

Rzeszów, dn. 25.11. 2025

dr hab. Ewa Konieczna, prof. UR
Instytut Anglistyki
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Rzeszowski

Recenzja w przewodzie habilitacyjnym dr Tomasza Roga

Dr Tomasz Róg jest zatrudniony od 1 października 2009 roku w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa angielskiego uzyskał w 2013 roku na podstawie rozprawy pt. *An investigation into the impact of study abroad programmes on tertiary students' intercultural communicative competence*. Przed 2009 rokiem pracował w szkołach językowych oraz szkołach średnich jako nauczyciel języka angielskiego.

1. Ocena głównego osiągnięcia Habilitanta:

Jako główne osiągnięcie Habilitant przedstawił następującą publikację: Róg, Tomasz. 2025. *Task-based language teaching and beyond: L2 pragmatics instruction for young learners*. Springer. Monografia składa się z sześciu rozdziałów, *Wstępu*, *Zakończenia* oraz sześciu apendyksów zawierających materiał badawczy (opisy lekcji oraz testy sprawdzające postępy uczniów). Rozdziały 1–3 tworzą część teoretyczną, natomiast rozdziały 4–6 mają charakter empiryczny, co pozwala zachować właściwy balans między podbudową teoretyczną a analizą badawczą.

Rozdział pierwszy poświęcony jest roli pragmatyki w nauczaniu języków obcych, co samo w sobie stanowi trafne nawiązanie do tematu pracy. Niestety, jego zawartość okazuje się rozczarowująca. Po pierwsze, Autor przytacza elementarne stwierdzenia takie jak „People communicate in order to exchange information” (pierwsze zdanie rozprawy), oraz podstawowe definicje pragmatyki (s. 1–2), które dodatkowo powtarzają się na kolejnych stronach (s. 2–4). Autor referuje te definicje bezkrytycznie, bez refleksji, komentarza czy próby ich interpretacji, co prowadzi do powtórzeń i świadczy o braku pogłębionej analizy. Podrozdział 1.2.3 przedstawia obszary badawcze pragmatyki w sposób powierzchowny, a jego zwieńczeniem jest kolejna już definicja pragmatyki, która nie wnosi niczego nowego do wywodu — powiela

jedynie to, co wcześniej zostało omówione. W podrozdziale 1.3 Autor przywołuje imponującą objętościowo listę badań i opracowań dotyczących pragmatyki języka obcego, jednak przedstawia je bez selekcji i krytycznego namysłu. Co więcej, nie łączy ich z głównym celem swojej pracy, czyli oceną efektywności metod *PPP (Presentation–Practice–Production)* i *TBLT (Task-Based Language Teaching)* w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej młodych użytkowników języka. Zamiast merytorycznej analizy i autorskiego stanowiska, otrzymujemy jedynie przegląd literatury. Takie podejście nie świadczy o samodzielności naukowej Autora. Brakuje tu zarówno twórczej syntezy, jak i minimalnej choćby próby polemiki z prezentowanymi ujęciami teoretycznymi, co jest wymogiem na tym poziomie awansu naukowego.

Rozdział drugi poświęcony jest w całości metodzie *Task Based Language Teaching*. W kontekście wyników badań Habilitanta, o czym będzie poniżej, można się zastanawiać czy również jeden cały rozdział nie powinien być poświęcony metodzie *Presentation-Practice-Production*, której zastosowanie okazało się być tak samo skuteczne jak *TBLT*. Umiejscowienie *TBLT* w szerszym kontekście teorii akwizycji języka obcego jest mało czytelne. Autor czyni to w podrozdziale 2.3, zatytułowanym *Key theoretical issues in TBLT*. Tytuł ten nie sugeruje, że znajdzie się tam omówienie teorii stanowiących podstawy *TBLT*, przez co czytelnik nie spodziewa się takiego zakresu treści. Znacznie trafniejszy byłby tytuł w rodzaju *Theoretical foundations of TBLT*, zwłaszcza że monografia nie zawiera indeksu pojęć i nazwisk, co dodatkowo utrudnia orientację w strukturze pracy. Podobnie jak w rozdziale pierwszym, również tutaj przedstawione modele i hipotezy mają charakter prostego streszczenia źródeł, pozbawionego krytycznego komentarza. Autor nie podejmuje próby refleksji nad prezentowanymi koncepcjami ani ich zestawienia z głównym tematem pracy. Tymczasem Habilitant powinien wykazać się umiejętnością twórczego osadzenia *TBLT* w szerokim kontekście teorii akwizycji języka, co mogłoby obejmować choćby odniesienie do podejść konstruktywistycznych, użyciowych (usage-based) czy też ujęć neuro- i psycholingwistycznych oraz podjęcie z nimi polemiki.

