

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr. Michała Citko
Budowanie świadomości artykulacyjnej na początku nauki języka obcego
na przykładzie języka polskiego jako obcego
Uniwersytet w Białymstoku – Wydział Filologiczny, Białystok, 2022.

1. Przedmiot i zawartość rozprawy

Recenzowana praca *Budowanie świadomości artykulacyjnej na początku nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego jako obcego* stanowi teoretyczne studium z pogranicza językoznawstwa i glottodydaktyki. Doktorant podejmuje w niej ważny temat, jakim jest wymowa i jej miejsce (zajmowane vs pożądane), znaczenie (zasadnicze vs marginalizowane) i rola (ważna vs poślednia) w procesie poznawania nowego języka. Licząca 188 stron dysertacja merytorycznie dzieli się na dwie części: pierwszą – przeglądową, stanowiącą teoretyczne podstawy drugiej, projektującej. W części teoretycznej, która obejmuje trzy rozdziały, Autor zarysowuje tło badawcze swoich dociekań. Analizowane są w niej m.in. takie zagadnienia jak: postrzeganie dźwięku będącego podstawową realizacją dla nabywania języka, czynniki wpływające na efektywność opanowywania warstwy dźwiękowej nowego kodu, kształtowanie kompetencji fonetycznej/fonologicznej uczących się, czy wreszcie tytułowa świadomość artykulacyjna omawiana jako jeden z głównych czynników warunkujących poprawną percepcję i produkcję głosek opanowywanego języka. Podsumowaniem rozważań jest przedstawiona w rozdziale czwartym autorska propozycja narzędzia usprawniającego wchodzenie cudzoziemców w świat obcych im, polskich dźwięków. Pracę zamyka bibliografia uwzględniająca pozycje z zakresu językoznawstwa oraz glottodydaktyki polonistycznej.

2. Omówienie i ocena merytoryczna rozprawy

We **wstępie** Autor wprowadza czytelnika w problematykę, przybliżając jednocześnie motywację podjęcia przez niego tematu badawczego wskazanego w tytule. Zasadniczym celem rozprawy jest z jednej strony uwypuklenie roli, jaką język mówiony odgrywa w nabywaniu nierodzimego, z drugiej – uzasadnienie konieczności rozwijania świadomości artykulacyjnej u uczących się w trakcie opanowywania nowego dla nich kodu i opóźniania momentu wprowadzania realizacji pisanej. Nacisk kładziony zazwyczaj na początku nauki na wtórną do mówionej wersję pisaną powoduje, że uczącym się brak umiejętności poprawnego percypowania dźwięków w nowo poznawanym kodzie, a to z kolei skutkuje ich niepoprawną produkcją. Wniosek jest jeden – konieczna jest nieco inna organizacja procesu kształcenia językowego na poziomie podstawowym (A). Uczący się, zdaniem Doktoranta, muszą być wprowadzani w świat dźwięków, a nie liter i to w zupełnie inny niż dotychczas sposób. Realizację tego celu ma zaś umożliwić opracowane przez niego autorskie narzędzie dydaktyczne.

W części teoretycznej, obejmującej rozdziały 1-3, Autor umiejętnie operuje aparatem pojęciowym. Swoje dociekania zakorzenia w językoznawczej i glottodydaktycznej literaturze przedmiotu, umiejętnie wykorzystując prace krajowe i zagraniczne dla jak najszerszego zarysowania

interesującej go problematyki badawczej. W omówieniach brakło mi jedynie może odniesienia do ważnej dla dydaktyki języków obcych pracy W. Levelta (1989) i zaproponowanego przez niego modelu przetwarzania języka mówionego oraz produkcji językowej. Spostrzeżenia tego amerykańskiego badacza stanowiłyby cenne uzupełnienie wyводу.

