



Profesor Emerytowany Gail F. TAILLEFER

Implementing Bilingual Education and Content Language Integrated Learning in Polish Primary Schools

Artur Lech Stepniak

Jako recenzent pracy doktorskiej mgra Stepniaka chciałabym najpierw podkreślić, że moje doświadczenie w nauczaniu i prowadzeniu badań obejmuje obszar szkolnictwa wyższego. Jednakże, moja praca naukowa całkowicie poświęcona została procesowi nabywania drugiego języka (zwłaszcza specjalistycznego języka angielskiego), innowacjom pedagogicznym (w tym CLIL) i metodom nauki języka. Prowadzone przeze mnie prace badawcze, łączące teorię i praktykę, ukierunkowane były na wprowadzanie pozytywnych zmian w zarządzaniu i najlepszych praktyk w dziedzinie lingwistyki, dlatego czuję się zaszczycona mogąc ocenić pracę Artura Stepniaka.

Pozwolę sobie rozpocząć od pogratulowania Doktorantowi jego oryginalnego wkładu, wypełniającego lukę badawczą, jaką widzę, nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach europejskich. Kwestia edukacji dwujęzycznej jest coraz bardziej istotna i każdy kraj, czy kultura, musi zająć wobec niej własne stanowisko. Praca mgra Stepniaka przekracza liczne granice, wykorzystując najlepsze z wielu możliwych podejść, aby zbadać, co może być najlepszym rozwiązaniem w Polsce. Cytując Autora pracy, jest ona pierwszą „długoterminową analizą całego procesu wdrażania edukacji dwujęzycznej” (str. 9) w polskiej edukacji w szkole podstawowej, zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Jego zdaniem, powinna ona umożliwić rozważenie zagadnienia „w bardziej świadomy sposób” (str. 159). Autor nie prowadzi działań badawczych „w oderwaniu od realiów szkoły”, ale jest głęboko zaangażowany na tym polu jako dyrektor szkoły dwujęzycznej w Zamościu, współzałożyciel społeczności Smart School (bliźniacze szkoły w Warszawie i Łodzi) oraz obecny przewodniczący Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności Bilinguis. Dlatego też, podjęta przez Autora pracy próba zbadania procesu wdrożenia i prowadzenia edukacji dwujęzycznej, podczas której balansuje on

umiejętnie pomiędzy badaniami naukowymi, a eksperymentem pedagogicznym, jawi się jako niezwykle udana.

Przed omówieniem konkretnych aspektów merytorycznych i formalnych rozprawy, chciałabym podziękować panu mgr. Stepniakowi, jako młodemu naukowcowi, za dokładność i ostrożność, jaką wykazał się w dążeniu do celu swoich badań naukowych. Sekcja 4.5.2, „Principles governing the innovation”, jasno ukazuje kontekst edukacji dwujęzycznej w sektorze szkolnictwa podstawowego, mianowicie - rosnące znaczenie edukacji języków obcych w Polsce. W części tej Autor wskazuje jednocześnie na pewien opór, jaki da się zaobserwować w gremiach politycznych, jak również wśród wydawców podręczników, wobec koncepcji zintegrowanej edukacji dwujęzycznej. Mgr Stepniak dba także o to, aby formułując wnioski, zachować pełną świadomość stosunkowo ograniczonego zakresu jego eksperymentalnej grupy badawczej: choć badanej przez okres aż czterech lat, to relatywnie niewielkiej, bo składającej się z 37 uczniów jednej szkoły dwujęzycznej. Taka pokora jest niezbędna dla naukowców w edukacji i nie zawsze jest tak uczciwie przedstawiana. Uważam, iż w ramach przeprowadzonej innowacji, mgr Stepniak bez wątpienia wykazał się niezbędnymi umiejętnościami badawczymi w zakresie logiki, analizy i rygorów akademickich. Ocena ta obejmuje także jego badania bibliograficzne - gruntowne, trafne i aktualne.

W dalszej części mojej recenzji pozwolę sobie poruszyć kilka kwestii metodologicznych, choć podkreślam, że stanowią one jedynie część procesu zdobywania wiedzy przez młodego naukowca, szczególnie w stosunkowo nowej dziedzinie badań w kontekście polskiej edukacji. Mam absolutną pewność, że mgr Stepniak będzie mógł skorzystać z tak konstruktywnych uwag, aby dalej przyczyniać się do rozwoju kształcenia dwujęzycznego w sektorze szkolnictwa podstawowego.