W rozdziale trzecim Habilitant przedstawia przegląd badań dotyczących wykorzystania zadań w nauczaniu pragmatyki języka obcego. W kontekście tematyki rozprawy habilitacyjnej, poświęconej nauczaniu pragmatyki dzieci w wieku 8–9 lat, zaskakujące jest umieszczenie podrozdziału 3.2, który dotyczy zastosowania zadań w nauczaniu pragmatyki L2 u młodzieży i dorosłych. Podrozdział 3.3 pozostaje zgodny z profilem pracy, ponieważ omawia efektywność podejścia zadaniowego w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej młodszych uczniów. Podobnie jak we wcześniejszych częściach rozprawy, również ten rozdział stanowi streszczenie

istniejących badań, pozbawione autorskiej refleksji, krytycznego komentarza czy próby syntezy.

W podrozdziale 3.3.1.2 Habilitant porównuje podejście zadaniowe (*TBLT*) z innymi metodami, m.in. *PPP*. Z przedstawionych badań wynika, że Kaniadewi i Sriyanto (2018) ustalili, iż tradycyjne podejście *PPP* okazało się skuteczniejsze niż *TBLT* w nauczaniu mówienia młodych początkujących uczniów (s. 173). Badacze wskazują, że w przypadku tej grupy wiekowej szczególnie efektywne są ćwiczenia oparte na powtarzaniu materiału, który ma zostać opanowany. Można przypuszczać, że gdyby Habilitant uwzględnił ten istotny wniosek, projekt jego badania mógłby wyglądać inaczej.

Kolejne części pracy — rozdziały 4, 5 i 6 — stanowią część empiryczną, obejmującą opis badania oraz dyskusję uzyskanych wyników, które następnie szczegółowo omówiono w rozdziale 7 (*Conclusions*). W tym kontekście zaskakuje umieszczenie teoretycznego podrozdziału 4.5 (*Target Structures*) w rozdziale 4. Zawiera on opis teorii aktów mowy Austina i Searle’a, a więc treści o charakterze czysto teoretycznym, które powinny były znaleźć się w jednym z rozdziałów teoretycznych, np. w rozdziale pierwszym.

Na uwagę zasługuje rzetelny opis przeprowadzonego badania, uwzględniający dane socjolingwistyczne dzieci biorących w nim udział, a także wykorzystanie narzędzi statystycznych, takich jak analiza ANOVA. Niemniej jednak szczegółowa lektura tej części pracy rodzi szereg zastrzeżeń dotyczących zarówno konstrukcji badania, jak i interpretacji jego wyników. Poniżej przedstawiam najważniejsze z nich:

1. Habilitant przyznaje zarówno w *Autoreferacie*, jak i w *Conclusions*, że testy ANOVA nie wykazały istotnych różnic w poziomie kompetencji pragmatycznej między grupami nauczanyymi metodą *PPP* oraz *TBLT*.
2. Autor zauważa, że brak istotnych różnic mógł wynikać z faktu, iż model *PPP* zawierał elementy zadań, a w obu podejściach wykorzystano nauczanie eksplicytne — uznawane przez niektórych badaczy za skuteczniejsze niż nauczanie implicytne (np. Badjadi, 2016; Jeon & Kaya, 2006; Plonsky & Zhuang, 2019; Ren et al., 2023). Ponadto lekcje prowadzone w obu grupach były dostosowane do poziomu i możliwości uczniów, a nauczycielka realizująca zajęcia wykazywała duże zaangażowanie niezależnie od stosowanej metody. Jak pisze Habilitant: „Ponieważ zarówno PZ jak i *PPP* w niniejszym badaniu były realizowane z użyciem kart obrazkowych i opowiadań, a także z dużym entuzjazmem i zaangażowaniem nauczycielki, może to częściowo wyjaśniać, dlaczego okazały się one równie skuteczne. Do zaobserwowanych istotnych postępów w nauce

mogło przyczynić się nauczanie dostosowane do etapu rozwojowego uczących się i to niezależnie od zastosowanej metody” (s. 10 *Autoreferatu*).

