

Warszawa, dnia 20 stycznia 2018 roku

Prof. dr hab. Władysław Figarski
Uniwersytet Warszawski
Profesor emeritus

Recenzja

osiągnięć Pani dr Marzanny Karolczuk ubiegającej się o nadanie stopnia
doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie
językoznawstwo

/Wykonana na zlecenie Dziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego,
dra hab. Zenona Ożoga, prof. UR/

Pani Marzanna Karolczuk jest pracownikiem Uniwersytetu Białostockiego, zatrudnionym w Zakładzie Lingwodydaktyki Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej. Pracuje tam od 1998 roku, najpierw jako lektorka (jeden rok), następnie jako asystentka (siedem lat), a od 1.10.2005 r. do chwili obecnej na etacie adiunkta. Jest więc nauczycielem akademickim o znacznym stażu pracy, a Jej kolejne awanse były, jak sędzę, pochodną dużej aktywności zawodowej, wielu różnorodnych publikacji, liczących się osiągnięć dydaktycznych i organizacyjnych. Swoje doświadczenia dydaktyczne wzbogacała także pracując w latach 2006-2011 w Wyższej Szkole Menadżerskiej w Białymstoku na stanowisku wykładowcy.

Obciążenia dydaktyczne, a także rozliczne obowiązki nie przyćmiły Jej zainteresowań naukowych i pasji badawczej. Najpierw doktorat, a po doktoracie „44 publikacje, w tym dwie monografie, 16 artykułów w czasopismach punktowanych (w tym: trzy teksty otrzymały pozytywne recenzje i zostały przyjęte do druku, dwa teksty w czasopismach znajdujących się na liście ERIH Plus), 15 artykułów w recenzowanych monografiach, seriach, materiałach pokonferencyjnych (w tym jeden tekst przyjęty do druku), 3 recenzje (w tym jedna w czasopiśmie znajdującym się na liście ERIH), 3 sprawozdania z konferencji naukowych (w tym dwa współautorskie), 3 współautorskie podręczniki adresowane do studentów filologii rosyjskiej, współredakcja VI tomu publikacji *Z problematyki kształcenia językowego* oraz redakcja czasopisma *Linguodidactica*” (Autoreferat, s.13).

Jest to, jak widać, dorobek objętościowo znaczny i obejmuje głównie problematykę z zakresu szeroko rozumianej glottodydaktyki rusycystycznej. Sama Autorka tak definiuje jego istotę: „Moje zainteresowania naukowe wpisują się w kilka obszarów badawczych. Są to: metodyka nauczania języka rosyjskiego, nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego w szkole, kształcenie nauczycieli języków obcych, organizacja i przebieg praktyk pedagogicznych w ramach lekcji języka rosyjskiego, wykorzystanie nowych technologii w szeroko rozumianej edukacji, specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i studentów, język jako odbicie otaczającej rzeczywistości” (Autoreferat, s. 14). Mamy tu do czynienia

rzeczywiście z różnymi „obszarami badawczymi”, ale ich opis jednoznacznie wskazuje na wybitny pragmatyzm zainteresowań naukowych Habilitantki. Dla Pani dr Karolczuk liczą się przede wszystkim realia edukacyjne – szkolne i akademickie, ich analiza i ocena z punktu widzenia potrzeb, możliwości i skutków dla całości procesu edukacyjnego. Taką postawę można uznać za dość jednostronną, ale można też uznać za postawę wysoce racjonalną w kontekście rzeczywistych potrzeb społecznych i edukacyjnych. Bliższa analiza dorobku Habilitantki pozwoli nieco bliżej zdiagnozować jego wartość naukową i przydatność praktyczną.

I tak: pierwszą monografią przedstawioną do oceny jest *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*. Jest to, jak pisze Autorka, «skrócona wersja rozprawy doktorskiej». Książka wpisuje się w bogaty kanon opracowań poświęconych interferencji językowej w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. I chociaż stan piśmiennictwa naukowego na ten temat można i trzeba uznać za więcej niż obfity, to publikację powyższą czyta się z zainteresowaniem. Dotyczy to zwłaszcza rozdziału trzeciego, w którym Autorka referuje rezultaty badań własnych, przeprowadzonych wśród studentów filologii rosyjskiej rodzimej uczelni. A wnioski z tych badań, dotyczące eksploatacji rzeczowników w mowie rosyjskiej polskich uczniów/ studentów zasługują na uwagę szczególną; są, moim zdaniem, wartościowe zarówno w sensie teoretycznym, jak i aplikacyjnym.

