

Ocena rozprawy doktorskiej mgr Joanny Dudy

*Language mediation in an L3 classroom.
Investigating the role of multilingual competence in third language acquisition*

napisanej pod kierunkiem prof. nadzw. dr hab. Jana Majera

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska liczy 244 strony i składa się z 5 rozdziałów, 2 aneksów zawierających kwestionariusze użyte w badaniach i liczącej aż 544 pozycje bibliografii. Celem podstawowym, zredagowanej w języku angielskim pracy, było zbadanie, jak znajomość jednego języka obcego (angielski) wpływa na akwizycję innego języka obcego (francuski). Badania jakościowo-ilościowe będące podstawą refleksji Autorki zostały przeprowadzone w kontekście edukacyjnym (polska szkoła średnia), co jednoznacznie wskazuje, że rozprawę można usytuować na styku badań z zakresu akwizycji i dydaktyki języków. A w związku z faktem, że przygotowane do celów badania zadania nawiązują do podsystemów języka, trzecią domeną tej pracy jest lingwistyka. We wstępie Autorka stawia szereg pytań, z czego najważniejszym i najbardziej konkretnym wydaje się pytanie o postawę uczącego się wobec problemów napotykanych w akwizycji kolejnego języka („can a competence in L2 act as a scaffolding for the acquisition of L3?”, s. 16). Ważnym elementem jest też, na co wskazuje tytuł rozprawy, *mediacja*, która odnosi się do różnych działań uczestników procesu nauczania/ uczenia się. Nie sposób więc pominąć tu roli nauczającego, który w kontekście edukacyjnym wspiera uczącego się. Tak właśnie powinno

się rozumieć, nawiązujące m.in. do badań Vygotskiego i Brunera, pojęcie „rusztowania” (*scaffolding*).

Rozdział 1. traktuje zasadniczo o zmieniającym się pojęciu *wielojęzyczności*, o cechach i postawach (wobec języków) osoby wielojęzycznej, a także o *komunikacji wielojęzycznej*, w tym kwestii zmienności/ wyboru kodów, strategii i negocjacji wokół form językowych. Z refleksji wynika, że współczesny wielojęzyczny lokutor (przynajmniej ten uczestniczący w badaniu), to zasadniczo osoba posługująca się swoim językiem pierwszym, znająca przy tym bardzo dobrze język angielski i ucząca się, w zależności od potrzeb i zainteresowań, kolejnych języków obcych. W tej perspektywie język angielski nie jest w zasadzie traktowany jako język obcy, a jego rola jako *rusztowania* traktowana jest na równi (albo wyżej, ze względu na większe ewentualne podobieństwa) z językiem pierwszym. To ważna przesłanka, bo miała ona potencjalny wpływ na analizę zebranych przez Autorkę danych (patrz rozdział 4, część poświęcona zadaniu dotyczącemu zgodności czasów), do czego wrócę w dalszej części oceny.

W rozdziale 1. mowa też jest o tym, co właściwie oznacza znajomość różnych języków w przypadku osoby wielojęzycznej. Autorka słusznie przypomina, że kompetencje i sprawności takiego użytkownika mogą sytuować się na różnych poziomach (czyli nie mogą być traktowane *en bloc*) i zmieniają się dynamicznie w ciągu życia. W części poświęconej akwizycji języka trzeciego znajdujemy informacje na temat cech charakterystycznych tejże akwizycji, a także statusu i możliwych konfiguracji przyswajania kolejnych języków. Choć Autorka odsyła czytelnika do wielu źródeł, jednak brakuje w tej części odniesienia do konkretnych jakościowych/ ilościowych badań z obszaru akwizycji języka trzeciego (np. Widła) i wpływu na tę akwizycję języka drugiego, a przecież jest to podstawowy problem przedstawionej dysertacji. Luka ta powoduje, że w rozdziałach analitycznych Autorka nie jest w stanie umieścić w określonej perspektywie własnych wyników badań i skonfrontować ich z badaniami innych (patrz np. badania Mariany Bono na temat wpływu języka

angielskiego L2/ niemieckiego L2 na akwizycję języka hiszpańskiego L3 u lokutorów języka francuskiego L1).

