


Dr hab. Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński

UNIWERSYTET WARSZAWSKI
WYDZIAŁ POLONISTYKI
wpłynęło dnia 5.10.2017.


Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Urszuli Swobody-Rydz
Czynniki psychologiczne i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2).
Szybkość czytania jako miara kompetencji
Uniwersytet Warszawski – Wydział Polonistyki, Warszawa 2017, s. 302

1. Przedmiot i zawartość rozprawy

Recenzowana praca *Czynniki psychologiczne i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2). Szybkość czytania jako miara kompetencji* stanowi teoretyczno-badawcze studium z zakresu glottodydaktyki wpisujące się w nurt badań poświęconych kompetencji tekstowej/dyskursywnej uczących się. Licząca 305 stron dysertacja merytorycznie dzieli się na dwie części: pierwszą – przeglądową, stanowiącą teoretyczne podstawy drugiej, analitycznej.

W części teoretycznej, obejmującej cztery rozdziały, Autorka szeroko zarysowuje tło badawcze swoich dociekań. Ze względu na interdyscyplinarny charakter pracy omawia w niej zagadnienia związane z dwujęzycznością (rozdział I), procesy przyswajania/uczenia się języka oraz modele leksykonu mentalnego osób dwujęzycznych (rozdział II), determinanty wpływające na przebieg procesu opanowywania języka, takie jak: wiek, płeć, ręczność, osobowość (rozdział III) oraz sprawność czytania, którą traktuje jako wykładnik kompetencji językowej (rozdział IV). W części analitycznej przedstawia narzędzia badawcze, sposób zbierania, porządkowania i analizy danych; następnie omawia wyniki przeprowadzonych przez siebie badań, opatrując jej wpływającymi z nich wnioskami (rozdział V). Po pięciu rozdziałach głównych pojawiają się: zakończenie, w którym zawarto refleksję nad tzw. *językowym stylem życia*, oraz bardzo bogata bibliografia, uwzględniająca pozycje z zakresu glottodydaktyki ogólnej, psycholingwistyki oraz neurobiologii.

Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji, a większość z nich przekazuje się za pomocą pisma. Sprostac' dzisiejszej sytuacji życiowej może więc tylko ten, kto umie korzystać ze źródeł wiadomości, tj. ten, kto umie sprawnie czytać ze zrozumieniem teksty napisane nie tylko w swoim języku ojczystym. Istotą i celem rozprawy doktorskiej mgr Urszuli Swobody-Rydz było zbadanie, jak wybrane czynniki neurolingwistyczne i psycholingwistyczne wpływają na szybkość czytania w opanowanym przez użytkowników języku obcym w porównaniu z tempem odcodowywania informacji w języku rodzimym. W badaniach zastosowano miarę względnej szybkości czytania, tj. stosunku czasu reakcji w języku angielskim do czasu reakcji w języku polskim. Determinantami uwzględnionymi w eksploracjach były: wiek rozpoczęcia nauki języka obcego przez badanych, ich motywacja, płeć, ręczność, jeden z wymiarów osobowości, tj. skłonność do podejmowania ryzyka oraz ilość czasu poświęcanego indywidualnie na rozwijanie sprawności receptywnych. Doktorantka chciała nie tylko pokazać, w jakim stopniu powyższe czynniki wpływają na tempo czytania w J2, lecz także siłę korelacji zachodzącą między poszczególnymi determinantami a kompetencją językową użytkowników mierzoną właśnie tempem czytania. Badaniami zostały objęte osoby dorosłe, wykazujące dwujęzyczność sztuczną o charakterze elitarnym, tj. legitymujące się biegłością w kodzie w rodzimym i bardzo dobrą znajomością obcego. Badani należeli do trzech podgrup: byli to studenci medycyny, lekarze specjaliści oraz nauczyciele języka angielskiego.

Doktorantka przyjęła, że osoby te, z racji wymagań stawianych im przez zawód, który wykonują (lekarze/nauczyciele) lub do którego wykonywania się przygotowują (studenci), powinni umieć biegle czytać w języku obcym.

2. Omówienie i ocena merytoryczna rozprawy

W rozdziałach teoretycznych Autorka dokonała krytycznej analizy dostępnych pozycji literatury przedmiotu, co, zważywszy na różnorodność stanowisk zajmowanych przez badaczy w kwestiach dotyczących dwujęzyczności, sprawności czytania, czy miejsca J1 w dydaktyce J2, nie było zadaniem łatwym.