W rozdziale **pierwszym** przedstawiona została rola dźwięku, który jest podstawowym nośnikiem znaczeń języka, dogłębnej analizie poddano także relacje między realizacją mówioną a pisaną oraz relacje między percepcją i produkcją mowy w procesie nabywania języka ojczystego. Kwestia wtórności pisma w tych analizach wybrzmiewa w całej pełni. Stanowiona przez Doktoranta prymarność mowy wobec pisma tworzy dla niego ramę, na której opiera swoją argumentację na rzecz odtworzenia takiego porządku w klasie językowej. Wyjątkowości zjawiska traktowania dźwięków przez nasz mózg, zauważa Autor nie bez racji, nie można zignorować na polu glottodydaktyki, jeśli bowiem mowę percypujemy kategoryalnie, tj. percypujemy ciągi określonych fonemów, to upewnienie się co do poprawnej percepcji dźwięków funkcjonujących w nowo poznawanym języku jest czymś niezwykle istotnym na początku jego nauki. Za bardzo ważny uważam podrozdział, w którym realizacje mówiona i pisana ujmowane są z perspektywy neurolingwistycznej. Obecnie dzięki tej prężnie rozwijającej się dziedzinie coraz więcej wiemy na temat tego, jakie części mózgu odpowiadają za proces przetwarzania mowy, które i w jakim zakresie są aktywowane w czasie odbioru bodźców słuchowych i/lub wzrokowych. Konkluzja kończąca ten rozdział jest bardzo ważna – w dydaktyce języka trzeba poznać i opanować mechanizmy produkcji mowy, gdyż dzięki temu łatwiejsza będzie nie tylko tworzenie komunikatów, lecz także ich rozumienie. Argumentacja ta jest dla mnie, długoletniego nauczyciela języka polskiego jako obcego – przekonująca.

Nie ze wszystkimi ujęciami zagadnień omawianych przez Autora się zgadzam, rozbieżności w sposobie postrzegania rozmaitych kwestii nie mają jednak charakteru zasadniczego. I tak, nie do końca dobrym rozwiązaniem było, w moim przekonaniu, postawienie znaku równości między nauczaniem/uczeniem się języka obcego (JO) i języka drugiego (J2). Doktorant świadomie połączył oba w jedno, w glottodydaktyce jednakże rozróżnienie to jest niezwykle istotne, status, jaki dany język ma dla uczącej się go osoby determinuje bowiem zarówno cele nauczania, jego zakres, jak i sposób, a oba procesy zachodzą zazwyczaj w innym środowisku: JO poznawany jest najczęściej w środowisku w egzolingwalnym, J2 – w enolingwalnym. Co więcej, zazwyczaj w odniesieniu do procesu opanowywania języka obcego używany określenia – uczenie się, w odniesieniu do J2 częściej zaś mówimy o nabywaniu lub o nabywaniu wspieranym uczeniem się. Konsekwencji dydaktycznych tego rozróżnienia nie muszą chyba wyjaśniać. Lepiej więc było pozostać przy JO, zgodnie z tym, co sygnalizuje tytuł rozprawy. Za dyskusyjne uważam też stwierdzenie, że odczytywanie tekstu zapisanego na kartce z glottodydaktycznego punktu widzenia można utożsamić z wypowiedzią mówioną ze względu na kanał przekazu. Wypowiedź taka jest mówiona, ale wtórnie, tj. opracowana i wyćwiczona. Usprawnione (niekiedy licznymi) próbami mięśnie twarzy, których aż około 70 uaktywnia się czasie artykulacji, działają wówczas w bardziej świadomy, kontrolowany sposób. Ze spontanicznym aktem komunikacji, w którym w jednej chwili musi się dokonać konceptualizacja wypowiedzi, trzeba dobrać do jej realizacji odpowiednie środki, a całość sprawnie wyartykułować, odczytywanie/odtworzenie wyuczonego tekstu nie ma wiele wspólnego, choć kanał przekazu jest ten sam. Nie zgadzam się też ze stwierdzeniem, iż, poznając nowe wyrazy w języku obcym, uczący się od razu i zawsze 'wpadają w otchłań' języka pisanego. Jeśli na początku nauki całkowicie dominuje pismo i to ono poprzedza mowę, proces kształcenia jest po prostu nieprofesjonalnie zorganizowany. Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której uczący się na A1 muszą odczytywać słowa zanim je usłyszą. Podoba mi się natomiast pomysł 'beziśmiennego' zanurzania ich w dźwiękach języka połączonego z kształtowaniem u nich świadomości co do tego, że niepoprawnie artykułowane mogą prowadzić do zaburzenia komunikacji. To bardzo dobry trening językowy i metajęzykowy.

