



Łódź, dnia 4 marca 2021 r.

**INSTYTUT  
ROMANISTYKI**

Wydział Filologiczny UŁ

Prof. dr hab. Mieczysław Gajos  
Zakład Językoznawstwa Stosowanego  
i Dydaktyki Języków Romańskich

**Recenzja rozprawy doktorskiej**

***Aspekty (inter)kulturowe w nauczaniu i uczeniu się języków obcych  
na przykładzie języka francuskiego i języka polskiego  
autorstwa Pani mgr Adrianny Katarzyny Olkowskiej***

Już pobieżny, diachroniczny przegląd kierunków w dydaktyce języków obcych pozwala zorientować się, że komponent kulturowy w procesie nauczania i uczenia się języka był zawsze obecny. Trudno zresztą wyobrazić sobie kształtowanie kompetencji językowej czy komunikacyjnej w oderwaniu od kontekstu społeczno-kulturowego. Dobór i zakres treści pozajęzykowych uwarunkowany był i jest nadal szeregiem czynników o charakterze nie tylko dydaktycznym. Jeśli prześledzimy programy nauczania języków obcych obowiązujące w Polsce po 1945 roku, łatwo przekonamy się jak silny wpływ na to, co znajdowało się w podręcznikach szkolnych i czego uczyli się uczniowie na lekcjach języka obcego miały: sytuacja geopolityczna, podpisane sojusze, obowiązujący ustrój.

Wraz z zachodzącymi transformacjami w otaczającym nas świecie, rozwojem nowych środków komunikowania, a także aktualnymi tendencjami w dziedzinie glottodydaktyki, zmienia się podejście do samego doboru treści nauczania jak i sposobów ich prezentacji w podręcznikach przeznaczonych do nauczania języków obcych.

W tym kontekście podjęta przez Panią Adriannę Katarzynę Olkowską tematyka badawcza, która dotyczy interkulturowości w procesie nauczania/uczenia się języków obcych jest trafna, zwłaszcza, że Autorka sytuuje swoje badania w perspektywie analityczno-komparatywnej. Jak napisała Doktorantka we wstępie do swojej dysertacji: *rozprawa doktorska ma na celu zbadanie złożonej problematyki podejścia interkulturowego*

*w dydaktyce języków obcych na przykładzie nauczania języka francuskiego, jako obcego (posiadającego wieloletnią tradycję) oraz języka polskiego jako obcego (cieszącego się rosnącą popularnością zaledwie od kilku dekad). (str. 6)*

Zastosowanie podejścia porównawczego badań przeprowadzonych w odniesieniu do procesu nauczania i uczenia się języka francuskiego i języka polskiego jako obcego w Polsce pozwala dostrzec oryginalny charakter podjętej problematyki badawczej.

Przekazany mi do recenzji egzemplarz pracy doktorskiej zawiera 401 ponumerowanych stron tekstu + 28 stron wykazu pozycji bibliograficznych. Po raz pierwszy w mojej praktyce recenzenta spotykam się ze składem edytorskim pracy, w którym strony z bibliografią nie są objęte numeracją ciągłą. Sam sposób opracowania bibliografii również budzi pewne wątpliwości i zastrzeżenia, ale o nich napiszę w końcowej części mojej recenzji.

Autorka opracowania podzieliła swój wywód na pięć rozdziałów, uporządkowanych w sposób hierarchiczny. Zabieg ten pozwolił na przejrzystą i w pełni czytelną prezentację struktury treści pracy. Całość została poprzedzona wstępem, w którym odnajdujemy nie tylko streszczenie poszczególnych rozdziałów, ale także uzasadnienie wyboru tematyki rozprawy doktorskiej, określenie głównego celu dysertacji oraz szczegółową listę, na której znalazło się przeszło dwadzieścia drobiazgowych pytań badawczych. W tym gąszczu pytań, zabrakło moim zdaniem jednoznacznie sformułowanej tezy badawczej.