Całość tej publikacji prezentowałaby się o wiele lepiej, gdyby Pani dr M. Karolczuk odważniej sięgnęła po literaturę nie tylko rosyjską, bo po tę sięgnęła w nadmiarze, ale chociażby polską, nie mówiąc już o zachodnioeuropejskiej czy amerykańskiej. Bo jeżeli w bibliografii, na blisko 150 pozycji, aż dwie trzecie to prace badaczy radzieckich /rosyjskich, to tego rodzaju jednostronność w doborze literatury przedmiotu może budzić co najmniej zdziwienie. Być może, było to spowodowane obowiązującymi standardami / obyczajami w Mińskim Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym, gdzie doktoryzowała się Autorka. Tak czy inaczej szkoda, że tak się stało, wszak właśnie w Polsce i np. w Bułgarii już na początku lat siedemdziesiątych pojawiły się publikacje o znaczeniu fundamentalnym, a dotyczące stricte problematyki, którą zajmuje się Autorka w swojej książce. Takie zagadnienia, jak psychologiczne mechanizmy interferencji, typologia błędów, interferencja jako jedno ze źródeł ich powstawania, prognozowanie błędów interferencyjnych i przeciwdziałanie ich powstawaniu (także w procesie nauczania gramatyki), istotne wskazania dotyczące np. samej metodologii badań zjawiska interferencji itd. były i są opisane w literaturze naukowej w stopniu wystarczającym. I opisy te z powodzeniem mogły być i wciąż są pomocne dla dalszych badań nad akwizycją języka rosyjskiego przez Polaków.

Spójrzmy teraz na artykuły autorstwa M. Karolczuk, opublikowane w czasopismach (w „Wykazie publikacji” punkt C). Jest ich 16, z czego dwa są „w druku, po pozytywnych recenzjach”. Prawie wszystkie znalazły się w czasopismach uniwersytetów krajowych z przewagą Uniwersytetu Białostockiego, czyli w rodzimej uczelni Habilitantki. Tu opublikowanych jest połowa z nich, a pozostałe w czasopismach szkół wyższych w Rzeszowie, Lublinie, Kielcach, Olsztynie, Częstochowie, Poznaniu, a także w czasopiśmie *Neofilolog*, wydawanym przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.

Zwraca uwagę różnorodność tematyki tych publikacji, od tekstów, rzecz można, okazjonalnych z akcentem na sporą dawkę dydaktyzmu, będącego rodzajem poradnictwa na rozwiązywanie wielu bolączek trapiących współczesną szkołę, w tym i proces nauczania

i uczenia się języka rosyjskiego jako drugiego obcego, po artykuły napisane na niezłym poziomie, spełniające ogólne kryteria poprawności, wnoszące do stanu wiedzy już zgromadzonej jeżeli nie nową jakością, to z całą pewnością aktualizację podjętej tematyki, zweryfikowanej na drodze własnych badań ankietowych. Dotyczy to np. artykułów *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcjach języka rosyjskiego* oraz *Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan. Wnioski z badań*. Te dwie publikacje łączy przede wszystkim tematyka – diagnoza postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan. W tym celu Autorka wykorzystwała wyniki badań, jakie przeprowadziła wśród 90 uczniów w dwóch liceach ogólnokształcących w Białymstoku,

Okazuje się, że wciąż dominują postawy negujące, a bywa, że wręcz wrogie wobec kraju A. Puszkina i jego mieszkańców. Co więcej, postawy te wyraźnie się radykalizują. Negatywnych emocji, stereotypów i uprzedzeń jest coraz więcej, za to wiedzy, obiektywizmu, tolerancji, szacunku dla innych itd. jest coraz mniej. Negatywne skojarzenia uczniów nie mają nic wspólnego z obiektywizmem, jak tego chce Autorka artykułów, lecz są przejawem, jak się już rzekło, braku wiedzy, przejawem utartych, obiegowych, często wręcz prostackich opinii o Rosji i Rosjanach. A już niepokoić musi, że dotyczy to znacznej części uczącej się młodzieży, co świadczyć może o niskiej jakości pracy wychowawczej w szkołach.

Jest rzeczą oczywistą, że ogromny wpływ na stan powyższy mają także, a być może przede wszystkim, historyczne odniesienia dotyczące wzajemnych relacji polsko-rosyjskich, przekazywane z pokolenia na pokolenie, a także aktualny stan stosunków z naszym wschodnim sąsiadem, utrwalany w środkach masowego przekazu, w tak zwanej oficjalnej propagandzie. Tak czy inaczej, zagadnienie wcale nie jest błahę, biorąc pod uwagę jego społeczne, polityczne i cywilizacyjne następstwa.

Autorka ma niewątpliwie rację twierdząc, że refleksja rozumiana jako świadome odzwierciedlenie rzeczywistości, jest jednym ze sposobów przeciwdziałania stereotypom, uprzedzeniom i poglądom skrajnym, zaś wszelkie skrajności są zwykle przejawem niewiedzy i ogólnej ignorancji. Dlatego z uznaniem trzeba się odnieść do wymienionych publikacji i głównych tez w nich zawartych.