Struktura rozprawy doktorskiej mgra Stepniaka obejmuje wprowadzenie, a następnie trzy rozdziały poświęcone fundamentalnym kwestiom badanego zagadnienia (dwujęzyczności i edukacji dwujęzycznej, teorii inteligencji wielorakich i jej konsekwencjom w nauczaniu języków oraz CLIL). Czwarty rozdział dotyczy opisu i analizy przeprowadzonych badań. Praca obejmuje także konkluzje, załączniki, bibliografię, streszczenie w języku polskim oraz listy skrótów, tabel i rysunków. Mimo, iż możnaby zasugerować całkowite rozróżnienie między teorią (rozdziały 1-3), a opisem eksperymentu (rozdział 4), logiczna konstrukcja dzieła jest jasna, a proporcje między dyskusją nad zagadnieniami teoretycznymi, i kluczowymi rozdziałami 3 i 4 są właściwe. Rozprawa stanowi zatem spójną całość. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na pewną nieścisłość w rozróżnieniu niektórych pojęć w sekcjach 1.7 (What is bilingual education?) oraz 3.1 (Definitions of CLIL) i 3.2 (CLIL versus bilingual programmes and immersion). Autor wskazuje jednak w innych miejscach w pracy, że definicje terminów

dotyczących zagadnienia dwujęzyczności są elementem trwającej debaty w środowisku naukowym i literaturze przedmiotu.

Zwięzłe wprowadzenie jasno wskazuje cel projektu badawczego i potwierdza, że Autor jest bardzo zaangażowany w prowadzone badania naukowe. W przyszłych publikacjach sugerowałbym jednak, aby uważać na „łatwe” uogólnienia, takie jak „w najnowszych trendach w edukacji na całym świecie” (s. 9). Nie jest jasne, co to znaczy dla Autora. Podobnie, należy uważać na to, by zwięzłość sformułowań nie prowadziła do zmniejszenia przejrzystości wypowiedzi – np. „CLIL jako europejski odpowiednik dwujęzyczności” (str. 7). Wprawdzie wyjaśniono to na str. 28, ale niekoniecznie jest to oczywiste dla czytelnika we wstępie pracy.

Rozdział 1 ma wiele mocnych punktów, z których pierwszym jest, wynikające z dokładnej lektury literatury przedmiotu, zwrócenie uwagi na trudność w definiowaniu zjawiska dwujęzyczności i edukacji dwujęzycznej. Autor przedstawia swoją własną, przejrzystą definicję dwujęzyczności w kontekście prowadzonych badań, jako „stanu płynnego komunikowania się werbalnie i na piśmie w dwóch językach ..., z natywną płynnością jako kluczową zasadą” (str. 12). Doktorant zajmuje się także kwestią przełączania i miksowania kodu językowego. Nie byłam jednak pewna, co oznaczało określenie dzieci, którym „dostarczane” były „wskazówki dotyczące istnienia dwóch oddzielnych kodów językowych” (str. 20). Jest to drobna nieścisłość i wymaga po prostu niewielkiego, dalszego uzasadnienia.

Rozdział 2, interesujący dla tych, którzy nie uczestniczą w szkolnictwie podstawowym, zawiera równie gruntowną i jasną dyskusję nad Teorią Inteligencji Wielorakich i jej konsekwencjami dla przyswajania języka obcego i edukacji dwujęzycznej. Na poziomie czysto osobistym, pozbawiona formalnej wiedzy o pracy prof. Gardnera, zauważyłam, jak ta wiedza pozytywnie wpłynęła na moje własne metody nauczania. W związku z tym dziękuję Autorowi za to „oświecenie”!