Wstępem do badań własnych Doktorantki są ogólne rozważania dotyczące interkulturowości w dydaktyce języków obcych na przykładzie języka francuskiego i języka polskiego. Na podstawie zgromadzonej literatury przedmiotu dokonano zestawienia kluczowych definicji pojęć istotnych z punktu widzenia tematyki rozprawy. Czytając tę część pracy, zastanawiałem się, dlaczego Autorka poprzestaje tylko na prezentacji poglądów innych badaczy i nie wchodzi z nimi w żadną polemikę. Przy znajomości literatury, którą wykazała się Doktorantka, warto było chociaż zaryzykować wyciągnięcie samodzielnych wniosków z przytaczanych opinii. Rozdziały 1.2 i 1.3, w których zaprezentowano definicje kompetencji: interkulturowej, kulturowej, komunikacyjnej, językowej, a także zasygnalizowano pojęcie kultury w dydaktyce językowej, nie zostały zwieńczone żadnymi wiążącymi konkluzjami.

W tym miejscu chciałbym także zasugerować Autorce zainteresowanie się pracami francuskiej ekipy badaczy kierowanej przez prof. Michela Condelliera, autorów CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*). Wyniki ich prac

doskonale wpisują się w problematykę badawczą Doktorantki i nie rozumiem, dlaczego zostały pominięte w przygotowaniu tej części rozprawy. Rozważania dotyczące nauczania komponentu kulturowo-realioznawczego były także przedmiotem opracowania romanistki, Heleny Żmijewskiej, która w 1983 roku, na łamach swojej książki *Elementy realioznawcze w nauce języków obcych*, opublikowanej przez WSiP, dokonała syntetycznego omówienia ówczesnego stanu wiedzy z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa i kulturoznawstwa. Ponieważ druga część książki, odnosząca się do dydaktyki języka francuskiego w Polsce, zawiera szereg cennych informacji dotyczących różnic kulturowych między realiami życia we Francji i w Polsce, a także katalog kręgów tematycznych, przydatnych w procesie nauczania / uczenia się języka francuskiego jako obcego, uwzględnienie tej pozycji bibliograficznej w przygotowaniu recenzowanego rozdziału oraz w części poświęconej opracowaniu katalogu kulturowego z języka francuskiego (rozdział 5 rozprawy) byłoby jak najbardziej wskazane.

W rozdziale 1.4 przeprowadzona została szczegółowa analiza typologiczna wybranych grup kursantów biorących udział w zajęciach z języka francuskiego w Polsce oraz języka polskiego, jako języka obcego. Dokonana charakterystyka grup uwzględnia narodowość słuchaczy i ich przynależność do określonego kręgu kulturowego. Szerokie spektrum narodowościowo-kulturowe zaprezentowane przez Doktorantkę wskazuje na heterogeniczność grup językowych, z jakimi mamy coraz częściej do czynienia na kursach językowych, ale także w grupach studenckich na polskich uniwersytetach, gdzie podejmują studia obcokrajowcy osiedlający się w Polsce, bądź przybywający do nas w ramach europejskich programów wymiany studentów. Każda z tych grup, jak wykazała Autorka rozprawy, posiada swoją specyfikę, określone potrzeby, a różnorodność kulturowa przez nich reprezentowana powinna być uwzględniona w programowaniu zajęć językowych. Po tych drobiazgowych analizach znowu zabrakło mi syntetycznego podsumowania w formie wniosków końcowych, które wskazałaby na podobieństwa i różnice kulturowe, o których była mowa w rozdziałach 1.4.1-1.4.9.

W drugim rozdziale swojej rozprawy doktorskiej Pani Adrianna Katarzyna Olkowska przystępuje do opisu realizacji kolejnych etapów badań własnych. Rozpoczyna je badanie ankietowe, którego głównym celem było pozyskanie informacji na temat *stopnia integracji aspektów interkulturowych we współczesnych publikacjach kursowych przeznaczonych do nauki języka francuskiego oraz języka polskiego jako obcych*. Drugim celem było znalezienie



odpowiedzi na pytanie, jakich zmian w zakresie treści interkulturowych w podręcznikach oczekiwaliby respondenci, którzy wzięli udział w badaniu. Ankieta, która posłużyła do zebrania danych została zamieszczona w pkt.2.3, jako załącznik nr 1. Autorka opracowała 23 pytania, otwarte i zamknięte, na które odpowiadało 200 osób. 130 to kursanci uczący się języka polskiego i języka francuskiego w trójmiejskich szkołach językowych, 60 to studenci filologii romańskiej, 10 chińscy studenci filologii polskiej UG. Ponieważ w pracy nie znalazłem informacji na temat kryteriów doboru próby badawczej, chciałbym prosić Doktorantkę o wyjaśnienie, czym kierowała się przy doborze takiej właśnie grupy respondentów i jaką rolę w opracowywaniu końcowych wyników ankiety znalazły takie zmienne jak: płeć, wiek ankietowanych, ich narodowość, czy rodzaj kursu/studiów. Ponieważ moje wątpliwości budzi także katalog pytań zawartych w ankiecie, (np. wszystkie pytania, które nie wnoszą żadnych informacji na temat treści interkulturowych), proszę o informację czy ostateczne skonstruowanie ankiety poprzedziła standaryzacja pytań i jaka procedura została zastosowana przez Autorkę w celu zweryfikowania potencjału badawczego przygotowanego narzędzia.

