

Dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko
Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Wydział Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski

OCENA

rozprawy doktorskiej pana mgr. Artura Lecha Stępnika pt. *„Implementing Bilingual Education and Content Language Integrated Learning in Polish Primary Schools“*.

Przedstawiona mi do recenzji rozprawa doktorska pana mgr. Artura Lecha Stępnika pt. *„Implementing Bilingual Education and Content Language Integrated Learning in Polish Primary Schools“* liczy 219 stron i składa się z 4 rozdziałów, wstępu i podsumowania (wniosków i implikacji) (łącznie 153 strony), a ponadto 6 obszernych załączników (s. 160-189), streszczenia w języku polskim i bogatego spisu literatury, głównie w języku angielskim, wykorzystanej przez Autora w trakcie przygotowywania rozprawy. Spis treści rozprawy uzupełnia lista używanych w rozprawie skrótów, spis tabel i spis ilustracji.

Swoją pozycję metodologiczną, cele pracy oraz jej strukturę Autor przedstawia we wstępie. Zgodnie z tytułem rozprawy Autor stawia w centrum swoich zainteresowań badawczych problematykę implementacji nauczania dwujęzycznego i dydaktyki CLIL w polskiej szkole podstawowej. Praca oparta jest na badaniu przeprowadzonym w niepublicznej szkole podstawowej Smart School w Zamościu w latach (szkolnych) 2012/2013 – 2015/2016.

Deklarowanymi celami rozprawy są: po pierwsze ustalenie, czy, a jeśli tak, to jaki wpływ wywiera proces nauczania dwujęzycznego na rozwój językowy, społeczny i emocjonalny uczących się, w szczególności stwierdzenie, czy proces nauczania dwujęzycznego nie wpływa hamująco na rozwój języka ojczystego (tu: języka polskiego) dzieci i ich osiągnięcia szkolne (w zakresie matematyki), po drugie – porównanie wad i zalet dwóch modeli organizacji procesu nauczania dwujęzycznego – przy udziale jednego nauczyciela prowadzącego zajęcia szkolne naprzemiennie w obu językach oraz przy udziale dwóch nauczycieli, z których jeden prowadzi zajęcia

wyłącznie w języku ojczystym dzieci (języku polskim), zaś drugi – w języku angielskim, przy czym nauczyciele ci stale i ściśle współpracują ze sobą, koordynując treści nauczania realizowane w obu językach, i po trzecie – zbadanie, czy motywacja uczących się do nauki języka obcego wzrasta dzięki zastosowaniu tego języka jako środka instrukcji i „przekazywania” treści przedmiotowych na zajęciach szkolnych, czyli w sytuacjach innych niż tradycyjna lekcja języka obcego.

Aby osiągnąć założone cele i odpowiedzieć na zadane przez siebie pytania, Autor stosuje bogate spektrum metod i narzędzi badawczych, w tym: analizę dokumentacji osiągnięć uczących się sporządzonej przez nauczycieli klas dwujęzycznych (w postaci kwestionariusza ewaluacyjnego dla każdego dziecka uczestniczącego w programie dwujęzycznym), obserwacji i ewaluacji prowadzonych w systemie dwujęzycznym zajęć dydaktycznych oraz analizy porównawczej wyników ogólnopolskich testów egzaminacyjnych w zakresie osiągnięć uczących się na końcu pierwszego etapu edukacyjnego (trzecioklasistów) w dziedzinie języka polskiego, matematyki, wiedzy ogólnej (nauczania zintegrowanego) oraz języka angielskiego.

Dzięki zastosowaniu rozległego instrumentarium badawczego Autorowi rozprawy udało się w pełni zrealizować postawione sobie cele i sformułować istotne wnioski, co stanowi mocną przesłankę bardzo pozytywnej oceny pracy doktorskiej pana mgr. Artura Stępniaaka, którą pozwolę sobie wyrazić już w tym miejscu mojej recenzji, zanim przejdę do szczegółowego omówienia rozprawy.