Artykuł dotyczący znaczenia refleksji w szkolnym nauczaniu języka rosyjskiego posiada, moim zdaniem, wystarczającą bazę intelektualną, co wyraża się m.in. w doborze i wykorzystaniu literatury przedmiotu. Myślę tu przede wszystkim o świadomym, kognitywnym procesie edukacyjnym i jego następstwach.

Za uchybienie o charakterze metodologicznym uważam mechaniczne przeniesienie i wykorzystanie kwestionariusza przeznaczonego do badania postaw uczniów wobec Niemiec i Niemców. A jeżeli już się to czyni, to warto zweryfikować pytania w taki sposób, aby uniknąć odpowiedzi jednorodnych, bo te nie będą różnicować badanych. Zwykle czyni się to w procesie standaryzacji narzędzi badawczych, w tym także kwestionariuszy. Na przykład pytanie/twierdzenie: „Chciał/a/bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie” nie spełniłoby oczekiwanych norm w procesie standaryzacji, a tym samym jego trafność byłaby znikoma lub żadna. A to oznacza, że nie powinno się znaleźć w kwestionariuszu badającym postawy uczniów wobec Rosji i Rosjan.

Dobrą, w mojej ocenie, jest publikacja dotycząca nauczania języka rosyjskiego uczniów dotkniętych dysleksją. Autorka nie tylko przybliżyła dysleksję jako taką w odniesieniu do działy szkolnej, przywołując wyniki niektórych badań dotychczasowych i opinie innych badaczy, ale prezentuje również wyniki własnych badań ankietowych przeprowadzonych wśród 54 studentów odbywających praktyki pedagogiczne w tamtejszych szkołach.

Otrzymała wyniki raczej zasmucające. Nie mają na ten temat wiedzy ani studenci filologii rosyjskiej, ani nauczyciele, u których ci pierwsi odbywali praktyki pedagogiczne, ucząc się zawodu nauczycielskiego. Artykuł zamyka rzeczowa i dobrze dobrana literatura krytyczna.

Są także publikacje mające charakter swoistej diagnozy aktualnego stanu nauczania języka rosyjskiego na poziomie szkolnym i akademickim. Wątek ten pojawia się w kilku artykułach, począwszy od przygotowania nauczycieli, poprzez zagadnienia programowe, podręczniki, sam proces nauczania i uczenia się ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji międzykulturowej i zagadnień czysto warsztatowych, a kończąc na wnioskach i postulatach, których myślą przewodnią jest poprawa istniejącego stanu rzeczy.

Ważne miejsce w tym obszarze zajmują kwestie dotyczące praktyk pedagogicznych studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu Białostockiego, które z powodzeniem można przenieść na grunt także innych ośrodków rusycystycznych w Polsce.

Autorkę interesują trzy poziomy praktyk pedagogicznych – w szkole podstawowej, w gimnazjum i w szkole średniej. Każdemu poświęca oddzielną publikację opartą o własne doświadczenia i własne próby badawcze. W odniesieniu do każdego zgłasza cały szereg wniosków i postulatów adresowanych do wszystkich osób i instytucji mających związek z polskim systemem oświatowym i akademickim. Ale i tym razem można mieć pewne uwagi co do samej metodologii własnych prób badawczych Habilitantki. Dostrzegam na przykład przewagę analizy formalnej otrzymanych wyników badań nad meritum analizowanych problemów. A bierze się to m.in. stąd, że Autorka wydaje się przeceniać wartość diagnostyczną tak zwanych „Opinii” wystawianych przez szkoły, w których studenci odbywają praktyki, przypisując im rangę dokumentów, podczas gdy są to tylko urzędowe druki formalne w postaci bardzo krótkich ankiet, do których opiekunowie praktyk wpisują lakoniczne odpowiedzi, a bywa, że na niektóre pytania nie odpowiadają wcale. Dokumentem nazywamy zwykle wytwór intelektualny osoby lub osób, w tym wypadku opiekunów praktyk. Gdyby zatem ci ostatni pisali samodzielnie takie oceny każdemu praktykantowi, wówczas można byłoby przypisać im cechy dokumentów będących źródłem pożądanych informacji. Można oczywiście mniemać, że każde napisane zdanie jest dokumentem. Tyle tylko, że w omawianym przypadku chodzi przecież o zasobność informacyjną dokumentu, a nie o jego wymowę formalną. I ten aspekt, jak sądzę, zmusił Panią dr M. Karolczuk do policzenia tego, co dało się policzyć i na tej podstawie wyciągnąć pewne, dość formalne i powierzchowne wnioski, a do pogłębionej analizy podjętego problemu po prostu zabrakło informacji „z pierwszej ręki”.

