

dr hab. Zofia Chłopek, prof. PŚ  
Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją  
Politechniki Śląskiej

Gliwice, dn. 5. marca 2020 r.

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr. Marcina Ostrowskiego**  
**pt. *Od efektu Mozarta do hipotezy OPER-y – badanie wpływu kształcenia muzycznego na***  
***rozwój umiejętności językowych uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych***

**Promotor: dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS**

Przedłożona mi do oceny rozprawa doktorska zajmuje się potencjalnymi wpływami kształcenia muzycznego i kontaktu z muzyką na efektywność nabywania języka obcego. Temat ten może sprawiać wrażenie niszowego, jednak wpisuje się w szerszą tematykę glottodydaktyczną, dotyka bowiem zagadnień związanych z zaangażowaniem sfery kognitywnej i emocjonalnej człowieka w naukę języka obcego, indywidualizacją i personalizacją procesu nauczania oraz zintegrowanym nauczaniem przedmiotowo-językowym (ang. *Content and Language Integrated Learning*, CLIL). Praca posiada też ważne implikacje dla praktyki glottodydaktycznej w ogóle (nie tylko edukacji językowej w szkołach muzycznych), dzięki wskazaniu na istnienie związków między aktywnością artystyczną (muzyczną) a procesami nabywania języków obcych, jak też na korzystne skutki wykorzystania muzyki na lekcjach języka obcego (co podkreślane bywało już nieraz m. in. przez Teresę Siek-Piskozub, np. 2001).

Główna część dysertacji obejmuje cztery rozdziały zawierające rozważania teoretyczne, cztery rozdziały prezentujące badania własne oraz podsumowujący całość rozdział końcowy. W pierwszym rozdziale Autor ukazuje temat swojej pracy na szerszym tle perspektyw badawczych glottodydaktyki. Powołując się na różne badania naukowe wskazuje on na istotność muzyki dla kształcenia językowego oraz przekonuje o wadze badań nad wpływem kształcenia muzycznego na rozwój poznawczy w ogóle i naukę języka obcego w szczególności. W rozdziale drugim zostały opisane prace badawcze wskazujące na funkcyjną współpracę modułów umysłu, czy też obszarów mózgu, odpowiedzialnych za przetwarzanie muzyki i języka, jak też prace zajmujące się wpływami aktywności muzycznej i językowej na funkcjonowanie tychże modułów/obszarów. Badania te dostarczają wielu wskazówek przydatnych podczas wyjaśniania sposobów oddziaływania różnych form aktywności muzycznej na proces nabywania języka. W rozdziale trzecim Autor zajmuje się wpływem kontaktu z muzyką i działalności muzycznej na funkcjonowanie poznawcze człowieka, w szczególności nabywanie języka. Czwarty rozdział poświęcony został prezentacji sposobów organizacji kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej.

Rozdziały piąty, szósty, siódmy i ósmy zawierają opis trzech różnych badań wraz z ich rezultatami. Celem tych badań było dostarczenie odpowiedzi na pięć hipotez badawczych dotyczących związku między umiejętnościami muzycznymi a rozwojem językowym nastolatków. Rozdział dziewiąty zawiera streszczenie ich rezultatów, odpowiedzi na hipotezy badawcze oraz omówienie otwartych pól badawczych wartych dalszych eksploracji.

Struktura pracy jest poprawna, tekst jest spójny i tworzy logiczną całość. W odpowiednich miejscach części teoretycznej Autor nawiązuje do części empirycznej, uprzedzając czytelnika, które treści są istotne z punktu widzenia badań własnych. Po każdym rozdziale znajduje się podsumowanie, zawierające najważniejsze wnioski. Mimo wszystko, na miejscu Autora wprowadziłabym pewne zmiany w układzie i zawartości rozdziałów:

- Zmieniłabym kolejność rozdziałów teoretycznych. Ponieważ rozdziały drugi i trzeci zajmują się procesami zachodzącymi w umyśle, to one powinny bezpośrednio poprzedzać część empiryczną, także zajmującą się tymi procesami. Rozdział czwarty natomiast, jako



prezentujący tło badania (kontekst polityczno-edukacyjny), powinien zostać przesunięty na początek dysertacji.