Za najważniejsze osiągnięcie badawcze pana mgr. Artura Stępniaaka uważam podanie ważkich i przekonujących argumentów na rzecz szerszego zastosowania nauczania dwujęzycznego w polskich szkołach i to od najwcześniejszych etapów edukacyjnych. Oparte są one zarówno na solidnych podstawach teoretycznych (wnikliwa analiza literatury przedmiotu i wyników badań naukowych prowadzonych na całym świecie), jak i na wynikach badań własnych Autora rozprawy. Nie chodzi tu jedynie o niezaprzeczalne korzyści dla uczących się w zakresie rozwoju wysokiej kompetencji językowej/dwujęzycznej, ale przede wszystkim o korzyści poznawcze, bardzo dobre osiągnięcia w nauce przedmiotów niejęzykowych i wzrost motywacji do nauki języka drugiego (obcego) dzięki jego zastosowaniu jako języka poznawania i doświadczenia

otaczającego świata, zdobywania wiedzy o sobie, swoim (i obcym) środowisku i swojej i obcej kulturze.

Do niewątpliwych zalet rozprawy można zaliczyć także to, że Autor zwraca uwagę na problem braku relacji i powiązań na poziomie treści nauczania (curriculum) pomiędzy nauczaniem zintegrowanym na etapie wczesnoszkolnym i nauczaniem języka obcego na tym etapie edukacyjnym (s. 127). Autor słusznie stwierdza, że jest to problem palący (choć moim zdaniem jest on nawet jeszcze głębszy i dotyczy on nie tylko samej integracji treści nauczania, ale także potrzeby głębokich zmian w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych w ogóle) i postuluje zastosowanie metodyki CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) na szeroką, a nawet powszechną skalę, jako sposobu rozwiązania tego problemu. Ponadto Autor zwraca słusznie uwagę na konieczność kontynuacji edukacji dwujęzycznej na dalszych etapach edukacyjnych w celu osiągnięcia stosownych rezultatów pozytywnych (s. 128). W tym miejscu dochodzimy do jednego z najważniejszych zagadnień teoretycznych rozprawy, a mianowicie próby konstrukcji pełnej i spójnej definicji edukacji dwujęzycznej oraz rozróżnienia pomiędzy nauczaniem dwujęzycznym i zintegrowanym nauczaniem językowo-przedmiotowym (CLIL). Problematyka ta najpełniej i najdokładniej jest przedstawiona w rozdziałach 1 i 3 rozprawy, stanowiących wraz z rozdziałem 2 poświęconym zagadnieniu teorii inteligencji wielorakich, podstawę teoretyczną części badawczej rozprawy (rozd. 4). Autor rozpoczyna swoje rozważania w rozdz. 1 od przedstawienia dyskusji na temat definicji i istoty dwujęzyczności w literaturze przedmiotu, krytycznej analizy różnych stanowisk reprezentowanych przez badaczy tej problematyki na całym świecie i, co bardzo ważne, przedstawienia propozycji swojej „własnej” definicji tego pojęcia. O jego dojrzałości badawczej świadczy to, że konstruując definicję dwujęzyczności na potrzeby swoich rozważań zwraca uwagę na wybrane, szczególnie go interesujące jej aspekty. Autor definiuje dwujęzyczność jako „umiejętność/zdolność płynnej – porównywalnej z poziomem kompetencji mówcy rodzimego – komunikacji ustnej i pisemnej w dwóch językach” (s. 12). Choć z takim określeniem dwujęzyczności – dość wąskim, bo odnoszącym się tylko do kryterium kompetencji językowej w obu językach – można by polemizować, to jednak trzeba zgodzić się, że ta definicja bardzo

dobrze pasuje do kontekstu rozprawy, ponieważ obejmuje także zagadnienia związane z uczeniem się języka obcego.