Za ważny, zwłaszcza ze społecznego punktu widzenia, uważam artykuł zatytułowany *Kwalifikacje do nauczania języków obcych jako wyzwanie edukacyjne*, metodologicznie oparty na analizie przypadków indywidualnych. Jest to metoda badawcza, dzięki której możemy poznać np. losy różnych osób i zdiagnozować interesujące nas fakty/zjawiska z ich życia, uzyskując empiryczne dane w celu zweryfikowania przyjętej hipotezy. Tylko pozornie jest ona łatwa do wykorzystania w badaniach pedagogicznych, nie jest bowiem obwarowana takimi rygorami jak np. obserwacja czy eksperyment dydaktyczny. Ale bardzo ważny jest jeden warunek, a mianowicie wymaga ona od badającego postawy nacechowanej wielką wnikliwością i umiejętnością analizy zebranego materiału. Pani dr M. Karolczuk poradziła sobie z tym w stopniu wystarczającym, wnosząc interesujące myśli dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych. Chodzi o nauczycieli, którzy uczą dwóch języków obcych – angielskiego jako pierwszego i rosyjskiego jako drugiego, co przynosi

nadszpiewanie dobre wyniki, zwłaszcza w obszarze postaw wobec tego drugiego i sprzyja pozytywnej motywacji w procesie jego przyswajania.

Kolejna seria publikacji, to „Artykuły w recenzowanych monografiach, seriach, materiałach pokonferencyjnych. Jest ich 15, z których 8 napisanych jest po rosyjsku i 7 – po polsku, 7 opublikowanych w czasopismach ośrodków akademickich za granicą - Mińsk, Moskwa, Leuven (Belgia), Ryga i 8 w czasopismach wydawanych przez polskie uczelnie wyższe.

Lektura tych publikacji, a także publikacji wcześniej omawianych, skłania do sformułowania co najmniej kilku uwag natury ogólniejszej. Chodzi m.in. o postawę uczonego, badacza, który ma jakiś cel, albo cele, do których zmierza, które chce osiągnąć w zgodzie z własnymi zainteresowaniami i pasją poznawczą. Zwykle życie codzienne i otaczający nas świat bywa inspiracją do zainteresowania się jakimś problemem i skłania do postawienia pytań, co z natury rzeczy prowadzi proces myślowy w kierunku poszukiwania ewentualnych dróg i sposobów jego rozwiązania. Z tą myślą stara się zdefiniować, w miarę precyzyjnie, szeroką listę pytań, wyłaniając z niej główny problem badawczy i związane z nim problemy szczegółowe, definiuje czynniki (zmienne), przyjmując hipotezy robocze, wybiera metodę badań, obmyśla całą procedurę badawczą zgodnie z przyjętymi powszechnie normami i zabiera się do prowadzenia badań. Uzyskane wyniki poddaje analizie statystycznej i merytorycznej, weryfikuje przyjęte hipotezy, ustala zależności, związki przyczynowe, korelacje itd., wzbogacając w ten sposób wiedzę własną i wiedzę ogólną.

To oczywiście bardzo uproszczony opis postępowania badawczego, tym nie mniej wskazuje na niezbędne minimum metodologiczne, którym kierują się badacze jeżeli nie wszystkich, to przynajmniej większości dyscyplin naukowych.

Wielka szkoda, że Habilitantka w wielu swoich różnotematycznych artykułach ogranicza się jedynie do „rozważań”, „refleksji”, „eksploracji”, a w badaniach do „przeprowadzania ankiet” i obliczania procentów, odstępując od powszechnie przyjętych reguł metodologicznych, chociażby tych, które wyżej przywołałem, a zwłaszcza od wykorzystania odpowiednich metod statystycznych, stosowanych w badaniach naukowych, umożliwiających głębszą analizę otrzymanych wyników, a tym samym wykrycie, ważnych z naukowego punktu widzenia, związków, zależności i korelacji badanych zjawisk. Napiszę to dosadnie: od kandydata do stopnia doktora habilitowanego wymaga się znajomości warsztatu badawczego na znacznie wyższym poziomie niż ten, jakim operuje Pani dr M. Karolczuk.

Nauczycielskie przyzwyczajenie każe mi zarekomendować w tym miejscu bardzo pożyteczną książkę J. P. Guilforda *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, wydaną w Polsce przez PWN w 1964 roku, a książek na temat metodologii badań naukowych jest doprawdy bardzo dużo.

