

Lublin, 23.09.2026

dr hab. Wojciech Malec

Instytut Językoznawstwa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Recenzja rozprawy doktorskiej p. mgr Jacka Pradeli pt. „University teachers
as English Medium Instruction (EMI) practitioners”**

1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA I OCENA ROZPRAWY

Rozprawa doktorska p. mgr Jacka Pradeli to studium poświęcone zjawisku English Medium Instruction (EMI) w polskim szkolnictwie wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji wykładowców akademickich, którzy prowadzą zajęcia kierunkowe w języku angielskim, nie posiadając przy tym formalnego przygotowania filologicznego ani metodycznego do nauczania języka obcego. Temat ten jest bezsprzecznie aktualny i społecznie doniosły – Autor trafnie wskazuje we Wstępie, że „the research on English Medium Instruction (EMI) in higher education is relatively recent” (s. 1), a sytuacja EMI w Polsce „needs further exploration” (s. 1). Warto podkreślić, że praca powstała w bardzo aktualnym kontekście regulacyjnym – Autor odwołuje się do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 30 lipca 2025 r. (s. 32–34), co świadczy o wysokiej aktualności prowadzonych analiz i staranności w śledzeniu zmieniającego się stanu prawnego.

Oryginalność tematu polega przede wszystkim na próbie wypełnienia luki badawczej dotyczącej nie tyle samych studentów czy polityki instytucjonalnej EMI (co jest przedmiotem większości dotychczasowych badań międzynarodowych, np. Dearden 2014; Macaro et al. 2018; Sahan et al. 2021a), ile perspektywy samych wykładowców jako „English language users” (s. 2) – specjalistów przedmiotowych zmuszonych do funkcjonowania w roli nauczycieli prowadzących zajęcia w języku obcym bez odpowiedniego przygotowania. Autor deklaruje we Wstępie, że dysertacja ma charakter dwuetapowy: „Initially, its objective was to characterise EMI and pinpoint the problematic areas associated with it. Secondly, it focused on EMI instructors as English language users” (s. 2). Ten podwójny cel został w dużej mierze zrealizowany, choć – jak wykażę w dalszej części recenzji – proporcje między częścią

teoretyczną a empiryczną, a także wewnątrz samej części empirycznej, budzą pewne zastrzeżenia.

Wkład w rozwój dyscypliny (glottodydaktyki i lingwistyki stosowanej) należy ocenić jako umiarkowanie znaczący, lecz realny. Rozprawa dostarcza – jak sam Autor podsumowuje w Streszczeniu (s. 202) – „a nuanced, empirically grounded account of EMI at Polish universities”, łącząc dane pochodzące od 108 nauczycieli akademickich i 92 studentów z dziewięciu polskich uczelni wyższych, uzyskane za pomocą czterech różnych narzędzi badawczych (kwestionariusz online dla nauczycieli, wywiady częściowo ustrukturyzowane, kwestionariusz online dla studentów oraz obserwacje zajęć). Tak szeroki wachlarz metod, rzadko spotykany w badaniach nad EMI o charakterze lokalnym, stanowi mocny punkt tej pracy i uzasadnia twierdzenie Autora, że dysertacja „fills a key gap in EMI research by moving beyond policy-level and self-reported generalisations” (s. 203).

2. ANALIZA POSZCZEGÓLNYCH ROZDZIAŁÓW

■ Rozdział 1 – *English Language Teaching* (s. 4–16)

Rozdział wprowadzający ma charakter historyczno-przeglądowy i omawia rozwój nauczania języków obcych od starożytności po erę cyfrową. Autor opisuje szczegółowo genezę dominacji języka angielskiego (s. 5–7), zmiany metodyczne w glottodydaktyce (s. 7–12) oraz specjalistyczne odmiany nauczania języka – ESP i EAP (s. 12–16). Merytorycznie rozdział jest solidny i dobrze udokumentowany źródłowo (Crystal 2003; Howatt 1994; Kelly 1969; Richards i Rodgers 2004).

