

dr hab. Leszek Szymański  
profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego

**Recenzja dorobku dr Marzanny Pogorzelskiej  
w związku z postępowaniem habilitacyjnym  
w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo**

**1. Przedstawienie podstawowych danych o kandydatce, w tym:**

**a. data uzyskania stopnia doktora oraz nazwa jednostki organizacyjnej, w której był ten stopień nadany:**

Pani dr Marzanna Pogorzelska uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki 19 stycznia 2012 r. na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego. Wcześniej otrzymała: dyplom magistra pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (Uniwersytet Opolski, 1990 r.), dyplom Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (NKJO w Opolu, 1994 r.) oraz dyplom magistra filologii angielskiej (Uniwersytet Opolski, 2000 r.).

**b. informacja, czy kandydat ubiegał się uprzednio o nadanie stopnia doktora habilitowanego, w tym – o ile wynika to z dokumentacji sprawy – informacja o przebiegu i zakończeniu wcześniejszego postępowania:**

W przedłożonej dokumentacji nie znalazłem wzmianki o tym, że dr Marzanna Pogorzelska ubiegała się uprzednio o nadanie Jej stopnia doktora habilitowanego.

**c. przebieg pracy naukowo-zawodowej:**

Pani dr Marzanna Pogorzelska jest zatrudniona na Uniwersytecie Opolskim od 2011 r. W latach 2011-2012 pracowała na stanowisku asystenta, a następnie w latach 2012-2018 na stanowisku adiunkta w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego. Od 2018 r. do chwili obecnej pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego.

Wcześniej Kandydatka pracowała w szkole podstawowej (1992-1993) i średniej (1994-2012) jako nauczycielka języka angielskiego.

## **2. Przedstawienie informacji o obowiązujących przepisach prawa na dzień wszczęcia ocenianego postępowania habilitacyjnego, w tym obowiązujących kryteriach oceny.**

W dniu wszczęcia postępowania habilitacyjnego dr Marzanny Pogorzelskiej obowiązywały zasady określone w art. 219 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20.07.2018 r. (tekst jedn. Dz.U. z 2023 r. poz. 742). Zgodnie z nimi stopień doktora habilitowanego nadaje się osobie, która:

- 1) posiada stopień doktora;
- 2) posiada w dorobku osiągnięcia naukowe albo artystyczne, stanowiące znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny, w tym co najmniej:
  - a) 1 monografię naukową wydaną przez wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. a, lub
  - b) 1 cykl powiązanych tematycznie artykułów naukowych opublikowanych w czasopiśmie naukowych lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych, które w roku opublikowania artykułu w ostatecznej formie były ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. b, lub
  - c) 1 zrealizowane oryginalne osiągnięcie projektowe, konstrukcyjne, technologiczne lub artystyczne;
- 3) wykazuje się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

## **3. Przedstawienie informacji o ocenianych osiągnięciach naukowych:**

Ocenę osiągnięć naukowych Habilitantki sporządzam na podstawie dokumentów dostarczonych w dwóch turach. 8 października 2024 r. otrzymałem częściową dokumentację: książkę (wraz z pendrivem i zakładką przymocowanymi do okładki) oraz kserokopię autoreferatu. Przesyłka nie zawierała: kopii dyplomu doktorskiego, wykazu publikacji (do których Kandydatka nawiązuje w autoreferacie), kopii wybranych publikacji oraz kopii „dokumentów potwierdzających określone osiągnięcia, w szczególności dotyczących staży naukowych, grantów, publikacji powstałych w wyniku prowadzenia badań w więcej niż jednej jednostce naukowej”. Na moją prośbę dokumenty zostały uzupełnione 15 października 2024 r. Wśród nich znajdowało się 10 publikacji wybranych przez Kandydatkę.

### **a. tytuł osiągnięcia naukowego stanowiącego podstawę ubiegania się w aktualnym postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego:**

Wskazane przez dr Marzannę Pogorzelską główne osiągnięcie naukowe nosi tytuł „Odkrywamy ukryte: konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych”.

### **b. dane naukometryczne:**

W autoreferacie Habilitantka wskazała, że sumaryczna punktacja MNiSW Jej publikacji, na podstawie Bazy Wiedzy Uniwersytetu Opolskiego, w dniu złożenia wniosku (14.02.2024) wynosiła 1034 punkty. Z kolei ta sama baza w czasie sporządzania recenzji (tj. 22.11.2024) wykazywała 1202 punkty.

Wg Bazy Wiedzy Uniwersytetu Opolskiego dane naukometryczne publikacji dr Marzanny Pogorzelskiej przedstawiają się następująco: h-index (Cytowania Scopus) = 0 oraz h-index (Cytowania WoS) = 0.

Wg Google Scholar (22.11.2024 r.) publikacje dr Marzanny Pogorzelskiej mają 35 cytowań, przy czym 25 z nich odnosi się do jednej publikacji – książki pt. *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach narracje gejów i lesbijek*, napisanej we współautorstwie z Pawłem Rudnickim. Kwerenda w Google

Scholar nie wykazała cytowań publikacji Kandydatki sprzed 2019 r. Wskaźnik dystrybucji cytowań h-indeks wynosi 2.

**c. informacja o liczbie publikacji naukowych, monografii, rozdziałów w monografiach autorstwa lub współautorstwa kandydata, z podaniem również danych informacji po uzyskaniu ostatniego awansu naukowego:**

Dr Marzanna Pogorzelska jest autorką: dwóch monografii (w tym przedstawionej jako osiągnięcie stanowiące podstawę ubiegania się o stopień doktora habilitowanego oraz powstałej na podstawie rozprawy doktorskiej), 22 rozdziałów w tomach zbiorowych (w tym jednego przed uzyskaniem stopnia doktora), 13 artykułów w czasopismach naukowych, ośmiu haseł słownikowych. Habilitantka jest także współautorką: jednej monografii, dwóch rozdziałów w tomach zbiorowych i pięciu artykułów w czasopismach naukowych. Współredagowała cztery tomy zbiorowe.

**d. informacja o najważniejszych czasopismach, w ramach których kandydat publikował swoje prace naukowe:**

Habilitantka publikowała m.in. w czasopismach: „Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, „Edukacja Międzykulturowa”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”.

W wykazie publikacji dr Pogorzelskiej znajdują się dwie publikacje — obie we współautorstwie — w gdańskim periodyku „Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching”. Jest to jedyne czasopismo wymienione w przesłanym przez Habilitantkę zestawieniu, które na swoich łamach zamieszcza m.in. artykuły językoznawcze. Pozostałe artykuły dr Pogorzelskiej ukazały się w czasopismach o profilu niejęzykoznawczym, adresowanych do pedagogów, medioznawców lub kulturoznawców. Zauważyć należy, że tym samym zgłaszane do publikacji w takich periodykach teksty są oceniane przez recenzentów reprezentujących stosowne dyscypliny, a zatem nie-językoznawców. Z założenia inny jest też ich krąg odbiorców. Zatem Habilitantka nie publikowała w znaczących czasopismach językoznawczych.

**e. informacja, czy kandydat odgrywał wiodącą rolę w ramach powstawania współautorskich prac naukowych:**

W przedłożonej dokumentacji brak jest informacji na temat wkładu dr Pogorzelskiej oraz współautorów w powstanie poszczególnych publikacji. Można założyć, że udział Habilitantki był proporcjonalny do wkładu pozostałych autorów konkretnej pracy. Nie wiadomo też, kto jest twórcą koncepcji badań oraz aparatu metodologicznego.

**f. ocena wskazanego przez kandydata osiągnięcia naukowego, w tym, czy stanowi ono znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny naukowej:**

Jako swoje osiągnięcie naukowe dr Marzanna Pogorzelska wskazała monografię *Odkrywamy ukryte: konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Opolskiego. Książka liczy 261 stron. Składa się ze wstępu, siedmiu numerowanych rozdziałów, z których trzy mają charakter teoretyczny, a cztery materiałowy, zakończenia, bibliografii, dwóch załączników oraz streszczenia w języku angielskim (*Summary*).

We wstępie Autorka nakreśla cel badawczy, a mianowicie przeprowadzenie analizy przekazów treści w podręcznikach, które w Jej opinii są „uwikłane ideologicznie” (s. 9). Cytowany kolokwializm zdaje się

oznaczać treści ideologiczne ukryte w podręcznikach. Autorka oznajmia, że Jej książka to „publikacja o szkole w ogóle” (s. 9). W tym miejscu pojawia się pytanie: czy jest to zatem praca językoznawcza?

