

dr hab. Agnieszka Rypel, prof. ucz.

Bydgoszcz, 17.03.2021.

Wydział Językoznawstwa

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Recenzja dysertacji doktorskiej mgr Adrianny Katarzyny Olkowskiej nt.**  
*Aspekty (inter)kulturowe w nauczaniu i uczeniu się języków obcych na przykładzie języka francuskiego i języka polskiego*

Przedstawiona do recenzji dysertacja podejmuje tematykę niezwykle ważną z punktu widzenia współczesnej glottodydaktyki, a mianowicie nauczania kultury kraju lub krajów, których mieszkańcy posługują się danym językiem docelowym. Co istotne, aspekty kulturowe, coraz silniej obecne w glottodydaktyce od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, osadzone są we współczesnym kontekście kultury globalnej. Pani mgr Adrianna Olkowska odnosi się w swojej pracy do zagadnień, które z jednej strony wykorzystują kulturowe, głównie medialne, doświadczenia wspólne dla mieszkańców globalnej wioski (np. seriale, filmy i programy oglądane na całym świecie za pośrednictwem serwisu internetowego Netflix), z drugiej zaś uwypuklają specyfikę poszczególnych kultur narodowych oraz związki łączące polską lub francuską historię, tradycję i sztukę z kulturą kraju pochodzenia kursantów. Dzięki takiemu podejściu Doktorantka włącza się w aktualny nurt badań nad interkulturowością w nauczaniu języków obcych. Przy tej okazji chciałabym zwrócić uwagę na trafność tytułu rozprawy, dobrze oddającego jej myśl przewodnią oraz intencje Autorki. Dzięki zastosowaniu zapisu, w którym cząstka „inter” została ujęta w nawias – (inter)kulturowość – tytuł podkreśla w pierwszej kolejności aspekt kultury narodowej uczących się, wskazując ją tym samym jako podstawowy punkt wyjścia do nauczania kultury polskiej bądź francuskiej. Użycie tak ważnych we współczesnej glottodydaktyce terminów „nauczanie” i „uczenie się” wskazuje natomiast na to, że dla Autorki w analizach i proponowanych przez nią rozwiązaniach o charakterze aplikatywnym ważna jest podmiotowa perspektywa postrzegania zarówno kursantów, jak i lektorów.

Ze względu na swoje lektorskie doświadczenia glottodydaktyczne pani mgr Olkowska skupiła się na problematyce związanej z nauczaniem języków polskiego i francuskiego jako obcych. W założeniu Autorki rozprawy oba języki traktowane są równorzędnie, co niekiedy przekłada się nawet na brak rozróżniania specyfiki ich nauczania. Podejście to znajduje swój wyraz w strukturze rozprawy. Składa się ona z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich skupia się na ogólnym przedstawieniu zagadnień interkulturowości, w ich kontekście Autorka prezentuje różne typy kursantów. Rozdział drugi, kluczowy dla dalszych ustaleń aplikatywnych, przedstawia metodykę oraz wyniki badań ankietowych. W trzecim rozdziale zawarto analizę treści interkulturowych ujętych w podręcznikach do nauczania języka francuskiego jako obcego, kolejny rozdział ma podobny charakter, z tym że odnosi się do podręczników języka polskiego jako obcego. Ostatni, piąty rozdział rozprawy przynosi autorską propozycję katalogu kulturowego, ustalonego na podstawie przedstawionych w ankiecie oczekiwań uczących się oraz analizy podręczników. Pewnym, dość istotnym mankamentem pracy, jest brak konkretnego podrozdziału lub wyraźnie wydzielonej części wstępu, w której Autorka prezentuje *explicite* cele i metody swych badań oraz wyraźnie formułuje konkretne hipotezy badawcze oraz przyporządkowane im pytania szczegółowe, a także metody ich weryfikowania. Dobrze by było, aby Doktorantka staranniej uporządkowała te zagadnienia rozsiane we wstępie i kolejnych rozdziałach. Jasnemu ujęciu tych kwestii nie służy w moim przekonaniu heterogeniczny charakter pierwszej części rozdziału pierwszego, zwłaszcza podrozdział 1.1., na co wskazuje już jego tytuł: *Fenomen globalizacji, założenia rozprawy oraz miejsce nauczania języka francuskiego i języka polskiego we współczesnej dydaktyce językowej*. Taka różnorodność zagadnień przedstawionych na zaledwie dwóch stronach powoduje, że poszczególne aspekty nie są należycie wyeksponowane, co odbija się na jasności wywodu i precyzji definiowania poszczególnych pojęć i terminów w całej dysertacji.