- Skoro badanie dotyczyło uczniów nastoletnich (w grupie badanych znalazły się trzynasto- i czternastolatki), a wiadomo, że indywidualne predyspozycje i preferencje mają wpływ na to, jak kontakt z muzyką wpływa na przetwarzanie językowe, przydałby się rozdział prezentujący charakterystykę nastoletnich uczących się języków obcych.
- W części teoretycznej warto by także zawrzeć rozdział prezentujący opis metod nauczania w szczególnie sposób wykorzystujących muzykę, jak też kładących nacisk na sprawność słuchania wypowiedzi ustnych.
- Opis przeprowadzonych badań empirycznych byłby moim zdaniem łatwiejszy w odbiorze, gdyby wszystkie informacje dotyczące jednego badania (opis metodologii i grupy badawczej, prezentacja rezultatów, dyskusja) znalazły się w jednym rozdziale. Innymi słowy, treści zawarte w rozdziale piątym przeniosłabym do odpowiednich części rozdziałów szóstego, siódmego i ósmego.
- Zawarte w rozdziale piątym informacje o metodzie CLIL powinny się znaleźć w części teoretycznej.
- Rozdział 8.3 nie zawiera wyłącznie podsumowania trzeciego badania, lecz oferuje też nowe informacje dotyczące realizowanych zajęć. Należałoby zatem ten rozdział rozbić na dwa: „Dodatkowe spostrzeżenia” i „Podsumowanie”.
- W moim przekonaniu, rozdział podsumowujący całość dysertacji jest zbyt zdawkowy i, co gorsza, prezentuje rezultaty badania bez jakiegokolwiek odniesienia (przynajmniej w sposób eksplicytny) do prac badawczych wymienionych w rozdziale teoretycznym, przez co niestety na tym ostatnim etapie tekst traci swoją spójność.

Omawiając stronę merytoryczną dysertacji należy podkreślić, że część teoretyczna (rozdziały 1–4) zawiera wiele istotnych treści i dzięki temu stanowi solidną bazę dla prezentacji badania własnego. Autor łączy w niej wiedzę z takich dziedzin naukowych, jak glottodydaktyka, psychologia, psycholingwistyka, neurolingwistyka i neurobiologia, co stanowi istotny atut pracy. Szkoda jednak, że pisząc o strukturze umysłu/mózgu Autor nie przywołał większej liczby prac z zakresu neurolingwistyki (choćby M. Paradisa, np. 2004). Cytowany w tym kontekście S. Pinker jest psychologiem, J. Fodor filozofem, a N. Chomsky językoznawcą,

a ich prace powstawały w większości w ubiegłym wieku, kiedy to wiedza neurolingwistyczna była jeszcze bardzo ograniczona. Dlatego tych prac nie uważam za dobre źródła informacji na temat umysłu/mózgu.

Sądzę ponadto, że w części teoretycznej przydałoby się więcej nawiązań do badań własnych, zwłaszcza informacji, które teorie, hipotezy, czy też wyniki badań zostały wykorzystane podczas formułowania hipotez i tworzenia narzędzi badawczych. Przykładowo, interesuje mnie, jak istotne są informacje z rozdziału czwartego dla przeprowadzonego badania – czy może w studium przypadku wykorzystano rozwiązania edukacyjne omówionych w nim modeli kształcenia muzycznego?

Poza tym wydaje mi się, że rozdział pierwszy trochę zbyt szczegółowo traktuje o glottodydaktyce jako nauce. Treści te są nieistotne z punktu widzenia badań własnych.

Mimo powyższych wątpliwości, część teoretyczna stanowi mocną stronę dysertacji. Niestety nie potrafię tego samego napisać o części empirycznej.

Część empiryczna (rozdziały 5–8) obejmuje prezentację trzech różnych badań nad relacją między edukacją muzyczną i kontaktem z muzyką a procesami nabywania języka obcego. Należy z pewnością docenić zastosowanie triangulacji metod, które podwyższyło rzetelność uzyskanych rezultatów. Podkreślić też należy solidność i szczegółowość, z jakimi autor prezentuje i omawia rezultaty swoich badań.

