



Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173, tel. (48 42) 6645298, 6645225, e-mail: glotto@uni.lodz.pl

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Joanny Prędoty pt.: *Wybrane aspekty psycholingwistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (komputeropis, 273 ss.), napisanej pod kierunkiem dra hab. Piotra Garncarka

7 maja 2018 r.

Przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska **Joanny Prędoty pt.: *Wybrane aspekty psycholingwistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*** mieści się w obszarze lingwistyki stosowanej. W rozprawie Autorka łączy teorie psycholingwistyczne związane z akwizycją języków obcych oraz koncepcje wyrosłe w obszarze szeroko rozumianej glottodydaktyki, przekładając je na praktykę nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO). W centrum rozważań Joanny Prędoty stoi przede wszystkim metodyka nauczania, a plan badawczy Autorka oparła na pomysle, by sprawdzić użyteczność i atrakcyjność określonych metod (technik) nauczania języka obcego z perspektywy cudzoziemców uczących się języka polskiego.

Rozprawa Joanny Prędoty składa się ze Wstępu, sześciu rozdziałów, Zakończenia, Bibliografii. Zawartość rozprawy przedstawia się następująco: w teoretycznych rozdziałach 1. i 2. omówiono wybrane zagadnienia związane z akwizycją języka oraz psycholingwistyczne podstawy przyswajania języków obcych; w rozdziale 3. szczegółowo opisano metody nauczania języków obcych i umieszczono je w kontekście nauczania JPJO; w rozdziale 4. zostały przedstawione wyniki badań własnych nad preferencjami uczących się jpjo w zakresie określonych technik nauczania; w rozdziale 5. zaprezentowano szereg zadań, a w rozdziale 6. także pełne scenariusze lekcji JPJO na różne poziomy nauczania. Celem tych propozycji była integracja założeń dydaktycznych i wiedzy psycholingwistycznej z preferencjami uczących się (zob. Wstęp, s. 8). Rozdziały teoretyczne, łącznie z rozdziałem badawczym, zajęły połowę objętości pracy (130 ss.), a część aplikacyjna drugą połowę; proporcje między zawartością obu części uznaję za właściwe. W Zakończeniu Autorka

podsumowuje wyniki badań, weryfikuje postawione we Wstępie hipotezy oraz wyznacza kierunki dalszych badań. Licząca 52 prace naukowe i 27 innych (są to m.in. podręczniki do nauki JPJO, teksty literackie i prasowe) nie jest przesadnie bogata, ale różnorodna – zawiera prace z obszaru językoznawstwa, psycholingwistyki, glottodydaktyki światowej i polskiej, psychologii, pedagogiki, semiologii, niemal w równej proporcji są to publikacje polsko- i anglojęzyczne). Autorka sięgnęła w wielu przypadkach do oryginalnych wersji językowych prac, które dotąd glottodydaktykom polonistycznym znane były jedynie z drugiej ręki. W części końcowej rozprawy znajdujemy spis tabel wraz z ich opisem, załącznik z anglojęzyczną wersją ankiety użytej w części badawczej oraz anglojęzyczne streszczenie rozprawy. Przejdę obecnie do omówienia i oceny poszczególnych części rozprawy.

W rozdziale 1. Joanna Prędoła ciekawie przedstawia różnorodne podejścia teoretyczne dotyczące akwizycji języka, ukazując, jak rozumieli proces poznawczy zachodzący w trakcie przyswajania języka behawioryści (m.in. Skinner), natywiści (Chomsky), kognywiści (Langacker) i etnografowie mowy (D. Hymes). Wskazuje przy tym najważniejsze koncepty, które pojawiły się w każdej z tych teorii (m.in. nawykowe uczenie się, LAD- Language Aquisition Device, kompetencja komunikacyjna, czy też wyróżnione przez Langackera procesy poznawcze, dzięki którym budowany jest leksykon gramatyki kognitywnej: asocjacja, schematyzacja, kategoryzacja, obrazowanie). W podrozdziale 1.1.4. Autorka wiąże przedstawione koncepcje z nauczaniem języków obcych, przedstawiając ważne światowe badania glottodydaktyczne skupione m. in. na odkrywaniu działania procesów mózgowych w uczeniu się języków obcych, bilingwizmie, hipotezie tzw. okresu krytycznego w zakresie przyswajania języka, efektywności nauczania. Sposób przedstawienia wymienionych treści świadczy o tym, że Autorka jest bardzo dobrze zorientowana w teoriach językoznawczych związanych z przyswajaniem języka i rozumie, że glottodydaktyka praktyczna musi z nich czerpać. Sama, o czym pisze w akapicie kończącym rozdz. 1, przyjmuje stanowisko pośrednie: nauczanie powinno być prowadzone najpierw tak, by uczący się opanowali reguły języka w sposób nawykowy, na dalszych etapach powinno się im umożliwić dużo większą swobodę w zakresie kreacji językowej.