Dalej można się też dowiedzieć, że monografia oparta jest na osobistych doświadczeniach Autorki (s. 10), co, w moim odczuciu, może stanowić o swoistej wartości publikacji. Po tej deklaracji następują opisy pięciu sytuacji, które Autorka przedstawia jako „fotografie” wydarzeń. W ten sposób dokonuje kontekstowego osadzenia swojego badania, po czym raz jeszcze określa cel, tym razem jako: „dekonstrukcja powszechnie zakładanej neutralności i apolityczności podręczników oraz wykazanie, w jaki sposób ich treści są zarówno skutkiem ideologicznego i neoliberalnego uwikłania, jak i jego przyczyną, konserwując i uprawomocniając określoną ideologię” (s. 13). W dalszej części następuje zapowiedź treści zawartych w poszczególnych rozdziałach książki.

Na s. 15 powtarza się deklaracja, że monografia „nie jest tylko książką o podręcznikach, ale o edukacji w ogóle. To książka o edukacji, która jest we wszystkich swoich aspektach polityczna, także tam, gdzie polityczności tej nie dostrzegamy lub się jej najmniej spodziewamy”. Dalej dowiadujemy się, że publikacja jest adresowana przede wszystkim do młodzieży i kadry pedagogicznej, gdyż podpowiada, „jak w swojej codziennej praktyce można odkrywać ukryte znaczenia, patrzeć z innej perspektywy, krytycznie traktować oficjalne przekazy, a w konsekwencji uczyć się i nauczać bardziej świadomie” (s. 16).

Nie znalazłem we wstępie nawiązań do literatury, a zwłaszcza z zakresu językoznawstwa, która wskazywałaby na istnienie zakładanej przez Autorkę luki w badaniach nad podręcznikami. Autorka odwołuje się tu wyłącznie do książki Neila Postmana pt. *Zabawić się na śmierć*, niemającej charakteru językoznawczego.

Rozdział pierwszy nosi tytuł „Neoliberalizm – ukryte *tak po prostu jest*” i rozpoczyna się od przeglądu definicji *neoliberalizmu* oraz przedstawienia jego cech. Następnie Autorka omawia polskie realia neoliberalizmu oraz jego związki z edukacją, przede wszystkim w powiązaniu z treściami nauczania.

Rozdział drugi, zatytułowany „Podejście krytyczne – odkrywanie ukrytego”, przedstawia tzw. podejścia krytyczne w edukacji i dydaktyce. Zawiera diachroniczny ogląd „programu ukrytego podręczników” oraz przybliża częściowy stan badań nad podręcznikami z uwzględnieniem aspektów: społecznego, ideologicznego i kulturowego. Pomija zaś ujęcie językoznawcze. Rozdział kończy zarys edukacji językowej w powojennej Polsce.

Autorka (s. 52) stara się precyzować:

Inne podejście w badaniach nad podręcznikami opiera się na założeniu, że są one czymś więcej niż techniczną pomocą w opanowaniu danego języka, nie tylko bowiem stanowią zasób struktur gramatycznych i słownictwa, ale także przekazują określony, nacechowany ideologicznie zestaw wartości. Tego typu dociekania wpisują się w krytyczny nurt badań edukacyjnych i lingwistycznych, a w przypadku podręczników obejmują obszar określany jako program ukryty, którego analiza w wybranych materiałach dydaktycznych stanowi główny temat niniejszej publikacji.

Brak jest jednak informacji, kto powyższe podejście prezentuje. Nie wymieniono bowiem żadnych prac, które uprawdopodobniałyby tego typu wnioskowanie.

Rozdział trzeci – „Metodologia badań własnych” – zawiera ogólny opis metodologii zastosowanej w procesie badawczym. Rozpoczyna się on od przedstawienia założeń wstępnych i sformułowania pytań badawczych. Następnie traktuje o analizie treści jako metodzie badawczej i wprowadza stosowane przez Autorkę kodowanie, po czym przybliża ogólny zarys Krytycznej Analizy Dyskursu, w której ma zostać osadzone badanie. Rozdział kończy się opisem doboru próby badawczej oraz jej charakterystyki.

Rozdział metodologiczny ma za zadanie przede wszystkim zapoznanie czytelnika z metodami i narzędziami wykorzystanymi w badaniu. Lektura rozdziału trzeciego wskazuje jednak na pewne braki, które mogą wywołać dezorientację. Na przykład, na s. 75, znajduje się określenie: „ukrywanie lub zaciemnianie rzeczywistego sprawstwa procesów i zjawisk poprzez stosowanie presupozycji”. Nie wiadomo, czym jest „zaciemnianie sprawstwa”; czym ono się różni od jego „ukrywania”? Czy, być może, są to synonimy? Dalej, w tym samym akapicie znajdujemy konstatację, że „sprawstwo może być maskowane lub stopniowane poprzez użycie włączającego *my* i struktur z dopełnieniem”. Pojawił się więc kolejny, zapewne bliskoznaczny,



termin – „maskowanie”. Nie został on zdefiniowany ani nie pokazano, czym różni się od „zaciemniania” i „ukrywania”. Nie jest też jasne, czym jest „stopniowanie sprawstwa”. Sprawcą się jest albo się nim nie jest. Czy można być „większym sprawcą” lub „bardziej sprawcą”?

W dalszej części rozdziału trzeciego pojawia się wątek językoznawczy w odniesieniu do Krytycznej Analizy Dyskursu, który dotyczy analizy poziomów: leksykalnego i kompozycyjnego (s. 76). Nie został on jednak poparty wynikami przeprowadzonych badań językoznawczych ani zilustrowany odpowiednimi przykładami językowymi, które pokazałyby czytelnikowi, w jaki sposób omawiane zagadnienia mogą wpłynąć na przedstawianie „świata neoliberalnego”. Kolejne nawiązanie do językoznawstwa znajduje się na s. 77 w definicjach *masek*, *śladów* i *próżni*. Autorka nie egzemplifikuje jednak, w jaki sposób przywoływana „klasyfikacja tekstowych nieobecności” może być realizowana w tekście. Należy podkreślić, że w całym podrozdziale „3.3. Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD)” brakuje nie tylko definicji, ale też egzemplifikacji opisywanych zjawisk, konstrukcji i jednostek językowych.

Kwestiom terminologii uobecniającej się w monografii dr Marzanny Pogorzelskiej postanowiłem poświęcić więcej uwagi, gdyż moje zastrzeżenia budzi nie tylko sposób wprowadzania, ale przede wszystkim użycie kilku terminów.

Na początek przyjrzyjmy się *dyskursowi*. Mając świadomość tego, że *dyskurs* w terminologii językoznawczej ma zgoła odmienne znaczenie od stosowanego w innych dyscyplinach, w trakcie lektury usiłowałem dociec, w jaki sposób Autorka rozumie ten termin. Nie znalazłem jego definicji, lecz dwa fragmenty pomogły mi uzyskać odpowiedź na to pytanie. Píše Ona mianowicie (s. 74):

Analizowane w moim badaniu podręczniki należą do dyskursu edukacyjnego, na który składają się „wszelkie sytuacje, w których nabywana jest szeroko rozumiana wiedza: oficjalne i nieoficjalne, formalne i nieformalne, powtarzalne i okazjonalne [...]” (Nocoń, 2009, s. 20). Dyskurs edukacyjny był analizowany z zastosowaniem KAD w odniesieniu do różnorodnych aspektów funkcjonowania instytucji oświatowych, w tym klasowych interakcji i zawartości podręczników (Adger, Wright, 2015; Bori, 2018a; Lin, 2014; Tannen et al., 2015).

Dalej zaś (s. 75) wyjaśnia:

Znaczący element analizy, zwłaszcza w kontekście badania wizerunków świata pracy i konsumpcjonizmu, stanowiło zastosowanie sformułowanej przez Fairclougha definicji dyskursu, rozumianego przez niego jako sposób „reprezentacji różnych aspektów rzeczywistości – procesów, relacji i struktur świata materialnego, »mentalnego świata« myśli, odczuć, przekonania i świata społecznego” (Fairclough, 2003, s. 124).

Oznacza to, że dla Autorki *dyskurs* to nie jest tekst powyżej poziomu zdania, czyli w rzeczy samej nie traktuje *dyskursu* w ujęciu językoznawczym.