Niestety muszę stwierdzić, że odczuwam zdecydowany niedosyt informacji dotyczących osób badanych (uczniów i nauczycieli), metod i procedur badawczych, jak też szerszego kontekstu przeprowadzenia trzeciego badania. Generalnie Autor skupia się na rezultatach, zapominając, że ich pełna analiza i interpretacja możliwe są wyłącznie w odniesieniu do całego kontekstu ich pozyskiwania. Oto kilka przykładów:

- Nie ma opisu procedury badania pierwszego (mimo tego, że nagłówek na stronie 103 obiecuje jej opis).
- Na stronie 103 czytelnik dowiaduje się, że grupy uczniów „zostały dobrane tak, aby reprezentowały zbliżony poziom osiągnięć edukacyjnych w zakresie edukacji ogólnokształcącej”. Nie wiadomo jednak, w jaki sposób tego dokonano.



- Na podstawie aneksu i informacji zawartych w rozdziale 7.6 odkryłam, że nauczyciele nie tylko wypełnili ankietę, ale także wzięli udział w wywiadach. Jednak nie wiadomo, ilu nauczycieli w nich uczestniczyło, kim były te osoby (czy ci sami nauczyciele, którzy wypełnili ankietę, czy też mniejsza grupa?), w jaki sposób odbyły się te wywiady (rozmowa bezpośrednia, telefoniczna, za pomocą komunikatora internetowego, nagrywana lub nie?). A może ankietą zawierała po prostu pytania otwarte, niefortunnie nazwane wywiadem (jako, że cytowane odpowiedzi nie mają cech transkrypcji tekstu mówionego)?
- O tym, że w badaniu wzięło udział 16 nauczycieli języka niemieckiego Autor informuje jakby mimochodem podczas opisywania rezultatów na stronie 160.
- Na stronie 140 można przeczytać, że kilkoro nauczycieli niepoprawnie odpowiedziało na pytanie ankiety. Przydałaby się jednak informacja, w jaki sposób potraktowano ich odpowiedzi.
- Czytelnik musi samodzielnie dojść do tego, jaką skalę Likerta zastosowano w badaniu ankietowym.
- Właściwie niczego nie wiemy o uczniach, którzy uczestniczyli w autorskich zajęciach w badaniu trzecim. Nie wiadomo też, ile godzin lekcyjnych zrealizowano w ramach projektu oraz jakie były metody ewaluacji.

Planując swoje badania, Autor postawił pięć hipotez badawczych (str. 102–103). Jednak formułując pierwszą i drugą hipotezę badawczą trzeba by dodać dla porządku informację „w porównaniu do innych osób” / „w porównaniu do osób bez wykształcenia muzycznego”. Wydaje mi się także, że hipotezy czwarta i piąta są de facto bardzo podobne. Ponadto, należałoby wystrzegać się sugerowanego w hipotezie piątej założenia, że korelacja oznacza wzajemne wpływy. Korelacja nie tylko nie pozwala na ustalenie przyczynowości wpływów (co Autor dobrze rozumie); zgodność dwóch zmiennych może wynikać z podobnego oddziaływania na nie dodatkowej, trzeciej zmiennej. To można zweryfikować jedynie w szczegółowych badaniach podłużnych.

W pierwszym badaniu (rozdz. 6) Autor dokonał porównania umiejętności percepcyjnych uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych i innych (nie muzycznych) w zakresie muzyki oraz języka obcego (angielskiego). W tym celu wykorzystał stworzony przez siebie

test percepcji językowej i percepcji muzycznej. Chociaż rzetelność i trafność testu nie zostały zmierzone, stworzenie tego narzędzia badawczego można uznać za istotne osiągnięcie Autora, które może okazać się przydatne w przyszłych badaniach psycholingwistycznych. Jednak tworząc przyszłe wersje tego testu proponowałabym bliżej przyjrzeć się parom wyrazów inaczej akcentowanych (jak np. *'produce* i *pro'duce*), gdyż wiele z nich różni się tak naprawdę nie tylko akcentem, ale także dźwiękami (por. str. 260–261).

Szkoda, że Autor nie uwzględnił w swoich analizach charakterystyki uczniów związanej z ich doświadczeniami muzycznymi i wiedzą językową, np. okresu kontaktu z językiem obcym i liczby dodatkowych języków – które to czynniki mają niewątpliwy wpływ na wrażliwość językową. Niewielka grupa respondentów uniemożliwia też oczywiście wysuwanie zbyt ogólnych wniosków dotyczących percepcji muzycznej i językowej osób kształconych i niekształconych muzycznie.

Chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę, że pierwsze badanie nie było w żadnej mierze „eksperymentem psycholingwistycznym”, jak informuje Autor w wielu miejscach tekstu. Eksperyment to, najprościej ujmując, planowa i systematyczna obserwacja pewnego zjawiska w warunkach kontrolowanych, wymagająca manipulacji zmiennymi na różnych etapach badania (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 155–156). Tymczasem Autor dokonał jednorazowego pomiaru wybranych umiejętności swoich respondentów, przeprowadził więc po prostu badanie przekrojowe (tak się przynajmniej domyślam na podstawie omówienia wyników, gdyż w rozdziale 5.2.1 zabrakło opisu procedury badawczej).

Dodam jeszcze, że nie uważam za właściwe stosowanie w badaniach poprzecznych wykresów liniowych, które sugerują pewne zmiany/procesy (wyniki lepiej zilustrować np. za pomocą wykresu kolumnowego). Poza tym prezentując wyniki wyliczeń współczynników korelacji nie ma sensu podawać podwójnych danych liczbowych w jednej tabeli (niepotrzebnie zaciera to jej czytelność).

W drugim badaniu (rozdz. 7) wykorzystano ankietę, wypełnioną przez nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkołach muzycznych w Polsce. W ankiecie (i wywiadzie) zawarto dobrze dobrane pytania, odnoszące się do realizowanych celów badawczych. Niektóre z pytań dostarczały informacji w sposób pośredni – przykładowo, nauczycieli zapytano o satysfakcję



z pracy, która to satysfakcja ma przecież wpływ na efekty osiągnięte przez uczniów. Podobnie jak test z badania pierwszego, także ankietę można wykorzystać ponownie w przyszłych badaniach, chociaż zalecałabym rewizję niektórych pytań (por. np. str. 266, pytanie o teksty – „teksty” to pojęcie bardzo ogólne, dające się interpretować na wiele sposobów).

Zastanawia mnie kwestia rzetelności odpowiedzi ankietowanych nauczycieli. Na przykład stwierdzono dużą rozbieżność odpowiedzi na pytania dotyczące wpływu muzyki na rozwój ogólny i na rozwój językowy (str. 147). Ta rozbieżność może wynikać z faktu, że odpowiadając na pierwsze z tych pytań nauczyciele kierowali się pewną ogólną wiedzą (nawet wiedzą potoczną), nie zaś własnymi obserwacjami; natomiast udzielając odpowiedzi na drugie pytanie mogli już opierać się na własnych doświadczeniach. Interesuje mnie też, czy nauczyciele znali oceny swoich uczniów z przedmiotów muzycznych – bo jeśli nie, to odpowiedzi na dwa pytania ankietowe (mianowicie te dotyczące związku między oceną z instrumentu głównego i wynikami w nauce języka obcego oraz związku między wynikami z przedmiotów muzycznych i wynikami w nauce języka obcego) nie dostarczyły jakichkolwiek rzetelnych informacji. Z kolei pytanie o wykorzystanie metod nauczania zgodnych z wiedzą o działaniu mózgu (w żargonie akademickim nazywanych neurodydaktyką) mogło być odmiennie interpretowane przez respondentów; niektórzy nauczyciele mogli też nie zdawać sobie sprawy z tego, że nauczają właśnie w taki sposób (nie można więc z całą pewnością wnioskować o braku wiedzy metodologicznej nauczycieli, por. str. 162). Poza tym niektóre odpowiedzi nauczycieli mogły wynikać ze świadomości wagi pewnych zasad dydaktycznych (nawet poczucia tzw. „ja idealnego”), nie zaś ich faktycznej realizacji w praktyce szkolnej (por. np. pytanie dotyczące edukacji charakteru, dobrych nawyków i postaw). Zresztą sam Autor rozumie, że pytania ankietowe mogą być różnie interpretowane przez respondentów (por. str. 156).

Zastanawiam się także, w jaki sposób udzielano odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące stosowanych metod i technik nauczania. W opisie rezultatów wskazano na wiele metod, nie tylko popularnych (jak np. metoda reagowania całym ciałem i metoda komunikacyjna), ale także mniej znanych (jak np. metoda naturalna i metoda bezpośrednia). Czy nauczyciele faktycznie nazwali te wszystkie metody, czy też tylko opisywali stosowane techniki, a Autor klasyfikował je potem zgodnie z wyznacznikami danej metody?