Kolejny, **drugi** rozdział pracy rozpoczyna omówienie znaczenia wymiaru dźwiękowego w procesie poznawaniu obcego kodu oraz najważniejszych czynników warunkujących opanowanie poprawnej wymowy w JO, tj. wieku, uzdolnień językowych, a także języka wyjściowego uczących się. W tej części dysertacji Autor charakteryzuje również dominujące podejścia do nauczania fonetyki oraz strategię uczenia się jej, zwracając szczególną uwagę na niski zazwyczaj status, jaki ma opanowanie poprawnej wymowy w dydaktyce języka obcego, również polskiego, oraz przyczyny, dla których tak się dzieje. Na koniec definiuje kluczowe dla pracy pojęcie, jakim jest świadomość artykulacyjna i omawia rolę, jaką odgrywa ona w procesie kształcenia językowego. Doktorant, świadomy tego, jak ważna jest wymowa w procesie opanowywania języka, proponuje rozwiązania, które z jednej strony zmieniają rangę jej nauczania, jej dydaktyczne ‘przypisanie’, z drugiej – uwypuklają jej wagę dla osiągnięcia biegłości w języku. Wpływ produkcji na percepcję mowy to w glottodydaktyce polonistycznej nowy obszar badań.

Za niezwykle ważne uważam części drugiego rozdziału poświęcone świadomości artykulacyjnej wraz z obrazowym sposobem pokazania tego, jaka jest rola i miejsce w praktyce dydaktycznej treningu fonetycznego (na przykładzie pianisty). Zachęcam Autora do opublikowania tych rozważań i przykładów w czasopiśmie dla nauczycieli języka obcego. Uczący powinni być także świadomi tego, czym jest postawa artykulacyjna: naturalny dla nas układ szczęki, czy też położenie języka nie jest czymś oczywistym dla uczących się, oni muszą się tę postawę wypracować. Zasadnie więc Doktorant postuluje, by nieco większy nacisk położyć na kształcenie lektorów, to od nich bowiem zależy, nie tylko jaką wagę będzie miała wymowa w procesie nauczania, lecz także jak będzie kształtowana. Na razie z wymowy uczniów najczęściej nie są rozliczani, a dominujące wśród nich przekonanie, że wiele tu zależy od wieku i uzdolnień uczniów sprawia, że czują się zwolnieni z obowiązku kształtowania u nich i sluchu fonemowego, i aparatu artykulacyjnego. Uzdolnienia i wiek są czynnikami istotnymi, ale przecież uczniowie szkół muzycznych obdarzeni bardzo dobrym słuchem nie zawsze najlepiej ze wszystkich uczących się opanowują wymowę, mimo że są bardzo wyczuleni na brzmienie dźwięków. Tezę, według której niezadowolające wyniki dorosłych w nauce JO oraz ich problemy z wymową mogą być skorelowane warto uczynić przedmiotem kolejnych badań. Doświadczenia rzeczywiście pokazują, że wielu z nich przez pryzmat tego właśnie, jak sobie radzą z mówieniem, a tym samym z wymową, postrzega swój sukces w nauce języka. Często ci, którzy nie mają problemów w tym obszarze, radzą sobie lepiej niż pozostali.

Słusznie też Autor podnosi kwestię, by na wymowę nie patrzeć jedynie z perspektywy poprawnościowej, gdyż wówczas staje się ona jedynie swego rodzaju dodatkiem i to zazwyczaj do sprawności mówienia, zdecydowane zaś rzadziej – sluchania, którego także jest nieodłączną częścią. Przecież to właśnie percepcja tego, co mówi do nas nasz interlokutor jest kluczowa dla komunikacji. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) to zagadnienie wybrzmiewa w pełni w deskryptorach działań interakcyjnych i mediacyjnych. Trzeba więc uświadamiać i uczącym się, i nauczycielom, że dobra wymowa wspiera sluchanie, tak jak dobra znajomość ortografii przekłada się na sprawniejsze czytanie. Doktorant rozsądnie argumentuje też za tym, by mowa i pismo były w świadomości uczących się rozgraniczane jako dwie diametralnie różne realizacje języka a także, by wprowadzanie w świat dźwięków poprzedzało zapoznanie z ich z zapisem. Nie przekonują mnie jednak do końca sposoby nauczania wymowy ‘na sucho’, nie bardzo sobie też potrafię je wyobrazić w przestrzeni klasowej. Zaczynanie od prób do stopniowego zbliżania się uczniów do właściwej produkcji można by uznać naturalne, gdyż tak dzieje się w J1 – dziecko rzeczywiście zaczyna od eksperymentowania z aparatem artykulacyjnym. Ale, po pierwsze najpierw przez miesiące jest ono zanurzone w dźwiękach języka (rzecz nie do odtworzenia w sytuacji klasowej), a po drugie – najczęściej zaraz otrzymuje dźwiękową informację zwrotną (każdy rodzi w gaworzeniu chce usłyszeć dwie upragnione sylaby), koryguje ją słuchem i próbuje dalej. Kontrola słuchowa wypowiedzi wymaga zaś

jednoczesnego zaangażowania struktur odpowiadających za percepcję, ale także za kinezę i kinestezję. Czy w JO ma być inaczej?