Niepokojące jest jednak to, że część cytowań w tym i kolejnych rozdziałach nie znajduje odzwierciedlenia w wykazie bibliograficznym – przykładowo, cytowania „Hutchinson and Waters (1999)” (s. 12, 13) czy „de Chazal (2014)” (wielokrotnie, m.in. s. 13, 15, 52) nie występują w Referencjach (s. 186–201). Podobny problem dotyczy pozycji „Chłopek and Pradela (2024)” (s. 10), „Stecula and Pradela (2025)” (s. 11) oraz „Pradela (2017)” (s. 40) – stanowi to istotne niedociągnięcie edytorskie, wymagające korekty przed ewentualną publikacją.

Zauważalne są także drobne kwestie językowo-redakcyjne. Na przykład, na s. 5 „queen Elizabeth I” napisano małą literą, natomiast na s. 8 wyrażenie „The experiments carried by Pavlov, Watson and Rayner” wymaga uzupełnienia o przyimek „out” („The experiments carried out by Pavlov, Watson and Rayner”). Uchybienia te nie wpływają na zasadniczą wartość rozdziału i całej pracy, ale powinny zostać poprawione w toku redakcji.

■ Rozdział 2 – *English as a medium of instruction in higher education* (s. 17–36)

Rozdział ten stanowi jądro części teoretycznej dotyczącej samego zjawiska EMI. Autor definiuje EMI za Rose i McKinley (2018: 111) jako „an educational system where content is taught through English in contexts where English is not used as a primary, first, or official language” (s. 17), omawia badania nad EMI na świecie (s. 19–21), korzyści płynące z EMI (s. 21–22) oraz – co szczególnie cenne – szczegółowo opisuje sytuację EMI w Polsce, łącznie z historią kształcenia nauczycieli języków obcych po 1989 r. (s. 29–31) oraz aktualnymi wymogami certyfikacyjnymi (s. 32–34).

Niestety, podrozdział 2.4.4 poświęcony ocenianiu w kontekście EMI („Assessment”, s. 28) liczy zaledwie kilka zdań (nieco ponad 8 wierszy), co jest wyraźnie niewspółmierne wobec wagi tego zagadnienia – zwłaszcza że ocenianie stanie się później jednym z centralnych wątków dyskusji wyników (rozdział 6.2.3, s. 173–177). Ta dysproporcja sugeruje, że część teoretyczna nie została w pełni dostosowana do późniejszych potrzeb analitycznych.

Drobną kwestią redakcyjną jest wariantywność rozwinięcia skrótu EMI: Autor posługuje się zarówno formą „English Medium Instruction” (częściej), jak i „English as a Medium of Instruction” (np. w tytule omawianego rozdziału). Choć w literaturze przedmiotu oba warianty funkcjonują jako równoważne, w pracy doktorskiej wskazane byłoby konsekwentne stosowanie jednego z nich lub wyraźne zaznaczenie, że traktowane są synonimicznie.

■ Rozdział 3 – *Characteristics of a university teacher* (s. 37–56)

Rozdział ten, opisujący rolę nauczyciela szkolnego (s. 39–42), nauczyciela akademickiego (s. 42–49) oraz nauczyciela akademickiego jako praktyka EMI (s. 49–55), jest napisany starannie i dostarcza cennego kontekstu instytucjonalnego – w tym drobiazgowego opisu obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych nauczycieli akademickich w Polsce (np. system USOS, s. 48). Jednocześnie sekcja ta miejscami przypomina bardziej opis regulaminu pracy nauczyciela akademickiego niż analizę naukową – Autor wylicza szczegółowo czynności administracyjne, takie jak „administering and updating learning management systems (LMSs) and maintaining faculty and departmental webpages” (s. 48) czy zasady dotyczące protokołów egzaminacyjnych w systemie USOS (s. 48), co sprawia wrażenie nadmiernej drobiazgowości w stosunku do celu badawczego pracy.