Jak wspomniano, pierwsza część pierwszego rozdziału pracy (podrozdziały 1.1, 1.2, 1.3.), koncentruje się na prezentacji sposobów rozumienia terminów i pojęć, którymi Autorka posługuje się w toku rozprawy. Dobrze byłoby, aby Doktorantka wyraźnie opowiedziała się na temat tego, co będzie w swej pracy rozumiała przez kompetencję kulturową, a co jako kompetencję interkulturową i międzykulturową. Czy tych ostatnich terminów będzie używała synonimicznie, tak jak np. Urszula Żydek Bednarczuk (zob. *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2), czy też przyjmie punkt widzenia innych badaczy? Czym różni się w jej rozumieniu kultura od cywilizacji? Jaka jest relacja między realioznawstwem a nauczaniem kultury? – te kwestie

również są w dysertacji bardzo różnorodnie pojmowane. Rozpatrując te problemy, warto odnieść się także do innych prac wspomnianej U. Żydek-Bednarczuk, jak również niecytowanych w rozprawie licznych opracowań Anny Seretny i Ewy Lipińskiej oraz publikacji monograficznych Przemysława Gębala, a zwłaszcza jego książki *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (Kraków 2018), która poświęcona jest między innymi nowatorskiemu spojrzeniu na nauczanie międzykulturowe. Sądzę, że ta lektura pomoże Doktorantce w lepszym uporządkowaniu i objaśnieniu terminów, jak również w ich wyrazistszej autorskiej interpretacji.

Druga część rozdziału pierwszego zawiera charakterystykę różnych grup kursantów. Jak słusznie zauważa pani mgr Olkowska, lektorzy pracujący w grupach wielokulturowych łatwo mogą wpaść „w pułapkę schematycznego i uproszczonego myślenia”, traktując te grupy jako homogeniczną zbiorowość. Tymczasem:

dopiero próba charakterystyki uwarunkowań socjologicznych, ekonomicznych, historycznych, politycznych, kulturowych oraz predyspozycji językowych i cech narodowych, daje pełen obraz możliwości bądź ograniczeń tych grup (...) Niemniej istotne jest także wskazanie punktów stykowych i różnic pomiędzy kulturą wyjściową a docelową (s. 17-18).

Doktorantka przedstawia cechy charakteryzujące grupy Polaków, Słowian Wschodnich, Chińczyków, Niemców, Anglików, Amerykanów (których traktuje, moim zdaniem niesłusznie, jako zbiorowość homogeniczną etnicznie i prezentuje w tym samym rozdziale co Anglików), Turków, migrantów z Afganistanu, Iraku i Syrii oraz kursantów z krajów nordyckich i frankofońskich. Przy tej okazji warto zaznaczyć, że Autorka dysertacji często podkreśla konieczność postrzegania dużej różnorodności krajów, których mieszkańcy posługują się językiem francuskim. Szkoda, że w zaprezentowanym zestawieniu zabrakło przedstawicieli innych języków romańskich (jak choćby hiszpańskiego), których używanie i wariantywność także łączy się ze sporą różnorodnością kulturową. Ponadto Hiszpanie i Włosi stanowią dość liczną grupę uczących się języka polskiego np. w ramach programu Erasmus. W prezentowaniu przyczyn migracji warto byłoby też wspomnieć, że coraz częściej motywacje do uczenia się języka polskiego mają charakter osobisty. Na skutek dużej mobilności społecznej, która jest efektem globalizacji, stale zwiększa się bowiem liczba par mieszanych, co sprawia, że wielu cudzoziemców chce nauczyć się języka partnera/partnerki.