W części poświęconej zagadnieniu dwujęzyczności, najbardziej doskwierał mi brak wyraźniejszego oddzielenia dwu zjawisk, a mianowicie dwu- i wielojęzyczności od znajomości języków, a także brak konsekwencji w odróżnianiu dwu różnych jednakowoż procesów, jakimi są uczenie się języka i jego przyswajanie, nabywanie, czy akwizycja. Podział wprowadzony przez Krashena nie został do tej pory jednoznacznie odrzucony, choć prawdą jest, że niektórzy badacze, m.in. Klein, nieco się od niego dystansują. Moim zdaniem jednakże, fakt, że w niektórych okolicznościach trudno jest oba procesy oddzielić, takim przypadkiem jest poznawanie języka na kursie w kraju, w którym stanowi odśrodek codziennej komunikacji (w tzw. środowisku endolingwalnym), a także fakt, że wynik obu procesów w wielu przypadkach jest porównywalny – uczący się może osiągnąć biegłość językową porównywalną lub nawet przewyższającą tę, którą legitymują się odpowiadający mu wiekiem i statusem rodzimi użytkownicy, nie są jednak wystarczającymi argumentami, by tych dwu procesów wyraźnie od siebie nie rozgraniczać. Mają one bowiem zdecydowanie inny przebieg, zachodzą w innych jakościowo kontekstach. Trudno też w przypadku przyswajania mówić o organizacji procesu, która to organizacja jest z kolei jednym z ważnych czynników warunkujących efektywność uczenia się.

Nie jestem także zwolenniczką nazwania języka angielskiego używanego przez Polaków w Polsce *językiem drugim*. Zgodnie z przyjętymi definicjami terminu tego używa się w odniesieniu do kodu, którego dana społeczność lub jednostka może używać wymiennie z innym we wszystkich sferach życia, gdyż język ten jest obecny w przestrzeni społecznej. Angielski takim językiem w Polsce nie jest. Z opisu grupy biorącej udział w badaniach wynika jednoznacznie, że były to osoby, dla których angielski był *językiem obcym*, bardzo dobrze opanowanym (wyuczonym), ale *obcym*. Dlatego też uważam, że rozdział zdecydowanie zyskałby w lekturze, gdyby jego oś stanowiło zagadnienie *dwujęzyczności sztucznej (inteligentnej, elitarnej)* w odniesieniu, do której pokazywana byłaby – *naturalna* (nazywana również *popularną* lub *ludową*). Podłożem tej dychotomii jest zaś sposób opanowania języka, czyli *nabywanie* lub *uczenie się*. Dwujęzyczność *naturalna* kształtuje się w toku autentycznych interakcji i najczęściej występuje u imigrantów posługujących się językiem, który w danym państwie jest hegemoniczny, *sztuczna* natomiast – powstaje w wyniku uczenia się obcego kodu, wspieranego przyswajaniem, a kodem tym jest najczęściej jeden z języków przydatnych w biznesie, nauce lub polityce. Ujęcie takie nie kłóci się z tezą Doktorantki, która słusznie uważa, że to czy deklarujemy się jako osoby dwujęzyczne czy też znające język zależy od kontekstu. Przyjęcie proponowanego przez mnie rozróżnienia *uczenie się* vs *przyswajanie* pozwoliłoby też na uniknięcie niejasności niektórych sformułowań, np. „język rodzimy jest przyswajany w domu ... język drugi w przedszkolu, szkole, kursach” (s. 52), w drugim przypadku trudno bowiem mówić o procesie nabywania języka, gdyż nie umożliwia tego ani ilość inputu, ani potrzeba komunikacyjna. Język angielski, którego w Polsce uczymy się w przedszkolu czy szkole z punktu widzenia przydatności „tu i teraz”, a nie „kiedyś” – jest mało użyteczny.

Rozdział drugi poświęcony został roli języka pierwszego w opanowaniu kolejnego. Doktorantka omawia w nim różne teorie przyswajania języka od natywistycznych po współczesne – koneksjonistyczne i modularne. Tu ponownie wraca kwestia terminologiczna przyswajania, uczenia