Pan mgr Artur Stępniaak zresztą w całej teoretycznej części swojej pracy sprawnie porusza się w gąszczu terminów, wątków badawczych i wyników badań, podejmując próbę ich uporządkowania w sposób krytyczny i analityczny, jak choćby w rozdz. 1.3. rozprawy, traktującym o zjawisku „przełączania kodów” (*code-switching*). Autor omawia w tym rozdziale m.in. problem rozróżnienia pomiędzy „przełączaniem kodów”, „mieszaniem kodów” i „zapożyczaniem”, które w świetle literatury przedmiotu trudno uznać za jednoznaczne, a sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, gdy dodamy to tego spektrum zagadnienie *translanguaging* ostatnio coraz częściej dyskutowane w publikacjach. Nie jest to jednak zagadnienie relewantne z punktu widzenia niniejszej rozprawy.

Z punktu widzenia rozważań przedstawionych w rozprawie pana mgr. Artura Stępniaaka o wiele ważniejsze jest rozróżnienie pomiędzy pojęciami *nauczania dwujęzycznego/edukacji dwujęzycznej* i *zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL)*. Autor stawia sobie za cel dokonanie dokładnego opisu i porównania dydaktyki CLIL i „innych metod o podobnym charakterze” (s. 8), czyli właśnie nauczania dwujęzycznego, a ponadto nauczania opartego na treści (*content-based instruction*) i immersji. W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż choć przyjmuję i szanuję argumentację Autora, to jednak tak radykalne przeciwstawienie sobie tych podejść wydaje mi się niepotrzebne, a nawet nie do końca właściwe, w szczególności przeciwstawienie nauczania dwujęzycznego i immersji. Immersja (istnieje kilka różnych modeli immersji, o czym Autor pisze m.in. na s. 29 i n. powołując się na klasyfikację Bakera, tu: 2011) jest bowiem jedną z form nauczania dwujęzycznego.

Jeśli chodzi o rozróżnienie pomiędzy nauczaniem dwujęzycznym i CLIL, to moim zdaniem można traktować oba te wyrażenia jako określenia nadrzędne wobec bardzo wielu różnorodnych form/modeli nauczania i różnego rodzaju organizacji procesu dydaktycznego w zależności od kontekstu, sytuacji nauczania, udziału obu języków, ich statusu, celu nauczania dwujęzycznego itd. Ich wspólnym mianownikiem jest cel nauczania – wspieranie zintegrowanego rozwoju kompetencji językowej i wiedzy przedmiotowej, a także to, że język inny niż język ojczysty/dominujący/pierwszy

uczących się jest obok języka pierwszego uczących się językiem instrukcji na wybranych zajęciach szkolnych/przedszkolnych. Jak słusznie zauważa Autor rozprawy, określenie *nauczanie dwujęzyczne* jest dużo starsze – zaczęto go używać w latach sześćdziesiątych w Kanadzie, natomiast określenie CLIL pochodzi z lat dziewięćdziesiątych XX w. i jest traktowane często jako „europejski odpowiednik edukacji dwujęzycznej” (s. 8) (nie: „europejski odpowiednik bilingwizmu” – s. 7, co jest niefortunnym określeniem). Ze względu na różne konteksty socjolingwistyczne i edukacyjne różnych krajów europejskich, można ewentualnie przyjąć, iż pojęcie *CLIL* jest pojęciem **szerszym** niż *nauczanie dwujęzyczne* (por. np. Wilkowska i in. 2010)¹, gdyż obejmuje swoim zakresem zagadnienia związane nie tylko z nauczaniem języka pierwszego i drugiego (np. języka angielskiego i francuskiego w Kanadzie, hiszpańskiego i katalońskiego w Hiszpanii, czy fińskiego i szwedzkiego w Finlandii), ale także zagadnienia związane z nauczaniem języka obcego (tzn. tu: języka, który nie jest ani językiem urzędowym, ani językiem mniejszości społecznej danego kraju, np. języka angielskiego w Polsce), jednak także w tym przypadku *CLIL* nie jest pojęciem **przeciwstawnym** w stosunku do *nauczania dwujęzycznego*. Sam Autor używa zresztą niejednokrotnie obu tych określeń naprzemiennie (np. s. 9, 56 i in.). Rozwiązaniem tego dylematu nie jest również wyrażenie zaproponowane przez Autora na określenie modelu realizowanego w poddanej badaniom placówce edukacyjnej Smart School – mianowicie *Context Dependent Integrated Bilingual Learning*. Wbrew twierdzeniu Autora u podstaw tego modelu nie leży, jak się wydaje, inna niż wszystkie dotychczas proponowane koncepcja organizacji procesu nauczania dwujęzycznego.