Następny termin, który zwrócił moją uwagę, to *wizerunek (świata)*. Już we wstępie (s. 14) można przeczytać o „wizerunku świata pracy”. W innej części książki, dr Pogorzelska stwierdza, że „pierwsze pytania badawcze skupione były wokół wizerunku świata pracy i konsumpcjonizmu w tekstach” (s. 71). Dalej Autorka przywołuje: „środki, za pomocą których konstruowane są wizerunki pojedynczych osób i grup ludzi” (s. 76). Inne przykłady użycia terminu to m.in.: „podręcznikowych wizerunków świata pracy” (s. 85) czy „wizerunków rodziny, relacji romantycznych” (s. 165). Ponadto *wizerunek świata* występuje w tytułach sekcji, np.: „4.3.4. Inny wizerunek świata pracy” czy „5.3.5. Inny wizerunek świata konsumpcji”. Natomiast na s. 82 wyraz *wizerunek* zastąpiono synonimem „badanie przedstawionego w podręcznikowym przekazie świata pracy, a następnie konsumpcji”. O *wizerunkach* jest też mowa w rozdziałach analitycznych.

W językoznawczej strukturze pojęciowej funkcjonuje termin *językowy obraz świata* (np. Bartmiński 2006), natomiast w języku angielskim jest to termin *linguistic worldview* (np. Gład 2022). W przedłożonej do oceny monografii nie udało mi się niestety dostrzec choćby jednej publikacji poświęconej zagadnieniu językowego obrazu świata, mimo iż w części badawczej Autorka podejmowała próbę jego rekonstrukcji. Co więcej, można znaleźć fragmenty mówiące o *obrazie*, np. „Rezultaty mojego badania, podobnie jak inne analizy poświęcone temu tematowi, potwierdzają brak w podręcznikach zróżnicowanego obrazu świata pracy” (s. 114) czy też „Jednocześnie z analizowanych tekstów wyłania się obraz kosztownego podróżowania jako aktywności bezproblemowej i dostępnej dla każdej osoby” (s. 128). Myślę, że uwzględnienie w rozdziale metodologicznym prac językoznawczych traktujących o *językowym obrazie świata* (patrz prace: Janusza Anusiewicza, Jerzego Bartmińskiego, Adama Głaza, Renaty Grzegorzycowej czy Ryszarda Tokarskiego)

dodałoby monografii charakteru językoznawczego. Z pewnością wzbogaciłaby ją również refleksja nad proponowanym przez Waldemara Czachura (2011) *dyskursywnym obrazem świata*.

Moją uwagę przykuł także termin *modalność*. W części analitycznej dr Pogorzelska pisze: „Przytoczone cytaty odnoszą się do cech języka związanych z jego modalnością opisaną w rozdziale metodologicznym” (s. 206). W rzeczonym opisie Autorka konstatuje, że „W omawianym kontekście znaczący jest sposób użycia czasowników modalnych” (s. 75). Zastanawiające jest jednak to, że „znaczącemu” zagadnieniu poświęca niewiele uwagi, zwłaszcza że modalność jest zjawiskiem dość skomplikowanym (zob. Portner 2009 lub Szymański 2019). Autorka pisze o użyciu czasowników modalnych, a w charakterze przykładowych wykładników (zwanych przez Autorkę „markerami”) posługuje się angielskimi przysłówkami: *maybe*, *perhaps* i *certainly*, zaś polskimi partykułami: *chyba* i *może* oraz wyrażeniem przyimkowym: *z pewnością*. Ponadto wskazuje na dychotomię modalności, którą dzieli na *wysoką* i *niską*. Taki podział nie jest przyjęty w badaniach językoznawczych, gdzie stosuje się dychotomie modalności: *deontyczna/epistemiczna* lub *rdzenna/epistemiczna*. W przypadku modalności wysokie i niskie mogą być stopnie możliwości, która jest jedną z *sił modalnych*, obok konieczności, w modelu wypracowanym przez Angelikę Kratzer (1991). W mojej ocenie opisana tutaj sytuacja wynika z niestosowania źródeł językoznawczych.

Ostatnim z terminów, który wzbudził moje zainteresowanie, jest *nominalizacja*, którą Autorka definiuje na s. 75. Nie zamieszcza jednak żadnych przykładów, które pokazywałyby, w jaki sposób przebiega proces nominalizacji. Nie wiadomo też, czy Autorka miała na myśli nominalizację w języku polskim, czy angielskim, gdyż w analizach skupia się na polskich tłumaczeniach, nie zaś na oryginalnych tekstach w języku angielskim. Z nominalizacją związany jest kolejny problem. To, co Autorka nazywa „nominalizacją” w części badawczej — nie jest nią. Jest to bowiem *nominaacja*.

Cztery kolejne rozdziały — czwarty, piąty, szósty i siódmy — opisują badanie tekstów zebranych z podręczników do nauki języka angielskiego. Każda z tych części zaczyna się od opisu cechy neoliberalizmu, do której analiza się odnosi. Dalej następuje przedstawienie procedury badawczej, po którym ma miejsce omówienie przeprowadzonego badania. Rozdziały wieńczą podsumowania, które otwierają „wiersze” składające się z wybranych przez Autorkę polskich tłumaczeń fragmentów zbadanych tekstów. Na końcu znajdują się konkluzje.

Należy zauważyć, że językiem wyjściowym tekstów zamieszczonych w objętych analizą podręcznikach jest angielski. Teksty te zostały przetłumaczone na język polski na potrzebę monografii, która jest napisana po polsku. Autorka zamieszcza polskie przekłady przed angielskimi oryginałami i na dodatek stosuje wyróżnienia wyłącznie w polskich tłumaczeniach. Sprawia to wrażenie, że analizie poddawane są przekłady, a nie teksty oryginalne i dlatego można mieć wątpliwości co do motywacji wniosków. Ponadto Autorka konsekwentnie nie numeruje przykładów, co nie sprzyja przejrzystości wyводу.

W rozdziale trzecim jako element KAD wymieniono analizy frekwencyjne (s. 76). Badania ilościowe w rozdziałach analitycznych odnoszą się wyłącznie do częstości tematów zidentyfikowanych w eksplorowanych tekstach. Nie znalazłem informacji o badaniu częstości jednostek językowych.

Rozdział czwarty nosi tytuł „Człowiek w neoliberalnym świecie pracy”. Przedstawiono w nim analizę podręczników z uwzględnieniem tematyki: *kreowania siebie*, *pracy postrzeganej jako samorealizacja* oraz *elastyczności*, rozumianej jako „możliwość szybkiej zmiany i dostosowania się do potrzeb rynku bez straty zysków” (s. 84).

W tym rozdziale trudno dopatrywać się analizy językoznawczej. Np. w sekcji „4.3.1. Kreowanie siebie/*self-branding* – *nadszedł czas, by sprzedać samego siebie*” zamieszczony jest opis socjologiczny kandydatów na rynku pracy oraz oczekiwań wobec nich. Jest tam też analiza zawodów, ich prestiżu czy sposobów promowania siebie. Nie ma natomiast analizy elementów języka wykorzystanych do realizacji tych celów. Podobnie jest dalej w sekcji „4.3.2. Praca jako samorealizacja – *kocham to, co robię*”, w której wybrane aspekty pracy ukazano w ujęciu socjologicznym, np. uczucia towarzyszące pracy czy relacja między pracą a życiem prywatnym. Nie przedstawiono analizy języka używanego do wyrażania tych treści. Następną sekcja „4.3.3. Elastyczność – *jak przyjemnie płynąć do pracy rzeką*” traktuje o zmianach w życiu i potrzebie dostosowywania się do nich. Ponownie więc mamy do czynienia z analizą socjologiczną, a nie

językoznawczą. Kończąca analizę sekcja „4.3.4. Inny wizerunek świata pracy” opowiada o bezrobociu, pracy w korporacji, pracy wykonywanej przez cudzoziemców w Anglii, etyce pracy, pracy dzieci czy nieludzkich warunkach pracy. Dalej znajduje się też opis treści tekstu relacjonującego warunki pracy i życia nastolatków w Kambodży (s. 111), który — jak pozostałe — przedstawia socjologiczne ujęcie zagadnień i jest pozbawiony analizy przykładów językowych.

W tej części książki można też natknąć się na referowany w języku polskim fragment pracy napisanej po angielsku: „»Repertuary reprezentacyjne« to »zestaw idei, wizerunków i środków językowych« zastosowanych do tworzenia znaczeń, do których odwoływał się John Gray (2010b, s. 715)” (s. 86). W bibliografii nie ma wzmianki o tym, że Autorka korzystała z polskiego tłumaczenia.