Doktorantka z dużą wnikliwością zwraca uwagę na bardzo istotny, a często pomijany aspekt pracy w grupach wielokulturowych, a mianowicie na konieczność rozpoznania kultury

edukacyjnej dominującej w krajach pochodzenia kursantów. To od niej zależy ich styl uczenia się, rodzaj relacji z grupą (współpraca bądź rywalizacja, utrzymywanie lub skracanie dystansu), pozycja nauczyciela i typ interakcji uczących się itp. Z pewnością ta część rozprawy może być użytecznym uzupełnieniem przygotowania lektorów do pracy w grupach wielokulturowych. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na pewne niejasności w prezentowaniu materiałów egzemplifikacyjnych, np. trudno jest zrozumieć, w jakim stopniu oglądanie przez uczących się języka polskiego Francuzów lub Hiszpanów ich rodzimych seriali bądź słuchanie popularnych francuskich czy hiszpańskich piosenek ma pomóc w rozwoju kompetencji międzykulturowych. Rozumiem, że ich oglądanie lub słuchanie z polskimi napisami lub polskim lektorem może być ciekawą propozycją doskonalenia kompetencji językowej, ale czy na pewno kulturowej?

Trzeci rozdział jest najbardziej interesujący poznawczo, ale zarazem najslabszy metodologicznie. Problemy pojawiają się już na poziomie opracowania procedury badawczej i braku jej bezpośredniego powiązania z celami badań, choć, oczywiście, nie można zaprzeczyć, że związek ten istnieje. Na wspomniane kłopoty wskazuje niefortunny tytuł rozdziału *Analiza ankiet o podręcznikach do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego*, który nie problematyzuje tematyki rozdziału, a ponadto zawiera błąd składniowy (*ankieta o*). Nie doszukałam się w pracy uzasadnienia, dlaczego w jednej grupie badawczej znaleźli się zarówno cudzoziemcy uczący się polskiego na kursach językowych prowadzonych w naszym kraju, jak i Polacy, którzy uczyli się francuskiego na różnych etapach swojej edukacji szkolnej oraz kursach w szkołach językowych. Ponadto nie uwzględniono faktu, iż inaczej przebiega enkulturacja cudzoziemców mieszkających w Polsce, a inaczej uczących się francuskiego Polaków mieszkających w ojczyźnie i bywających we Francji sporadycznie. Ten zarzut nie należy jednak do najpoważniejszych, myślę, że Doktorantka będzie mogła uściślić swoje motywacje.

Za poważniejsze uchybienie uważam jednak brak metryczki, w której precyzyjnie określono by cechy respondentów. Jedynym wyróżnikiem jest płeć, Doktorantka odwołała się do tego wyznacznika zresztą tylko raz, wskazując na fakt, iż mężczyźni rzadziej korzystają z samouczków. Tymczasem oparcie badań na jasnych i bardziej zróżnicowanych kryteriach pozwoliłoby na znaczne zwiększenie precyzji i bogactwa wniosków. W tym celu należałoby, moim zdaniem, poza płcią respondentów uwzględnić przede wszystkim język rodzimy respondentów, język docelowy, którego się uczą, poziom biegłości w tym języku, wiek, narodowość, miejsce aktualnego zamieszkania, motywację do uczenia się języka, długość i typ związków respondenta z kulturą docelową, kręgu kulturowego, z którego wywodzi się