Rozdział 2 rozprawy prezentuje dyskusję naukową na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Celem tych rozważań, w których nie zabrakło, co należy podkreślić, również krytyki owej teorii, jest ustalenie jej implikacji dla nauczania języków obcych i nauczania dwujęzycznego. Autor stoi na stanowisku, iż dla zwiększenia efektywności procesu nauczania języka niezwykle ważne jest prowadzenie zajęć w sposób uwzględniający różne preferowane przez uczących się style uczenia się (związane z indywidualnymi profilami ich inteligencji), a także

¹ Wilkowska M., Ratuszniak A., Świerczyńska E., 2010, *Dlaczego powstał ten tom? Refleksje na temat istoty zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego*, w: *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki* A. Otwinowska-Kasztelaniec M. Woynarowska-Soldan., Warszawa, s. 98 – 101.

zachęcanie uczących się, aby rozszerzali swoje preferencje poznawcze i rozwijali różne style uczenia się (s. 56). Z twierdzeniami tymi w świetle stanu współczesnych badań naukowych nie sposób się nie zgodzić, jednakże nasuwa się tu kilka pytań, o odpowiedź na które chciałabym prosić Autora rozprawy.

Po pierwsze nie jest dla mnie jasne, co jest dla Autora ważniejsze i na czym koncentruje się w swojej rozprawie: czy na tym, w jaki sposób można wykorzystać różne potencjały inteligencji uczących się dla poprawy skuteczności nauczania języka (obcego), czy też w jaki sposób dzięki nauce języka (nauczaniu dwujęzycznemu) rozwijać ich poszczególne potencjały inteligencji (np. inteligencję werbalną, czy interpersonalną)?

Po drugie, skoro profil każdego człowieka jest indywidualny i (prawdopodobnie) niepowtarzalny (s. 55-56) i każdy posiada co najmniej kilka różnych potencjałów inteligencji, choć niektóre z nich lub być może nawet tylko jeden z nich jest dominujący, to jakie jest uzasadnienie dla przypisywania uczących się na stałe do jednej grupy „o podobnym profilu inteligencji” (s. 119), de facto o jednym, przeważającym typie inteligencji, np. inteligencji werbalnej, logiczno-matematycznej, czy kinestetycznej? Czym innym jest przecież zastosowanie różnorodnych materiałów dydaktycznych, technik nauczania i zadań w trakcie nauki, tak aby dostosować je do różnorodnych potrzeb i preferencji uczących się, a czym innym jest podział uczących się na grupy (o ile podział ten jest sztywny – proszę Autora o wyjaśnienie, czy dobrze to zrozumiałam i zajęcie stanowiska w tej sprawie podczas obrony). Wydaje mi się, że jeśli niniejsza praca doktorska miałaby być opublikowana i stać się wzorem dobrych praktyk edukacyjnych do naśladowania przez innych dydaktyków (a na to w pełni zasługuje, o czym więcej w podsumowaniu recenzji), to należałoby zapewne nieco ostrożniej podejść do takiego dzielenia („szufladkowania”) uczących się.

