

Dr hab. Mariola Jaworska, prof. UWM
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Humanistyczny
Instytut Językoznawstwa
Katedra Lingwistyki Stosowanej
ul. K. Obitza 1
10-725 Olsztyn

Olsztyn, 3 czerwca 2025 r.

Recenzja rozprawy doktorskiej
mgr Jacka Gryczki

**„Zur Vermittlung und Aneignung des Deutschen als zweite Fremdsprache
im Schulkontext”**

napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Andrzeja Kątnego

Po przełomie politycznym 1989 roku w Europie Środkowo-Wschodniej nastąpiły istotne zmiany w systemie nauczania języków obcych w Polsce. Utrata dominującej pozycji przez język rosyjski zbiegła się w czasie z dynamicznym wzrostem znaczenia języka angielskiego, który – jako globalna *lingua franca* – szybko osiągnął uprzywilejowaną pozycję w edukacji językowej, stopniowo wypierając inne języki obce, w tym język niemiecki. W pierwszych latach transformacji język niemiecki relatywnie skutecznie opierał się tym tendencjom, czerpiąc z rosnącej rangi geopolitycznej i gospodarczej zjednoczonych Niemiec oraz ze znacznego zapotrzebowania społecznego i edukacyjnego. W kolejnych dekadach jednak język angielski – wspierany silną ekspansją kulturową oraz przewagą ekonomiczną Stanów Zjednoczonych – zdecydowanie zdominował przestrzeń edukacyjną i komunikacyjną. W rezultacie atrakcyjność języka niemieckiego, zwłaszcza wśród młodszego pokolenia uczniów, zaczęła systematycznie się obniżać.

Obecnie dane statystyczne potwierdzają, że mimo wyraźnego spadku prestiżu, język niemiecki nadal zajmuje drugą pozycję pod względem liczby uczących się, zwłaszcza w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Sytuacja ta wskazuje na konieczność wypracowania podejścia dydaktycznego, uwzględniającego specyfikę nauczania niemieckiego jako drugiego języka obcego, wprowadzanego najczęściej po angielskim. Wymaga to opracowania strategii dydaktycznych uwzględniających zarówno dotychczasowe doświadczenia językowe uczniów, jak i uwarunkowania motywacyjne związane z dominującą rolą języka angielskiego w edukacji oraz praktyce komunikacyjnej.

Dysertacja mgr Jacka Gryczki wpisuje się w przedstawione powyżej uwarunkowania społeczno-edukacyjne oraz odzwierciedla aktualne tendencje rozwojowe w glottodydaktyce, które wymagają podejścia holistycznego, uwzględniającego złożoność i dynamiczny charakter współczesnych przemian w obszarze nauczania języków obcych. Autor podejmuje problematykę istotną zarówno z perspektywy badań glottodydaktycznych, jak i praktyki edukacyjnej, koncentrując się na wykorzystaniu doświadczeń wyniesionych z nauki języka angielskiego jako pierwszego języka obcego w procesie przyswajania języka



niemieckiego jako drugiego, w warunkach edukacji instytucjonalnej w Polsce. Choć zagadnienie to obecne jest w literaturze przedmiotu od dłuższego czasu, nadal pozostaje stosunkowo rzadko eksplorowane, zwłaszcza w kontekście rosnącej przewagi języka angielskiego. W tym ujęciu rozprawa wypełnia istotną lukę badawczą, wybór tematu należy zatem uznać za trafny i poznawczo wartościowy.

Rozprawa, obejmująca łącznie 153 strony, składa się z dziewięciu rozdziałów, z których pierwszy – czterostronicowe *Wprowadzenie* – zawiera uzasadnienie wyboru tematu, prezentację struktury pracy oraz syntetyczną charakterystykę jej poszczególnych części. Całość zamyka niespełna trzystronicowe *Podsumowanie*, w którym przedstawiono główne wnioski wynikające z przeprowadzonych analiz. Integralną część dysertacji stanowi *Aneks*, zawierający zestawienia internacjonalizmów oraz narzędzie badawcze zastosowane w badaniu sondażowym. Pracę wieńczy *Bibliografia*, adekwatna do podjętej problematyki, obejmująca publikacje w językach polskim, angielskim i niemieckim – zarówno klasyczne opracowania, jak i najnowsze pozycje, częściowo dostępne w wersji elektronicznej. Do pracy dołączono również streszczenia w językach niemieckim, polskim i angielskim.

