z propozycją dość tradycyjnego, a nie, według deklaracji, innowacyjnego podejścia do nauczania. Ponownie – bibliografia polskich pozycji ogranicza się do jednego tomu pokonferencyjnego (notabene Korol to kobieta o imieniu Łesia, a nie mężczyzna – Łukasz). Typologia błędów popełnianych przez uczących się cudzoziemców polszczyzny autorstwa Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty

Pasieki, zbierająca wszystkie ówczesne prace poświęcone temu zagadnieniu, ukazała się w roku 2006. Sformułowanie więc, że błędy wyróżniła Habilitantka, a pewnym uzupełnieniem są prace Markiewicz Pławeckiej, Dąbrowskiej i Krawczuk (s. 83), brzmi dla osoby poruszającej się w kręgu zagadnień związanych z błędem językowym w polszczyźnie cudzoziemców – co najmniej osobliwie. Raport z badań z 2008 roku *Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym* dotyczący języka angielskiego pokazuje, że pytania, jakie postawiła Habilitantka w rozprawie habilitacyjnej są bardzo podobne do tych, które miała w doktoracie, z raportu zaś można domniemywać, że metodologia też była bardzo podobna. Niewiele więc się w rozwoju naukowym Habilitantki dokonało. Tekst *Skrzywienia językowej, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się* (2009b) dotyczy uczących się języka angielskiego. Rozważania ilustruje wykres tak opisany, że czytelnik ma może mieć wrażenie, że to Włodarski jest autorem krzywej fosylizacji, a autor przecież pisał o krzywej uczenia się ogólnie. Te same rysunki i podobnie omówione zagadnienie znajdujemy potem w habilitacji na s. 16-17, tyle że po angielsku.

Wyniki badań przedstawione w artykule *Investigating code-switching in a content and language integrated learning (CLIL) classroom* (2020; we współpracy z dr Katarzyną Papają) pokazały, że przejście na polski przez nauczycieli języka angielskiego na polski jest najczęściej podyktowane względami dydaktycznymi, a nie zamrożeniem kompetencji. Dane zbierano za pomocą ankiety, miały one charakter ilościowo-jakościowy, co w tekście zostało oddane. Metodologia badań przeprowadzonych na potrzeby pracy *CLIL teachers and their (de)fossilised language competence* (2021) ponownie budzi wątpliwości. Czy wskaźniki wybrane przez Autorkę jako znaczniki fosylizacji można rozpatrywać w kategoriach binarnych? Czy nie właściwsze byłoby zastosowanie tu skali Likerta? Wtedy można byłoby zobaczyć, z jakim nasileniem pojawiają się pewne odchylenia. Na pytanie: *Czy w języku angielskim pomijasz przedimki?* chyba każdy zaznaczyłby odpowiedź TAK, a przecież w różnym stopniu owe braki cechują wypowiedzi rozmaitych użytkowników. Bibliografia jak zwykle pozostawia wiele do życzenia: w tekście z 2020 roku mamy tylko jedną pracę z roku 2015, wszystkie pozostałe są sprzed roku 2010 (w 2009 miała miejsce publikacja doktoratu). *Pro(re)gressive and re(pro)gressive tendencies in language fossilization* (2009) porusza bardzo ciekawe zagadnienie, które nie zostało uwzględnione w pracy habilitacyjnej, a mianowicie fluktuacyjny charakter fosylizacji: kompetencja może bowiem ulegać zarażaniu i odmrażaniu. Materiał badawczy stanowiły trzyminutowe wypowiedzi ustne uczących się oraz ich wypowiedzi pisemne. W tym przypadku także, podobnie jak i w habilitacji oraz innych tekstach nie wiadomo ani jak długie były te wypowiedzi, ani jak badano materiał. Na wykresach pokazano rosnące lub malejące odchylenia w zakresie gramatyki, słownictwa wymowy, pisowni. Ale czy możemy je właściwie interpretować, jeśli nie wiemy jak duży był korpus słowoform języka mówionego i pisanego? Liczba 699 uchybień w korpusie liczącym 1 000 000 słowoform to inna wielkość niż w korpusie liczącym ich 10 000. Kolejna publikacja *New Approaches to Fossilization and Its Prevention* (2010) roku poświęcona jest teoretycznemu ujęciu zjawiska fosylizacji. Zbiera ona literaturę przedmiotu do roku publikacji. Fragmenty tego tekstu pojawiają się potem w monografii (por. s. 84 tekstu i s. 18 monografii) i nie jest to nigdzie zaznaczone. Zaproponowana w artykule przez Autorkę lista kontrolna może być pomocna (dla uczących i uczących się), ale ponownie zastanawiam się czy problemy językowe można rozpatrywać w kategoriach binarnych. *The neural bases of fossilization* (2010; dr Agnieszka Ślęzak- Świat) przybliża procesy neurologiczne odpowiedzialne za procesy prowadzące do fosylizacji u dorosłych. Niemal te same informacje zawarte są w tekście habilitacji (s. 37-38), a przecież publikację obu prac dzieli 10 lat. Tekst *The state of incompleteness in a bilingual user* (2009; z dr Anną Krężałek) traktuje o erozji języka pierwszego w wyniku intensywnego, długotrwałego kontaktu z językiem obcym. Jest to bardzo ciekawe zagadnienie badawcze. Autorkom udało się pokazać, że interakcje zachodzące między dwoma procesami w oparciu o