Rozdział 4 rozprawy stanowi jej część badawczą/empiryczną. O jej niekwestionowanych zaletach, wynikających z zastosowania szerokiego spektrum narzędzi badawczych, ale także z rzetelności analiz i ostrożności w ocenie wyników (np. s. 139) i formułowaniu wniosków, wypowiadałam się już na wstępie niniejszej recenzji. W tym miejscu mogę tylko dodać, iż wnioski Autora uważam za niezwykle cenne i ciekawe nie tylko w odniesieniu do praktyki dydaktyki CLIL, ale także ogólnie

dla poprawy jakości nauczania języka angielskiego jako obcego, także w szkołach i klasach, które nie realizują programów dwujęzycznych. W szczególności dotyczy to podania mocnych i przekonujących argumentów na rzecz konieczności integracji treści nauczania realizowanych na lekcjach języka obcego (angielskiego, ale też innych języków, jeśli są nauczane na wczesnych etapach edukacyjnych) i treści innych przedmiotów (nauczania zintegrowanego w ramach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej). Na uwagę (mimo wspomnianych wyżej wątpliwości dot. dzielenia uczących się na grupy wg. ich profilu inteligencji) zasługują także argumenty Autora na rzecz organizacji zajęć dodatkowych dla dzieci, które nazywa „klasami gardnerowskimi”, choć prezentowane bardzo pozytywne oceny tych zajęć (s.121-122) należy potraktować z pewną dozą ostrożności, gdyż dokonane one zostały wyłącznie na podstawie doświadczeń i relacji nauczycieli je prowadzących, którzy oceniają wyniki swojej własnej pracy, dlatego nie można traktować ich w pełni jako obiektywnych danych i wyciągać zbyt daleko posuniętych wniosków.

Za bardzo ciekawe i cenne uważam za to wyniki analizy SWOT, na podstawie której Autor przedstawia w pracy argumenty na rzecz zastosowania modelu, w którym zajęcia w języku polskim i angielskim prowadzi jeden nauczyciel (w przeciwieństwie do modelu z udziałem dwóch nauczycieli).

Bardzo zastanawiający jest dla mnie wynik oceny kompetencji uczących się w zakresie poprawności wymowy angielskiej (pytanie nr 8 arkusza ewaluacyjnego, s. 132-133). Jest to (obok pytania o poprawność gramatyczną produkowanych przez dzieci wypowiedzi językowych – pyt. 12) jedyne pytanie, w którym uczący się w obu grupach uzyskali dość słaby wynik, który stoi w sprzeczności z wynikami uzyskiwanymi w innych tego typu badaniach. Na ogół wymowa drugiego języka rozwija się w programach dwujęzycznych bardzo dobrze. Czy uczestnicy badania (Autor rozprawy, nauczyciele klas dwujęzycznych) podejmowali próbę ich wyjaśnienia?

Na koniec recenzji pozwolę sobie na kilka słów krytyki na temat strony formalnej i edytorskiej rozprawy. W pracy znalazły się nieliczne i drobne błędy formalne, które jednak, co chciałabym podkreślić, nie umniejszają wartości merytorycznej rozprawy. Dotyczą one konstrukcji niektórych odsyłaczy, przede wszystkim braku w wielu

odsyłaczach numerów stron przywoływanych publikacji. Ponadto nie wszystkie przywoływane pozycje bibliograficzne zostały ujęte w spisie literatury, np. Nikula i Marsh 1999 (s. 111), czy Pawlak 2015 (raport ten został opublikowany na stronie internetowej ore.edu.pl i ta strona została ujęta w spisie źródeł internetowych, jednak bez podania nazwiska autora raportu). W tekście rozprawy (str. 19) oraz w spisie literatury jeden z autorów pojawia się raz jako Li Wei, a za drugim razem jako Wei (s. 12), względnie Wei, L. (w spisie bibliografii). Inna autorka pojawia się w tekście rozprawy jako Stukalina (2011, s. 106), zaś w spisie bibliografii – jako Stakulina (2011). W tekście rozprawy Autor odwołuje się do publikacji Białystok i Martin-Rhee (2008, s. 25), natomiast w spisie bibliografii kolejność autorów jest odwrócona (Martin-Rhee i Białystok, 2008), co utrudnia znalezienie tej pozycji w spisie.