W rozdziale 2. Autorka opisuje działanie mózgu (funkcje obu półkul mózgowych) i omawia procesy poznawcze (takie jak: uwaga, spostrzeganie, pamięć i jej typy, teorie procesu pamięciowego – tym poświęca najwięcej uwagi.) Rozdział wieńczy tabela podsumowująca poruszone w nim problemy. Jako recenzentka doceniam umiejętność tworzenia przez badaczy zestawień tabelarycznych – świadczy ona o ich kompetencjach analitycznych oraz o docenianiu roli syntezy. Komentarz odautorski (s. 59-60) świadczy dodatkowo o tym, że

Autorka przykłada wielką wagę do wiązania wiedzy psycholingwistycznej z praktyką nauczania języków obcych.

W rozdziale 3, skoncentrowanym na zagadnieniach metodycznych, najwartościowsze są opisy tych metod, które nie zostały przedstawione w powszechnie znanych polskojęzycznych przewodnikach metodycznych (jak: *blended learning* – metoda nauczania wspomagana komputerowo, czy *peer-learning* – partnerskie uczenie się, bardzo często realizowane z udziałem internetowych serwisów społecznościowych), bądź zostały w nich omówione pobieżnie (jak: sugestopedia, metoda odpowiedzi całym ciałem). Można więc powiedzieć, że Joanna Prędotą zaktualizowała przewodniki metodyczne H. Komorowskiej czy Lipińskiej i Seretny (oba zostały wydane w 2005 roku). Podobnie, jak w poprzednim rozdziale, Autorka ujmuje omówienie w formie tabelarycznej.

Badania własne zaprezentowane przez Doktorantkę w rozdziale 4. są badaniami oryginalnymi – nie znam innej pracy polonistycznej ukierunkowanej na sprawdzenie preferencji uczących się JPJO w odniesieniu do technik i treści nauczania języka docelowego. Zostały przeprowadzone na grupie 200 uczących się w Centrum „Polonicum” UW oraz w Fundacji Rozwoju „Oprócz Granic” za pomocą ankiety składającej się z 25 pytań głównych – zamkniętych i otwartych – i kilku dodatkowych. Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat najbardziej efektywnych sposobów nauczania gramatyki słownictwa i frazeologii, a także o ocenę wybranych technik aktywizujących i tradycyjnych, służących rozwojowi poszczególnych sprawności językowych. Uważam, że przyjęta przez Joannę Prędotę metodologia badawcza sprawdziła się. Dodatkowo doceniam sposób przedstawienia rezultatów badań – tym razem są to przejrzyste, kolorowe diagramy, podsumowujące odpowiedzi uzyskane na każde z pytań, a na końcu (punkt 4.4) znów synteza w formie tabeli. Autorka zestawia w niej odpowiedzi opisujące stosunek badanych do technik konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, wyciągając wniosek, że w nauczaniu JPJO należy zachować równowagę między nauczaniem poszczególnych sprawności (z wyjątkiem mówienia – konwersacja została uznana przez badanych za priorytet) technikami konwencjonalnymi i niekonwencjonalnymi (s. 132-133). Za nieoczekiwany wynik badania uznała, że techniki wizualne i audiowizualne nie zostały ocenione przez uczących się (w większości reprezentujących przecież pokolenie cyfrowych tubylców) entuzjastycznie.

Mam uwagę do formy pytania 7. w części ankiety dotyczącej treści nauczania. Wyróżnia się ono tym, że fakt, który ma być poddany ocenie respondentów jest wartościowany negatywnie: „Oglądanie filmów podczas zajęć jest stratą czasu” (zob. diagram nr 24, s. 125), podczas gdy inne stwierdzenia ankietowe zostały sformułowane pozytywnie

(afirmatywnie), np.: „Gramatyka jest ważna i trzeba ją ćwiczyć jak najwięcej” (diagram 18), „To dobrze, jeśli nauczyciel na lekcji mówi tylko po polsku” (zob. diagram 25); „Interesują mnie zagadnienia związane z kulturą polską” (diagram 26). Przypuszczam, że afirmatywna forma punktu ankiety dotyczącego filmu wywołałaby jeszcze bardziej przychylnie reakcje wobec roli tego medium na lekcji JPJO.