Rozdział piąty „Człowiek w świecie konsumpcji” uwydatnia kolejny element neoliberalnego świata, a mianowicie konsumpcjonizm. Zakres analizy obejmuje takie obszary tematyczne jak: *utowarowienie wszystkiego*, *apoteoza nowości* oraz *obietnica szczęścia*.

Sekcja „5.3.1. Utowarowienie wszystkiego – *to była prawdziwa okazja!*” opisuje zjawisko utowarowienia podróżowania wraz z miejscami, kulturami i ludźmi oraz finansowaniem podróży. Zawarte jest tu odwołanie do cech języka: „nasycone pozytywnymi skojarzeniami słownictwo, zwięzłość i sugestywność” (s. 127), ale nie ma omówienia przykładów tego słownictwa i cech tych wypowiedzi. W części „5.3.2. Apoteoza nowości – *przerażenie to najlepsze uczucie na świecie!*” ma miejsce opis form podróżowania, wymienione są miejsca turystyczne i aktywności podejmowane tam przez turystów. Jest też mowa o ekstremalnych doznaniach turystycznych wykluczających nudę oraz o doświadczeniach w podróży bohaterki tekstu. Pojawia się wzmianka o właściwościach wypowiedzi językowych: „naturalizowanie czy wręcz romantyzowanie ryzyka i niebezpieczeństwa” (s. 134), brakuje jednak przykładów z omówieniem. W kolejnej sekcji „5.3.3. Obietnica szczęścia – *nigdy nie zapomnę ekscytacji!*”, zamieszczony jest opis podróżowania i turystyki jako form aktywności, które dostarczają „szczęścia, spełnienia i samorealizacji” (s. 136). Są one przedstawiane jako atrakcyjne. Autorka porównuje te przekazy do treści sugerowanych w reklamach. Poza tym zwraca uwagę na dzielenie podróżujących na „zwykłych” i „pierwszej klasy”, z których druga grupa „wyznacza standardy będące przedmiotem marzeń i aspiracji wszystkich pozostałych” (s. 140). Sekcja „5.3.4. Konsumpcjonizm – *zakupy i usługi – robienie zakupów jest fantastyczne!*” dotyczy „zakupów, porad z nimi związanych, zarządzania pieniędzmi, nawyków zakupowych młodzieży, wyprzedaży, składania reklamacji, charakterystyki sklepów i reklamy jako zjawiska” (s. 140). Następnie na s. 141 czytamy, że „fragmenty z tego zakresu tematycznego nie były szczegółowo analizowane”, co potwierdza lektura tej sekcji, i z całą pewnością nie one były analizowane w ujęciu językoznawczym. Ostatnia z części analitycznych „5.3.5. Inny wizerunek świata konsumpcji” wymienia tematykę, którą opisują teksty w podręcznikach i jest daleka od prowadzenia analizy języka.

„*Waniliowa treść w służbie neokonserwatyizmu*” to tytuł rozdziału szóstego. Skupia się on na sposobach unikania w podręcznikach tematów kontrowersyjnych, do których zaliczono tu m.in. *ubóstwo*, *rasizm*, *kolonializm*, *osoby LGBT+*, *nieheteronormatywność*, *niepełnosprawność*, *uzależnienia*, *bezdomność*. Analizie poddano *maski*, *ślady* i *próżnie* (Stibbe 2014) oraz *obecności ograniczone* (propozycja autorska).

Na s. 151 zawarta jest definicja terminu *agregacja*. Nie został on jednak wyróżniony w tekście; nie podano też źródeł tej definicji. W dalszej części rozdziału przytoczono historię Amy Carter-James (s. 152). Niestety lektura ujawnia brak jakiegokolwiek przykładu elementu języka, który byłby poddany analizie. Podobnie i dalej brak jest przykładów językowych, np. w akapicie o ubóstwie (s. 152-153). Znajdują się w nim tylko odsyłacze do stron w przeglądanych w podręcznikach. Również opis recenzji filmu pt. „*The Pursuit of Happiness*” (s. 155) pozbawiony jest analizy przykładów językowych.

W wywodzie w sekcji „6.3.2. Maski upiększające – *niepełnosprawność i uzależnienia*” nie uwzględniono analizy językoznawczej – są w nim jedynie opisy treści z podręczników. W sekcji „6.3.3. Maski – komentarz” znajduje się wzmianka o nominalizacji. Nie ma jednak przykładów językowych, które unaocznilyby, że wynotowane rzeczowniki: „bieda, ubóstwo, głód, bezdomność” (s. 158) pochodzą od czasowników. Przez ich brak czytelnik nie może też zweryfikować, czy to faktycznie *nominalizacja*, czy raczej *nominacja*, jak również czy dotyczy analizy polskiego przekładu (na co wskazują wspomniane rzeczowniki), czy angielskiego oryginału.



Podsumowując sekcję 6.3., Autorka zwraca uwagę na fakt, że w podręcznikach nie przedstawia się osób z niepełnosprawnościami „w sytuacjach życia codziennego, jako jednostek zintegrowanych ze społeczeństwem, których udziałem są zwykle doświadczenia: edukacja, zakupy, życie towarzyskie” (s. 159). Dodaje też, że przedstawianie tych ludzi „w aspekcie udogodnień wspomagających funkcjonowanie, wzmacnia postrzeganie tej grupy osób wyłącznie przez pryzmat zaburzenia czy choroby, jako skazanych na czyjąś pomoc” i „tworzy fałszywe wyobrażenie o istocie wielu rodzajów niepełnosprawności oraz wrażenie dostępności rozwiązań i środków ułatwiających życie” (s. 158). Wnioski te zdecydowanie nie są językoznawcze.

W sekcji „6.4. Ślady – ubóstwo, rasizm, kolonializm” Autorka wyróżnia w tłumaczeniu cytatu jego fragmenty (s. 160), ale nie poddaje ich analizie językoznawczej. Stanowią one jedynie uzupełnienie narracji. Opis rasizmu nie zawiera analiz języka ani ich przykładów (s. 161). Dalej Autorka puentuje na temat analizy *śladu*: „W przytoczonym urywku słowo kolonializm nie pada, choć tekst z pewnością go dotyczy” (s. 163). Nie jest dla mnie jasne, na jakiej podstawie został wyciągnięty ten wniosek. Zatem konkluzje przedstawione w podsumowującej sekcji „6.4.1. Ślady – komentarz” nie wypływają z analizy.

W sekcji „6.5. Próżnia – osoby LGBT+ i nieheteronormatywność” (s. 165-166) opisano sposoby przedstawiania w podręcznikach wzorców heteronormatywnych. Nie przywołano jednak żadnych przykładów językowych omawianego zjawiska. W tej sekcji znajdujemy opisy postaci i treści z podręczników bez danych językowych, które byłyby poddane analizie. W sekcji „6.5.1. Próżnia – komentarz” Autorka stwierdza, że „Wyniki mojego badania, wpisujące się w powyższe nurty, są zbieżne z analizami podręczników przeprowadzonymi w innych krajach” (s. 169). Tymczasem w podsumowywanym fragmencie monografii nie znalazłem potwierdzenia tego wniosku, które wynikałoby z usystematyzowanej analizy języka, stąd odbieram go jako nieuzasadniony. W sekcji „6.6. Obecności ograniczone” również nie ma analizy języka z wykorzystaniem przykładów językowych.

Rozdział siódmy został nazwany „Depolityzacja i prywatyzacja odpowiedzialności za problemy globalne na przykładzie tekstów związanych z zagrożeniem środowiska”. Wyróżniono w nim trzy poziomy analizy: *tematyczny*, *gramatyczny* oraz *połączony*, *dwupoziomowy leksykalny i kompozycyjny*.

Analizę poziomu tematycznego zawartości badanych materiałów z podręczników przedstawiono w sekcji 7.3. Dwie sekcje: „7.4. Poziom gramatyczny” oraz „7.5. Poziom leksykalny i kompozycyjny – *oto dobra wiadomość*” zapowiadają analizę językoznawczą. Sekcja 7.4. zawiera analizę poziomu gramatycznego. Gramatyka jest w niej ograniczona do strony biernej, „nominalizacji [sic!]”, trybu warunkowego oraz modalności, przy czym żadne z wymienionych zagadnień nie zostało właściwie opisane w rozdziale metodologicznym, co zasygnalizowałem wcześniej.