ankietowany itp. Zdobyte w ten sposób informacje pomogłyby w lepszym zdiagnozowaniu potrzeb i oczekiwań konkretnych grup uczących się, co w konsekwencji mogłoby wpłynąć na optymalizację procesu nauczania i przygotowanie przez lektorów materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla konkretnych grup uczących się. Duży niedosyt budzi również samo opracowanie wyników badań, które lepiej zobrazowałyby i uzasadniły wnioski Autorki. W pracy brakuje zestawień podanych w procentach lub liczbach bezwzględnych, określenia, *niektórzy*, *wielu* są niewystarczające. Z punktu widzenia czytelnika wartościowe byłoby również umożliwienie zapoznania się z materiałem egzemplifikacyjnym odnoszącym się do odpowiedzi na pytania częściowo otwarte. Mimo tych uchybień Doktorantka udowodniła, iż potrafi interpretować wyniki swoich badań i z całą pewnością przy odpowiednim skonstruowaniu ankiety mogłaby jeszcze pełniej wykazać się tą umiejętnością i tym samym znacznie wzbogacić wyniki badań. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że Doktorantka w wyznaczonym przez siebie zakresie badań wykazała się umiejętnością sprobematyzowanej analizy, interpretowania oraz uogólniania uzyskanych w toku badań danych i należy jedynie żałować, że zakres ten nie był większy i staranniej opracowany, zgodnie z zasadami badań empirycznych stosowanych w glottodydaktyce.

Kolejne rozdziały – trzeci i czwarty – prezentują treści interkulturowe zawarte w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz podręcznikach do nauczania języka francuskiego jako obcego. Problematykę tych najobszerniejszych części pracy potraktuję łącznie ze względu na tożsamy sposób prezentowania ich treści. Trzeba zaznaczyć, że nie wszystkie omawiane pozycje są podręcznikami kursowymi *sensu stricto*. Doktorantka zdecydowała się na uporządkowanie wybranych pozycji według kryterium wydawnictw, które je opublikowały, co utrudnia obserwowanie przemian, jakie zachodziły w glottodydaktycznym spojrzeniu począwszy od drugiej połowy XX wieku po chwilę obecną. Autorka bardzo drobiazgowo i wnikliwie zaprezentowała treści, związane z kształceniem kulturowym i międzykulturowym, lecz właśnie w tej części pracy najbardziej widoczny jest wspomniany wcześniej brak precyzji terminologicznej. Nie ma także jednej spójnej koncepcji prezentowania treści kulturowych. Autorka przedstawiając interesujące ją zagadnienia, uwzględniła przede wszystkim strukturę danego podręcznika, co pozwoliło jej na jednoczesne uchwycenie różnic w proporcjach i sposobach ujmowania tematyki kulturowej przyjętych przez autorów poszczególnych publikacji. W takim kontekście większego znaczenia nabierają konstatacje wartościujące poszczególne rozwiązania dydaktyczne. Można zatem uznać, że w tym zakresie Doktorantka dokonała uzasadnionego wyboru metody prezentowania materiału uzyskanego w toku analizy podręczników.

Swojej dojrzałości badawczej pani mgr Adrianna Olkowska dowiodła, prezentując w podrozdziale 4.12. wnioski wypływające z analizy obu grup podręczników. Jej spostrzeżenia są bardzo interesujące. Doktorantka wskazuje elementy świadczące o trwałości i powszechności kanonu kulturowego w prezentowaniu zarówno kultury polskiej, jak i francuskiej. Jeszcze bardziej wartościowe poznawczo jest ukazanie nowych trendów w przedstawianiu zjawisk kulturowych i cywilizacyjnych, a zwłaszcza w kreowaniu współczesnych autostereotypów Polaka i Francuza.

Ostatni rozdział dysertacji zawiera autorską propozycję tematycznego katalogu kulturowego, w którym Doktorantka uwzględniła wnioski płynące z analizy materiałowej i zaproponowała *holistyczny, innowacyjny sposób* wprowadzania aspektów interkulturowych w nauczaniu języków w obcych. Wychodząc z założenia, że w procesie glottodydaktycznym nie można opierać się wyłącznie na podręczniku kursowym, przedstawiła koncepcję działań wykorzystujących różne wytwory kultury, spośród których na szczególną uwagę zasługują moim zdaniem, współczesne teksty kultury, jak, np.: filmy, seriale, teleturnieje, przewodniki, reportaże, poradniki, powieści, komiksy, piosenki, vlogi, blogi, podcasty, występy kabaretowe, stand-upy, gry edukacyjne, planszowe, karciane, a także aplikacje mobilne. Doktorantka pogrupowała poszczególne zagadnienia w piętnaście bloków tematyczno-kulturowych, takich jak: doświadczenia migracyjne, historia i polityka, biografie sławnych Francuzów i Polaków, religia i obrzędowość, humor, sztuka kulinarna, moda i uroda, obyczajowość dawnych Słowian, polskie miasta, Paryż, kobieta, związki i rodzina, seksualność, choroby i uzależnienia oraz praca. Autorka nazwała te wyróżnione przez siebie kategorie toposami. W moim przekonaniu, należałoby uściślić, jak w dysertacji rozumiane jest pojęcie toposu. Doktorantka nie definiuje go, a rozległość i różnorodność tego, co ja nazwałabym raczej kręgami tematycznymi, a niekiedy funkcjami języka nie pozwala na zrekonstruowanie przyjętego w pracy sposobu rozumienia tego terminu.