3. W związku z tym, pojawia się fundamentalne pytanie: czym w praktyce różniły się oba modele lekcji? Lektura załączonych konspektów nie dostarcza jednoznacznej odpowiedzi na to kluczowe zagadnienie, co rodzi poważne wątpliwości metodologiczne.

W świetle powyższego trudno zgodzić się z Autorem, że w swoim badaniu porównał skuteczność klasycznej metody *TBLT* z typową metodą *PPP*. W rzeczywistości porównał on dwa podejścia o odmiennych nazwach, lecz opierające się zasadniczo na podobnych założeniach — realizacji zadań komunikacyjnych w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych. Jak sam Habilitant przyznaje, oba rodzaje lekcji różniły się jedynie strukturą oraz proporcją uczenia eksplicytnego i implicytnego, jednak różnice te nie przełożyły się na odmienne wyniki uczniów. Skoro oba modele lekcji wykorzystywały zarówno zadania, jak i nauczanie eksplicytne, w praktyce nie stanowiły odrębnych metod, co jednoznacznie potwierdzają wyniki testów ANOVA. W konsekwencji mamy do czynienia z błędem na poziomie projektowania badania, które — aby było metodologicznie rzetelne — powinno porównywać efektywność podejścia zadaniowego (*TBLT*) z klasyczną metodą *PPP*, w której zadania pojawiają się dopiero na etapie produkcji, a nie praktyki — co jednak nie zostało spełnione w przypadku grupy nauczanej metodą *PPP* w opisywanym badaniu.

Wątpliwości budzi również wiek i stopień zaawansowania językowego uczniów objętych badaniem. Autor co prawda stwierdza na s. 216, że poziom językowy badanych uczniów był wystarczający do przeprowadzenia eksperymentu, jednak omawiając wyniki testów (np. *TBLT delayed post-test*, s. 291), sam przyznaje, iż „ich umiejętność używania języka adekwatnego do kontekstu oraz wyrażania zniuansowanych treści była ograniczona, co odzwierciedlało ich etap rozwojowy w procesie akwizycji języka” [tłum. E.K]. To stwierdzenie Autora budzi dodatkowe wątpliwości co do adekwatności doboru grupy badawczej do celów projektu.

Na koniec należy zauważyć, iż Jeremy Harmer zwraca uwagę, iż model *PPP* jest szczególnie skuteczny na początkowych etapach nauki, wspierając rozwój podstawowej kompetencji językowej, a uporządkowany, liniowy układ materiału sprzyja zachowaniu struktury i porządku podczas lekcji (Harmer 2001). Niewykluczone, że fakt ten — którego Autor nie uwzględnił — stanowi kolejny powód, dla którego jego badanie nie wykazało różnic w efektywności pomiędzy *PPP* a *TBLT*.

W rezultacie, z przykrością stwierdzam, iż monografia przedstawiona do oceny jako główne osiągnięcie, nie spełnia wymogu stawianego kandydatom do stopnia doktora habilitowanego (Art. 219 Ustawy o Szkolnictwie Wyższym z dn. 20 lipca 2018, Dz. U. 2018 poz. 1668) gdyż nie stanowi znacznego wkładu w rozwój dyscypliny językoznawstwo.

2. Ocena pozostałych osiągnięć

a) monografie

- Róg, T. 2020. *Nauczanie języków obcych. Teoria Badania praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

Według słów Autora (Autoreferat, str. 34) jest to podręcznik akademicki poświęcony metodyce nauczania języków obcych. Z przykrością należy jednak stwierdzić, iż pozycja ta zawiera szereg błędów rzeczowych, z których omówię zaledwie kilka. I tak, wstęp do tabeli na str. 22 („w poniższej tabeli przedstawiam teorie, modele i hipotezy akwizycji języków obcych”) jest mylący, gdyż poza typowymi teoriami akwizycji języka drugiego, znalazły się w niej historyczne modele, których opis nie odpowiada rzeczywistości stanowi faktycznemu. W pierwszym wersie tabeli wpisano behawioryzm, który sam w sobie nie jest teorią akwizycji języków obcych, lecz ogólną teorią uczenia się, która została zastosowana do nauki języka, zarówno ojczystego (L1), jak i obcego (L2).