Przydałoby się także wyjaśnienie czy wszystkie odpowiedzi traktowano łącznie czy rozdzielnie z uwzględnieniem chociażby nauczanego języka. Analiza jakościowa powinna być poprzedzona jednoznaczna i klarowną analizą ilościową, która posłużyłaby trafnej i rzetelnej analizie pozyskanych danych. W zaproponowanej przez Doktorantkę formule badania diagnostycznego odnosi się wrażenie powierzchowności i braku precyzji naukowej. Najlepszym tego dowodem jest porównanie celu badania (wstęp, str.7; rozdz. 2.1, str.56), w którym jest mowa tylko o badaniu treści interkulturowych, a pierwszym zdaniem z wniosków (2.2, str. 67), w którym czytamy, że: *zamysłem badacza było zdiagnozowanie jakości kształcenia językowo-kulturowego*. Poznanie opinii odbiorców podręczników językowych może być niewątpliwie przydatne dla przyszłych autorów materiałów glottodydaktycznych oraz dla optymalizacji pracy nauczycieli i ich słuchaczy. Dlatego też podjęty przez Doktorantkę problem badawczy powinien być przedmiotem dalszych, bardziej usystematyzowanych i pogłębionych studiów, do czego gorąco zachęcam Autorkę. W celu uniknięcia usterek o charakterze metodologicznym zachęcałbym Doktorantkę do uzupełnienia wiedzy z zakresu procedur badawczych stosowanych w badaniach empirycznych z zakresu glottodydaktyki. Szczególnie polecam monografię Prof. Hanny Komorowskiej *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce* oraz publikację Prof.

Weroniki Wilczyńskiej i prof. Anny Michońskiej-Stadnik *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Nie odnalazłem tych elementarnych publikacji z zakresu metodologii badań glottodydaktycznych w bibliografii zamieszczonej na końcu rozprawy doktorskiej.

Rozdziały 3 i 4 zawierają szczegółowy opis badania diagnostycznego podręczników do nauki języka francuskiego jako obcego (rozdział trzeci) oraz do nauki języka polskiego jako języka obcego (rozdział czwarty). Podręczniki, zgodnie z tematem rozprawy, były badane przez Doktorantkę pod kątem występowania w nich treści interkulturowych. Wybrano 40 podręczników, po 20 dla każdego języka, co świadczy o dość szerokim zakresie badania. Oprócz kryterium językowego, wszystkie analizowane podręczniki zostały podzielone wg kryterium wydawniczego. Przeanalizowano zarówno podręczniki publikowane przez wydawców krajowych, jak i zagranicznych. Biorąc pod uwagę datację publikacji poszczególnych podręczników, bądź ich serii, mamy do czynienia z diagnozą podłużną, która miała posłużyć ewaluacji doboru oraz sposobów prezentacji treści interkulturowych w podręcznikach językowych opublikowanych w latach 1963-2017. Nie znalazłem w rozprawie informacji, dlaczego taką właśnie cezurę czasową przyjęła Doktorantka. Gros podręczników, zarówno do nauki języka francuskiego jak i języka polskiego zostało opublikowanych po 2000 roku. Tylko pięć podręczników francuskich ujętych w badaniu zostało wydanych w XX wieku. Jeśli chodzi o podręczniki do języka polskiego, to są wśród nich jedynie dwie pozycje wydane w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia. Myślę, że jasno sformułowane kryteria doboru podręczników do badania pozwoliłyby wyeliminować szereg rodzących się pytań, trzy z nich zamieszczam poniżej:

- Dlaczego obok podręczników typowo kursowych pojawiają się podręczniki szkolne przeznaczone dla gimnazjalistów i licealistów, podręczniki wykorzystywane na zajęciach lektoratach w uczelniach wyższych, czy wręcz samouczki?
- Dlaczego nie przebadano podręczników tylko dla jednego poziomu zaawansowania językowego?
- Dlaczego w przypadku jednych tytułów analizowane są całe serie książek uwzględniające różne poziomy zaawansowania, a w przypadku innych tylko jeden poziom: początkujący bądź zaawansowany?