Wartościowe teoretycznie są podrozdziały 3.3.1–3.3.5 dotyczące kompetencji EMI praktyków: znajomości angielskiego (s. 49–50), code-switchingu i translanguagingu (s. 51), szkolenia metodologicznego (s. 52), komunikacji ustnej (s. 52–53) oraz kompetencji

międzykulturowych (s. 53–55) z odwołaniem do wymiarów kultury Hofstede (s. 53–54) – te fragmenty stanowią solidny fundament teoretyczny wykorzystany później w Rozdziale 6.

■ Rozdział 4 – *The pilot study analysis* (s. 57–65)

Przeprowadzenie badania pilotażowego przed badaniem właściwym jest metodologicznie poprawne i świadczy o dbałości o jakość narzędzi badawczych. Badanie objęło 19 osób (7 doktorantów i 12 doświadczonych nauczycieli, s. 57–58), co jak na pilotaż można uznać za liczebność wystarczającą. Warto jednak zwrócić uwagę na niejednorodność próby. Ponadto, jak sam Autor wskazuje, celem pilotażu było zidentyfikowanie potencjalnych problemów i udoskonalenie narzędzi badawczych (s. 57). Tymczasem brakuje informacji o tym, jakie konkretne modyfikacje wprowadzono w narzędziach w badaniu głównym na podstawie wyników uzyskanych w pilotażu.

■ Rozdział 5 – *Main study research findings* (s. 66–163)

Jest to zdecydowanie najobszerniejsza część rozprawy, licząca niemal 100 stron – może to budzić wątpliwości co do proporcji kompozycyjnych całej pracy. Rozdział ten łączy w sobie prezentację czterech odrębnych badań (kwestionariusz nauczycieli, wywiady, kwestionariusz studentów, obserwacje), a struktura wewnętrzna miejscami utrudnia lekturę. Przykładowo, podrozdział 5.2.1 zatytułowany „Teacher questionnaire participants” (s. 67) w istocie nie opisuje uczestników w sposób systematyczny (wiek, płeć itd. – dane te pojawiają się dopiero w sekcji 5.3.1.1, s. 70), lecz koncentruje się na kwestiach etycznych i dystrybucji ankiety – co jest niespójne z tytułem podrozdziału.

Drobne, lecz istotne z punktu widzenia przejrzystości metodologicznej niedopatrzenie dotyczy sposobu odwołania do narzędzia badawczego. Mianowicie, kwestionariusz wykorzystany w badaniu głównym (Appendix 1 i Appendix 3, s. 210–223) nigdzie nie jest bezpośrednio przywołany w tekście głównym Rozdziału 5 jako odniesienie do konkretnego narzędzia – czytelnik musi się domyślać zbieżności pytań kwestionariusza z prezentowanymi tabelami wyników. Ponadto niektóre tabele, np. Tabela 2 (s. 68, „Academic disciplines of EMI classroom observation participants”), nie są w ogóle przywołane w tekście narracyjnym, co świadczy o niedopracowaniu systemu odniesień wewnętrznych (cross-referencing).

Dane demograficzne (wiek, płeć, staż nauczania języka angielskiego, poziom biegłości) są w wielu miejscach prezentowane jako „wyniki” badania (np. cały podrozdział 5.3.1, s. 69–74), podczas gdy w istocie stanowią one jedynie charakterystykę próby badawczej, a nie odpowiedź na postawione hipotezy czy pytania badawcze. Warto zastanowić się, czy nie

należałoby wydzielić tych informacji do osobnej sekcji metodologicznej (np. „Participants”), oddzielonej od właściwej prezentacji wyników.