się, nabywania. Terminy te są stosowane wymiennie, co w moim przekonaniu nie jest rozwiązaniem najbardziej pożądanym, gdyż w świetle rozważań Autorki można postawić znak równości między opanowywaniem języka pierwszego i drugiego np. przez dziecko w rodzinie dwujęzycznej (np. polsko-francuskiej) w Polsce, a opanowywaniem obu języków przez dziecko z rodziny polskiej, które z francuskim spotyka się jedynie na kilku godzinach lekcji w szkole. Wynik obu procesów może być podobny, nie znaczy to jednak, że są one takiej samej jakości i mają podobną dynamikę, inny jest bowiem w obu przypadkach input, jego jakość oraz intensywność z nim kontaktu. Nie można też powiedzieć, że cel opanowywania J2 w obu przypadkach jest podobny, gdyż języki te mają dla poszczególnych użytkowników zupełnie inny status. Bardzo cenne natomiast są w rozprawie fragmenty poświęcone znaczeniu J1 w procesie opanowywania J2. Doktorantka przedstawia w nich, między innymi, uporządkowanie słownictwa w pamięci osób dwujęzycznych, tj. modele leksykonu leksykalnego. Wszystkie niemal współczesne teorie pokazują wyraźnie, że leksykony te są współzależne, a nie stanowią dwu odrębnych magazynów. Tę kwestię warto podnosić, zbyt często zapomina się bowiem, iż podstawowym systemem odniesień dla uczącego w procesie opanowywania J2 jest jego J1. Im jest on bogatszy, im lepiej rozwinięty, tym większa szansa dla intensywnego rozwoju J2.

W rozdziale trzecim Autorka omawia rolę i wpływ rozmaitych czynników na proces opanowywania języka. Dobór determinantów poddanych badaniu jest zawsze wyborem subiektywnym badacza, który chce przekonać się, co i w jakim stopniu, warunkuje przebieg określonego procesu lub jego efekt. Najmniej zasadne w kontekście badań sprawności czytania mierzonej jej tempem u osób, dla których J2 jest językiem *obcym*, a takim dla badanych jest angielski, wydawało mi się uwzględnienie czynnika wieku rozpoczynania nauki. Dziecko może bowiem od wieku lat 5. do 11. roku życia nie osiągnąć żadnej praktycznie biegłości w posługiwaniu się J2, gdy jego kontakt z nim ogranicza się do dwóch lekcji w tygodniu. Jednocześnie młody człowiek, który w wieku lat 15 rozpocznie intensywną naukę języka, wiele godzin zajęć uzupełniając pracą własną, po czterech latach może osiągnąć najwyższy poziom biegłości językowej. Świadczyły o tym egzaminy wstępne na studia w latach 80., kiedy to po czterech latach nauki w klasach z poszerzonym językiem zdający na studia filologiczne maturzyści legitymowali się poziomem zaawansowania językowego odpowiadającym współczesnemu B2/B2+. Wiek ma znaczenie zasadnicze dla opanowania J1, jest również ważny dla J2 opanowywanego w warunkach naturalnych, tj. dla dwujęzyczności naturalnej, niekoniecznie zaś dla sztucznej. Późny start, czego Doktorantka jest świadoma, może być bowiem rekompensowany wielkością, jakością i intensywnością inputu. Uwzględnienie „skłonności do podejmowania ryzyka” jest propozycją ciekawą, choć mam wątpliwości, czy właściwie ustalono u badanych jej obecność. Rozumiem, że Doktorantka nie mogła przeprowadzić badań psychologicznych, lecz fakt, że wybieramy potrawę, która może nam nie smakować, nie jest chyba wystarczającym przejawem naszej skłonności do podejmowania ryzyka. Może być bowiem równie dobrze wynikiem zwykłej ciekawości. Dlatego też wydaje mi się, że wnioski dotyczące tego fragmentu badań należy formułować ze zdecydowanie większą ostrożnością.

W rozdziale czwartym Doktorantka bardzo szeroko i wieloaspektowo omawia sprawność czytania, która w dydaktyce języka obcego jest sprawnością wyjątkową – dzięki czytaniu poznajemy nowe słownictwo, podtrzymujemy kontakt z językiem nawet, jeśli nie posługujemy się nim na co dzień; dzięki czytaniu poznajemy też świat, który nie jest dostępny bezpośrednio poznaniu. Jest to także jedyna sprawność, którą możemy biegle opanować samodzielnie, wyłącznie w wyniku pracy własnej. Doktorantka pokazuje, że z psychologicznego punktu widzenia czytanie należy traktować jako zjawisko wieloaspektowe polegające na szybkim przetwarzaniu treści informacyjnej i jednoczesnej interpretacji komunikatu, dokonujących się na bazie wiedzy czytającego. Wiedza dotyczy zarówno kodu językowego, jak i ogólnych wiadomości o świecie (aspekt pragmatyczny). Wymieniając cele czytania Doktorantka pominęła, prawdopodobnie ze względu na ukierunkowanie

swoich badań, klasyczny już podział na skimming i scanning. W biegłym czytaniu są to jednakże umiejętności bardzo ważne, gdyż są często wykorzystywane, a użytkownikowi biegłemu – niezbędne.