W obszernych rozdziałach 5. i 6. Autorka wprowadziła w życie to, co zapowiedziała w podsumowaniu rozdziału 4. – połączyła założenia teorii psycholingwistycznych z wynikami ankietowymi badań własnych, proponując szereg technik i ćwiczeń aktywizujących uczących się JPJO. Kierowała nią także idea „integracji tradycyjnych i niekonwencjonalnych metod nauczania JPJO” (s. 254). Każda z aktywności została zrealizowana zgodnie ze sztuką tworzenia zadań glottodydaktycznych i pełnych scenariuszy lekcji. Są to gotowe materiały do wykorzystania na lekcjach JPJO na różnych poziomach zaawansowania. Ważnym elementem są komentarze odautorskie, które dodatkowo kontekstualizują każde z zadań – Autorka określa warunki konieczne do przeprowadzenia danego pomysłu dydaktycznego, jak też przedstawia mocne i słabe strony stosowania danej techniki na lekcji. Repertuar proponowanych w rozdziale 5. aktywności jest szeroki – od ćwiczeń aktywizujących półkule mózgowie, przez gry, zadania oparte na dyskusji, techniki przekładowe po takie (a te w polonistycznej literaturze glottodydaktycznej nie były często prezentowane), w których są wykorzystywane technologie multimedialne (rozd. 5.5) – narzędzia komputerowe i aplikacje mobilne na smartfony do tworzenia testów i quizów online, fiszek, wideoklipów, filmów, forów dyskusyjnych. W przedstawionych zadaniach i scenariuszach zajęć zastosowano podejście dedukcyjne, indukcyjne i mieszane i wykorzystano różnorodne techniki pracy zespołowej, i pracy z tekstem i tekstami kultury. Propozycje dydaktyczne pozwalają nauczycielom wyjść poza utarty schemat lekcji i zaspokoić potrzeby uczących się o różnych zainteresowaniach, potrzebach emocjonalnych, typach inteligencji, temperamentach, kompetencjach. Część aplikacyjna niniejszej rozprawy jest zdecydowanie częścią wyróżniającą się. Dowodzi wysokich kompetencji Doktorantki w zakresie planowania dydaktycznego; mają one rzetelne umocowanie w Jej wiedzy językoznawczej, psycholingwistycznych i samodzielnych odkryciach badawczych.

W Zakończeniu Autorka trafnie nakreśliła kierunki badań, które byłyby kontynuacją tych przedstawionych w niniejszej rozprawie. Zgadzam się, że zagadnieniem szczególnie wartym przebadania jest porównanie stosunku lektorów JPJO i uczących się JPJO (wynik tego badania znajdujemy właśnie w niniejszej rozprawie J. Prędoty) do stosowania określonych metod/technik dydaktycznych, a także przeprowadzenie badania

eksperymentalnego dotyczącego efektów nauczania z użyciem tradycyjnych i nietradycyjnych technik nauczania (np. z użyciem technologii multimedialnych i technik aktywizujących). Joanna Prędotą ma gotowy plan takich badań (przedstawia go na s. 257) i wypada jej tylko życzyć, by miała okazję i motywację, by je przeprowadzić.

Poniżej kilka uwag o charakterze merytorycznym i językowym:

1. We Wstępie na s. 8, Autorka, powołując się na prace metodyczne H. Komorowskiej i A. Seretny oraz E. Lipińskiej, zaliczyła **metodę komunikacyjną** do „kanonicznych metod konwencjonalnych”; podobnie w rozdziale 3. Tymczasem wymienione autorki używają w swoich pracach określenia: „podejście komunikacyjne” (nie: metoda) i traktują je, ze względu na jego eklektyczność, jako odrębną koncepcję metodyczną – ani konwencjonalną (tradycyjną) ani niekonwencjonalną (alternatywną) (zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, 2005, s. 333-334; podobnie E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, s. 148-150.)

Joanna Prędotą mogła mieć inny od wymienionych autorek pogląd na temat podejścia komunikacyjnego, ale powinna go uzasadnić, czego ani we Wstępie, ani w dalszych fragmentach rozprawy, nie zrobiła. Podejście komunikacyjne (czy, metoda, jak chce J. Prędotą, i nie jest w tym odosobniona) należy obecnie do najczęściej stosowanych, jest standardem w nauczaniu języków obcych. Niewykluczone, że po 4 dekadach od narodzin podejścia komunikacyjnego można by je zacząć uważać za podejście konwencjonalne.