Autor dysertacji, zgodnie z deklaracją zawartą we *Wprowadzeniu*, wskazuje jako główny cel swojej pracy „(...) Deutsch als Fremdsprache (DaF) im polnischen Bildungssystem zu fördern.” (s. 6), czyli „(...) promowanie języka niemieckiego jako obcego w polskim systemie edukacji” (tłum. MJ). Równocześnie formułuje hipotezę badawczą, zgodnie z którą znajomość języka angielskiego jako pierwszego języka obcego (L2) wywiera pozytywny wpływ na proces przyswajania języka niemieckiego jako kolejnego języka obcego (L3). Choć sformułowana hipoteza mieści się w nurcie współczesnych badań nad przyswajaniem języków trzecich i stanowi istotny punkt odniesienia dla refleksji glottodydaktycznej, należy zauważyć, że wskazany cel pracy jest dość ogólny i nie w pełni odzwierciedla zakres tematyczny podjętej problematyki. Rozprawa obejmuje bowiem szereg zagadnień szczegółowych, takich jak status języka niemieckiego w Polsce i Europie, koncepcje uczenia się i nauczania języków, dydaktyka języków trzecich, a także rozwój autonomii uczących się, strategie i techniki uczenia się w kontekście kształcenia ustawicznego, analiza materiałów dydaktycznych. Taka rozpiętość tematyczna uzasadniałaby potrzebę precyzyjniejszego oraz wieloaspektowego sformułowania celu badawczego, lepiej odzwierciedlającego zróżnicowanie przeprowadzonych analiz. Dodatkowe wątpliwości budzi niespójność sformułowań dotyczących celu rozprawy, widoczna w różnych jej częściach. W rozdziale podsumowującym (*Zusammenfassung und Ausblick*, s. 87) Autor stwierdza, że „Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Entwicklungen und Konzepte aufzuzeigen, die einer Stärkung der Position des Deutschen im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts in Polen dienen.” („Celem niniejszej pracy było ukazanie rozwiązań i koncepcji, które mogą przyczynić się do wzmocnienia pozycji języka niemieckiego w kontekście nauczania języków obcych w Polsce.”, tłum. MJ). Natomiast w polskojęzycznym *Streszczeniu* (s. 150) wskazuje, że „Celem rozprawy jest ukazanie walorów dydaktyki języków trzecjalnych (...)” oraz „promowanie wielojęzyczności (...)”. Określenie celu dysertacji wymaga zatem doprecyzowania oraz bardziej spójnego ujęcia, aby w pełni oddać zakres i charakter podejmowanej problematyki. W tym miejscu warto dodać, że

zasadniczym celem rozprawy naukowej nie jest „promowanie” określonych zjawisk czy „ukazywanie zalet”, a raczej pogłębiona, krytyczna i analityczna eksploracja wybranego zagadnienia badawczego.

Założony cel badawczy Doktorant realizuje poprzez rozważania teoretyczno-analityczne oraz część empiryczną. Część teoretyczna, obejmująca sześć rozdziałów, stanowi przegląd aktualnego stanu badań nad nauczaniem języka niemieckiego jako obcego w kontekście szkolnym. Uwzględniono w niej także analizy terminologiczne, omówienie mechanizmów wpływów międzyjęzykowych, znaczenia świadomości językowej w procesie akwizycji oraz zagadnienie internacjonalizmów jako elementu wspólnego zasobu leksykalnego. Fragmenty te wyznaczają ramy interpretacyjne, w których osadzono zarówno założenia badawcze, jak i analizę danych empirycznych – co należy uznać za walor rozprawy. Rozdziały siódmy i ósmy tworzą część empiryczną pracy. Autor prezentuje w nich wyniki badań własnych, obejmujących analizę treści wybranych podręczników do języka niemieckiego oraz badanie sondażowe przeprowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Celem tej części było z jednej strony określenie, w jakim stopniu zawartość wybranych podręczników odzwierciedla założenia dydaktyki języka trzeciego i wspiera proces nauki niemieckiego w układzie *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE), z drugiej zaś poznanie opinii uczących się na temat nauki języka niemieckiego jako trzeciego języka z uwzględnieniem stosowanych strategii uczenia się.