Na s. 200 czytamy: „Analiza poziomu gramatycznego, jak wspomniałam powyżej, polega w dużej mierze na badaniu obecności, marginalizacji lub całkowitego usuwania z pola widzenia sprawstwa opisywanych zjawisk i procesów, czemu mogą służyć określone struktury gramatyczne, w szczególności nominalizacje i strona bierna”. Funkcje wzmiankowanych struktur nie zostały jednak ani zbadane, ani szczegółowo omówione. Dalej na s. 200 znajduje się niejasna fraza: „Mnogość i różnorodność przypadków nominalizacji”. Nie podano tutaj żadnych danych ilościowych, na podstawie których można ustalić „mnogość”, która w językoznawstwie nazywana jest *częstością wystąpień* lub *frekwencją*.

Na s. 201 z kolei ma miejsce stwierdzenie: „Użycie nominalizacji, które wydaje się naturalnym i zwięzłym sposobem wyrażenia skomplikowanych procesów, sprowadza je do krótkiego zwrotu, co pozwala uniknąć wskazania sprawstwa, ale również czasu, miejsca i całej złożoności problemu”. Efektem nominalizacji jest rzeczownik, a nie zwrot, który jest związkami frazeologicznym zawierającym czasownik. Zatem to zwrot może ulec nominalizacji, w efekcie czego powstanie rzeczownik.

Jeśli chodzi o opis zdań zawierających środki kodujące modalność, to na s. 204-205 znajduje się wzmianka o „zdaniach warunkowych”. Jednak tryb warunkowy nie jest tutaj rozpatrywany jako modalność. Następnie, na s. 205 czytamy: „Podobną funkcję pełnią struktury z zastosowaniem *should* sugerującego *powinno* lub *can* (możliwość)”, przy czym Autorka nie podaje przykładu z *can*, lecz z *could*. Należy zauważyć, że mimo iż *could* występuje jako forma przeszła od (rdzennego) *can* wyraża także tryb przypuszczający, czyli



modalność epistemiczną. *Can* niezwykle rzadko wyraża modalność epistemiczną (zob. np. Szymański 2019), dlatego nie powinny być stosowane wymiennie bez uprzedniej weryfikacji kontekstów. Przytoczony w ocenianej monografii przykład (s. 205) wraz z jego polskim tłumaczeniem przedstawia się następująco (pogrubienia oryginalne):

*Olivia: Być może rząd mógłby zapłacić ludziom za nowe samochody.*

*Sam: Chyba żartujesz! Rząd ma na co wydawać pieniądze!*

*[Olivia: Perhaps the government could help people pay for new cars.*

*Sam: You can't be serious! The government's got enough things to spend money on!]* (High note, WB, s. 45)

W cytowanym przykładzie *could* wyraża modalność epistemiczną, co wyklucza go z potencjalnej egzemplifikacji modalności rdzennej (nieepistemicznej).

Moją uwagę zwróciło także polskie tłumaczenie angielskiego *You can't be serious!*, czyli *Chyba żartujesz!* Każde z tych wypowiedzeń wyraża inną *siłę modalną* (Kratzer 1991), w wyniku czego w języku polskim mamy *przypuszczenie*, a w języku angielskim *przekonanie nadawcy*. Jest to jednak temat do odrębnej analizy i nie zamierzam zgłębiać go tutaj. Autorka interpretuje wyrażenie *the government could* jako sugestię. Pomija przy tym przysłówek *perhaps*, który zdaje się sugerować spekulację na temat ewentualnej możliwości. Dodatkowo w anglojęzycznej wersji Olivia spekuluje o możliwości pomocy w płaceniu, czyli partycypacji w kosztach, a nie możliwości zapłacenia, czyli pokrycia całości kosztów, co sugeruje wersja polska.

Problem z analizą modalności językowej zapewne wynika z pobieżnego jej potraktowania podczas tworzenia podbudowy metodologicznej badania. Jedyna praca cytowana przez Autorkę w odniesieniu do modalności w rozdziale trzecim to praca Geraldine Mautner, która nie wpisuje się w kanon literatury językoznawczej i dlatego nie powinna stanowić źródła metodologicznego w rozprawie językoznawczej. Kolejne problemy terminologiczne dostrzegam również w zdaniu: „Przytoczone cytaty odnoszą się do cech języka związanych z jego modalnością opisaną w rozdziale metodologicznym” (s. 206). Niejasne jest dla mnie określenie „cechy języka związane z jego modalnością”. Po pierwsze, nie wiadomo, jakie cechy języka Autorka ma na myśli, gdyż ich nie wymienia. Wyrażanie modalności jest możliwe dzięki *przemieszczaniu (displacement)*, które jest cechą języka w ujęciu Charlesa Hocketta (1960). Po drugie, nasuwa się pytanie: czym jest „modalność języka”? Być może chodzi o *modalność językową*? Żaden z tych terminów, podobnie jak *modalność*, nie został zdefiniowany w monografii.

Tytuł kolejnej sekcji „7.5. Poziom leksykalny i kompozycyjny – *oto dobra wiadomość*” zapowiada analizę leksyki oraz dyskursu w ujęciu językoznawczym. Rozpoczyna go zdanie: „Badanie tekstów z uwzględnieniem poziomu leksykalnego ujawniło w pierwszej kolejności powszechne stosowanie eufemizmów jako powtarzający się wzorzec opisu zjawisk związanych z zagrożeniami środowiska naturalnego” (s. 206). Nie podano jednak żadnych danych ilościowych potwierdzających tę „powszechność”. Dalej znajduje się stwierdzenie: „Powyższy przykład ukazuje także dość częste zastępowanie zwrotów, takich jak *głód* czy *śmierć głodowa*” (s. 207). Ani „*głód*”, ani „*śmierć głodowa*” nie są wyróżnione w tekście jako przykłady językowe. Nie są też zwrotami, gdyż nie zawierają frazemów czasownikowych, a ich częstości wystąpień nie są podparte danymi frekwencyjnymi.

Analiza poziomu kompozycyjnego badanych tekstów ogranicza się do stwierdzenia, że wzmianki o rozwiązaniach systemowych zamieszczone są w ich końcowych częściach (s. 209). Zajmuje ona zaledwie jeden akapit i wykorzystuje jeden przykład z podręcznika, wraz z jego tłumaczeniem. W całej sekcji 7.5 nie znalazłem wyjaśnienia, dlaczego leksyka, stanowiąca jeden z podsystemów języka (czyli *de facto* należąca do jego gramatyki), jest analizowana wraz z ponadzdaniowym poziomem dyskursowym. Na dodatek brak jest wyjaśnienia, dlaczego czasowniki i przysłówki modalne nie zostały ujęte jako elementy podsystemu leksykalnego.

W zakończeniu Autorka pisze: „Jak sygnalizowałam we wstępie, swoją publikację poświęciłam przede wszystkim wybranym podręcznikom szkolnym, ale mimo wszystko chciałabym, aby czytano ją również jako opowieść o szkole w ogóle” (s. 221). Potwierdza więc, że monografia z założenia nie jest pracą językoznawczą. Dalej zaś ujawnia: „Elementy podręcznikowej narracji, zobrazowane kolorowymi zdjęciami,

przedstawiłam jako symbole szerszych problemów edukacyjnych” (s. 224). Zakończenie nie zawiera wniosków językoznawczych, do których doprowadziłaby rzetelna analiza elementów języka. Nie dostarcza również odpowiedzi na pytania badawcze sformułowane w rozdziale trzecim (s. 72). Przepelnione jest za to powtórzeniami uogólnień nacechowanymi ideologicznie oraz implikacjami pedagogicznymi.

Odniosłem wrażenie, że celem pracy było założone *a priori* stronnicze podejście do treści w podręcznikach, a nie zbadanie, czy ono faktycznie takie jest. Brakuje bowiem odniesień do tekstów nienacechowanych ideologicznie. Autorka dobrała cytowane fragmenty tak, by potwierdzały postawione przez Nią tezy. Nawiązania do tekstów światopoglądowo neutralnych, choćby podanie wartości ilościowych, mogłyby dać rzeczywisty obraz zawartości tekstów w podręcznikach. Mimo założenia Autorki, że badane teksty zawierają elementy manipulowania przekazem, w części teoretycznej nie znalazłem odniesień do *manipulacji językowej*.

Zastrzeżenia można mieć także do samego języka książki, który niekiedy odbiega od standardów stylu akademickiego. W wielu miejscach spotykamy określenia wartościujące (podkreślenia moje – L. Sz.) np. „nieuzasadniony optymizm” (s. 112), „w jaki sposób podręczniki przemycają” (s. 123), „co w moim przekonaniu czyni ją tym bardziej interesującą” (s. 123). Używając wyrażen wartościujących, naukowiec nie zachowuje dystansu badawczego wobec własnej analizy, tym bardziej, gdy pisze: „w moim przekonaniu” (s. 123).