Warto też może zwrócić uwagę na fakt, że bardzo wielu respondentów wybierało na ankiecie opcję „trudno powiedzieć”. Z tego powodu nauczycieli opowiadających się za lub przeciw danemu stwierdzeniu było często niewielu, co stanowi kolejny powód, aby uzyskane rezultaty traktować ostrożnie.

Ważnym osiągnięciem pracy, wykorzystanym w badaniu trzecim (rozdz. 8), jest zaprojektowanie zestawu technik nauczania języka angielskiego w zgodzie z metodą CLIL. Według słów Autora, został on opracowany „w oparciu o literaturę badawczą dotyczącą wpływu kształcenia muzycznego oraz informacje z badań własnych uwzględniających analizę wyzwań i potrzeb procesu glottodydaktycznego w ogólnokształcących szkołach muzycznych dokonanej na podstawie aktów prawnych i badania ankietowego” (str. 106).

Przyznam, że trudno mi było początkowo ustalić, co właściwie opracował Autor, gdyż w tekście wymiennie stosowane są terminy „metoda nauczania”, „koncepcja nauczania”, „program nauczania”, a nawet „badanie w działaniu”. Z podanych informacji wnioskuję, że nie mogło chodzić o nową metodę (która wymaga szczegółowego opisu bazy teoretycznej i wyznaczników praktycznych), ani też o program (ten powinien być opisany w sposób bardziej szczegółowy niż uczyniono to w pracy); nie było to też badanie w działaniu (którego istotnym wyznacznikiem jest nieustanna elastyczność działań nauczyciela w odpowiedzi na zmienne procesy uczenia się i pojawiające się problemy). Dlatego najwłaściwszy jest tu raczej termin „koncepcja nauczania”.

Opisane w rozdziale ósmym studium przypadku to analiza osiągnięć językowych uczniów realizujących tę autorską koncepcję. Badanie polegało na porównaniu wyników testów wykonanych przez uczniów na początku i na końcu roku szkolnego (mimo wzmianki na str. 205, że oceniano także prace szkolne i domowe), jak też zestawienie tych wyników z rezultatami ogólnopolskimi. Uważam, że Autor nie wykorzystał tu posiadanego potencjału badawczego. Dostęp do grupy uczniów przez cały rok szkolny stworzył przecież możliwość wglądu w rozmaite procesy psycholingwistyczne. Należy więc żałować, że w studium przypadku nie uwzględniono większej liczby zmiennych niezależnych takich, jak np. indywidualne preferencje muzyczne uczniów, ich osobowość i style poznawcze (czy też



inteligencje<sup>1</sup>), wiek pierwszego intensywnego kontaktu z muzyką<sup>2</sup>, bądź też rodzaj kontaktu z muzyką instrumentalną i wokalną<sup>3</sup> w szkole i poza szkołą. Sam Autor zresztą omawia w części teoretycznej odmienny wpływ różnych rodzajów muzyki, form kontaktu z muzyką, indywidualnych predyspozycji i upodobań na różnorodne aspekty używania języka; przykładowo, przywołuje prace badawcze wskazujące na różnice w oddziaływaniu muzyki na człowieka w zależności od jego preferencji i cech osobowości (str. 50). Szkoda, że te treści nie zostały uwzględnione w trakcie planowania i prowadzenia badania. Dodatkowo, chyba warto było ustalić takie czynniki, jak długość i intensywność kontaktu z językiem obcym oraz znajomość dodatkowych języków obcych. Zauważmy, że z językiem angielskim uczniowie mogli mieć więcej kontaktu niż z innymi językami obcymi, co mogło rzutować na poziom ich wrażliwości językowej.

Takie kompleksowe podejście badawcze sprawiłoby, że przeprowadzone badanie lepiej zasłużyłoby na miano „studium przypadku”. Bowiem celem studium przypadku przeważnie jest „uchwycenie złożoności badanego przypadku”, umożliwiające „ilustrację pewnej ogólniejszej teorii czy zjawiska” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 154).

Trzeba dodać, że założone cele tego badania, tzn. ustalenie, „jak uczą się języka angielskiego uczniowie kształceni muzycznie oraz czy wyróżniają się w poszczególnych kompetencjach językowych”, jak też dokonanie ewaluacji autorskiej koncepcji nauczania (str. 107) nie były możliwe do osiągnięcia z tego powodu, że nie wprowadzono do badania grup kontrolnych: grupy kontrolnej uczniów niekształconych muzycznie, lecz realizujących podobną koncepcję nauczania, oraz grupy kontrolnej uczniów kształconych muzycznie, ale nierealizujących autorskiej koncepcji nauczania (idealnie nauczanych przez tego samego nauczyciela, realizujących podobne tematy, wykonujących podobne zadania itp.) (por. też dalszą część recenzji, w której zawarłam uwagi dotyczące realizacji celów).