Rozdział 3 rozpoczyna się od przedstawienia definicji pojęcia CLIL. Jak wskazałam wcześniej, w przyszłych badaniach trzeba będzie uściślić pojęcia CLIL i powiązanych rodzajów edukacji dwujęzycznej (sekcja 1.7, sekcje 3.1 i 3.2). Uważam, że Autor rozumie te rozróżnienia, co ilustruje zaprezentowane w tabeli 5 (str. 69-70) wyodrębnienie różnych typów/nazw dwujęzyczności, oraz ujęcie w rozdziale 4 (str. 116) autorskiego terminu "CDIBL" (Context Dependent Integrated Bilingual Learning). Bardzo doceniam dogłębny opis podejścia CLIL wraz z odpowiednim uzasadnieniem liczbowym. Dla czytelnika mniej zorientowanego w CLIL, dyskusja ta jest bardzo pomocna, zaś dla czytelnika, który nie jest zorientowany w polskim modelu edukacji dwujęzycznej, analiza zagadnień politycznych, prawnych i pedagogicznych Autora jest kwestią pouczającą, ujętą w dyplomatyczny sposób i, według mnie, przedstawioną z niezwykle „wycuciem” tematu. Biorąc pod uwagę zarówno zalety, jak i wady CLIL, trudno oprzeć się

wrażeniu, że stosowanie tego podejścia w sektorach szkolnictwa podstawowego i wyższego wykazuje istotne podobieństwa.

Rozdział 4, odnoszący się do części badawczej, jest z pewnością najbardziej złożony. Ogólnie rzecz biorąc, projekt badawczy został opracowany bardzo kompetentnie. Autorowi udało się stworzyć warunki niezbędne do przeprowadzenia badań, oceny i ewaluacji wyników, wprowadzenia zmian w trakcie badań (w tym dodania nowego pytania badawczego dotyczącego dwóch rodzajów nauczania CLIL), oraz sformułowania wniosków, które należy wykorzystać w przyszłych badaniach. Zadanie to było niezwykle trudne i mimo, iż Autor otrzymał znaczne wsparcie ze strony władz i społeczności szkoły, skala przedsięwzięcia wymagała konfrontacji z wieloma zagadnieniami metodycznymi. Było to dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla młodego badacza. Tym bardziej, działania badawcze Autora zasługują w mojej ocenie na uwagę i pozytywną ocenę. Moje spostrzeżenia, na które Autor powinien zwrócić szczególną uwagę, opisane są w duchu konstruktywnej krytyki, aby mógł on udoskonalić swój warsztat naukowy i dołączyć do grona cenionych badaczy w dziedzinie edukacji językowej.

Rozdział 4 rozpoczyna się od klarownego wprowadzenia, prezentującego cele i metodologię badania. W dalszej części Autor przedstawia szczegółową i interesującą dyskusję na temat kontekstu szkolnego (zarówno z punktu widzenia uczniów, jak i nauczycieli) oraz procesu wdrażania Teorii Inteligencji Wielorakich i edukacji dwujęzycznej. Jak zauważono powyżej, warto podkreślić, że mgr Stępiak stosuje autorską definicję CDIBL, która jest godna uwagi – należy ją rozpowszechnić na jak najszerszą skalę. Jako praktykujący pedagog, Autor zasługuje na wyróżnienie zarówno za jego konkretne dostosowanie Teorii Inteligencji Wielorakich do indywidualizacji oraz optymalizacji uczenia się języka, jak i stworzenie wysoce efektywnego modelu edukacji dwujęzycznej.

Druga część rozdziału 4 (od sekcji 4.5) jest całkowicie poświęcona opisowi eksperymentu badawczego: „A study in CLIL” (str. 125). Tło badania jest wyraźnie określone na początku sekcji 4.5 wraz z przypomnieniem celów, metodologii i czterech pytań badawczych. Jak wspomniano powyżej, godna docenienia jest dbałość o przedstawienie „zasad prowadzonej innowacji” (ppkt 4.5.2).