Porównując sprawność czytania w J1 i J2, mgr Swoboda-Rydz słusznie podkreśla, że nie są to procesy porównywalne ze względu na inny zazwyczaj poziom biegłości językowej przekładający się wprost proporcjonalnie na liczbę znanych wyrazów. Przy bardziej rozbudowanym słowniku mentalnym procesy dekodowania, tj. procesy niższego rzędu, mogą zachodzić szybciej, pozostawiając więcej czasu oraz zasobów poznawczych dostępnych dla procesów wyższego rzędu. Myślę, że warto było wspomnieć, że to procesy niższego rzędu najczęściej powodują blokadę tych wyższego rzędu. Nierozpoznane słowo nie może być zrozumiane, co nie oznacza jednak, iż rozpoznane prawidłowo ciągi zawsze utworzą dla czytelnika znaczenie.

Końcowy fragment rozdziału czwartego oraz początkowy piątego (od s. 155 do s. 188) powinny zostać wydzielone i stanowić osobną część zatytułowaną *Metodologia badań własnych*, gdyż wyraźnie poruszamy się tu w obszarze bezpośrednio związanym z eksperymentem Autorki oraz jego wynikami. Wówczas podrozdziały o rozumieniu metafor czy aforyzmów nie byłyby postrzegane jako wtrącenia pozostające bez związku z całością poświęconą czytaniu jako takiemu. W części tej należało też omówić badanych na postawi metryczki, tj. ile było osób, w jaki wieku, ile kobiet i mężczyzn było w każdej z grup, ile osób było lewo-, a ile praworęcznych; innymi słowy, należało przedstawić dane dotyczące układu zmiennych w badanej grupie

Cieszy mnie, że pierwotna koncepcja badań została zarzucona. Zadania matematyczne, nawet proste, wymagają zupełnie innego przetwarzania i angażują inne obszary mózgu. Ponadto, działania na liczbach są niezależne od języka pod warunkiem, że język nie jest ich częścią, np. $2 + 2 = 4$. Jest ich częścią natomiast, jeśli powiemy „do dwóch trzeba dodać dwa”. Pierwszą operację można wykonać bez znajomości języka (musimy tylko znać konwencję zapisu), drugiej – nie. Ważne jest także, że duży wpływ ma czas realizacji zadań może mieć język instrukcji. Jeśli ktoś był uczony matematyki po polsku to z pewnością będzie szybciej czytał instrukcje w tym języku niż po angielsku.

Badania statystyczne prowadzone są po to, by to, co intuicyjnie wydaje się naturalne lub wręcz przeciwnie, potwierdzić za pomocą twardych danych liczbowych. Doktorantka poddała więc skrupulatnej analizie statystycznej zgromadzony materiał, wyciągając z analiz na ogół słuszne wnioski. Jej największe wątpliwości budzą wyniki dotyczące niewielkiego wpływu na szybkość czytania wieku rozpoczęcia nauki języka. Wydaje mi się, że znaczenie tego czynnika jest często przerysowywane, zwłaszcza w przypadku języka obcego. Daleko ważniejszy jest rodzaj dostarczanego inputu, jego ilość, a zwłaszcza jakość. Badani studenci rozpoczęli naukę jako dzieci i po 12 latach nauki osiągnęli poziom B2, co nie jest wynikiem imponującym. Nie ulega wątpliwości, że lepiej jest mieć kontakt z językiem wcześniej, ale argumenty, jakie za tym przemawiają są inne niż ten, że przekłada się to na poziom osiągniętej biegłości.

Jak wynika z badań doktorantki, ręczność nie była determinantem o istotnym znaczeniu, plec z kolei okazała się wpływać na szybkość czytania inaczej niż zakładano. To, że nie ma zależności między tempem czytania a liczbą godzin nauki szkolnej nie jest dla mnie niczym zaskakującym. Czytanie nie jest sprawnością, którą może rozwijać szkoła. Tam można tylko zachęcać do lektury, podsuwać ciekawe materiały. Ćwiczyć trzeba jednak samemu i to dużo, by biegłość w czytaniu osiągnąć.

Do rozdziału badawczego mam kilka pytań. Dlaczego mamy 33 zdania? Dlaczego błędnych odpowiedzi jest około 25% (8 z 33)? Jak ustalono, że odpowiadają one sobie, jeśli idzie o ich długość? Czy nie warto było sprawdzić, jak długo czytają zdania angielskie natywni użytkownicy języka angielskiego? Ciekawi mnie też, dlaczego w badaniu nie uwzględniono poprawki na zgadywanie, bo przecież nie było mowy o żadnej weryfikacji tego, czy zdanie rzeczywiście zostało zrozumiane.