W książce występują również nieprecyzyjne określenia ilościowe, np. „wyodrębniłam ich prawie 100, a charakter większości z nich” (s. 95) lub „Mnogość i różnorodność przypadków nominalizacji” (s. 200). Znajdują się w niej także elementy potoczne, np. „wraz z kolejnymi ekipami rządzącymi” (s. 9), „Q, jest jeszcze jedno zdjęcie” (s. 11), „niezwykle cenna inspiracją” (s. 78), „przypudrowanie problemów” (s. 158), „w przytłaczającej liczbie tekstów” (s. 194) czy „Interesującym przykładem jest tekst” (s. 198). Wpleciono także jednostkę leksykalną z żargonu nauczycielskiego: „w różnych unitach tekstów dotyczących pracy” (s. 86).

Bibliografia, zamieszczona na końcu monografii, liczy 378 pozycji. Nie znalazłem wśród nich publikacji językoznawczych traktujących o badaniach gramatyki, o której mowa w rozdziale siódmym. Znajduje się za to wiele publikacji pedagogicznych i socjologicznych. Przy źródłach internetowych nie podano dat dostępu. Natomiast na s. 251 znajduje się *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego* (2021), przy którym zamieszczono długi i skomplikowany adres strony internetowej. Nie sądzę, by ktokolwiek zamierzał podjąć się przepisywania tak skomplikowanego ciągu znaków. Trafniejszym rozwiązaniem byłoby podanie adresu głównej strony wykazu podręczników z datą dostępu oraz datą jego zatwierdzenia przez MEiN.

Biorąc pod uwagę wyżej przedstawione argumenty, trudno mówić o znaczącym wkładzie ocenianej monografii w rozwój wiedzy językoznawczej. Dlatego też moja ocena podstawowego osiągnięcia naukowego Habilitantki jest negatywna.

#### **g. informacja o spełnieniu przez kandydata kryterium dotyczącego wykazania się istotną aktywnością naukową lub artystyczną:**

Kandydatka podzieliła swoją działalność naukową na następujące obszary:

1. Krytyczna analiza treści materiałów edukacyjnych, narracji i przekazów medialnych (oznaczony w autoreferacie jako 4.2.1.);
2. Badania środowiska edukacyjnego w aspekcie międzykulturowości i równości (oznaczony w autoreferacie jako 4.2.2.);
3. Badanie praktyk i procesów edukacyjnych i społecznych (oznaczony w autoreferacie jako 4.2.3.).

W obszarze pierwszym (4.2.1 wg autoreferatu) dr Marzanna Pogorzelska opublikowała: jedną współautorską monografię pt. *Przecież jesteście! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*, siedem rozdziałów w tomach zbiorowych, w tym jeden we współautorstwie oraz dziewięć artykułów w czasopiśmie, w tym cztery we współautorstwie. W tym obszarze Habilitantka prowadziła badania materiałów dydaktycznych polskich i zagranicznych (szwedzkich). Dotyczyły one „programu ukrytego” oraz

zagadnień równościowych i międzykulturowych w podręcznikach szkolnych do nauki języka angielskiego, a także przekazów medialnych.

W obszarze drugim (4.2.2 wg autoreferatu) Habilitantka opublikowała 13 rozdziałów w tomach zbiorowych, osiem haseł słownikowych oraz siedem artykułów w czasopismach. Dr Pogorzelska zajmowała się tutaj nurtami pedagogicznymi oraz filozoficznymi, stanowiącymi podbudowę edukacji międzykulturowej. Opisywała rzeczywistość wielokulturową oraz wpływy wspomnianych nurtów na praktykę edukacyjną. Badala postrzeganie kwestii międzykulturowości przez różne grupy społeczne. Podejmowała również zagadnienia dotyczące równości płci.

W obszarze trzecim (4.2.3 wg autoreferatu) Habilitantka opublikowała jedną autorską monografię pt. *Amnesty International – wybrane aspekty działalności pedagogicznej*, cztery rozdziały w tomach zbiorowych (w tym jeden we współautorstwie) oraz dwa artykuły w czasopismach. Ponadto współredagowała cztery tomy zbiorowe. Jej zainteresowania dotyczyły pedagogicznej działalności Amnesty International, przemian w polskiej edukacji oraz metody projektów.

Poza monografią wskazaną jako osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę ubiegania się w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego otrzymałem do oceny 10 wybranych publikacji, które zostały dosłane na moją prośbę o uzupełnienie dokumentacji. Przyjmuję więc, że stanowią one wybór najbardziej reprezentatywnych i najważniejszych publikacji Habilitantki, które Jej zdaniem wnoszą istotny wkład do dyscypliny językoznawstwo.

Spośród tych publikacji otrzymałem pięć przypisanych do obszaru pierwszego (4.2.1 wg autoreferatu). Pierwszy z ocenianych artykułów, zatytułowany „Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk”, został opublikowany w czasopiśmie „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, które nie zamieszcza tekstów językoznawczych. Tekst traktuje o sposobach przedstawiania dystansu władzy jako jednego z „wymiarów kultury” w podręcznikach szkolnych. Autorka zbadała sześć podręczników używanych w szwedzkich szkołach. Przeanalizowała sposoby przedstawiania relacji interpersonalnych i zachodzących w nich relacjach władzy na przykładzie rodziny, sposób przedstawiania przywilejów i symboli statusu, poruszanie kwestii nierówności społecznych, dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie samodzielności uczniów (s. 35). Wśród wniosków Autorki znajduje się stwierdzenie, że „przytoczone przykłady podręczników szwedzkich mogą stanowić ilustrację »dobrych praktyk« w zakresie kształtowania równościowego podejścia do społecznych relacji” (s. 38). Dr Pogorzelska postuluje także wykorzystanie w podręcznikach „filtra w postaci kategorii dystansu władzy” w celu budowania „obrazu relacji rodzinnych (lub innych tradycyjnie traktowanych jako hierarchiczne, np. szkolnych i zawodowych), statusu społecznego i materialnego”, co Jej zdaniem, „skłoniłoby do bezpośredniego podejmowania kwestii nierówności i dyskryminacji” (s. 38-39). W pracy nie znalazłem wniosków dotyczących języka, czy konstruowania językowego obrazu świata, dlatego artykuł oceniam jako niejęzykoznawczy.

Drugi z tekstów jest zatytułowany „Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries”. Ukazał się w 2016 r. w czasopiśmie „Studies in Global Ethics and Global Education”, które nie publikuje prac językoznawczych. Celem Autorki było zbadanie, czy podręczniki uwieczniają stereotypy dotyczące osób z niepełnosprawnościami i wzmacniają ich kategoryzowanie społeczne, czy też im przeciwdziałają poprzez tworzenie „odpowiedniego”<sup>1</sup> obrazu osoby z niepełnosprawnością (s. 31). Ramy teoretyczne badania stanowią: definicja niepełnosprawności wg Światowej Organizacji Zdrowia oraz teorie tożsamości społecznej (s. 29). Na s. 31 dowiadujemy się, że tytułowe wybrane kraje („the chosen European countries”) to Polska i Szwecja. Konkluzje dotyczą przedstawiania osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach, ale nie uwzględniają analiz języka (np. językowego obrazu osób z niepełnosprawnościami). Zatem wnioski płynące z badania nie są językoznawcze.

Tekst trzeci nosi tytuł „Szwecja boli i uwiera – dokument kreatywny i jego polski odbiór”. Został opublikowany w 2018 r. w periodyku „Acta Sueco-Polonica”, który wówczas znajdował się na liście C, a obecnie nie

---

<sup>1</sup> Przymiotnik „odpowiedni” nie został zdefiniowany, stąd zapisałem go w cudzysłowie.



znajduje się w ministerialnym wykazie czasopism punktowanych. Autorka opisuje recepcję filmu Erica Gaudiniego pt. *Szwedzka teoria miłości*. W artykule nie zastosowano metodologii językoznawczej. Przyjęto w nim (na s. 185) definicję *manipulacji* z publikacji językoznawczej Janiny Fras (1997). Autorka przeanalizowała trzy obszary: wytwarzania, obrazu oraz odbioru. W opisie badania nie znalazłem analizy języka. Co prawda Autorka cytuje fragmenty wypowiedzi, ale nie poddaje ich analizie językoznawczej. W zakończeniu (s. 196) nie znalazłem wniosków dotyczących języka.