Nie ulega też kwestii, że wymowę w JO trzeba ćwiczyć, należy to jednak robić rozsądnie. Treningi, które wymagają instrukcji z zakresu fonetyki i fonologii, są w moim przekonaniu całkowicie ‘poza zasięgiem’ uczących się na A1 w grupach różnojęzycznych. Opis produkowania dźwięków przytoczony w tym rozdziale dla większości takich uczniów będzie zupełnie niezrozumiały. Mówię to z pełną świadomością jako długoletni nauczyciel praktyk. Język, jak słusznie zauważyła już wiele lat temu Jean Aitchison (1996), słabo radzi sobie z funkcją informacyjną i instrukcjami. Nie znaczy jednak, że takie opisy nie są potrzebne. Są, jak najbardziej, lecz nie uczniom a nauczycielom, którzy najczęściej nie wiedzą, co ‘robi’ ich język w czasie artykulacji, uczą się na pamięć, że [k] to głoska tylnojęzykowa. Nie ‘czują’, jak język się przemieszcza, czego dotyka. Nie są tego świadomi, a przecież w polszczyźnie nazwy często oddają to, co się dzieje z artykulatorami. Jeśli nauczyciele zyskają samoświadomość procesu powstawania poszczególnych głosek i ich kombinacji, to ich uczyć się także mają na to szansę.

W tej części dysertacji brakło mi wyraźnego wskazania, że tego podsystemu języka bardzo trudno nauczać, bo w zasadzie niemożliwa jest gradacja stopnia trudności wprowadzanego materiału. W gramatyce, w leksyce ograniczamy ilość *inputu*, fonetyka natomiast wchodzi ‘całościowo’, *en bloc*. Doktorant próbuje co prawda pokazać, że daje się to zrobić inaczej, ale, po pierwsze, przedstawione rozwiązanie dotyczy jedynie niewielkiego fragmentu jednej lekcji (to łatwo pokazać), po drugie – część proponowanych tam wymian komunikacyjnych trudno uznać za całkowicie naturalne; po trzecie zaś, zazwyczaj zaczynamy uczyć języka od przywitań i pożegnań, trudno bowiem inaczej, a tu już tego, co potencjalnie trudne – sporo (*Cześć! Jak się masz? Co u ciebie? Wszystko w porządku! Dzień dobry!*).

Rozdział **trzeci** omawia związki fonetyki z nauczaniem polszczyzny. W jego pierwszej części poddano analizie to, co jest materiałem do opanowania przez uczących się, a mianowicie fonemy i głoski języka polskiego. Scharakteryzowano w nim także nasz język pod względem jego cech artykulacyjnych, omówiono polską pisownię w kontekście relacji systemu fonologicznego i alfabetycznego. W części drugiej przeanalizowano problemy obcokrajowców związane z nabywaniem warstwy dźwiękowej polszczyzny. Autor dobrze orientuje się w meandrach omawianych zagadnień i sprawnie przeprowadza zarówno ich analizę, jak i syntezę.

Do tego rozdziału mam niewiele uwag, widzę jedynie pewien szkopał ze zbyt dużym opóźnieniem wprowadzania pisowni w przypadku uczących się naszego języka w środowisku endolingwalnym a posługujących się alfabetem łacińskim lub alfabet ten znających (czyli, zważywszy na to, że angielski jest już w zasadzie wszędzie obecny od szkoły podstawowej – w przypadku zdecydowanej większości uczniów). Poza klasą i tak będą się oni stykać z językiem pisanym w przestrzeni społecznej, stale będą na niego patrzeć i stale będą próbować odczytywać komunikaty. Jeśli bowiem znamy alfabet – bezwiednie próbujemy czytać. Nie da się przed tym ustrzec uczących się. Pytanie więc, czy nie lepiej ich na tę okoliczność umiejętnie przygotować.