Można tylko sobie wyobrazić, jak mógłby wyglądać np. artykuł „*Twórczy nauczyciel języka obcego w wyobrażeniach studentów kierunków filologicznych*”, gdyby dr M. Karolczuk sięgnęła przynajmniej po niektóre techniki statystyczne, podejmując wiecznie aktualny temat dotyczący nauczyciela, a w tym nauczyciela języka obcego, mając taki materiał badawczy, jaki udało się Jej zgromadzić. Tymczasem zderzają się tu, rzecz można, dwa światy: świat nauczycieli już pracujących w zawodzie i świat kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Tym pierwszym Autorka stawia, bez żadnych dowodów, zarzuty bardzo ciężkie – obserwuje się u nich „niską kreatywność”, „brak twórczych zachowań”, a nawet

„tłumienie twórczości samych uczniów”. A wszystko dlatego, że są niedouczeni, „nie mają odpowiedniej wiedzy, aby być kreatywnymi” i „twórczo się zachowywać”, edukując swoich wychowanków. Ci drudzy, „w anonimowych ankietach”, kreślili obraz „twórczego nauczyciela”, przypisując mu cechy, ich zdaniem, pożądane. Badaczka ustaliła, że „młodzież akademicką charakteryzuje postawa twórcza”, ponieważ badani wskazali na cały szereg własnych walorów i zalet, które taką postawę miałyby uzasadniać.

I w tym miejscu również nie mogę powstrzymać się od krótkiej dygresji: otóż temat nie jest nowy, wręcz przeciwnie, był, jest i będzie podejmowany nieustannie, stanowi wszakże główny problem pedeutologii, jednego z działów pedagogiki. Nauczyciele języków obcych, w tym także rusycyści byli i są poddawani rozlicznym badaniom. Między innymi uczniowie szkół podstawowych, średnich i wyższych objęci badaniami definiowali w różnej formie ich cechy zarówno dodatnie, jak i ujemne. Na tej podstawie powstawały opisy sylwetek nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym, średnim czy akademickim, charakteryzujących się cechami najbardziej pożądanymi. Szkoda, że zabrakło w omawianym artykule chociażby krótkich odniesień porównawczych co do dynamiki i siły poszczególnych cech „twórczego nauczyciela” z cechami wskazywanymi przez badaną młodzież w latach wcześniejszych. Można jedynie przypuszczać, że obraz mógłby okazać się nader ciekawy i pouczający nie tylko dla badającego.

W artykułach Pani dr M. Karolczuk można dostrzec wyjątkową aktywność w wyszukiwaniu wszelakich tematów wskazujących na niedoskonałości w polskim systemie nauczania języków obcych, a zwłaszcza języka rosyjskiego. Sama tak definiuje swoją misję: „W swoich publikacjach starałam się na bieżąco reagować na wyzwania i potrzeby związane z procesem kształcenia językowego w polskiej szkole na różnych etapach edukacyjnych, łączyłam wyniki badań naukowych z praktycznymi rozwiązaniami dydaktycznymi” (Autoref. s.14).

Lektura artykułów pióra Pani Habilitantki wydaje się w pełni potwierdzać taki stan rzeczy. Da się to zauważyć na przykład w doborze tematyki wszystkich artykułów przedstawionych do oceny. Nie można oprzeć się wrażeniu, że liczba tych publikacji odpowiada liczbie problemów badawczych, którymi zajmuje się Autorka z tak wielką pasją i poświęceniem, co sprowadzałoby się do reguły: każdy lub prawie każdy artykuł to kolejny problem badawczy. Ale stan taki świadczyłby o przesadnym rozproszeniu zainteresowań badawczych Habilitantki, o przypadkowości graniczącej z chaosem. Tymczasem da się wyróżnić przynajmniej kilka zagadnień, którym Autorka nadaje wagę szczególną, traktując je priorytetowo w szerokiej palecie podejmowanej problematyki. Osobiście dostrzegam co najmniej kilka takich problemów, które uznać można za wiodące: Są to m.in.: 1) Nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w polskiej szkole – uwarunkowania lingwodydaktyczne; 2) Komunikacja międzykulturowa fundamentem i celem edukacji obcojęzycznej w polskim systemie szkolnym; 3) Psychologiczno-społeczne determinanty edukacji młodzieży szkolnej w zakresie języków obcych i komunikacji międzykulturowej; 4) Proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli języka rosyjskiego na miarę współczesnych potrzeb; 5) Nowe potrzeby i nowe wyzwania w dziedzinie wykorzystania nowoczesnych technologii we współczesnej lingwodydaktyce.

Są to, w mojej ocenie, problemy ważne, ponieważ dotyczą nie tylko jednego przedmiotu, jakim w tym przypadku jest szkolne czy akademickie nauczanie języka rosyjskiego jako języka obcego w naszym kraju, ale i obejmują całą paletę uwarunkowań tego procesu w

całej jego złożoności, z uwzględnieniem obecnych realiów natury społecznej, cywilizacyjnej i kulturowej.

Szkoda, że Pani dr M. Karolczuk, znając wagę tych problemów, nie zdobyła się na przeprowadzenie równie solidnych badań naukowych przynajmniej jednego z nich, pozostając w sferze ich opisów, wspieranych doraźnymi sondażami ankietowymi. Ankiety rozdane wśród uczniów/studentów i procentowe zestawienia ich odpowiedzi trudno uznać za badania empiryczne. Te wymagają innej skali, innych procedur, innej realizacji, innej analizy otrzymanych danych itd.