Autor zauważa, że tego rodzaju badania są powtarzane przez innych, w innych kontekstach i na większą skalę. Stąd, od tego miejsca, aby uzyskać większą przejrzystość analizy, sugerowałabym przeprowadzenie dyskusji według kanonicznej struktury „IMRAD”, charakterystycznej dla literatury naukowej: wprowadzenie, metody (uczestnicy, instrumenty, procedury, analiza), wyniki i dyskusja. *Większość poniższych uwag jest czysto formalna, a ich celem jest dążenie do lepszej czytelności niniejszej rozprawy.* Niektóre z tych punktów mogą być interesujące do przedyskutowania podczas obrony:

- Sekcja 4.5.3: Terminy „grupa kontrolna” i „grupa eksperymentalna” nie są tożsame, gdyż pierwsza grupa uczestniczyła w „standardowym” procesie edukacji, a druga – w podejściu

innowacyjnym. Być może poprzez użycie innego określenia można by wprowadzić bardziej czytelne rozróżnienie pomiędzy tymi grupami, tak aby zawsze było jasne, że tylko jedna grupa zaangażowana była w innowację pedagogiczną. Czy było to 37, czy 34 uczniów? Obie liczby pojawiają się, tylko z częściowym wyjaśnieniem na str. 149.

- Sekcja 4.5.4: Czy jest to opis uczestników, którzy zostali włączeni w proces badań, czy nie?
- Sekcja 4.5.5: Rozpoczyna się od opisanego narzędzi gromadzenia danych i powinna być przedstawiona jako Instrumenty w połączeniu z Tabelą 14 (która pojawia się znacznie później). Aby takie narzędzia były używane przez innych badaczy, należy dodać więcej informacji na temat ich tworzenia, na przykład: w testach opisanych w programie Pierwszaki (str. 118-119). Rozumiem, że kwestionariusz dotyczący Profilu Inteligencji (Załącznik I) został stworzony na ich podstawie? Podobnie należy omówić ewentualne pilotowanie i walidację instrumentów. Jaki rodzaj siatki został opracowany do obserwacji lekcji? Jak zostało to przeanalizowane? Powinno zostać stwierdzone od początku (nie na str. 144), że niektóre lekcje zostały zarejestrowane (z odpowiednim pozwoleniem). Plany lekcji i szablony są jednak jasno przedstawione i omówione. Jak jednak opracowano, pilotowano i zweryfikowano badanie nauczycieli i uczniów (str. 132)?

W tej samej sekcji zdecydowanie zalecam *oddzielenie prezentacji instrumentów od ich wyników* (str. 133 i dalsze). Czytelnik o profilu naukowym jest przyzwyczajony do tego sposobu prezentowania wyników. Na wykresach (na przykład str. 133) podanie rozmiaru grupy ($n = 15$ dla CG1 itd.). Podczas gdy scalone ze sobą wyniki ankiet/wykresów zostały omówione na str. 134, nie ma dyskusji na temat pytania 8 i 12 - dotyczącego kompetencji w L2, a pytanie 6 - dotyczące umiejętności poznawczych/społecznych – jest omówione znacznie niżej. Powinno to być szczegółowo opisane w sekcji Dyskusja (4.6). Obawiam się, że nie rozumiem stosowności odniesienia do Lee (str. 135), w wyniku czego rozwój umiejętności poznawczych i społecznych dzieci w L2 nie odnosi się do ekspozycji w L2.

Lepsze *rozdzielenie instrumentów, wyników i dyskusji* powinno też mieć miejsce w przypadku obserwacji lekcji, omówionych od str. 140. Na str. 141 potrzebne są odniesienia, aby uzasadnić powody podane przy wyborze słowa w jednym lub w drugim języku. Kontynuując, na str. 143, w odniesieniu do kwestii koncentracji małych dzieci, da się wyczuć pewien stopień niejasności.

Wykresy na str. 136 i 138 byłyby łatwiejsze do przeczytania, gdyby legendy czytane były pionowo, a nie poziomo (j. angielski - CG1, a następnie kolejny wiersz: j. angielski - Polska, itd.), pomimo odniesienia do powiązanych kolorów. Rysunek 25 byłby łatwiej odczytywany w zapisie sumarycznym, ze średnimi całkowitymi popierającymi stwierdzenie: „przeciętny wynik grupy przekracza ...”.