Równie kontrowersyjny jest drugi wiersz tabeli, w którym Autor równoważy natywizm z podejściem koncentrującym się na wewnętrznych procesach poznawczych i reprezentacjach mentalnych w nabywaniu i przetwarzaniu języka (mentalizm), zaliczając do natywidów zarówno Chomsky’ego, jak i Selinkera. Co więcej, w tym samym wierszu czytamy, iż „[k]ażdy z nas posiada tzw. wbudowany sylabus – pewne formy języka nabywamy przed innymi formami” (s.23). Jak powszechnie wiadomo, Chomsky nie mówi o wbudowanym sylabusie, lecz o wrodzonej gramatyce uniwersalnej (*Universal Grammar*). Zgodnie z jego teorią, dziecko rodzi się z wiedzą o możliwych strukturach językowych — pewną „biologiczną matrycą”, która ogranicza, jakie języki są w ogóle możliwe do nauczenia. Doświadczenie językowe (czyli dane wejściowe, *input*) tylko uruchamia te mechanizmy i pomaga wybrać spośród dostępnych opcji. Pierwotnie koncepcja *UG* odnosiła się wyłącznie do akwizycji pierwszego języka (L1), współczesne badania nad przyswajaniem języków obcych (SLA) rozszerzają jej zastosowanie, postulując pełny, częściowy bądź całkowity brak dostępu do *UG* w procesie nabywania języka drugiego (L2). Niestety, Autor o tym nie wspomina ani w tabeli, ani w komentarzu do niej.

Pojęcie wbudowanego sylabusa (*built-in syllabus*) przypisywane jest P.S. Corderowi (1967), który nie był przedstawicielem podejścia natywistycznego, choć jego koncepcja

aktywnego konstruowania systemu językowego przez ucznia zakłada istnienie pewnych wrodzonych zdolności poznawczych, co czyni ją częściowo zbieżną z poglądami natywinistów. Termin *built-in syllabus* oznacza, że każdy uczący się ma wewnętrzny, indywidualny plan (syllabus) przyswajania języka.

Jeśli chodzi o Selinkera, to jego koncepcja *interlanguage* (język pośredni) nie jest koncepcją natywinistyczną, gdyż nie zakłada wrodzonej kompetencji językowej ani uniwersalnych zasad. Koncentruje się ona na nabywaniu języka przez doświadczenie, próby i błędy, a system *interlanguage* jest w dużej mierze konstrukcją ucznia, którego rozwój przebiega według własnej wewnętrznej logiki i sekwencji, opierając się na bardziej ogólnych procesach poznawczych, a nie na wrodzonych, specyficznych dla języka strukturach.

- Róg, T. (2017). *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile.

Głównym założeniem ww. monografii jest teza, że kreatywność — rozumiana jako proces generowania nowych, oryginalnych i funkcjonalnych idei — pełni istotną rolę w nauce języków obcych i może być systematycznie rozwijana w procesie dydaktycznym. W pracy tej Autor prezentuje rozwiązania oraz propozycję modelu wspierania kreatywności w nauczaniu języków obcych. Niestety, podobnie jak w przypadku monografii z 2020, Autor popełnia szereg błędów merytorycznych.