Czwarty tekst, pt. „Crossing the borders of own culture, stepping on frontiers został opublikowany” w r. 2021 w czasopiśmie „Beyond Philology”. Powstał we współautorstwie z M. Adams-Tukiendorf. Uwagę zwraca brak *one's* przed frazą *own culture* w tytule (choć na s. 40 znajduje się pełna fraza „one's own culture”). Autorki artykułu podają, że ich analiza podręczników używanych w Szwecji i w Polsce wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej (s. 38). Skupiają się na poznaniu: wartości uosabianych przez bohaterów w podręcznikach oraz do jakiego stopnia dobór bohaterów w podręcznikach wspomaga rozwój kompetencji interkulturowych i rozumienia kulturowego w obu krajach. W części analitycznej zawarto opis wartości ograniczony do prezentacji biografii i dokonań przedstawianych bohaterów. Nie uwzględniono badania danych językowych potwierdzających obserwacje. Wycinki języka z podręczników, jak np. w opisie Janiny Ochojskiej (s. 50-51), stanowią jedynie uzupełnienie narracji, a nie materiał poddany analizie językoznawczej. Wnioski opisane na s. 53-56 nie uwzględniają badania języka. Nie znalazłem w tekście informacji, jakie podręczniki poddano analizie. Właściwe pozycje można odszukać dopiero w Bibliografii.

Piąty artykuł nosi tytuł „Presence, Masks, Traces and Absences”. Jest to artykuł autorski opublikowany w czasopiśmie „Kultura i Edukacja” w 2023 r. Według informacji ze strony czasopisma <https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/kie> (dostęp: 22.11.2024) nie publikuje ono prac z zakresu językoznawstwa. Celem ocenianego artykułu jest ukazanie obecności Strajku Kobiet w prasie nauczycielskiej (s. 51). Dr Marzanna Pogorzelska analizuje zawartości czterech czasopism: „Sygnał. Magazyn Nauczyciela”, „Głos Pedagogiczny”, „Głos Nauczycielski” oraz „Wychowawca”. Ostatni z wymienionych periodyków Autorka określiła jako przeznaczony dla nauczycieli katolików, pozostałe trzy jako prasę ideologicznie neutralną. Łącznie przeanalizowała 49 tekstów pod względem obecności Strajku Kobiet, jego *śladów* (czyli wymazanej obecności) oraz *masek*, rozumianych jako tematy zastępujące wydarzenie w prasie nauczycielskiej. Dr Pogorzelska analizuje teksty prasowe jako opisy zjawiska społecznego. Nie poddaje jednak analizie jednostek językowych występujących w tekstach. Np. w sekcji „3.3. RESULTS OF THE QUALITATIVE ANALYSIS – TRACES” (pisownia dużymi literami w oryginale) znajdują się fragmenty anglojęzycznych tłumaczeń tekstów pisanych w oryginale po polsku, które zostały oznaczone pogrubionym drukiem. Nie zostały one jednak poddane analizie językoznawczej, lecz stanowią niejako potwierdzenie wyrażanych w toku wywodu sądów. W sekcji 3.4. „RESULTS OF THE QUALITATIVE ANALYSIS – MASKS” (pisownia dużymi literami w oryginale) nie ma żadnych odniesień do języka. W moim odbiorze ten artykuł przedstawia opis zjawiska społecznego, a nie badanie języka wykorzystanego do jego opisu. Stąd artykuł ten odbieram jako niejęzykoznawczy.

Otrzymałem także kopie trzech publikacji przypisanych do obszaru drugiego (4.2.2 wg autoreferatu). Pierwszym z nich jest rozdział pt. „Pedagog wobec różnorodności kulturowej: między niepewnością a dążeniem do zmiany” opublikowany w 2015 r. w tomie pod red. W. Tanaś i W. Wieloskopa, *Pedagog we współczesnym świecie* (Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi). Celem tekstu jest „ukazanie jak w sytuacji przemian kulturowych postrzegają ową różnorodność pedagogicy i kandydaci do zawodów pedagogicznych” (s. 219). Wspomniana „owa różnorodność” odnosi się do „różnorodności kulturowej”. Autorka omawia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród 244 uczestników. Ankieta dotyczyła postrzegania członków różnych grup społecznych wyodrębnionych przez Nią jako „mniejszości kulturowe”. Autorka postuluje „pilną potrzebę włączania w kształcenie pedagogów treści związanych z nabywaniem wiedzy, umiejętności, ale przede wszystkim kształtowaniem postaw, które będzie charakteryzować otwartość na dialog, empatia i uwewnętrzniona akceptacja społecznej różnorodności i odmienności” (s. 227). Nie ma w tekście wzmianki o badaniu języka.

Drugi z tekstów należący do obszaru drugiego nosi tytuł „Education for children with different ethnic backgrounds in Sweden — a general view of the situation and a case study”. Jest to rozdział opublikowany w tomie pod red. K. Denka, A. Kamińskiej i P. Oleśniewicza *Education of Tomorrow*, wydany przez Oficynę

Wydawniczą „Humanitas” w Sosnowcu w 2015 r. Habilitantka opisuje w nim elementy systemu edukacji w Szwecji, skupiając się na edukacji dzieci imigranckich, w szczególności dzieci nowoprzybyłych do Szwecji. Przedstawia kolejno: politykę edukacyjną wobec dzieci imigranckich w Szwecji, szwedzki system oświaty oraz wyzwania, jakie niesie edukacja tych dzieci. Opisuje też studium przypadku szkoły w Karlstad. W tekście brakuje wyróżnionego podsumowania i wniosków końcowych, a na dodatek nie przedstawia on badania językoznawczego.

Tekst trzeci to artykuł pt. „Kształcenie badawcze w czasach globalizacji z perspektywy europejskiej”, opublikowany w czasopiśmie „Studia Edukacyjne” w 2019 r., we współautorstwie z Eweliną Niemczyk. Cele artykułu (s. 208) nie wskazują na związek tekstu z analizą językoznawczą. Autorki opisują badanie ankietowe przeprowadzone wśród „23 początkujących i doświadczonych badaczy kwestii edukacyjnych z 10 krajów europejskich, będących członkami Stowarzyszenia Edukacji Porównawczej w Europie” (s. 209). Pytały w niej o: wiedzę i umiejętności oczekiwane od badaczy, możliwości edukacyjne przygotowania badaczy oraz wyzwania z tym związane. Publikację odbieram jako niejęzykoznawczą.

Z obszaru trzeciego (4.2.3 wg autoreferatu) dostarczono dwie publikacje. Jedną z nich jest rozdział pt. „Szkolne projekty edukacyjne a kapitał społeczny”, opublikowany w r. 2018, w tomie pod red. K. Duraj-Nowakowej, J. Charchuły i E. Sowy-Behtane pt. *Animacja synergiczności działań edukacyjno-prospołecznych wobec wyzwań współczesności*. Tekst opisuje badanie ankietowe, którego celem było „zebranie doświadczeń uczniów dotyczących zrealizowanych przez nich projektów i wykazanie, w jakim stopniu udział w pracy projektowej miał istotne cechy owej metody<sup>2</sup>” (s. 290). Ankieta dotyczyła wpływu metody projektów na budowanie kapitału społecznego, w szczególności współpracy i związku projektu ze środowiskiem lokalnym (s. 291). Badanie nie dotyczyło języka ani rozwoju kompetencji językowej uczniów, do czego metoda projektów może być wykorzystywana.

Drugi z tekstów w obszarze trzecim (4.2.3 wg autoreferatu) to artykuł z 2017 r., pt. „A hundred years of the project method in Poland”, opublikowany w czasopiśmie „Bulletin of the History of Education”. Jego celem jest przedstawienie rozwoju metody projektów w ciągu stu lat. Dr Pogorzelska poddała badaniu opisy metody projektów w wybranych publikacjach pedagogicznych, dzieląc je na okresy: 1918-1939 oraz po roku 1945. Domniemana (gdyż w tekście nie jest podana) datą końcową jest rok publikacji – 2017. Autorka zauważa, że obowiązek wprowadzenia metody projektów do procesu dydaktycznego pojawił się w podstawie programowej dopiero w 2008 r., mimo jej znacznie wcześniejszej obecności w edukacji. Do tego momentu metoda ta była rzadko wykorzystywana w polskich szkołach. Praca nie uwzględnia perspektywy językoznawczej. Przedstawiony do oceny tekst został opublikowany w języku angielskim. W internecie znalazłem również tę samą publikację w języku polskim opublikowaną jako: Pogorzelska, M. (2017). Sto lat metody projektów w Polsce, „Biuletyn Historii Wychowania” 36, 147–156. <https://doi.org/10.14746/bhw.2017.36.10>. Brak informacji, która wersja jest wersją prymarną.