Mimo niewątpliwych zalet części teoretycznej, która stanowi tło dla rozważań empirycznych i wyznacza ramy interpretacyjne analizy danych, wskazać należy kilka obszarów, które moim zdaniem wymagałyby bardziej pogłębionej refleksji. W rozdziale trzecim (s. 13–17), poświęconym pojęciom *Erwerben*, *Lernen* i *Aneignen*, istotne byłoby szersze omówienie podjętych zagadnień, a także osadzenie dokonanych rozróżnień w innych kontekstach, zauważalnych np. w literaturze anglojęzycznej. W rozdziale piątym (s. 37–49), dotyczącym świadomości językowej i rozwoju autonomii uczących się, warto byłoby uwzględnić aktualne opracowania, takie jak *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources* (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2017) czy *Language Learner Autonomy* pod redakcją Little’a, Dam i Legenhausena. Z kolei wątek autoewaluacji (s. 48–49) dobrze byłoby uzupełnić o kontekst Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – zwłaszcza poprzez odwołanie do tabel samooceny powiązanych z poziomami biegłości językowej. Interesujące mogłoby być także uwzględnienie potencjału nowych technologii w tym zakresie, w tym aplikacji językowych i innych narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Współcześnie, mówiąc o portfolio językowym, odnosimy się najczęściej do jego formy cyfrowej – wskazane byłoby zatem uwzględnienie koncepcji e-portfolio zintegrowanego z narzędziami edukacyjnymi i cyfrowymi systemami wspierającymi samoocenę i refleksję ucznia.

W części empirycznej, w analizie podręczników (rozdz. 7; s. 61–74), mimo trafnie określonego celu badania, zabrakło pogłębionej analizy zgodności treści materiałów dydaktycznych z zasadami dydaktyki języka trzeciego oraz silniejszego zakotwiczenia interpretacji w literaturze przedmiotu. Przedstawione przykłady są trafnie dobrane i interesujące, jednak nie tworzą wystarczającej podstawy do formułowania uogólnień ani do krytycznej oceny omawianych zasobów edukacyjnych.

W części dotyczącej badania ankietowego (rozdz. 8; s. 75–86) dostrzegalny jest niedostatek refleksji metodologicznej – dotyczącej m.in. doboru próby badawczej, konstrukcji kwestionariusza oraz sposobu analizy i interpretacji uzyskanych wyników. Przykładowo, zastosowanie pytania otwartego dotyczącego stosowanych strategii uczenia się, bez wcześniejszego wskazania kategorii odpowiedzi lub ich przykładowej listy, utrudnia porządkowanie wyników i ogranicza możliwość ich porównawczej analizy. Zasadne byłoby również szersze omówienie efektywności i adekwatności przyjętej metodologii oraz planu badawczego w kontekście realizacji zakładanych celów. Postawienie kilku pytań badawczo-metodologicznych wydaje się w tym kontekście szczególnie istotne dla oceny wartości zastosowanej strategii badawczej: Na ile skuteczne okazało się przyjęte podejście metodologiczne w odniesieniu do sformułowanych celów badania? Czy analiza trzech podręczników pozwala na pełne i pogłębione uchwycenie problematyki związanej z nauczaniem języka niemieckiego jako obcego po angielskim? Jakie były mocne strony oraz ewentualne ograniczenia przyjętej metodologii? Co przyszli badacze powinni wziąć pod uwagę przy projektowaniu własnych badań w tej tematyce? Odpowiedzi na te pytania mogłyby znacząco wzbogacić część empiryczną pracy oraz zwiększyć jej wartość aplikacyjną – zarówno z perspektywy dydaktycznej, jak i metodologicznej.