Interpretacje statystyczne budzą miejscami wątpliwości. Przykładowo, komentarz do Figure 4 (s. 74): „Daily users show a concentration at higher CEFR levels (particularly C1–C2), while non-daily users are more represented at B2 and below” nie w pełni pokrywa się z graficzną prezentacją danych – w obu grupach dominującym poziomem jest B2/C1, a różnica jest raczej subtelna, jak sam Autor przyznaje nieco dalej, pisząc o „small effect size” (s. 73–74). Podobnie wnioski płynące z niektórych analiz korelacyjnych (np. sekcja 5.5.2.10, s. 152–153) kończą się stwierdzeniem braku istotności statystycznej („No significant association emerged”, s. 153), co jest metodologicznie poprawne, lecz osłabia narracyjną spójność rozdziału, gdyż niektóre z tych analiz (jak np. sekcja 5.3.4.8 dotycząca oczekiwanej pomocy podczas szkolenia, s. 99) prowadzą do wniosków opisowych („descriptive trends... lack statistical backing and warrant caution”, s. 100), które trudno jest później sensownie wykorzystać w dyskusji.

Sam materiał jakościowy z wywiadów (sekcja 5.4, s. 100–127) jest bogaty i wartościowy poznawczo, jednak Autor niekiedy powiela niemal dosłownie fragmenty cytatów respondentów we własnym komentarzu analitycznym. Przykładowo, cytat „to step out of my comfort zone and move forward” (s. 104) pojawia się w komentarzu Autora niemalże w tej samej formie: „cited a deliberate aim ‘to step out of my comfort zone and move forward’” (s. 105) – co sprawia wrażenie nadmierowej redundancji analitycznej, zamiast głębszej interpretacji.

Osobną uwagę należy poświęcić kwestionariuszowi studenckiemu (Appendix 3, s. 220–223). Pytanie 18g: „I have the impression that the lecturer wants to finish his/her classes as soon as possible” (s. 222) budzi wątpliwości co do trafności konstruktu – nie jest jasne, w jaki sposób ten element odnosi się bezpośrednio do problematyki EMI (a nie do ogólnej jakości dydaktycznej, niezależnie od języka wykładowego).

■ Rozdział 6 – *Discussion of the study results* (s. 164–178)

Rozdział ten stanowi próbę syntezy i osadzenia wyników w szerszym kontekście teoretycznym, co jest zamysłem słusznym. Niepokojące jest jednak to, że podrozdział 6.1.1, poświęcony weryfikacji pierwszej hipotezy badawczej, w znacznej mierze referuje wyłącznie wcześniejsze badania międzynarodowe (Macaro i Aizawa 2022; Galloway 2020; Fenton-Smith et al. 2017) zamiast koncentrować się na własnych wynikach – co prowadzi do niejasności interpretacyjnej. Zdanie: „Unfortunately, the research revealed that institutional support is not

easily available to EMI practitioners worldwide (Galloway, 2020; Fenton-Smith et al., 2017)” (s. 164–165) sugeruje, że chodzi o wyniki cytowanych badań, a nie o własne ustalenia Autora, zacierając granicę między przeglądem literatury a prezentacją własnych wniosków.

Bardziej niepokojący jest fakt, że niektóre wnioski formułowane w tym rozdziale nie znajdują jednoznacznego oparcia w materiale empirycznym z Rozdziału 5. Na przykład cytata ilustrujący próg tolerancji błędów językowych w ocenianiu: „(...) if a student submits a report containing glaring grammatical errors, I return it to them for revision, because if they’ve chosen to take a class in English, I expect both their written and spoken English to be correct” (s. 175) nie występuje we wcześniejszej części poświęconej wywiadowi (sekcja 5.4.9, s. 125–127), co sugeruje, że Autor wprowadza nowy materiał źródłowy dopiero na etapie dyskusji, zamiast najpierw zaprezentować go w Rozdziale 5. Podobnie, ostatni obszerny akapit przed Konkluzją rozdziału (dotyczący zasadności testów wielokrotnego wyboru, s. 176–177) wprowadza wątek, który nie był wcześniej systematycznie omówiony w części empirycznej w analogiczny sposób – sprawia to wrażenie, że Autor rozszerza analizę danych jakościowych post factum, bez wyraźnego wskazania, w którym miejscu Rozdziału 5 dane te zostały pierwotnie zaprezentowane.