Jeżeli Autorka w doborze podręczników do badania uwzględniła opinię lektorów i kursantów ze szkół językowych na terenie Trójmiasta oraz Uniwersytetu Gdańskiego (rozdz. 32, str. 79), to dobrze byłoby zamieścić w rozprawie więcej informacji o przeprowadzonym badaniu sondażowym i sposobach pozyskiwania danych, które ostatecznie zdecydowały o przyjętym doborze podręczników, które były przedmiotem późniejszej analizy. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza opinii lektorów, bowiem opinie kursantów uwzględnione zostały w znacznym stopniu na podstawie pytania drugiej ankiety, opisanego w rozdziale 2.

Przeprowadzona analiza wyselekcjonowanych podręczników jest drobiazgową i dostarcza zobiektywizowanych informacji dotyczących doboru treści interkulturowych w podręcznikach oraz sposobów ich prezentacji. Ponieważ zgodnie z założeniem badania diagnostycznego podręczników, analiza miała pomóc w odpowiedzi na pytanie dotyczące kształtowania kompetencji interkulturowej, moim zdaniem niepotrzebne są opisy odnoszące się do innych komponentów podręcznika, na przykład do gramatyki czy fonetyki. Informacje te, acz na pewno ciekawe, wychodzą poza kadr badania właściwego i przysłaniają czasem to, co najważniejsze i istotne dla tematyki pracy. Gdyby Autorka pokusiła się o opracowanie siatki ewaluacyjnej podręczników pod kątem badanych treści, ekscerpcja materiału badawczego byłaby z pewnością bardziej ukierunkowana, zobiektywizowana i przejrzysta, zwłaszcza przy tak obszernym materiale badawczym.

Wnioski z tak obszernego materiału badawczego i przeprowadzonych drobiazgowych analiz treści podręcznikowych zostały przez Doktorantkę zawężone do ośmiu obszarów. Tu należałoby się czytelnikowi wyjaśnienie i uzasadnienie wyboru wskazanych pól podsumowania. Prezentowane konkluzje mają charakter porównawczy i pozwalają na dostrzeżenie różnic i podobieństw w publikacjach przeznaczonych do nauczania języka francuskiego i języka polskiego. Zabrakło mi jednak w tych konkluzjach uwag na temat ewolucji treści interkulturowych w materiałach glottodydaktycznych publikowanych w różnych przedziałach czasowych. Można było także wzbogacić konkluzje o uwagi dotyczące selekcji i gradacji materiału kulturowego w zależności od docelowego poziomu podręcznika i jego odbiorców. Autorka starała się dowieść, że podręczniki, nawet te najnowsze, nie są „wystarczającym źródłem wiedzy na temat obowiązujących realiów kulturowych danego obszaru językowego”. (str. 250). Zastanawiam się w tym miejscu czym są jakieś „obowiązujące realia kulturowe”? Oczywiście w przypadku podręczników szkolnych do nauki

języka obcego to podstawa programowa i programy nauczania ukierunkowują w pewnym zakresie pracę autorów podręczników, wskazując im obszary, które powinni uwzględnić w przygotowywanych publikacjach. W przypadku podręczników dla dorosłych, czy podręczników do pracy samodzielnej takie ograniczenie nie występuje.