Rozdział podsumowujący (rozdz. 9; s. 87–89) trafnie identyfikuje potencjał transferu pozytywnego między językiem angielskim a niemieckim. Czy jednak nie byłoby korzystniej z większą wyrazistością rozgraniczyć poziom naukowo-poznawczy i poziom edukacyjny? Takie rozgraniczenie umożliwiłoby precyzyjniejsze określenie wpływu wyników badania na rozwój teorii oraz praktyczne aspekty nauczania języków obcych. Wyodrębnienie tych dwóch poziomów mogłoby pomóc w lepszym zrozumieniu, w jaki sposób wnioski badawcze przyczyniają się do poszerzenia wiedzy teoretycznej oraz w jaki sposób mogą być zastosowane w praktyce dydaktycznej.

Końcowe rekomendacje mogłyby zostać wzmocnione poprzez sformułowanie bardziej jednoznacznych i operacyjnych implikacji dydaktycznych – zwłaszcza w odniesieniu do projektowania materiałów edukacyjnych oraz przygotowania przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Widać, że Autorowi zależy nie tylko na wymiarze teoretycznym i stosowanym, lecz również na praktycznym wykorzystaniu wyników badań. Jego podejście jest wyraźnie zorientowane na poszukiwanie konkretnych rozwiązań wspierających efektywność procesów nauczania i uczenia się języków obcych. W rozprawie brakuje jednak wyraźnych, pogłębionych odniesień dydaktycznych, w których Autor ustosunkowałby się do aktualnej polityki i praktyki edukacyjnej – zarówno w kontekście kształcenia językowego w Polsce, jak i w szerszym ujęciu europejskich trendów w dydaktyce języków trzecich. Tego rodzaju perspektywa mogłaby znacząco wzbogacić część końcową rozprawy i stanowić wartościowy element podsumowania, zwiększający potencjał aplikacyjny przeprowadzonych badań.

W ramach rozprawy opracowano również zestawienia leksykalne, które zostały zamieszczone w aneksie. Załącznik 1. (s. 90–111) zawiera listę internacjonalizmów uporządkowanych według obszarów tematycznych, w układzie angielski-niemiecki-polski. Załącznik 2. (s. 112–120) obejmuje internacjonalizmy z zakresu mody, również zestawione trójjęzycznie. W załączniku 3. (s. 121–123)

przedstawiono zestawienie tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza, w układzie angielski-niemiecki. Opracowane listy mają charakter praktyczny i mogą stanowić cenne źródło inspiracji, zwłaszcza dla autorów podręczników oraz twórców materiałów dydaktycznych – wspierają one bowiem świadome uwzględnianie podobieństw i różnic międzyjęzykowych w procesie nauczania języka niemieckiego. W aneksie znalazły się także propozycje dydaktyczne: załącznik 4. (s. 124–125) zawiera scenariusz zajęć zatytułowany *Germanizmy w języku polskim*, natomiast załącznik 5. przedstawia grę edukacyjną typu *Memory*, opartą na germanizmach. Załącznik 6. (s. 128–131) dokumentuje oryginalną, polskojęzyczną wersję formularza ankiety wykorzystanej w badaniu sondażowym.

Akceptując zarówno przyjęty plan badawczy, jak i sposób jego realizacji, chciałabym wskazać jeszcze na kilka kwestii, które – w mojej ocenie – mogłyby zostać przedstawione w sposób bardziej precyzyjny bądź stanowią pewne niedociągnięcia pracy:

- Tytuł rozprawy zyskałby na czytelności i precyzji, gdyby jednoznacznie wskazywał, że przedmiotem analizy jest dydaktyka języka trzeciego (*Tertiärsprachendidaktik*), rozpatrywana w konstelacji: język niemiecki jako obcy po angielskim (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*). Takie sformułowanie uczyniłoby temat bardziej rozpoznawalnym w dyskursie naukowym prowadzonym w obrębie dyscyplin zajmujących się nauczaniem i uczeniem się języka niemieckiego jako obcego oraz jako drugiego języka.
- Wątpliwości budzi budowa rozprawy, wynikające przede wszystkim z decyzji autora o nadaniu pracy aż dziewięcioczęściowej struktury, w której zarówno wprowadzenie (czterostronicowe), jak i podsumowanie (niespełna trzystronicowe) funkcjonują jako odrębne rozdziały. W moim przekonaniu spójność i przejrzystość rozprawy zyskałyby na zastosowaniu bardziej hierarchicznej kompozycji, w której poszczególne części tekstu wyraźnie wynikałyby z siebie nawzajem. Zasadne wydaje się również rozważenie rezygnacji z wyodrębniania fragmentów o niewielkiej objętości. Przykładowo, rozdział 2. *Deutsch als Fremdsprache im Schulkontext europaweit* (s. 9) liczy zaledwie cztery strony, a rozdział 3. *Erwerben, Lernen, Aneignen. Ein Versuch (...)* (s. 13) niewiele ponad cztery. Ponadto, nie należy wyodrębniać jednostek strukturalnych, jeśli nie są one częścią szerszej sekwencji – jak ma to miejsce w przypadku podrozdziałów 1.1 (s. 7), 4.3.1.1 (s. 28) czy 6.3.1 (s. 58). Rezygnacja z takich pojedynczych oznaczeń lub ich integracja z nadrzędnymi jednostkami tekstu mogłaby przyczynić się do utrzymania bardziej zwartej i logicznej struktury rozprawy.
- Należy również zwrócić uwagę na użycie w pracy terminu *Glottodidaktik* (s. 14, *glottodidaktisch* - s. 6) jako odpowiednika pojęcia „glottodydaktyka”. Oczywiście, w polskim środowisku naukowym termin ten jest szeroko stosowany, jednak w niemieckojęzycznym dyskursie akademickim nie występuje, przez co jest niezrozumiały. W tym kontekście należałoby raczej posługiwać się terminami zakorzenionymi w niemieckiej tradycji naukowej, takimi jak „*Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*” czy „*Forschungsgebiet Lehren und Lernen fremder Sprachen*”.

- Rozprawa została napisana poprawnym i starannym językiem niemieckim, odpowiadającym wymogom dyskursu naukowego. Z perspektywy redakcyjnej należy jednak odnotować, że w tekście występują drobne usterki językowe i edytorskie. Są to: literówki (np. w tabeli na s. 95), powtórzenia wyrazów (np. na s. 38, 56, 61, 124), brak wcięć akapitowych (np. na s. 37, 40), niekonsekwencje w zapisie skrótu „z. B.” – raz ze spacją (np. na s. 45), innym razem bez niej (np. na s. 46), niejednoznaczne sformułowania, jak we wprowadzeniu do formularza ankietowego: „Ankieta składa się z 16 pytań otwartych i nie zamkniętych” (?), brakuje też niektórych pozycji w bibliografii końcowej, mimo ich obecności w przypisach w tekście głównym (np. Pawlak 2011, s. 45).

Konkludując, rozprawa zasługuje na pozytywną ocenę – uważam ją za potrzebną i merytorycznie wartościową. Zasadniczy cel pracy został osiągnięty, co znajduje odzwierciedlenie w przeprowadzonych analizach oraz sformułowanych wnioskach. Po zapoznaniu się z pracą doktorską pana mgra Jacka Gryczki stwierdzam, że spełnia ona wymagania określone w art. 187 ust. 1 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2021, poz. 478 z późn. zm.), a jej autor ma ogólną wiedzę w zakresie prowadzonych badań naukowych, wykazał się umiejętnością samodzielnego prowadzenia pracy naukowej oraz przedstawił w rozprawie oryginalne rozwiązanie problemu naukowego. W związku z powyższym rekomenduję Radzie Naukowej Dyscypliny Językoznawstwo Uniwersytetu Gdańskiego dopuszczenie pana mgra Jacka Gryczki do dalszych etapów postępowania w sprawie nadania stopnia doktora.

Małgorzata Janowska