W rozdziale 2. centralne miejsce zajmuje pojęcie *dyskursu*, w szczególności różne podejścia do dyskursu i ich wartość aplikatywna w odniesieniu do akwizycji języka w warunkach formalnych. Autorka nawiązuje to teorii aktów mowy, analizy konwersacyjnej, podejścia interakcyjnego, a także etnografii komunikacji. Pewne ważne, ale polemiczne stwierdzenia wymagałyby, by rzucić na nie nieco więcej światła, inaczej są niezrozumiałe, jak to, przytaczane za Grzmil-Tylutki, że dyskurs jest czymś pomiędzy *langue* a *parole* (s. 59). Autorka mogła tu nawiązać do pojęcia *interparole*, funkcjonującego zwłaszcza wśród badaczy, którym bliska jest etnografia komunikacji i analiza interakcyjna (np. Porquier, Py, Pekarek, Matthey), i podkreślić, że nabywany nowy kod językowy przejawia się w dyskursie, który jest wspólną konstrukcją uczestników komunikacji. Umieszczenie w centrum rozprawy pojęcia *mediacji* wskazuje na to, że Autorka z takim stwierdzeniem na pewno by się zgodziła.

Languaging i *translanguaging* (nazwijmy je roboczo *werbalizacją* i *trans-verbalizacją*) to kolejne pojęcia, które zasługują w tym rozdziale na uwagę, zwłaszcza w kontekście mediacji językowej. Pojęcia te, choć nieostre i tylko w częściowy sposób w rozprawie wyjaśnione, wydają się interesujące w kontekście wielojęzyczności i akwizycji języków rozumianej jako czerpanie z wszelkich zasobów (czyli sprawności i kompetencji w L1, L2, Ln), które posiada użytkownik, bez względu na jego stopień zaawansowania w danym języku. Odnajdujemy tu więc pośrednio nawiązanie do sięgającego lat 60 ubiegłego wieku (Gumperz) pojęcia *repertuaru* językowego, a także do późniejszego pojęcia *komunikacji egzolingwalnej* (Porquier) i związanymi z tym typem komunikacji zachowaniami i strategiami. Pojęcie *werbalizacji* jest zatem ze wszech miar pojęciem kluczowym dla właściwego zrozumienia i zinterpretowania przeprowadzonych przez Autorkę badań, choć Ona sama w podsumowaniu rozdziału takiej wagi do owego pojęcia nie przywiązuje i traktuje je jak jedno z wielu, o których mowa w tej części pracy.

Rozdział 3. poświęcony jest zasadniczo *mediacji* w klasie języka obcego. Pojęcie to spopularyzowane głównie dzięki *ESOKJ* (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*), jest wciąż pojęciem nieostrym, na co wskazuje wielość jego definicji i interpretacji. W interesującym nas kontekście akwizycji języka obcego, pojęcie to używane jest często w miejsce pojęcia *negocjacji interakcyjnych* wokół form i znaczeń. Odnosi się też implicytnie do pojęcia *rusztowania* i wskazuje na różnego typu strategie i zachowania językowe/ komunikacyjne, których rolą jest ułatwienie akwizycji i/ lub odblokowanie komunikacji w przypadku nieporozumień między lokutorami. Na gruncie dyskursu edukacyjnego mediacją jest przykładowo feedback, pytania naprowadzające oraz wszelkiego typu reparacje metajęzykowe.

Podobnie jak w dwóch poprzednich rozdziałach teoretycznych, także w tym Autorka porusza się z dużą swobodą w meandrach terminologicznych propozycji, typologii i epistemologicznych dyskusji, co niewątpliwie świadczy o jej dużej wiedzy i erudycji. Jedyne zarzut, jaki można sformułować dotyczy niewystarczającego, moim zdaniem, wzięcia pod uwagę badań nad akwizycją języków w polskim kontekście edukacyjnym. I tak w części poświęconej korekcie (3.3.1), pomimo wielu odsyłaczy do fachowej literatury, nie ma żadnej wzmianki o tego typu badaniach. Podobnie jest w części 3.4 poświęconej interakcjom, co nieco dziwi, bo takie badania istnieją, a przecież kwestia interakcji odnosi się bezpośrednio do centralnego w tej rozprawie problemu mediacji.

Jak już wspomniałem, rozdziały teoretyczne (1-3) obfitują w bardzo liczne odniesienia do literatury przedmiotu, a bibliografia licząca aż 544 pozycje jest niewątpliwie atutem recenzowanej rozprawy doktorskiej. Nie ze wszystkimi wyborami się zgadzam i uważam, że niektóre zagadnienia potraktowano zbyt powierzchownie, choć są ważne dla zrozumienia tytułowej kwestii mediacji i akwizycji języka, jak np. strategie komunikacyjne, za to pojawiają się kwestie pozostające w luźnym związku z tematyką rozprawy, jak np. ta dotycząca lęku w procesie przyswajania języka.