Wychodząc od zauważonych w podręcznikach „brakach” tematycznych, których źródeł Autorka doszukuje się między innymi w tabuizacji treści, Pani Adrianna Katarzyna Olkowska postanowiła opracować swój własny katalog kulturowy i zaproponować autorskie rozwiązania metodyczne zajęć z języka francuskiego oraz języka polskiego, które uwzględnią szersze spektrum kulturowe, aniżeli to proponowane w analizowanych podręcznikach. I rzeczywiście rozdział piąty dostarcza wiele cennych informacji dotyczących zarówno propozycji tematyki oraz dokumentów autentycznych, które mogą być przydatne w kształtowaniu kompetencji interkulturowej słuchaczy kursów językowych. Niektóre wskazane zagadnienia pokrywają się z tymi, które były już przedmiotem opracowań w podręcznikach do nauki języka, ale wiele jest też takich, które do tej pory nie były przedmiotem eksploatacji w procesie glottodydaktycznym. Podzielam pogląd Doktorantki o konieczności uwzględnienia w katalogu treści kulturowych tych zagadnień, które były pomijane z różnych względów i nie znajdowały miejsca w dostępnych materiałach do nauczania języków obcych. Dlatego sięgnięcie po dokumenty autentyczne, mogące doskonale uzupełnić, uaktualnić oraz wzbogacić treści podręcznikowe, zgodnie z potrzebami grupy, uważam za rozwiązanie optymalne. W sumie, w opracowaniu Doktorantki odnajdujemy piętnaście kręgów tematycznych wypełnionych trafnymi i oryginalnymi propozycjami konkretnych rozwiązań metodycznych. Niektóre z nich mogą wzbudzać kontrowersje i być przedmiotem dyskusji, ale ja szanuję dokonany wybór zagadnień i wyselekcjonowanych materiałów, a ocenę ich przydatności i skuteczności pozostawiam lektorom i słuchaczom kursów językowych. Rozdział piąty ma w dużym stopniu charakter aplikatywno-utilitytarny i może być z powodzeniem zaproponowany w szerszym zakresie zainteresowanym grupom nauczycieli języka francuskiego oraz języka polskiego jako obcego.

Zawarty w pracy katalog kulturowy może być uwzględniony zarówno na zajęciach z języka ogólnego, jak i na zajęciach z języka ukierunkowanych dla określonej grupy zawodowej. W opracowanym programie kształcenia interkulturowego, oprócz zawartych propozycji treści, zwracają uwagę proponowane formy ich realizacji, które należy uznać za kreatywne,

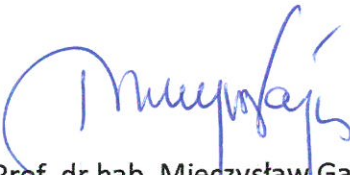


pobudzające do myślenia, działania, rozbudzające wyobraźnię, zainteresowania i motywację słuchaczy, co w znacznym stopniu ma wpływ na sukces w nauce języka obcego.

Praca została napisana poprawnym językiem, chociaż zdarzają się drobne potknięcia językowe i literówki, np.: *pracować na podręczniku, Gallison* w całej pracy notowany z podwójnym –l. Usterki te nie mają jednak znaczącego wpływu na pozytywny odbiór tekstu. Streszczenia znajdujące się na końcu dysertacji doktorskiej zostały sporządzone w trzech językach: polskim, angielskim i francuskim i w sposób syntetyczny prezentują wyniki przeprowadzonych badań.

Na zakończenie jeszcze kilka uwag na temat bibliografii. Spis literatury znajdujący się na 28 stronach, które nie zostały ponumerowane, został podzielony na cztery bloki: publikacje zwarte, artykuły, raporty oraz źródła internetowe. W sumie, przeszło 400 tytułów, spośród których monografie i inne opracowania naukowe, wykorzystane w pracy stanowią mniejszość. Bibliografia została zdominowana przez wydawnictwa podręcznikowe, słownikowe, poradniki, literaturę popularną oraz literaturę piękną. Moim zdaniem lepiej byłoby dokonać podziału bibliografii wg innego, bardziej przejrzystego klucza i wydzielić z literatury przedmiotu wszystkie podręczniki oraz słowniki. Liczne dzieła literatury pięknej z Diderotem, Balzakiem, Flaubertem, Markizem de Sade czy naszym Stefanem Żeromskim oraz poradniki turystyczne, kulinarne, seksuologiczne powinny zostać wyłączone z bibliografii przedmiotowej i umieszczone w wykazie źródeł innych. Trzeba jednak przyznać, że Autorka zadbała o poprawność przytaczania wykorzystywanych źródeł w tekście swojej rozprawy, co widać poprzez sieć przypisów znajdujących się prawie na każdej z czterystu stron.

Przedstawiona mi do recenzji rozprawa doktorska Pani Adrianny Katarzyny Olkowskiej, zgodnie z zapisem w art.13 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym (Dziennik Ustaw z 2017, pozycja 1789) otrzymuje ogólną ocenę pozytywną i na tej podstawie wnioskuję do Rady Dyscypliny Językoznawstwo Uniwersytetu Gdańskiego o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

  
Prof. dr hab. Mieczysław Gajos