Tym nie mniej w omawianej serii artykułów, są i takie, które, moim zdaniem, na uwagę zasługują. Są to: *O kształtowaniu kompetencji medialnej (przyszłych) nauczycieli języków obcych; O подготовке к профессии учителя русского языка в польском вузе; Русский язык как второй иностранный в польской школе – трудности и вызовы; Новые приоритеты в области обучения русскому языку в польской школе;*

To przede wszystkim te publikacje trafnie wpisują się w sformułowany wyżej pięciopunktowy katalog problemów wiodących dorobku naukowego dr M. Karolczuk, wyszczególnionego w *Wykazie publikacji* – punkty C i D.

Ale są też i inne, o mniejszej wadze, napisane, jak sędzę, doraźnie – komunikaty/doniesienia, prezentowane na konferencjach naukowych i publikowane w materiałach pokonferencyjnych. Mam na myśli teksty traktujące np. o wykorzystaniu komputera na lekcjach języków obcych, o wykorzystaniu Internetu w nauczaniu języków obcych, o tworzeniu materiałów dydaktycznych do nauki języka rosyjskiego, o przygotowaniu polskich uczniów do komunikacji międzykulturowej w języku rosyjskim, o kontrastywnym nauczaniu jako sposobie przygotowania uczniów do komunikacji międzykulturowej itp. Mają one znaczenie przede wszystkim informacyjne i praktyczne. O walorach naukowych tych tekstów mówić nie można.

Bywa, że Autorka sama pomniejsza wagę swoich artykułów, nadając im niezbyt szczęśliwie dobrane tytuły, np. „Kilka uwag o ...”, „O czym student powinien pamiętać ...”, „Test językowy – sprawdzianem wiadomości i umiejętności uczniów? (refleksje, spostrzeżenia, wskazówki na przykładzie pisemnego egzaminu maturalnego z języka rosyjskiego)” itp.

Zatrzymam się na tym ostatnim tytule. Kryje się pod nim tekst, którego wygłaszać, a tym bardziej publikować się nie powinno. Po pierwsze, w części zasadniczej jest odtwórczy ponad miarę (za H. Komorowską), po drugie nie wnosi niczego, co można by uznać za wartościowe i pouczające, po trzecie, grzeszy niebywałą infantylnością, po czwarte, upowszechnia niewiedzę o tym, czym jest test językowy, a czym „nauczycielski sprawdzian wiadomości i umiejętności uczniów”. Dodam ponadto, że opinia Autorki wyrażona w zdaniu: „Tylko sprawdziany nauczycielskie mogą ocenić materiał programowy opanowany przez uczniów” najdobitniej potwierdza zasadność powyższych uwag krytycznych.

Oceniając wartość wszystkich artykułów, które znalazły się w dokumentacji Pani dr M. Karolczuk jako załączniki do „Wniosku z dnia 24 lipca 2017 r. o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo”, wyrażam przekonanie, że ich bogactwo tematyczne dobrze przysłuży się polskiej rusycystyce teraz i w przyszłości. Są to bowiem najczęściej opisy zjawisk i faktów, które niepokoją, wymagają korekty, a często naprawy i zmiany na lepsze dla dobra ucznia, nauczyciela i całego systemu edukacyjnego. W wielu z nich, powtarzam to raz jeszcze, odnajduję sporą dozę dydaktyzmu, pouczeń, poleceń czy sugestii, co nie jest ich cechą zbyt

pożądaną. Artykuły są wysoce zróżnicowane, zarówno tematycznie, jak pod względem ich poziomu naukowego. Znaczna ich część jest efektem dość ubożego warsztatu badawczego, a wiadomo nie od dziś, że ubogi warsztat badawczy przynosi zwykle jeszcze uboższe efekty końcowe. Poradnictwo metodyczne większości z nich jest ich cechą dominującą. Tym samym nie można powiedzieć, że są one nośnikami nowej jakości i postępu wiedzy naukowej w dziedzinach przez Panią dr M. Karolczuk uprawianych.

Komunikacja międzykulturowa, chociaż młoda to jeszcze dyscyplina naukowa, zajmuje umysły bardzo wielu badaczy w różnych krajach, w tym również i w Polsce. Można rzec, że jest to jeden z tych obszarów, który w ostatnich latach najaktywniej jest penetrowany przez badaczy różnych dyscyplin naukowych i wyuczonych specjalności, od socjologów, psychologów, pedagogów, językoznawców, kulturologów i innych, po amatorów – entuzjastów, gorących zwolenników porozumiewania się ludzi w tym coraz bardziej skłóconym i skonfliktowanym dzisiejszym świecie.