kontinuum interjęzyka, w ujęciu, które proponuje Cook (1992). Postulat, by na studiach filologii angielskiej wprowadzić zajęcia z języka polskiego jest zaś ze wszech miar słuszny (takie zajęcia ze stylistyki praktycznej są obowiązkowe dla przyszłych tłumaczy na Uniwersytecie Jagiellońskim).

Podsumowując, teksty stanowiące dopełnienie monografii nie stanowią znaczącego rozwinięcia tematu podjętego w habilitacji, nie są też jego wystarczającym poszerzeniem. Mamy tu raczej w dużym stopniu do czynienia z częściowym powieleniem ich treści w rozprawie (ta sama metodologia, ta sama grupa badawcza, te same wyniki, podobne wnioski) lub są nawiązaniem do doktoratu. Te zaś, które wychodzą poza materiał badawczy z pracy doktorskiej i habilitacji są zbyt małoliczne.

4. Konkluzja

Osiągnięcia dydaktyczne, organizacyjne i popularyzatorskie Habilitantki zasługują na ocenę pozytywną. Dorobek jest wystarczający pod względem ilościowym. Doktor Wysocka-Narewska jest osobą interesującą się różnymi problemami pojawiającymi się na styku zagadnień *język – poznający go uczący się, język – przybliżający go uczniowi nauczyciel*. Pisze dużo, stawia wiele pytań, na które poszukuje odpowiedzi, przeprowadzając badania. Do pytań dobiera na ogół odpowiednie metody, niestety niekoniecznie właściwie stosuje narzędzia badawcze, a pozyskane dane nie zawsze analizuje z uwzględnieniem wymogów badań ilościowych, co rzuca cień na przedstawiane przez nią analizy. W niewystarczającym stopniu odnosi się też do prac innych badaczy. Rozprawa stanowiąca podstawę przewodu habilitacyjnego dr Marzeny Wysockiej-Narewskiej oraz towarzyszący jej cykl artykułów nie stanowią więc znaczącego wkładu w rozwój glottodydaktyki. Braki metodologiczne, braki w literaturze nie pozwalają stwierdzić, iż Habilitantka opanowała nowoczesny warsztat naukowy w stopniu umożliwiającym jej samodzielne prowadzenie badań w dyscyplinie językoznawstwo i/lub kierowanie badaniami w tym obszarze czy też ocenę dorobku naukowego innych badaczy. Pozostały dorobek nie kompensuje zaś braków osiągnięcia wskazanego za podstawę istotnego wkładu w rozwój nauki. Mając zatem na uwadze powyższe, stwierdzam z wielką przykrością, że całokształt osiągnięć dr Marzeny Wysockiej-Narewskiej nie spełnia pod względem jakościowym wymogów przedstawionych w ustawie o stopniach i tytułach naukowych, a tym samym, w moim przekonaniu, nie stanowi podstawy do nadania Kandydatce stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie językoznawstwo.

Wno. hoir, 24 maja 2024
Anna Szczerba