■ Rozdział 7 – *Implications, limitations and further research* (s. 179–185)

Rozdział zamykający jest napisany klarownie i systematycznie, z podziałem na siedem tematycznych implikacji (s. 179–183) oraz rzetelnym omówieniem ograniczeń badania (s. 183–184), w tym uczciwym przyznaniem, że próba badawcza pochodzi z dziewięciu uczelni reprezentujących specyficzny kontekst „Polish academic culture and... the broader Central European higher education context” (s. 184), co ogranicza możliwość uogólniania wyników.

3. MOCNE STRONY I ORYGINALNOŚĆ

Do najsilniejszych elementów rozprawy należy zaliczyć przede wszystkim triangulację metodologiczną – połączenie czterech odrębnych źródeł danych (kwestionariusz nauczycieli, wywiady, kwestionariusz studentów, obserwacje klasowe) pozwoliło uzyskać wielowymiarowy obraz zjawiska EMI, rzadko spotykany w badaniach lokalnych tego typu. Szczególnie wartościowe są obserwacje zajęć dydaktycznych (podrozdział 5.6, s. 154–162), w których Autor drobiazgowo analizuje strukturę wykładów (s. 154–158), zajęć laboratoryjnych (s. 158–160) oraz sesji projektowych (s. 160–161), dokumentując konkretne przykłady code-switchingu nauczycieli i studentów (Tabele 26–27, s. 156, 161) wraz z transkrypcją

oryginalnych wypowiedzi – to unikatowy wkład empiryczny, którego nie sposób osiągnąć wyłącznie na podstawie deklaracji respondentów.

Równie mocnym elementem jest bogaty materiał jakościowy z wywiadów (rozdział 5.4), gdzie Autor umiejętnie kategoryzuje motywacje nauczycieli do prowadzenia zajęć w języku angielskim (imposition vs. need and demand vs. self-development, s. 100–104), a także szczegółowo analizuje strategie radzenia sobie z trudnościami językowymi (sekcja 5.4.8, s. 121–125). Fragment dotyczący kulturowego wymiaru nauczania (np. cytaty o doświadczeniach w Malezji, s. 108) doskonale ilustruje praktyczne zastosowanie teorii Hofstede omówionej w Rozdziale 3.

Rozdział 2.5 poświęcony EMI w Polsce (s. 29–36) wyróżnia się aktualnością i solidnością źródłową, włączając w to szczegółowy wykaz wymaganych certyfikatów językowych (s. 32–34) oraz analizę wpływu polityki wizowej na rekrutację studentów z zagranicy (s. 34–35) – jest to fragment o realnej wartości aplikacyjnej dla polskich uczelni.

Na pochwałę zasługuje również transparentność statystyczna w niektórych partiach Rozdziału 5, gdzie Autor konsekwentnie podaje wartości testów (np. test Wilcozona, test Kruskala-Wallisa, testy Dunna z korektą Bonferroniego, korelacje Spearmana wraz z wielkościami efektu, np. s. 89–91, 97–100, 131–134) – świadczy to o świadomości metodologicznej i próbie zachowania rygoru statystycznego nawet przy analizie danych o charakterze porządkowym (ordinal).

4. UWAGI KRYTYCZNE

A. Uwagi językowe i edytorskie

Praca zawiera szereg usterek językowych i redakcyjnych, które – choć nie podważają wartości merytorycznej – obniżają ogólny poziom edytorski tekstu. Poza wspomnianymi wcześniej błędami „queen Elizabeth I” oraz „carried by Pavlov”, odnotować należy:

- stosowanie dywizów zamiast myślnika (np. „numerous teaching methods - from Grammar-Translation to Task-Based Learning”, s. 16);
- literówki, np. „they type of instruction” zamiast „the type of instruction” (s. 78), „as mentioned by on of the lecturers” zamiast „one of the lecturers” (s. 115);
- wielokrotne powtarzanie pełnej formy wraz ze skrótem „English Medium Instruction (EMI)” (ponad 20 razy) zamiast konsekwentnego stosowania samego skrótu, co poprawiłoby ekonomię i spójność stylistyczną tekstu;