Rozdział **czwarty** stanowi prezentację schematu artykulacyjnego polszczyzny jako narzędzia budowania świadomości artykulacyjnej. Doktorant omawia jego konstrukcję, zalety, ograniczenia oraz zasady stosowania. Schemat wyrósł z potrzeby opracowania pomocy dydaktycznej, która ułatwiłaby w warunkach klasowych wprowadzanie uczących się w świat dźwięków. Trudno przeczyć nowatorstwu tego rozwiązania: w schematyczny przekrój poprzeczny aparatu mowy zostały wpisane umowne znaki graficzne (kwadraty, koła) w taki sposób, aby uczyć się lepiej mogli kojarzyć je z ruchami artykulatorów towarzyszącymi wypowiedaniu konkretnych głosek. Schemat jest jasny i czytelny. Uproszczenia, skądinąd wpisane w glottodydaktykę, są tam, gdzie daje się je uzasadnić. Koncepcja jest niewątpliwie gruntownie przemyślana od strony teoretycznej, odwołuje się też do obecnego stanu wiedzy na temat produkcji i percepcji głosek języka. Jest też znacznie ulepszoną wersją swoich pierwowzorów, tj. tablicy *Silent Way* oraz tablicy fonemów Underhilla, gdyż tam informacje dotyczące

artykulacji poszczególnych dźwięków można pozyskać jedynie w sposób pośredni. To, co jednak może utrudniać korzystanie ze schematu to pewne zagęszczenie symboli. Myślę więc, że dobrym rozwiązaniem byłoby powiększenie go do rozmiaru A3 – w dalszym ciągu będzie poręczny (po jednokrotnym złożeniu mamy A4), a stanie się bardziej przejrzysty. Wydaje mi się też, mógłby on znaleźć zastosowanie nie tylko w dydaktyce języka polskiego jako obcego, lecz także w edukacji osób niesłyszących/mocno niedosłyszących, które chcą opanować język polski w mowie (*notabene* nauczanie cudzoziemców i osób Głuchych ma wiele wspólnego). Takie osoby muszą bowiem wypracować artykulację bez kontroli słuchowej i obrazowe ‘pokazanie tego, jak wypowiadać słowa’ może okazać się dla nich nieocenioną pomocą

Dla Doktoranta niezwykle ważne jest to, by uczniowie sami dochodzili do odpowiedniej artykulacji na podstawie wspomaganej schematem instrukcji nauczyciela, a nie na zasadzie naśladowania i powtarzania za wzorcem. Dochodzenie samodzielne do prawidłowej wymowy z pewnością bardziej przyczynia się do kształtowania u uczących się postawy autonomicznej; może też sprawiać, że proces opanowywania wymowy stanie się bardziej przyjazny. Stwierdzenie jednak, że jedynie w ten sposób uczący się mogą zdobyć świadomość artykulacyjną i wypracować pożądane nawyki artykulacyjne uważam za nieco zbyt radykalne. W glottodydaktyce sztywne trzymanie się jakichś rozwiązań zazwyczaj nie skutkuje pożądanymi rezultatami. Konieczna jest elastyczność. Narzędzie więc jako wsparcie – to propozycja ciekawa, jako jedyne słuszne rozwiązanie – raczej nie do zaakceptowania. Stosowanie schematu wymaga też pewnej wiedzy i sporej wprawy. By mógł się upowszechnić, konieczny jest więc poradnik/instrukcja stosowania, gdyż inaczej stanie się martwą koncepcją na papierze. Jeśli Doktorant chce więc zmienić nieco paradygmat nauczania języka obcego, w tym polszczyzny, poprzez dowartościowanie roli realizacji mówionej – przewodnik do narzędzia i pokazywanie jego ‘działania’ na spotkaniach glottodydaktycznych jest konieczne. Sama chętnie wzięłabym udział w takim szkoleniu, bo rozumiem zasadność proponowanego rozwiązania, lecz nie umiałabym go zastosować. Wdrożenie narzędzia na szerszą wspomogłaby też potwierdzona badaniami skuteczność i/lub opinie uczących o jego dobrych stronach. We **wnioskach** jedynie wspomina się o przeprowadzonym rekonesansie badawczym. Szkoda, że ten wątek nie został poszerzony. Nawet jeśli grupa badawcza nie była ‘reprezentatywna’. Narzędzie, które opracował, pozostaje bowiem w empirycznym zawieszeniu i to zawieszenie uważam za najslabszą stronę rozprawy. Zważywszy na zaangażowanie, z jakim schemat jest przedstawiany, a kwestia konieczności kształtowania świadomości artykulacyjnej podnoszona, wnoszę, że Doktorant ma przekonanie i do jednego, i drugiego. Szkoda więc, że brakuje wyraźniejszego potwierdzenia skuteczności i/lub przydatności opracowanego przez niego narzędzia.