Na stronie 130 Autor podaje liczebność grupy badawczej – 37 osób, natomiast na stronie 134 – 34 osoby, co wprowadza pewną niejasność. Wyjaśnienie tej różnicy czytelnik znajduje dopiero na stronie 149.

W pracy znalazło się ponadto kilka niefortunnych, czy też nieściślych określeń. I tak na przykład na stronie 10 Autor pisze, iż „istnieją dwie główne definicje dwujęzyczności”, mając oczywiście na myśli istnienie dwóch przeciwstawnych podejść do kwestii definicji bilingwizmu, dwóch biegunów możliwości określenia kompetencji bilingwalnej: na jednym biegunie jako miara dwujęzyczności danej osoby znajduje się „rodowita” kompetencja w obu językach, a na drugim – umiejętność rozumienia wybranych wyrażen drugiego języka. Pomiędzy tymi stanowiskami znajduje się całe spektrum możliwości „pośrednich”, co Autor oczywiście odnotowuje i szczegółowo omawia w swojej pracy. Podobnie na stronie 119 Autor wspomina o „regularnych zajęciach z elementami teorii Gardnera”, stosując pewien skrót myślowy, który choć zrozumiały, to jednak, jak się wydaje, jest zbyt daleko posunięty jak na dzieło naukowe. Na stronie 120 Autor uzupełnia listę potencjałów inteligencji o nie wymienioną przez autora tej teorii „inteligencję artystyczną” (czy chodzi tu o inteligencję przestrzenną?), na tej samej stronie jako przykład zadania do wykonania przez uczących się podaje: „namalowanie martwej natury, która nie mogłaby przeżyć bez promieni słonecznych” (!).

Podsumowanie:

Rozprawa doktorska pana mgr. Artura Lecha Stępniaaka jest poważną i udaną próbą uporania się z postawionymi problemami badawczymi. Doktorant zebrał bogatą literaturę przedmiotu i uporał się z jej ogromem w sposób problemowy i kompetentny. Zaprezentował w sposób pełny, a jednocześnie krytyczny dyskusję naukową i stan badań w wybranej przez siebie dziedzinie. Rzetelne, wnikliwe i krytyczne studium literatury pozwoliło Autorowi na zebranie adekwatnych do potrzeb argumentów i przedstawienie istotnych i ciekawych wniosków. Dla czytelników rozprawy (jak dla piszącej te słowa) może mieć ona wysoką wartość poznawczą. Na korzyść Autora rozprawy zaliczyć trzeba realizację założonych celów oraz bardzo dobre przygotowanie rozprawy pod względem językowym i edytorskim. Wartości merytorycznej pracy nie umniejszają, jak wspomniałam wyżej, drobne i nieliczne błędy formalne, które jednak należałoby usunąć, gdyby rozprawa miała ukazać się drukiem. Jednocześnie pozwalam sobie wyrazić przekonanie, że rozprawa doktorska pana mgr. Artura Stępniaaka zdecydowanie powinna ukazać się drukiem. Za równie cenne i potrzebne uważam to, aby rozprawa ukazała się w języku polskim, co ułatwiłoby jej szerszą recepcję i dotarcie do grona odbiorców, którzy mają decydujący wpływ na kształtowanie polityki edukacyjnej w Polsce, a którzy niekoniecznie posługują się w tak doskonałym stopniu językiem angielskim.

Biorąc pod uwagę wymienione wyżej zalety przedłożonej mi do oceny rozprawy doktorskiej wyrażam przekonanie, że praca pana mgr. Artura Lecha Stępniaaka w pełni odpowiada wszelkim wymogom stawianym tego typu rozprawom i wnioskuję o dopuszczenie pana mgr. Artura Lecha Stępniaaka do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Warszawa, 7 kwietnia 2017

Magdalena Olpińska-Szkiełko