Trzeba przyznać, że przedstawiając swoje propozycje, pani mgr Olkowska wykazała się dużą erudycją i pomysłowością w zestawianiu różnych wytworów zarówno kultury wysokiej, jak i masowej, popularnej (tu przestrzegalabym Doktorantkę przed stosowaniem terminu „kultura niska”). Wartościowym dopełnieniem przedstawionych treści są także przykłady ich konkretnych realizacji, np. omówienie zajęć ukazujących obrzędowość słowiańską. Prezentując tak duży repertuar różnorodnych tekstów kultury, Doktorantka nie ustrzegła się pewnych uproszczeń, nieuzasadnionego mieszania rejestrów, do których należą wyszczególniane przez nią teksty kultury, a niekiedy nawet błędów merytorycznych. Gdyby Autorka chciała kiedyś wykorzystać swoje ustalenia do przygotowania materiałów

dydaktycznych, musiałaby przede wszystkim jasno przyporządkować poszczególne zagadnienia i teksty kultury do poziomu biegłości językowej oraz stopnia zaimplementowania w kulturę polską lub francuską.

Na zakończenie chciałabym podzielić się jeszcze ogólnymi uwagami dotyczącymi warsztatu naukowego Doktorantki. Sądzę, że należy jeszcze popracować nad doskonaleniem języka naukowego i precyzją słownictwa, np. forma podająca to nie forma *podaniowa* (s. 31), *ziemie ojczyste* to nie *ziemie ojczyźniane* (s. 53), a *lingua franca* (s. 22) to nie synonim języka francuskiego, zaś użyte przez Autorkę słowa takie jak, np. *unanizm*, (s.77), czy *immersja* (s. 88) mają w polszczyźnie inne znaczenie niż to, które wynika z kontekstu, w którym je w pracy umieszczono. Warto też unikać wyrazów subiektywnie wartościujących przedstawiane fakty lub zjawiska, (np. *uwielbiani w Polsce artyści hiszpańscy, niezwykle popularny w Polsce serial francuski, niebywale poczytni wśród Polaków pisarze pochodzenia francuskiego* (s. 48), jak również wystrzegać się potocyzmów typu *pracować na podręcznikach, pracować na kserówkach*. Udoskonalenia wymaga także sposób przedstawiania bibliografii, z której należałoby wyodrębnić w osobnych częściach omawiane podręczniki oraz źródła internetowe, a także listę tekstów literackich, wymienionych przez Autorkę. Zabieg ten nie tylko uporządkowałby wykorzystane w dysertacji źródła, ale także pomógłby ocenić ich jakość oraz ilość. Poszczególne rozdziały należałoby zakończyć podsumowaniem, a nie przerywać je na prezentacji ostatniego z omawianych w rozdziale zagadnień.

Konkluzja: Mimo zastrzeżeń przedstawioną mi do recenzji dysertację oceniam pozytywnie, co czynię 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). W moim przekonaniu w wystarczającym stopniu odpowiada ona wymogom stawianym pracom doktorskim i jako taka stanowi w pełni wystarczającą podstawę do wniosku o dopuszczenie jej Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

dr hab. Agnieszka Rypel, prof. uczelni

Agnieszka Rypel