W podrozdziale 4.6.3.1 *Metafora jako baza kreatywności językowej*, w ramach rozdziału 4.6.3 *Kreatywność z perspektywy językoznawstwa kognitywnego*, Autor stwierdza, że „najwcześniejsze modele językoznawstwa kognitywnego to modele N. Chomsky’ego” (s. 137). Jest to twierdzenie rażąco błędne. Choć Chomsky odegrał istotną rolę w rewolucji kognitywnej poprzez krytykę behawioryzmu, jego prace sytuują się jednoznacznie w nurcie gramatyki generatywnej, a nie językoznawstwa kognitywnego, które wyłoniło się jako opozycja do formalistycznego podejścia Chomsky’ego i jego gramatyki generatywnej. Autor zdaje się ignorować fakt, że w ujęciu generatywnym metafora pełni funkcję marginalną i opcjonalną, podczas gdy w lingwistyce kognitywnej stanowi jedną z podstawowych zasad organizacji pojęciowej. Wpisywanie Chomsky’ego w poczet twórców modeli kognitywnych świadczy o fundamentalnym niezrozumieniu różnicy między gramatyką generatywną a językoznawstwem kognitywnym. Tym bardziej zaskakuje, że zaledwie kilka stron wcześniej (rozdz. 4.4) Autor prawidłowo mówi o „kreatywności generatywnej N. Chomsky’ego” (s. 130), by następnie samemu sobie zaprzeczyć. Taka niespójność wskazuje na poważny brak orientacji w podstawowych nurtach współczesnej lingwistyki.

Twierdzenie, że w paradygmacie językoznawstwa kognitywnego „źródła języka tkwią w metaforze i myśleniu metaforycznym” (s.138) jest uproszczeniem i nadmiernym uogólnieniem. Metafora rzeczywiście odgrywa istotną rolę w codziennym użyciu języka i w procesach konceptualnych, ale język powstaje także w wyniku wrodzonych zdolności gramatycznych, interakcji społecznych oraz konwencji kulturowych. W konsekwencji metafora stanowi jedynie jeden z wielu mechanizmów językowych, a nie fundament całego języka.

Na stronie 138 Autor podaje przykłady użycia metafor, rozumianych jako przejaw „reprezentacji punktu widzenia mówcy, tego jak postrzega on rzeczywistość wokół siebie i w jaki sposób funkcjonuje”. Habilitant dowodzi, iż ponieważ człowiek patrzy najpierw w górę, a potem dopiero w dół, w języku polskim mamy wyrażenie *od stóp do głów*, które — zgodnie z jego wcześniejszym wywodem — miałoby mieć charakter metaforyczny. Pomijając fakt, że wyrażenie to nie odzwierciedla rzeczywistego kierunku patrzenia, ponieważ koduje ruch *od dołu ku górze*, a nie *od góry ku dołowi*, trudno również uznać je za metaforyczne. W języku polskim służy ono bowiem do opisu fizycznego stanu osoby, a nie stanów mentalnych czy emocjonalnych (nie powiemy: *On jest szczęśliwy od stóp do głów*). Kolejnym przykładem na metaforyczną reprezentację punktu widzenia mówcy jest – wg. Autora – wyrażenie *bed and breakfast*, które jest zgodne z „kolejnością wykonywanych czynności: najpierw sen, potem śniadanie”. Niestety, jest to kolejny poważny błąd merytoryczny, gdyż fraza ta nie stanowi metafory, lecz jest wyrażeniem ikonicznym, którego znaczenie wynika z sekwencji elementów doświadczenia, zgodnie z zasadą *rule of sequentiality*. W omawianym akapicie pojawia się więcej tego typu nieścisłości — pozwoliłam sobie ograniczyć się jedynie do dwóch przykładów.

Sformułowanie, że „kognitywiści uważali, iż tak zwane dosłowne znaczenie słów oparte jest na znaczeniu metaforycznym” (s.139), jest istotnym uproszczeniem, a nawet zniekształceniem stanowiska kognitywistów. W ujęciu Lakoffa i Johnsa (1980) metaforyczność dotyczy przede wszystkim pojęć abstrakcyjnych, które konceptualizujemy za pomocą bardziej podstawowych doświadczeń cielesnych. Nie oznacza to jednak, że *każde* dosłowne znaczenie ma charakter wtórnie metaforyczny. Kognitywiści utrzymują raczej, że system pojęciowy ma strukturę częściowo metaforyczną, a nie że wszystkie znaczenia dosłowne „opierają się” na metaforyczności. Tak podane stwierdzenie sugeruje zatem całkowite zniesienie różnicy między znaczeniem literalnym a metaforycznym, co nie znajduje potwierdzenia w literaturze przedmiotu i prowadzi do nieprecyzyjnej interpretacji teorii metafory pojęciowej.