- niepoprawne gramatycznie sformułowanie tytułu podrozdziału 5.3.4 „Challenges in teaching English” (s. 82), które powinno brzmieć „Challenges in teaching in English”, gdyż odnosi się do prowadzenia zajęć w tym języku, a nie do nauczania samego języka angielskiego;
- osobliwe użycie łacińskiego zwrotu „vide” w zdaniu „vide hard to define a fixed schedule” (s. 81), które jest niejasne stylistycznie i prawdopodobnie stanowi błąd redakcyjny.

B. Braki w spójności bibliograficznej

Na wstępie należy podkreślić, że wykaz literatury (s. 186–201) jest obszerny, liczy około 200 pozycji, i w przeważającej mierze aktualny, co świadczy o dobrym rozeznaniu Autora w bieżącym stanie badań. Tym bardziej szkoda, że jego strona formalna nie w pełni dorównuje merytorycznej.

Jak wskazano już w części 2, kilka pozycji cytowanych w tekście (Chłopek and Pradela 2024, s. 10; Stecuła and Pradela 2025, s. 11; Pradela 2017, s. 40; Hutchinson and Waters 1999, s. 12–13; de Chazal 2014, wielokrotnie; Järvinen 2008, s. 32; Fergusson 2009, s. 51) nie występuje w Referencjach. Odwrotnie, Dunn i Griggs (2000, s. 187) oraz Deller i Price (2014, s. 188) figurują w bibliografii, lecz nie są cytowane w treści rozprawy. Niespójność dotyczy także zapisu nazwisk: Erikson (1963) jest przywołany poprawnie na s. 9, natomiast w Referencjach figuruje jako „Erickson, E. H. (1963)” (s. 189). Jest to poważne niedociągnięcie formalne, które powinno zostać skorygowane przed ewentualnym złożeniem pracy do druku.

Ponadto w bibliografii zdarzają się usterki redakcyjne. Styl APA nie zawsze stosowany jest konsekwentnie, a część opisów bibliograficznych jest niepełna. Przykładem może być pozycja: „Babicheva, E., & Lee, K-H (2018) *Teaching English- medium Lectures in Korea: Recommendations for Foreign Faculty 4*”. Nie wiadomo w niej, do czego odnosi się końcowa cyfra „4”, brak danych o źródle publikacji, a sam zapis zawiera drobne błędy (brak kropek po inicjałach i po roku, zbędna spacja w „English- medium”). Choć są to usterki techniczne, łącznie obniżają one wrażenie staranności pracy i utrudniają czytelnikowi dotarcie do źródeł. Cały wykaz wymaga zatem systematycznej korekty i ujednolicenia zgodnie z wybranym standardem.

C. Dysproporcje strukturalne

Najbardziej rzucającą się w oczy słabością kompozycyjną jest dysproporcja między Rozdziałem 4 (badanie pilotażowe, niepełne 9 stron) a Rozdziałem 5 (badanie właściwe, blisko

100 stron). Choć zrozumiałe jest, że badanie pilotażowe pełni funkcję pomocniczą, tak duża różnica objętościowa sugeruje niedopracowanie proporcji całej pracy – być może część materiału z Rozdziału 5 (zwłaszcza obszerne fragmenty opisowe danych demograficznych, sekcja 5.3.1, s. 69–74) mogłaby zostać skrócona lub przeniesiona do aneksu.

D. Wątpliwości metodologiczne dotyczące badania pilotażowego

Próba obejmująca 19 osób może być wystarczająca do celów eksploracyjnych, jest jednak zbyt mała, by formułować wiarygodne uogólnienia dotyczące całej populacji. Autor sam to przyznaje (s. 57), lecz mimo to niektóre sformułowania w Rozdziale 4 (np. „It appears that time is a key factor in successful planning of such classes”, s. 60) brzmią jak stwierdzenia generalizujące, co przy małej próbie jest metodologicznie ryzykowne.