Moim obowiązkiem jest też odnotowanie pewnych nieścisłości, jeśli chodzi o przytaczaną literaturę. I tak na stronie 54. rozprawy odniesienie do badania Griggsa (2010) jest w nieodpowiednim miejscu i pozostaje bez związku z bieżącą refleksją Autorki na temat strategii negocjacyjnych. Na stronie 117. odniesienie do Porquiera (1994) również jest nieprawidłowe, gdyż w przytoczonej publikacji nie odnajdujemy treści, na które powołuje się Autorka. Wreszcie na stronie 124. znajdujemy odniesienie do artykułu Matthey (2010), które również wprowadza czytelnika w błąd. Autorka przytacza tam bowiem treści, których próżno szukać w publikacji, do której nas odsyła. To błędy warsztatowe, które na pewno warto poprawić na dalszej ścieżce kariery Badaczki.

Sercem pracy są rozdziały 4 i 5 traktujące o przeprowadzonych przez Doktorantkę badaniach. W rozdziale 4. przedstawione jest badanie pierwsze dotyczące postaw i przekonań uczniów polskiej szkoły średniej (klasy przygotowujące do międzynarodowej matury) odnośnie do wpływu języka angielskiego (L2) na akwizycję języka francuskiego (L3). Warto odnotować, że Autorka przeprowadziła badanie pilotażowe, którym objęto 44 uczniów i badanie właściwe, w którym uczestniczyło 50 uczniów. Za każdym razem przebadano 2 grupy uczniów o różnym stopniu zaawansowania językowego, przy czym poziom języka angielskiego był u wszystkich uczestników wysoki lub bardzo wysoki (B2-C1), zaś poziom języka francuskiego był niski (A1). Celem głównym tego kwestionariuszowego badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy znajomość pierwszego języka obcego (L2) ma wpływ na przyswajanie drugiego języka obcego (L3). Wnioski z badania pilotażowego wyraźnie pokazały, że znajomość języka angielskiego ułatwia rozumienie języka francuskiego. Trzeba jednak dodać, że w badaniu pilotażowym uczniowie nie wykonywali konkretnych zadań, a odpowiadali tylko na przygotowane pytania.

W badaniu właściwym uczniowie mieli za to do wykonania 5 krótkich zadań leksykalno-gramatycznych odnoszących się do podobieństw leksykalnych, zgodności czasów, użycia rodzajników, konstrukcji zaprzeczenia i gramatyki. Badanie to zostało uzupełnione

wywiadami z wybranymi uczniami (ośmioro uczestników). Wyniki pokazały, że uczniowie czerpią z zasobów języka angielskiego przy rozwiązywaniu zadań dotyczących francuskiej leksyki oraz zgodności czasów przeszłych, w przeciwieństwie do zadań z zakresu negacji, tworzenia zdań i użycia rodzajników. Przy interpretacji wyników Autorka skorelowała rozwiązane zadania z deklaracjami uczniów na temat przydatności L2 przy rozwiązywaniu zadań z zakresu L3. Dodatkowo miała do dyspozycji wywiady z uczniami. W tym miejscu narzucają się pewne metodologiczne refleksje. Pierwsza dotyczy wywiadów. Otóż, moim zdaniem, wywiady mogły by przynieść o wiele więcej pożytecznych dla badaczki informacji, gdyby przeprowadzone zostały bezpośrednio po wykonaniu zadań i dotyczyły tych właśnie konkretnych zadań. Bezpośrednia introspekcja pozwoliłaby na bardziej precyzyjne określenie rzeczywistego udziału języka angielskiego w rozwiązywaniu zadań z języka francuskiego w różnych jego obszarach. Z przytoczonych przez Autorkę wywiadów wynika, że dostarczone przez uczniów informacje na temat wpływu L2 na L3 są dość ogólne i intuicyjne, a więc, innymi słowy, mniej dla badacza relewantne. Druga uwaga dotyczy samych zadań i ich interpretacji. Wydaje się, że interpretacje zaproponowane przez Autorkę nie biorą pod uwagę badań z zakresu akwizycji języka francuskiego przez polonofonów. Np. przy zadaniu drugim (zgodność czasów przeszłych), Autorka odwołuje się do badań, w których uczestniczyli uczący się języka francuskiego anglofoni mieszkający w Montrealu, i sugeruje, że znający biegle angielski Polacy będą stosować przy uczeniu się francuskiego podobne co Kanadyjczycy strategie. To dość ryzykowna hipoteza. Tymczasem nabywanie przez polonofonów czasów przeszłych w języku francuskim jest niezwykle skomplikowane i nie sprowadza się, co sugeruje Autorka, do rozróżnienia czynności dokonanych od niedokonanych. W miarę sprawne posługiwanie się czasami przeszłymi u polonofonów następuje dopiero po około trzech latach nauki w warunkach formalnych. W początkowych stadiach akwizycji dominuje *passé composé*, czas *imparfait* pojawia się znacznie później i jest silnie związany z semantyką czasownika, a nie z opozycją aspektową dokonany vs niedokonany. Innymi słowy, użycie *imparfait* wskazuje na trwanie, a nie na czynność