Jak też wyżej wspominałam, rozdział 8.3 nie zawiera wyłącznie podsumowania trzeciego badania, ale także dodatkowe treści. Tak naprawdę te dodatkowe informacje są niezwykle

---

<sup>1</sup> Teoria inteligencji wielorakich (Gardner 1983) pojawiła się w części teoretycznej, więc warto było może do niej nawiązać.

<sup>2</sup> Jest możliwe, że szczególna wrażliwość muzyczna wykształca się we wczesnym dzieciństwie.

<sup>3</sup> Wydaje się, że kontakt z muzyką wokalną może w szczególnym stopniu sprzyjać rozwojowi językowych zdolności percepcyjnych (por. Piegzik 2014).

interesujące z punktu widzenia praktyka, gdyż dotyczą m. in. postaw uczniów wobec różnych aktywności językowych oraz efektywności wybranych technik. Dlatego szkoda, że Autor tak mało miejsca poświęcił tym wnioskowi z realizacji swojej koncepcji nauczania.

Nadmienię jeszcze, że stwierdzenie „Wysoka średnia z przedmiotów ogólnokształcących jest powszechnym wyznacznikiem inteligencji ogólnej oraz sumienności ucznia” (str. 210) należałoby poprzeć wynikami jakichś prac badawczych.

Trzeba też dodać, że w żadnym ze swoich badań Autor nie dokonał „prawdziwej” analizy statystycznej wyników (mimo takich informacji, np. na str. 121), wyliczył bowiem tylko współczynniki korelacji. Brakuje także wyjaśnienia, dlaczego wybrano określoną metodę pomiaru, np. czasem korelację Spearmana, czasem korelację Pearsona.

Chciałabym również podnieść kwestię związku między tytułem dysertacji a przeprowadzonymi badaniami. Wymienione w tytule „efekt Mozarta” i „hipoteza OPER-y” zostały co prawda omówione w części teoretycznej (efekt Mozarta na stronach 21 i 44, hipoteza OPER-y na stronie 35), jednak w opisie rezultatów badania oraz wyciąganych z nich wniosków nie dostrzegłam odniesienia do nich. Jak zresztą pisałam wyżej, nie widzę jakiegokolwiek nawiązania do przywoływanych w pierwszych czterech rozdziałach dysertacji teorii, hipotez i rezultatów prac badawczych; dotyczy to całej części empirycznej oraz rozdziału podsumowującego pracę (wyjątkami są fragmenty na stronach 198 i 225).

Dodam, że lekturę pracy znacznie ułatwiłaby prezentacja definicji najczęściej stosowanych terminów, takich jak np. „akwizycja”, „uczenie się”, „metoda nauczania”, „program nauczania”, „badanie w działaniu”, „studium przypadku”, a także pojawiający się nieustannie w tekście „kanał audytywny”. Chętnie dowiedziałabym się także, w jaki sposób Autor postrzega relację umysł – mózg, gdyż terminy te zdają się określać dwie zupełnie odmienne rzeczy (por. fragment na str. 29: „Dominująca w literaturze badawczej koncepcja modularnej struktury umysłu zakłada, że zbudowany jest on analogicznie do budowy [sic] mózgu”).

W tym miejscu należałoby zadać sobie pytanie, czy cele pracy zostały osiągnięte. Jak można przeczytać we Wstępie, celem projektu był „opis i wyjaśnienie związku pomiędzy rozwojem muzycznym a rozwojem językowym w szczególnym kontekście edukacji realizowanej w ogólnokształcących szkołach muzycznych” (str. 7). Z kolei w rozdziale 5.1.1 Autor