E. Kwestia trafności hipotez i pytań badawczych

Hipotezy badawcze sformułowane w sekcji 5.1 (s. 66) – np. „Continuous institutional support... is scarce and necessary” – mają charakter w dużej mierze deskryptywny, a nie relacyjny (nie testują związku między zmiennymi, lecz raczej potwierdzają obserwację powszechnie znaną z literatury międzynarodowej, np. Dearden 2014). Rodzi to pytanie, czy nie należałoby sformułować hipotez o większej mocy eksplanacyjnej, np. testujących zależności między poziomem znajomości języka a strategiami radzenia sobie z wyzwaniami – co zresztą Autor częściowo realizuje w analizach korelacyjnych (np. sekcja 5.3.4.3, s. 89–91), lecz bez wyraźnego powiązania z pierwotnie postawionymi hipotezami.

F. Niespójność między danymi a wnioskami w Rozdziale 6

Jak wskazano w analizie poszczególnych rozdziałów, część konkluzji formułowanych w dyskusji (np. dotycząca „threshold model of EMI assessment”, s. 175, czy zasadności testów wielokrotnego wyboru, s. 176–177) opiera się na materiale, który nie został w pełni zaprezentowany lub usystematyzowany w Rozdziale 5 w sekcji poświęconej ocenianiu (5.4.9, s. 125–127, która jest stosunkowo krótka w porównaniu do innych podrozdziałów). Powstaje zatem pytanie, czy wnioski te rzeczywiście wynikają z przeprowadzonej analizy danych, czy raczej stanowią rozszerzoną interpretację pojedynczych wypowiedzi respondentów, nieopatrzonych wcześniej odpowiednim kontekstem ilościowym.

G. Powtórzenia i redundancja

Jak wspomniano wyżej, w wielu miejscach Autor niemal dosłownie powiela fragmenty cytatów respondentów we własnym komentarzu (np. s. 104–105, 138–139), co ogranicza

wartość analityczną komentarza i sprawia wrażenie, że interpretacja jest bardziej parafrazą niż pogłębioną analizą.

5. KONKLUZJA

Rozprawa doktorska p. mgr Jacka Pradeli stanowi wartościowe, empirycznie ugruntowane studium zjawiska EMI w polskim szkolnictwie wyższym, adresowane przede wszystkim do badaczy glottodydaktyki, lingwistyki stosowanej oraz osób odpowiedzialnych za politykę internacjonalizacji uczelni wyższych w Polsce i regionie Europy Środkowej. Praca będzie również użyteczna dla praktyków – wykładowców akademickich poszukujących potwierdzenia własnych doświadczeń oraz konkretnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami EMI, a także dla władz uczelnianych planujących programy wsparcia metodycznego.

Pomimo wskazanych powyżej usterek językowych, redakcyjnych oraz pewnych niedociągnięć w zakresie proporcji strukturalnych i spójności między częścią empiryczną a dyskusją wyników, praca w sposób jednoznaczny realizuje postawione cele badawcze, wnosi oryginalny materiał empiryczny (w szczególności obserwacje zajęć dydaktycznych i wywiady) oraz formułuje wnioski istotne z perspektywy polityki edukacyjnej. Rozprawa spełnia zatem – w mojej ocenie – warunki merytoryczne i formalne stawiane rozprawom doktorskim w rozumieniu art. 187. p. 1–2 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, stanowiąc oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazując ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie językoznawstwo, a także umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Wnoszę zatem o dopuszczenie rozprawy p. mgr Jacka Pradeli do dalszych etapów przewodu doktorskiego, z zaleceniem dokonania wskazanych powyżej korekt językowych i redakcyjnych przed jej ewentualną publikacją.

Wojciech Mutek