W tej części powinna pojawić się konkretna dyskusja na temat analizy wyników różnych narzędzi,

zarówno jakościowych, jak i ilościowych. Dobrze byłoby wiedzieć, czy procenty egzaminów zewnętrznych (porównanie uczniów CG i polskich uczniów) były rzeczywiście statystycznie znaczące, tj. czy +14% i +20% było przypadkowe, czy nie). Było to prawdopodobnie niemożliwe, chyba że można otrzymać „surowe” wyniki z Ministerstwa ... Z drugiej strony, nawet przy ograniczonych rozmiarach CG1 i CG2 statystycznie można było porównać różnice między intensyfikacją użycia L2 (testami parametrycznymi lub nieparametrycznymi) - w zależności od sposobu, w jaki zostały przeanalizowane zapisy obserwacji lekcji: w liczbach, czy nie. Na przyszłość, w tym celu polecam: Brown, J. D. [1988]. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Następnie, i w zupełnie formalnym wymiarze, nie ma zwyczaju podawania nazwisk osób (w tym przypadku nauczycieli i uczniów) w takich badaniach – mogą one być zastąpione inicjałami.

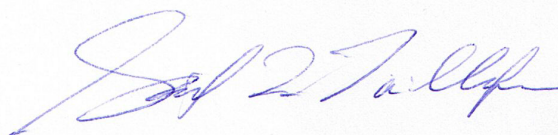
Konkluzja badań Doktoranta stanowi jasne podsumowanie całego projektu, od jego celów, zagadnień badawczych i teoretycznych ram wdrażania, po analizę przebiegu eksperymentu. Wyciągnięte wnioski w pełni odpowiadają na pytania badawcze i, moim zdaniem, rzeczywiście „stwarzają podstawę do dalszej refleksji” (str. 157) - jak zresztą wyszczególniono na str. 158, na przykład: optymalna ilość komunikacji w L2, zalety i wady dwóch modeli nauczania dwujęzycznego, dwa profile nauczyciela edukacji dwujęzycznej. Potrzeba takich badań, zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej, została jasno wykazana.

W przyszłości zdecydowanie zachęcałabym mgra Stępniaaka do poszerzenia bazy swoich badań naukowych, stosując (i dopracowując?) instrumenty już opracowane. Zbieranie rygorystycznie traktowanych i obiektywnych „twardych” danych jest rzeczywiście idealną „bronią”, która ma wpływać na decydentów w edukacji i promować innowacje. Potrzeba ta jest jasna dla Autora (str. 96-97, 100, 127).

Wreszcie, na poziomie czysto formalnym, pragnę pogratulować Autorowi jego doskonałej znajomości formalnego, pisanego języka angielskiego. Jako „native speaker” stwierdziłam bardzo niewiele błędów, a tylko sporadyczne, drobne wątpliwości dotyczące wyboru słownictwa, formy czasownika i użycia (lub nie) określonego przedimka. Rozprawa posiada bardzo przejrzystą strukturę. Jednak, na poziomie redakcyjnym, aby uzyskać lepszą klarowność dla czytelnika, sugerowałabym ograniczenie użycia przypisów do sytuacji absolutnie koniecznych, unikając odnośników w tekście, takich jak, na przykład: „patrz sekcja X” (co powinno raczej być wprowadzone przez dodanie „jak poprzednio omówiono w sekcji X”). Tytuły dodanych do pracy Załączników możnaby wymienić w spisie treści. Ograniczyłabym także odniesienia do źródeł wtórnych (na przykład Gardner, przedstawiony przez Ahmed, 2012, str. 46). Wreszcie, należy sprawdzić dokładność korespondencji pomiędzy listą referencji i autorów: str. 64, *Fontecha* i inni (2005) nie pojawia się; Czy to znaczy, że chodziło o *Fonseca*?

Podsumowując, z całego serca popieram badania opisane w rozprawie doktorskiej pana mgra Stępniaaka, we wszystkich aspektach. Krytyka metodologiczna przedstawiona powyżej, w duchu konstruktywnego wsparcia młodego badacza, ma znaczenie jedynie formalne i w żaden sposób nie podważa jego profesjonalizmu oraz umiejętności projektowania, wdrożenia i analizy danych naukowych. Dlatego też z całkowitym przekonaniem wnoszę o dopuszczenie mgra Stępniaaka do dalszych etapów przewodu doktorskiego. Jestem przekonana, że jego praca bez wątpienia spełnia międzynarodowe standardy badawcze w dziedzinie Lingwistyki Stosowanej i stanowi cenny wkład w dziedzinę edukacji dwujęzycznej na szczeblu szkoły podstawowej.

Toulouse, Francja, 3 kwiecień, 2017



Profesor Emerytowany Gail F. TAILLEFER