Jeśli chodzi o aktywność konferencyjną Habilitantki, dr Marzanna Pogorzelska wygłosiła referaty na 25 konferencjach naukowych po uzyskaniu stopnia doktora oraz na trzech przed jego uzyskaniem. Te pierwsze, późniejsze chronologicznie, obejmują konferencje krajowe (w: Opolu, Krakowie, Łodzi, Zabrzu, Warszawie, Zakopanem, we Wrocławiu oraz organizowane przez Uniwersytet Opolski w: Suchym Borze i Turawie) i zagraniczne (w: Poczdamie, Bratysławie, Sofii, Budapeszcie, Walencji oraz w Manhattanie, KS). Te drugie, wcześniejsze chronologicznie, miały miejsce w Opolu, Kamieniu Śląskim (organizowana przez Uniwersytet Opolski) oraz w Poczdamie. Zgodnie z Wykazem osiągnięć należy zauważyć, że po uzyskaniu stopnia doktora Habilitantka nie uczestniczyła czynnie w konferencjach naukowych w latach: 2020 i 2022. Wprawdzie w roku 2020 zostaliśmy zmuszeni do pozostania w domach w związku z sytuacją epidemiczną na świecie, to jednak wiele wydarzeń naukowych odbyło się w formie zdalnej, co dawało możliwość przedstawiania wyników własnych badań.

Należy tu odnotować, że spośród konferencji, w których uczestniczyła dr Pogorzelska, tylko jedna wpisuje się tematycznie w zakres językoznawstwa. Jest to konferencja *Topics in applied linguistics: Classroom-oriented research*, zorganizowana w 2019 r. w Opolu. Pozostałe konferencje były adresowane do

---

<sup>2</sup> Mowa tu o metodzie projektów.

pedagogów, socjologów, psychologów lub historyków. Można zatem stwierdzić, że Habilitantka, poza tą jedną konferencją, nie przedstawiała, nie konfrontowała i nie przedyskutowała wyników swoich badań na konferencjach językoznawczych.

Habilitantka prowadziła prace badawcze na Karlstads Universitet w Szwecji. Efektem tej działalności są publikacje dotyczące podręczników szwedzkich. Innym z naukowych efektów współpracy zagranicznej dr Pogorzelskiej są współautorskie publikacje z wykładowczynią Kansas State University, Susan Yelich-Bieniecki.

Dr Pogorzelska zrecenzowała trzy teksty naukowe: dwa artykuły w czasopiśmie oraz jeden rozdział w tomie zbiorowym. Żadna z tych prac nie była językoznawcza.

Dr Pogorzelska jest członkinią dwóch towarzystw naukowych: International Association for Intercultural Education oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Nie są to towarzystwa naukowe skupiające językoznawców.

#### **h. informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych i popularyzujących naukę kandydata do stopnia doktora habilitowanego:**

Działalność dydaktyczna dr Marzanny Pogorzelskiej na uczelniach wyższych obejmuje dwa okresy. W pierwszym była zatrudniona w Instytucie Nauk Pedagogicznych, gdzie prowadziła głównie przedmioty pedagogiczne; w drugim na Wydziale Filologicznym, gdzie prowadziła zajęcia na filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej. Koordynowała opracowanie planu studiów podyplomowych, opracowała część poradnika metodycznego dla nauczycieli na kierunku *Master of Liberal Arts*, opiekowała się studentką z zagranicy. Wypromowała 23 prace licencjackie z pedagogiki oraz 13 prac magisterskich na kierunku *English Philology* w programie *Teacher Training*.

Habilitantka uczestniczyła w międzynarodowym projekcie *Technologically enhanced online opportunities for language learning in inclusive education*. Od 2020 r. jest zaangażowana w międzynarodowe projekty w ramach konsorcjum FORTHEM (*Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility*), gdzie bierze udział w tworzeniu uczelni różnorodnych kulturowo i międzynarodowych. Stworzyła programy i prowadziła 9 autorskich kursów dla studentów zagranicznych, w tym: *Academic writing for social scientists*, *Basic concepts of multicultural communication*, *Gender issues in Eastern European countries*, *General pedagogy with pedagogy on particular stages in international contexts*. Należy zauważyć, że nie są to przedmioty językoznawcze. Dodatkowo koordynowała działania Koła Naukowego Pedagogiki Międzykulturowej, z którym organizowała projekty promocyjne, dydaktyczne i społeczno-naukowe. Szkoli nauczycieli akademickich z zagranicznych uczelni partnerskich.

Od 2019 r. dr Marzanna Pogorzelska pełni funkcję pełnomocniczki rektora ds. równego traktowania w Uniwersytecie Opolskim. Brała udział w organizacji czterech konferencji na Uniwersytecie Opolskim, a także zasiadała w Komitecie Naukowym jednej. Żadna z tych konferencji nie była konferencją językoznawczą — dotyczyły zagadnień pedagogicznych bądź historycznych. Habilitantka organizowała też śródroczne praktyki szkolne dla studentów.

Dr Marzanna Pogorzelska brała również udział w działaniach popularyzujących naukę. Wygłosiła wykład otwarty, prowadziła warsztaty dla nauczycieli i młodzieży, prezentowała projekt badawczy dotyczący różnorodności kulturowej. Opublikowała ponad 20 tekstów popularnonaukowych o tematyce międzykulturowości i praw człowieka, które w żaden sposób nie wpisują się w problematykę językoznawstwa.

Dr Marzanna Pogorzelska bardzo aktywnie angażowała się we współpracę dydaktyczną z uczelniami zagranicznymi: University of Central Missouri (Stany Zjednoczone), Karlstads Universitet (Szwecja), Kansas State University (Stany Zjednoczone), Universitat de Valencia (Hiszpania) oraz Universität Potsdam (Niemcy). Wygłaszała wykłady gościnne, brała udział w wymianie dydaktycznej *Erasmus+* oraz programach *BIP Erasmus+*. Ponadto koordynowała współpracę międzynarodową, czego efektem było m.in. podpisanie umowy o współpracy, oraz wspólne międzynarodowe projekty dydaktyczne.

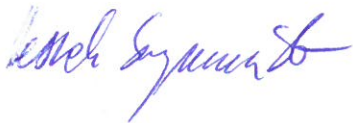


Za swoją działalność i osiągnięcia dr Marzanna Pogorzelska była trzykrotnie nagradzana przez Rektora Uniwersytetu Opolskiego. Otrzymała też nagrodę im. Ireny Lepalczyk Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, Nagrodę im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, Nagrodę Fundacji Równości oraz Europejską Nagrodę Tolerancji. Nadano Jej też honorowe członkostwo Amnesty International, tytuł „Zasłużonej dla Miasta Kędzierzyn-Koźle” oraz Złoty Krzyż Zasługi.

#### 4. Konkluzja

Dorobek dr Marzanny Pogorzelskiej składa się z 49 publikacji (w tym czterech redakcji naukowych). Habilitantka wykazała zaangażowanie w działalność popularyzatorską i organizacyjną. Wniosła także wkład w rozwój i kontynuację współpracy zagranicznej na polu dydaktycznym i naukowym. Niestety, dorobek naukowy dr Marzanny Pogorzelskiej nie wnosi znacznego wkładu w rozwój dyscypliny językoznawstwo. Moja ocena monografii wskazanej przez Habilitantkę jako główne osiągnięcie naukowe jest negatywna. Przede wszystkim rozprawa ta nie ma charakteru językoznawczego. Brakuje w niej adekwatnej podbudowy teoretycznej, która umożliwiłaby przeprowadzenie usystematyzowanego badania językoznawczego. Habilitantka nie posługuje się właściwym aparatem terminologicznym. Język pracy również budzi zastrzeżenia, gdyż często odbiega od stylu akademickiego, zwłaszcza w sferze wyrażania subiektywnych sądów. Nieodpowiedni jest też sposób prezentacji materiału badawczego. Dodatkowo pozostałe publikacje Habilitantki przedstawione do oceny nie uwypuklają wyników badań językoznawczych.

Mając na uwadze powyższe, z przykrością stwierdzam, że dorobek naukowy dr Marzanny Pogorzelskiej nie spełnia wymagań przewidzianych w art. 219 ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* i w związku z tym wyrażam negatywną opinię w sprawie nadania dr Marzannie Pogorzelskiej stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.



Zielona Góra, 22 listopada 2024 r.