Następnie, Autor uznaje zdanie „Julia jest jak słońce” (s. 140), rzekomo cytowane za Holme’em (2004: 18), za przykład metafory. Po pierwsze, wskazane odwołanie bibliograficzne jest niepoprawne, ponieważ na stronie 18 u Holme’a przytoczonego zdania nie ma – zdanie to znajduje się na stronie 17 w brzmieniu *Juliet is the sun*. Autor myli zatem metaforę z porównaniem i pozostaje tylko się zastanawiać czy błędne tłumaczenie jest przyczyną czy skutkiem braku rozróżnienia pomiędzy oboma pojęciami. Podczas gdy pierwsze z uchybień można odczytać jako niedopatrzenie, stawianie znaku równości pomiędzy metaforą a porównaniem budzi poważne zastrzeżenia co do poziomu znajomości podstawowych pojęć w obszarze językoznawstwa, w ramach którego Autor ubiega się o stopień doktora habilitowanego. Habilitant wydaje się nie mieć świadomości, że – już u Arystotelesa – metafory i porównania nie są traktowane jako tożsame, gdyż różnią się stopniem intensywności i siłą oddziaływania na odbiorcę. Mimo że metafory bywają czasem ujmowane jako eliptyczne porównania (np. Davidson, 1979), nie można uznać ich za równoważne, jak czyni to Habilitant, zwłaszcza że podobieństwa i różnice pomiędzy metaforą i porównaniem zostały dokładnie omówione przez Holme’a (2004), na którego Autor się powołuje w monografii.

Habilitant nie tylko ma trudności z terminologią językoznawstwa kognitywnego, ale także ujawnia elementarne braki w zakresie podstawowych pojęć gramatycznych. Dowodem na to jest fragment ze s. 121, gdzie Autor – próbując omówić ograniczenia kreatywności słowotwórczej – przedstawia przykłady rzekomych „czasowników tworzonych od okoliczników czasu”: „Julia summered in Paris”, „Harry wintered in Mexico”, „Bob holidayed in France”, „Jim midnighted in the streets”, itd. Podane formy to oczywiste czasowniki odrzeczownikowe, powstałe na drodze konwersji, a nie derywaty od „okoliczników czasu”: *summer* nie jest okolicznikiem, lecz rzeczownikiem, który może jedynie pełnić funkcję okolicznika czasu w odpowiedniej konstrukcji składniowej. Autor zdaje się nie rozumieć najbardziej podstawowej zasady słowotwórstwa: podstawą derywacji mogą być wyłącznie części mowy, a nie części zdania. Tak elementarne pomyłki świadczą o poważnym braku kompetencji w zakresie gramatyki opisowej i słowotwórstwa.

b) artykuły i rozdziały w monografiach

Dr Róg opublikował 7 artykułów w czasopismach zagranicznych po doktoracie, co należy uznać za niewielką liczbę. Jeden artykuł został opublikowany w wysoko punktowanym czasopiśmie *Language and Intercultural Communication* (140 pkt). Dwa artykuły zostały opublikowane w czasopiśmie *The Journal of Linguistic and Intercultural Education* (20 pkt MNiSW), którego nazwa została błędnie podana w p.2 na str. 41 *Załącznika*. Kolejną publikacją

za 20 pkt jest artykuł w czasopiśmie *Journal of Linguistic and Intercultural Education*. Ponadto, Habilitant ma w swoim dorobku dwie publikacje w płatnym czasopiśmie *Journal of Intercultural Communication* (40 pkt), w tym jedną we współautorstwie (gdzie jego wkład wynosi 25%) oraz w czasopiśmie, które nie znajduje się na liście ministerialnej: *Task: Journal on Task-Based Language Teaching*. Zatem publikacje Habilitanta w czasopismach zagranicznych należy uznać za skromne również pod względem jakościowym.

Jeśli chodzi o publikacje w czasopismach polskich, to Habilitant ma swoim dorobku dwie jednoautorskie publikacje w czasopiśmie *Neofilolog* (70pkt). Pozostała część dorobku publikacyjnego w tej kategorii, to artykuły w nisko punktowanych czasopismach, np. *Języki Obce w Szkole* (20pkt), lub spoza listy ministerialnej, np. *Lingwistyka Stosowana*. Ponadto Habilitant umieścił w *Wykazie aktywności naukowej* publikacje w czasopismach, które nie mają charakteru naukowego, takich jak *Biuletyn Centrum Doskonalenia Nauczycieli* czy *Forum Akademickie*, a także wieloautorski wstęp do wydania tematycznego czasopisma *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 47(3), który nie jest opracowaniem twórczym tematu lecz streszczeniem artykułów zawartych w tomie.