Na koniec chciałabym jeszcze podjąć dyskusję z Autorem rozprawy, w moim przekonaniu bowiem uczący się najczęściej niepoprawnie artykułują dźwięki, bo nie słyszą różnic między nimi. Wymówione dość szybko pary: *ryś ryż*, *szczeka: ścieka*, *sina: szyna* dla większości początkujących brzmią tak samo (uczący zapytani, czy słyszą dwa słowa takie same, niemal zawsze identyfikowali jako równoznaczne), choć trzeba byłoby badać, i do takich Doktoranta zachęcam, by moje dydaktyczne doświadczenia jednoznacznie potwierdzić. Dopóki zaś nie usłyszeli różnicy, nie byli też w stanie poprawnie tych par wyartykułować. Za słyszenie różnic odpowiedzialny jest słuch mowny, który u uczących się trzeba ‘przestawić’ na świat nowych dźwięków, czyli inaczej rzecz ujmując rozszczelnić ich fonologiczne sito, które narzuca im określony rodzaj wysłuchiwanie różnic: [r] i [l] nie brzmią tak samo, ale jako podobne przez japońskie ucho są postrzegane. Wydaje mi się, że usłyszenie różnicy wspomagane artykulacją nieimitowaną, a elicytowaną za pomocą schematu, mogłoby ten proces znacznie usprawnić.

3. Podsumowanie

Rozprawa jest opracowaniem utrzymanym w konwencji stylu naukowego, Doktorant nie ustrzegł się jedynie drobnych potknięć (zbędnych potoczizmów, powtórzeń, usterek interpunkcyjnych, rysunków nie w pełni pokazujących omawiane zależności etc.). Struktura dysertacji pozwala czytelnikowi podążać za tokiem rozumowania Autora, każda część kończy się podsumowaniem, w którym sygnalizowana jest tematyka podejmowana w następnej. Rozprawa stałaby się jednak znacznie przyjaźniejsza w lekturze, gdyby odsyłacze były bardziej konkretne (tj. zamiast 'w dalszej części' – np. w sekcji 3.4), a sekcje i podsekcje – zaznaczone wytłuszczeniami. Wydaje mi się też, że treść niektórych przypisów rzeczowych należałoby włączyć w tok wywodu, nie są bowiem jego uzupełnieniami, lecz poszerzeniami stanowiącymi kontynuację myśli Autora.

Przedstawiając rekapitulację rozważań, Doktorant opatruje je zawsze własną refleksją, w formułowaniu uogólnień uwidocznia się zaś jego duża samodzielność myślowa, a autorski schemat artykulacyjny jako glottodydaktyk teoretyk uważam za narzędzie, które może wspomagać właściwe kształtowanie świadomości artykulacyjnej poznających polski cudzoziemców. Jako nauczyciel praktyk mam jednak spore wątpliwości, co do jego upowszechnienia się. Proponowany sposób kształtowania świadomości artykulacyjnej jest bowiem dość niekonwencjonalny, a rozwiązań niekonwencjonalnych, na przykład metody *Silent Way* czy koncepcji Underhilla, jak wiadomo, nie udało się do tej pory zastosować na szerszą skalę.

4. Konkluzja

Od rozprawy naukowej wymaga się konsekwencji, jednolitości metodologicznej, wypełnienia istniejącej luki poznawczej, od Doktoranta natomiast – znajomości literatury przedmiotu oraz umiejętności prowadzenia naukowej dyskusji. Nie ulega wątpliwości, że mgr Michał Citko wykazał się dobrym przyswojeniem dorobku naukowego z zakresu objętego tematem rozprawy, która w przedmiotowym zagadnieniu wnosi wkład w poszerzenie naszej wiedzy o roli i znaczeniu kształtowania świadomości artykulacyjnej u uczących się języka obcego.

W moim przekonaniu rozprawa *Budowanie świadomości artykulacyjnej na początku nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego jako obcego* przygotowana pod opieką dr hab. Elżbiety Awramiuk, prof. UwB, oraz promotora pomocniczego dr Doroty Szymaniuk spełnia wymagania określone w Ustawie z dnia 14.03.2003 roku *O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz.U. Nr 65, poz. 595) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15.01.2004 roku (Dz.U. Nr 15, poz. 128). W związku z powyższym stawiam wniosek o jej przyjęcie i dopuszczenie Doktoranta do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Kraków, dn. 5 czerwca 2022 r.

dr hab. Anna Seretny, prof. UJ