wymienia trzy szczegółowe cele swojej pracy: „zbadanie zależności pomiędzy rozwijającym w toku kształcenia muzycznego zmysłem słuchu i kompetencją percepcji muzycznej a poziomem percepcji językowej w języku obcym” (str. 101), „zbadanie specyfiki kształcenia językowego w ogólnokształcących szkołach muzycznych w zakresie aspektów organizacyjnych i stosowanych metod i technik pracy” (str. 102) oraz określona jako główny cel pracy „weryfikacja empiryczna metody nauczania opartej na wiedzy o możliwościach rozwojowych uczniów uzdolnionych muzycznie i dostosowanej do szczególnych wyzwań tej formy kształcenia” (str. 102). Otóż dwa pierwsze cele szczegółowe zostały zrealizowane, zarówno dzięki analizie teoretycznej, jak i przeprowadzonym badaniom. Natomiast „weryfikacja empiryczna metody nauczania” nie miała miejsca, gdyż Autor zaledwie dokonał analizy wyników uczniów, nie dokonując ewaluacji poszczególnych procedur. Być może ci sami uczniowie nauczani według zupełnie innej koncepcji uzyskaliby podobne wyniki na teście końcowym.

Przechodząc do omówienia formalnych aspektów pracy, pragnę podkreślić, że Autor wykazuje się dojrzałym stylem pisarskim właściwym pracom naukowym. Potrafi umiejętnie komentować i interpretować omawiane treści, w obiektywny sposób prezentować rezultaty zarówno potwierdzające, jak i negujące stawiane hipotezy (np. istnienie związków między funkcjami mózgu odpowiedzialnymi za przetwarzanie muzyki i przetwarzanie języka; por. str. 38). Potrafi także ostrożnie formułować wnioski z uzyskanych wyników badań (por. np. fragmenty na str. 158: „...choć nie można wykluczyć udziału innych czynników biologicznych i behawioralnych” i na str. 183: „Zaleca się ... ostrożność przy interpretacji opinii i spostrzeżeń nauczycieli, gdyż nie mogą one stanowić naukowego dowodu na występowanie pozytywnego wpływu kształcenia muzycznego lub gry na instrumencie na rozwój umiejętności językowych”). Zwrócić należy uwagę na umiejętne przywoływanie prac innych autorów (choć nie byłam w stanie dojść do tego, którzy badacze zasłużyli na podanie zarówno imienia, jak i nazwiska), jak i na różnorodność tematyczną prac, które znalazły się w wykazie bibliograficznym.

Poniżej zawarłam szczegółowe uwagi krytyczne odnośnie do formalnej strony dysertacji:

- Dostrzegłam spore rozbieżności między treścią nagłówków w spisie treści i w tekście.

- Zmieniłabym numerację podrozdziałów, czy też podpunktów, na numerację zgodną z tą stosowaną w całej pracy (np. zamiast punktu 1 w sekcji 5.2.3 użyłabym numeru 5.2.3.1), ewentualnie zrezygnowałabym z punktowania numerycznego na rzecz literowego (A, B, C itd.). Ułatwiłoby to czytelnikowi orientację w tekście.
- Wydaje mi się, że Autor ma kłopoty z terminologią badawczą. Oprócz problemów z opisem badań własnych (patrz wyżej) zauważyłam interesującą informację o trzech grupach kontrolnych w badaniach Rauscher (str. 44).
- Zdecydowanie razi to, że niektóre informacje zostały przeklejone z rozdziału piątego do kolejnych (w efekcie czego w tekście istnieją identyczne fragmenty – por. np. str. 103 i 121).
- Dokonując przeglądu prac badawczych zazwyczaj stosuje się czas teraźniejszy (por. np. „...o których pisała między innymi Hanna Komorowska” na str. 17 – raczej: „pisze”).
- Wymieniane w tekście pozycje bibliograficzne należy ułożyć albo według nazwisk (w kolejności alfabetycznej), albo według dat (chronologicznie). Niestety w wielu miejscach pracy kolejność jest zupełnie przypadkowa (por. np. str. 38).
- Na str. 64 przy nazwiskach Zyberta i Stępień brakuje daty wydania tej publikacji. Podobnie, na str. 116 przy nazwiskach Gardnera i Łozanowa brakuje dat wydania ich książek.
- Niestety niektórych pozycji wymienionych w tekście nie znalazłam w wykazie bibliograficznym (np. Lyons 1998 na str. 30, Sadowski 2001 na str. 30 i 31, Mesulam 1981 na str. 33, Marsh i in. 2008 na str. 109).
- Zdecydowanie uważam, że należy podawać pierwotne dane bibliograficzne autorów piszących w języku innym niż język pracy (nie tylko dane dotyczące wydanych przekładów). N. Chomsky, H. Gardner albo L. Wygotski nie pisali przecież po polsku.
- Również cytowane fragmenty prac należało moim zdaniem przytoczyć zarówno w języku oryginału, jak też w przekładzie na język polski.
- Niestety w pracy znajduje się dość sporo niezgrabności stylistycznych i omyłek językowych (np. „...przetwarzaniem muzyki i języka” na str. 12, „...zarówno z udziałem grup kształconych muzycznie jak i bez tego czynnika” na str. 14, „...mogą odciągać uwagę od innych, równie istotnych elementów układu glottodydaktycznego i czynników” na str. 14 [jakich czynników?], „...jest istotne zarówno dla glottodydaktyki jak i biorąc