W kwestii rozdziałów w monografiach, Habilitant opublikował 8 rozdziałów w monografiach zagranicznych, z czego 4 w wydawnictwie Hamburg: Verlag Dr. Kovač, co wskazuje na silne uzależnienie dorobku od jednego, raczej niszowego wydawnictwa, które nie jest powszechnie cenione na arenie międzynarodowej ani nie należy do wiodących oficyn naukowych. Sześć spośród ośmiu opublikowanych rozdziałów ukazało się pod redakcją tej samej osoby (M. Krawiec), co wskazuje na publikowanie głównie w tym samym, zamkniętym kręgu, niewielką ekspozycję na zróżnicowane środowiska naukowe oraz brak aktywnego włączania się w międzynarodowy obieg badań. Ww. osiem rozdziałów, w dużej mierze publikowanych w jednym wydawnictwie i pod redakcją jednej osoby, należy ocenić jako dorobek mało zróżnicowany, środowiskowo zawężony i ograniczony pod względem jakościowego oddziaływania naukowego. Taki profil publikacji nie w pełni spełnia standardy szerokiej, międzynarodowej aktywności, które zwykle oczekuje się od kandydatów do stopnia doktora habilitowanego.

Co do rozdziałów w monografiach krajowych, blisko połowa, tj. 6 z 14 opublikowanych zostało w Pile w Wydawnictwo PWSZ, czyli w niewielkiej, lokalnej uczelni zawodowej, co wskazuje na ograniczoną dywersyfikację miejsc publikacji. W dorobku habilitacyjnym oczekuje się, że autor będzie aktywny w różnorodnych i prestiżowych ośrodkach, a nie tylko w jednej lokalnej oficynie. Kolejne dwa rozdziały zostały wydane w Wydawnictwie Adam Marszałek w Toruniu. Wydawnictwo Adam Marszałek, choć bardziej rozpoznawalne niż

oficyna PWSZ, nadal nie należy do czołowych, wysoko punktowanych wydawnictw naukowych w dziedzinie językoznawstwa. Pozostałe rozdziały zostały opublikowane w wydawnictwach uniwersyteckich: Uniwersytetu Gdańskiego, KUL, Uniwersytetu Warszawskiego, oraz UAM Poznań-Kalisz.

c) wystąpienia konferencyjne

Dr Tomasz Róg po uzyskaniu stopnia doktora wziął udział w 22 konferencjach, co spełnia wymogi ilościowe stawiane kandydatom do stopnia doktora habilitowanego. Nie w pełni spełnia jednak wymogi jakościowe, ponieważ Habilitant uczestniczył zaledwie w jednej konferencji zagranicznej (w Rumunii), a znaczna część jego wystąpień konferencyjnych miała miejsce w lokalnych ośrodkach, nie zawsze posiadających status akademicki, takich jak CKU czy Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Krotoszynie.

W świetle przedstawionych danych należy stwierdzić, że dorobek naukowy Dr. Tomasza Roga, zarówno w zakresie publikacji, jak i aktywności konferencyjnej, nie spełnia w pełni wymogów określonych w Art. 219 ust. 3 Ustawy o Szkolnictwie Wyższym i Nauki, zgodnie z którym kandydat do stopnia doktora habilitowanego powinien wykazać się istotną aktywnością naukową realizowaną w więcej niż jednej uczelni lub instytucji naukowej, w szczególności zagranicznej. Dorobek publikacyjny Habilitanta cechuje się znaczną koncentracją w kilku nisko punktowanych, lokalnych oraz niszowych wydawnictwach, z ograniczoną dywersyfikacją międzynarodową i niewielką obecnością w uznanych czasopismach zagranicznych. Podobnie w przypadku aktywności konferencyjnej – udział w tylko jednej konferencji zagranicznej oraz dominacja wystąpień w ośrodkach lokalnych, niekiedy pozbawionych statusu akademickiego, nie potwierdzają szerokiego zaangażowania w międzynarodowy obieg naukowy. W rezultacie nie można uznać, iż Kandydat wykazał się aktywnością naukową o zasięgu i znaczeniu wymaganym dla osób ubiegających się o stopień doktora habilitowanego.