Budujące jest to, że w tym gronie znaleźli się również dydaktycy - nauczyciele, prawdziwi realizatorzy prawdziwie wielkich idei tkwiących w tej dziedzinie nauki. To ta grupa zawodowa zajmuje się nie tylko badaniami naukowymi w tej dziedzinie, ale przede wszystkim edukacją międzykulturową młodego pokolenia. O celach i zadaniach tej edukacji Pani dr. M. Karolczuk pisze również w swojej monografii. Przejdę więc do jej omówienia.

Monografia nosi tytuł *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2016, Wydawnictwo Prymat.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza „*Drugi język obcy w szkole a edukacja międzykulturowa. Zarys teoretyczny*” zawiera trzy rozdziały i liczy sobie około 115 stron, druga - „*Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur. Studium empiryczne*”, zawierająca cztery rozdziały – około 250 stron. W książce znajdujemy także wstęp i zakończenie, streszczenie w języku angielskim i rosyjskim, bibliografię (36 stron), sześć aneksów (142 strony) oraz wykazy tabel, wykresów i rysunków. Mamy więc do czynienia z dziełem o dużej objętości, bo w sumie liczy ono 520 stron, zbudowanym w sposób dość specjalny, bo teorię i empirię traktuje się w nim jako dwa oddzielne byty, z rozbudowanymi aneksami i wyjątkowo obfitą bibliografią (ok. 650 pozycji).

Na marginesie powyższego można poczynić pewną uwagę. Otóż w badaniach naukowych rozłączne traktowanie teorii i empirii może przynieść jedynie spustoszenie intelektualne, ponieważ prowadzi do destrukcji ich istoty, jest szkodliwe zarówno dla teorii, jak i praktyki. Wskazane jest zatem respektowanie równoważności obydwu tych bytów, unikając jednocześnie apoteozowania jednego lub drugiego. Wyrażam przekonanie, że Pani dr M. Karolczuk podziela ten punkt widzenia, a taka konstrukcja książki jest tylko zabiegiem umownym, chociaż zamiast „Zarysu teoretycznego” wolałbym „Podstawy teoretyczne”, ale to także można potraktować umownie.

W rozdziale pierwszym Autorka, przytaczając opinie i stanowiska wielu badaczy, objaśnia i analizuje cały szereg zagadnień, począwszy od akwizycji języka w opozycji do uczenia się języka, język pierwszy, język drugi, powiązanie języka z kulturą i uczeniem się języka, nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego. Komentuje zagadnienie motywacji jako takiej, a także motywacji w kontekście postaw i zachowań uczniów, odwołując się do badań i dorobku naukowego innych badaczy. Analizowanie na tym tle „Podstaw programowych do roku 2009 i z roku 2010” postrzegać można jako zbędne odejście od tematyki o wiele ważniejszej i to pod wieloma względami.

W podsumowaniu rozdziału Autorka opowiada się za złagodzeniem „różnojęzyczności szkolnej” do swoistego „zjednoczenia” „trzech języków, trzech kultur, które nie mogą istnieć bez wzajemnego wpływu w ramach edukacji i wzbogacania osoby uczącej się” (s. 62). Nadmienię, że chodzi tu o język polski, angielski i rosyjski. Ale, kontynuuje Autorka, „jak się okazuje, nauczanie i uczenie się języka angielskiego i rosyjskiego nie jest procesem tożsamym, ponieważ uzależnionym od wielu czynników ...”. I tu przykładowo wymienia motywację, indywidualne doświadczenia uczniów, zdobyte wcześniej umiejętności i zdolności do ich transferowania, a także podstawę programową. A swój wywód kończy stwierdzeniem będącym w opozycji do „idei” „zjednoczenia trzech języków, trzech kultur”, podkreślając, że dokumenty urzędowe (czytaj, „Podstawa programowa”) „nie wspierają nauczycieli w uświadomieniu potrzeby zróżnicowania edukacji językowej w ramach 1JO i 2JO” (s.63). Trzeba przyznać, że tego rodzaju wnioski mogą jedynie zdumiewać. Podobnych w monografii Pani dr Karolczuk jest więcej, ale ich przytaczanie nie ma większego sensu i mijałoby się z celem.

Rozdział II Autorka poświęca edukacji międzykulturowej, zaczynając od celów i zadań, poprzez jej treści i obszary, podmioty uczestniczące, ze szczególnym uwzględnieniem postaw w porozumiewaniu się międzykulturowym, a na omówieniu „Kompetencji międzykulturowej w kształceniu językowym” kończąc. Różne aspekty i rozliczne wątki związane z edukacją językową są, jak mi się wydaje, dosyć dobrze opisane w literaturze przedmiotu i chyba dlatego Pani Habilitantka zdecydowała się nieustannie przywoływać w swoim tekście nadspodziewanie liczne grono badaczy, oddając im głos w objaśnianiu tego, co objaśnić wymagało, zachowując przy tym nieomal całkowitą neutralność. Innymi słowami, mamy tu do czynienia z relacją poglądów, stanowisk, opinii, a także teorii w formie skróconej, często uproszczonej wielu, bardzo wielu badaczy. Nie mamy za to twórczego tekstu Autorki, który wyrażałby Jej poglądy, Jej racje, opinie czy stanowiska wobec przywoływanych w nadmiarze autorów licznych opracowań naukowych. Tym samym nie mamy danych, aby wyeksponować Jej kompetencje naukowe, poglądy, umiejętność analitycznego i krytycznego zarazem myślenia, podejmowania polemiki, uzasadniania własnych twierdzeń lub opowiadania się za, Jej zdaniem, słusznymi twierdzeniami innych.