pod uwagę realizację zadań...” na str. 20, „Wszystkie przytoczone stany [zaburzenia?] sugerują istnienie pewnej odrębności zdolności językowych i ich zależności od funkcjonowania szczególnych ośrodków mózgu” na str. 32, „...pokrywanie się struktur [mózgu] w trakcie wykonywania zadań...” na str. 36).

- W tekście pojawiają się też rażące nieścisłości, jak np.: „Badanie składało się łącznie z 555 nagrań...” (str. 103) (powinno być oczywiście: „test / narzędzie badawcze”, nie zaś „badanie”), „Drugim narzędziem badawczym było badanie ankietowe” (str. 104) (narzędziem była naturalnie ankieta).
- W wielu miejscach pracy rażą błędy interpunkcyjne, zwłaszcza brak przecinków.
- Na str. 128 czytamy, że hipotezy badawcze znajdują się na stronie 65. W rzeczywistości można je znaleźć na stronach 102–103.
- Zbędne są wykresy prezentujące staż pracy nauczycieli (str. 132) i liczebność grup językowych w badanych szkołach (str. 134).
- Na każdym wykresie należy wyraźnie opisywać oś X i oś Y. Opisów takich, jak „procent”, „wartości” albo „częstość” nie można uznać za wystarczające.
- Podczas opisywania wyników radziłabym podawać zarówno dane surowe (np. rzeczywistą liczbę respondentów), jak i procentowe. Podawanie wyłącznie danych procentowych może być mylące (np. czytając na str. 139 o tym, że „2% wskazało na przygotowanie projektów” zastanawiałam się, czy chodzi o jednego, czy też o dwoje nauczycieli).
- Na str. 199–200 i na str. 202 znajdują się dwa cytaty. Nie wiadomo jednak, kto jest cytowany (jedynie uważny czytelnik jest w stanie dojść do tego, że są to wypowiedzi nauczycieli, udzielone podczas wywiadu).
- Na str. 107 czytamy, że uczniowie uczestniczący w badaniu mieli 13 lat, ale na str. 205 mają oni już 13–14 lat.

Konkludując, pragnę wyrazić opinię, że (pomimo uwag krytycznych) przedłożona mi do oceny rozprawa doktorska jest pracą wartościową i oryginalną, o charakterze interdyscyplinarnym, posiadającą wartość zarówno teoretyczną, jak i aplikatywną. Wnioski na temat relacji między umiejętnościami muzycznymi a umiejętnościami językowymi, a także stworzone na potrzeby pracy narzędzia badawcze (test percepcji, ankieta, koncepcja

nauczania) mogą zostać wykorzystane przez przyszłych badaczy oraz edukatorów. Z powyższych powodów uważam, że dysertacja stanowi znaczny wkład w rozwój dyscypliny językoznawstwo i spełnia wymogi określone w art. 13. *Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz.U. 2003 Nr 65 poz. 595) (oraz w *Ustawie z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw* [Dz. U. 2017, poz. 859]), zgodnie z którą „Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora albo pod opieką promotora i promotora pomocniczego, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego [...] oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej [...] oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej [...]”. Tym samym stwierdzam, że recenzowana dysertacja może stanowić podstawę do nadania panu mgr. Marcinowi Ostrowskiemu stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo i wnoszę o dopuszczenie go do publicznej obrony.

Gliwice, 5.03.2020

  
dr hab. Zofia Chłopek, prof. PŚ

#### Literatura

- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Piegiż, W. A. 2014. Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania. *Neofilolog* 43 (2). 165–179.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: AVALON.