Nie zmienia tego faktu wykaz aktywności przedstawiony w pkt 5 Autoreferatu (s. 30–32), który — zgodnie z interpretacją Habilitanta — ma świadczyć o jego znaczącej aktywności naukowej poza ośrodkiem macierzystym. Dr Róg zalicza do niej m.in. organizację konferencji w Pile (a więc na szczeblu lokalnym), recenzowanie prac dyplomowych studentów oraz organizację wykładów badaczy z ośrodków zagranicznych (co w istocie stanowi działalność organizacyjną), jak również recenzowanie programów nauczania i arkuszy egzaminacyjnych na poziomie szkoły podstawowej i średniej (działalność pozaakademicka).

3. Osiągnięcia dydaktyczne i organizacyjne

Dr Tomasz Róg jest bardzo aktywnym dydaktykiem, zaangażowanym w działalność instytucji edukacyjnych, w których był lub jest zatrudniony. Należy podkreślić, że część tej aktywności dotyczy przede wszystkim szkolnictwa średniego, a nie wyższego, m.in. pełnienia funkcji wychowawcy klasy, przygotowywania uczniów do Olimpiady Języka Angielskiego czy organizacji „Konkursu Głośnego Czytania Poezji Anglojęzycznej” dla szkół podstawowych. Z uznaniem jednak należy odnotować, że poza działalnością na poziomie szkoły podstawowej i średniej Habilitant pełnił również liczne funkcje w swojej jednostce macierzystej, tj. w PWSZ w Pile, takie jak Kierunkowy Koordynator ECTS dla kierunku Filologia czy członek Zespołu ds. Oceny Jakości Kształcenia na Kierunkach Studiów Instytutu Humanistycznego.

4. Konkluzja

Przedstawiona do oceny monografia habilitacyjna dr. Tomasza Roga, mimo znacznego nakładu pracy organizacyjnej i dydaktycznej, nie spełnia wymogów stawianych osiągnięciu naukowemu w przewodzie habilitacyjnym, określonych w Art. 219 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Praca nie wnosi istotnego, oryginalnego wkładu w rozwój dyscypliny językoznawstwa, a jej część teoretyczna obfituje w liczne uproszczenia, powtórzenia oraz błędne interpretacje. Część empiryczna, choć formalnie poprawna pod względem zastosowanych narzędzi statystycznych, została zrealizowana w sposób metodologicznie wadliwy — przede wszystkim poprzez nieprecyzyjne odróżnienie porównywanych metod, dobór niewłaściwego modelu *PPP* oraz brak jasnego zróżnicowania między podejściem zadaniowym a tradycyjnym. Wyniki badania nie potwierdzają założeń Autora, a sama procedura badawcza nie pozwala na wyciąganie wniosków o charakterze generalizującym.

Dodatkowo cały dorobek naukowy Habilitanta, poza monografią, odznacza się niewystarczającą dywersyfikacją, zarówno pod względem jakości publikacji, jak i zasięgu oddziaływania. Znaczna część prac ukazała się w wydawnictwach lokalnych lub niszowych, a aktywność konferencyjna ma charakter w dużej mierze lokalny, przy minimalnym udziale w obiegu międzynarodowym. Choć należy docenić zaangażowanie dydaktyczne dr Tomasza Roga oraz jego aktywność organizacyjną w instytucjach edukacyjnych, nie rekompensują one braków w dorobku naukowym, który ujawnia poważne niedostatki w zakresie wiedzy językoznawczej Habilitanta.

W świetle powyższych ustaleń stwierdzam, że dorobek dr Tomasza Roga **nie spełnia wymogów merytorycznych oraz jakościowych** określonych dla kandydatów ubiegających się

o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dyscyplinie językoznawstwo, i **nie rekomenduję**
nadania Mu tego stopnia.

dr hab. Ewa Konieczna, prof. UR

Rzeszów, dn. 25.11. 2025 r.

Ewa Konieczna