Kończący rozważania Doktorantki postulat, by wspierać różnorodność jest ze wszech miar słuszny. Warto rozbudzać potrzeby językowe ludzi, i to nie tylko młodych, by mieli możliwość doświadczenia innego „widzenia świata”, poznawania innych kultur i osvajania inności.

3. Uwagi szczegółowe

Do usterek formalnych nie wpływających na pozytywną ocenę, które z obowiązku recenzenckiego muszą wskazać, zaliczyć trzeba:

- wspomniany już wcześniej brak osobnego rozdziału omawiającego metodologię badań własnych;
- niewłaściwe odwołania, Joan Rubin, którą Doktorantka cytuje, jest badaczką;
- niefortunne sformułowanie, że „czytanie jest procesem rozwojowym, który trwa przez całe życie”; Doktorantce chodziło raczej o to, że biegłość w czytaniu nie przyjmuje wartości stałej i zmienia się w zależności od stopnia intensywności ze słowem pisanym;
- brak w bibliografii niektórych cytowanych pozycji, np. Sygnowski (2008),
- błędne użycie terminu *rauding*; *rauding* nie jest bowiem równoznaczny z czytaniem ze zrozumieniem; Carven używa go w znaczeniu „rozumialności tekstu przetwarzanego słuchowo i wzrokowo”;
- posługiwanie się niewyjaśnionymi skrótami (BA 17, 18, 39);
- błędy słownikowe typu: nie ma słowa ‘*metakognitywistyczna*’, lecz *metakognitywna*, nie mówimy też o ‘*frekwencyjności*’ lecz o *frekwencji* wyrazów;
- literówki oraz uchybienia składniowe i stylistyczne.

4. Wnioski

Od rozprawy naukowej wymaga się konsekwencji, jednolitości metodologicznej oraz wyraźnie określonych, sprawdzalnych pod względem naukowym wyników poznawczych. Wymaga się też znajomości literatury naukowej oraz umiejętności prowadzenia naukowej dyskusji. Wymagania te udało się Doktorantce spełnić. Lektura dysertacji upoważnia do stwierdzenia, że cel główny i cele cząstkowe jednoznacznie określiły strukturę zarówno części teoretycznej, jak i empirycznej rozprawy, a Autorka, analizując materiał badawczy, konsekwentnie dążyła do ich realizacji. Autorka zakorzeniła swoje dociekania w polskiej i obcojęzycznej literaturze przedmiotu, umiejętnie wykorzystując prace z różnych dziedzin dla jak najszerszego zarysowania interesującej jej problematyki badawczej. Należy też docenić umiejętność Doktorantki rozpoznawania problemów ważnych zarówno z poznawczego, jak i aplikacyjnego punktu widzenia.

Za walor rozprawy należy uznać podjęcie ciekawego tematu, jego przemyślaną realizację, w tym zgromadzenie bogatego materiału empirycznego i poddanie go skrupulatnej analizie ilościowej. Praca ma logiczny i przejrzysty układ, a liczne w części analitycznej prawidłowo opisane tabele i wykresy stanowią właściwą ilustrację badanych zagadnień. Na uwagę zasługuje samodzielność myślowa Doktorantki uwidoczniająca się w formułowaniu uogólnień dotyczących wyników badań. Dostrzeżone niekonsekwencje, potknięcia stylistyczne, czy brak odwołań w pracy nie wpływają na jej ogólną ocenę.

5. Konkluzja

W moim przekonaniu rozprawa doktorska mgr Urszuli Swobody-Rydz pt. *Czynniki psychologiczne, i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2). Szybkość czytania jako miara kompetencji* przygotowana pod opieką promotorską dr hab. Piotra Garncarka wyczerpuje wymagania stawiane pracom doktorskim określone w Ustawie z dnia 14.03.2003 roku *O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz.U. Nr 65, poz. 595) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15.01.2004 roku (Dz.U. Nr 15, poz.

128). Autorka dysertacji wykazała się dobrym przyswojeniem dorobku literatury z zakresu objętego przedmiotem rozprawy; dowiodła też umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej oraz wnioskowania na podstawie zgromadzonego materiału badawczego. Sama rozprawa zaś w przedmiotowym zagadnieniu wnosi wkład w poszerzenie wiedzy o procesie czytania i warunkujących go czynnikach, w związku z powyższym stawiam wniosek o jej przyjęcie i dopuszczenie mgr Urszuli-Swobody-Rydz do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Kraków, dn. 28 sierpnia 2017 r.

dr hab. Anna Seretny