niedokonaną. Wszelkie interpretacje wykonywanych zadań powinny brać pod uwagę tego typu wyniki badań z zakresu akwizycji (por. Paprocka-Piotrowska, Starościak). Dodam, że nic też nie wiemy na temat informacji metajęzykowej, którą na temat francuskich czasów przeszłych otrzymali biorący udział w badaniu uczniowie. Oczywiście mam świadomość, jak trudno zbadać kompetencję językową u uczących się języka obcego na bardzo wczesnym etapie.

Bardzo ciekawym poznawczo jest rozdział 5. rozprawy, w którym Doktorantka analizuje dyskurs w klasie języka obcego. Autorka sama zebrała dane za pomocą osobistych obserwacji i notatek, bez jakiegokolwiek rejestracji zajęć. Jestem pełen podziwu dla Doktorantki za jej cierpliwość i pracowitość w zbieraniu jakże trudnych danych, choćby ze względu na liczbę uczestników obserwowanych zajęć czy wielokanałowość przekazu. Autorka objęła badaniem trzy klasy (1-3) w trakcie jednego roku szkolnego, co wskazuje, że badanie miało charakter pseudo-longitudinalny (choć tak nie jest przedstawiane). Szkoda, że w rozprawie zabrakło informacji na temat ilości i częstotliwości obserwowanych zajęć, bo pozwoliłoby to czytelnikowi lepiej sobie wyobrazić zebrany korpus. Rozdział obfituje w różnorakie fragmenty interakcji ilustrujących wpływ języka angielskiego na proces uczenia się języka francuskiego. Możemy tu dostrzec *in vivo* strategie dyskursywne oraz wszelkie cechy typowe dla komunikacji egzolingwalnej. To zdecydowanie najciekawsza część rozprawy, choć i tutaj brakuje pewnych odniesień do badań z akwizycji języka francuskiego w polskim kontekście edukacyjnym. Są też drobne błędy interpretacyjne (pasaż dotyczący elementu *excitée*, s. 194, czy też rozróżnienie *à* vs *chez*, s. 196), ale nie mają one znaczącego wpływu na odbiór tego bardzo solidnie skonstruowanego rozdziału, w którym Autorka umiejętnie pokazała, kiedy język angielski (L2) może być przeszkodą, a kiedy rusztowaniem wspierającym nabywanie języka francuskiego (L3) przez polonofonów. Praca kończy się wnioskami na temat wielojęzyczności i akwizycji języków przez wielojęzycznych uczących się. Rozprawa przedstawiona przez Doktorantkę jest o tyle ważna, że eksploruje obszar mało jeszcze zbadany, a wytyczona ścieżka wskazuje na

możliwość dalszych poszukiwań. Dzieje się to w sytuacji, kiedy to co nazywaliśmy jeszcze niedawno językami obcymi staje się w pokoleniu młodych użytkowników języka wielojęzycznym repertuarem. Rozprawa Doktorantki pomaga nam lepiej zrozumieć tę zmieniającą się rzeczywistość.

Konkludując, przedłożona do oceny rozprawa pt. *Language mediation in an L3 classroom. Investigating the role of multilingual competence in third language acquisition* jest pracą dojrzałą, poprawną metodologicznie i redakcyjnie. W pełni odpowiada ona wymogom przewidzianym w ustawie o stopniach i tytule naukowym, stąd wnoszę o dopuszczenie mgr Joanny Dudy do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lublin, 21 grudnia 2020 r.



dr hab. Sebastian Piotrowski