2. W tym samym fragmencie Wstępu Autorka zaliczyła **metodę audiolingwalną** do grupy metod niekonwencjonalnych, gdy jest to właśnie jedna z kanonicznych metod tradycyjnych (konwencjonalnych) (zob. H. Komorowska, tamże, s. 27-28; E. Lipińska, A. Seretny, tamże, s. 137-140). Uznaję ten błąd za niezamierzony, gdyż dalej, w rozdz. 3. w p. 3.13.1., w podsumowującej tabeli na s. 87, metoda audiolingwalna została prawidłowo zaliczona do metod konwencjonalnych.

3. W rozdziale 4.3., na s. 126, Autorka analizuje odpowiedzi respondentów na punkt ankiety: „To dobrze, jeśli nauczyciel na lekcji mówi tylko po polsku”. Zamieszcza następujący komentarz pod diagramem nr 25, podsumowującym wynik badania: „W nowoczesnej metodyce nauczania języków obcych dominuje podejście, które wyklucza użycie **interjęzyka** (wytluszczenie moje) w procesie nauczania. Wynika to z przekonania, że używanie jedynie języka docelowego zwiększy efektywność nauki.” We fragmencie tym Autorka mylnie zastosowała termin: „interjęzyk” zamiast „język pośrednik” (lub: „pośredniczący”). Interjęzyk („językiem pośredni” między kodem wyjściowym a docelowym) jest stałym elementem procesu akwizycji języka – to „dialekt uczniowski” (niemożliwe, by nie zaistniał w trakcie

akwizycji języka obcego), nie nauczycielski (a pytanie dotyczyło mowy nauczyciela). Można natomiast zmniejszyć, czy nawet wykluczyć, używanie języka pośrednika w trakcie nauczania i komunikowania się na lekcji języka obcego.

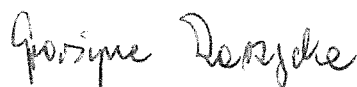
4. Pewne fragmenty są niejasne za przyczyną usterek stylistycznych, leksykalnych lub zawikłanej składni, jak: na s. 19 – „(...) takie założenie [przyjęcie konceptu LAD – G. Z.] dla teorii behawiorystycznej było niezbędne, aby wskazać jej niedoskonałości (...)”; lepiej: *takie założenie było konieczne i niezbędne, by wskazać niedoskonałości behawioryzmu*; s. 123 – „(...) wyniki [...] zdają się nie być zaskakujące (...)”; lepiej prościej: *nie są zaskakujące*; s. 254 - (...); Niewątpliwą zaletą metod aktywizujących jest to, że ich przygotowanie i przeprowadzenie nie wymaga specjalnych zasobów” (błędy leksykalne); s. 256: „ubogacanie procesu nauczania” (lepiej wariant nienacechowany: *wzbogacanie*).

Zauważyłam jedną usterkę ortograficzną w pisowni nazwiska obcojęzycznego – na s. 24. jest: Hymess; musi być: *Hymes*, pomyłkę na s. 125 „29% (58%)”, musi być: ... (58 *osób*) jak też niewielką liczbę usterek interpunkcyjnych.

Wymienione tu fragmenty trzeba poprawić jeszcze przed zamieszczeniem pracy w repozytorium cyfrowym. Innych uwag nie mam.

Stwierdzam, że rozprawa mgr Joanny Prędoty, mimo kilku usterek wyszczególnionych w części głównej tej opinii, spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim, określone w Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym. Należy podkreślić, że Autorka podjęła ważny i nowy temat badawczy, zastosowała metody badań naukowych, które umożliwiły jej realizację właściwie postawionych celów badawczych oraz bardzo dobrze przełożyła wyniki tych badań na praktykę glottodydaktyczną, proponując szereg różnorodnych zadań językowych wzbogacających dotychczasowe techniki nauczania języka polskiego jako obcego. Są to wartościowe propozycje, które z pewnością powinny zostać rozpowszechnione wśród glottodydaktyków polonistycznych np. w postaci podręcznika z komentarzami. Praca jest dobrze skonstruowana, a wywód naukowy klarowny.

Wobec powyższego, wnoszę o dopuszczenie mgr Joanny Prędoty do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Grażyna Zarzycka, dr hab., prof. UŁ

Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