Autorka pisze m.in. „Komunikacja jako istotne zjawisko odnoszące się do każdej dziedziny życia jednostki skłania do wielorakich rozważań, eksploracji, dyskusji” (s.72). To prawda, tyle tylko, że uczestniczą w owych „rozważaniach”, „eksploracjach” i „dyskusjach” dziesiątki, jeżeli nie setki przywołanych nazwisk różnej rangi badaczy i ich publikacje, ale nie Autorka tekstu, co świadczyć może z jednej strony o Jej znajomości literatury krytycznej, z drugiej zaś o przesadnej skromności, graniczącej z nieporadnością badawczą. Tak czy inaczej, przesadne cytowanie i odwoływanie się do innych nie może zastąpić własnych kompetencji, walorów i atutów badacza naukowego.

O wiele lepiej prezentuje się ostatni, trzeci rozdział z pierwszej części omawianej monografii, zatytułowany „Edukacja międzykulturowa a nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego”. Rozpoczyna go wstęp i rzeczowo napisane przypomnienie rysu historycznego dotyczącego nauczania języków obcych w naszym kraju, w tym również ciernistej drogi języka rosyjskiego, jaką wyznaczały mu najczęściej tragiczne losy Polski w relacjach najpierw z Rosją, a następnie ze Związkiem Radzieckim. A i po odzyskaniu rzeczywistej niepodległości, od roku 1989 do czasów obecnych, są one, delikatnie mówiąc, nienajlepsze, co przekładać się musi także na postrzeganie języka rosyjskiego, jego nauczanie i uczenie się. Obecnie mówi się i pisze o nim jako „drugim

języku obcym”, nauczonym w naszych szkołach, bo prym wiodą języki zachodnie na czele z angielskim. Autorka trafnie definiuje główne uwarunkowania i czynniki hamujące pozytywną motywację do uczenia się rosyjskiego jako języka „drugiej rangi”. Pokazuje trudności, podpowiada wyzwania, przyjmując za punkt wyjścia cztery kategorie „czynników wyodrębnionych przez Wolfganga Kleina – inteligencję społeczną, potrzeby komunikacyjne, postawy i nauczanie”. Wykład to dosyć klarowny i pouczający, a zwłaszcza dwa jego fragmenty dotyczące postaw i nauczania zasługują na wyróżnienie, głównie z racji ich merytorycznych walorów.

Wątki dotyczące m. in. postaw i nauczania przewijały się już w artykułach autorstwa Pani dr M. Karolczuk publikowanych wcześniej, nie są to więc tematy nowe, ale dobrze, że znalazły swoje miejsce również w monografii. Są to, w mojej ocenie, bardzo istotne zmienne, które bez wahania zaliczyć można do decydujących o jakości i efektach edukacji językowej i międzykulturowej.

Druga, objętościowo najbardziej okazała część monografii, ma swój podtytuł „ Studium Empiryczne”. Jego istotę Autorka definiuje w sposób następujący: „Celem części badawczej niniejszej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile polski uczeń jest przygotowany do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego z przedstawicielem rosyjskiego obszaru kulturowego, to jest czy podręczniki, z których korzystają na lekcji języka rosyjskiego uczniowie, wspierają rozwój trzech komponentów kompetencji międzykulturowej, oraz czy wiedza i umiejętności zdobyte na lekcjach pierwszego i drugiego języka obcego przejawiają się w co najmniej neutralnych postawach licealistów wobec Rosji i Rosjan, a także wobec Anglii i Anglików” (s.138).

Tak sformułowany cel badawczy może budzić pewne zastrzeżenia dotyczące np. wyraźnych, wzajemnych powiązań podstaw teoretycznych, na których Autorka opiera realizację celów, o których wyżej napisała, czyli z częścią empiryczną pracy. To prawda, że w tak zwanym „Zarysie teoretycznym” pośrednio można się dopatrzeć wielu rzeczy, ale odniesień np. do zmiennych dotyczących kompetencji ucznia w zakresie „skutecznego porozumiewania się międzykulturowego”, nie zawsze wystarcza. Ponadto, trudno zrozumieć, dlaczego stopień przygotowania uczniów do komunikacji międzykulturowej Autorka sprowadza do tego, „czy podręczniki, z których korzystają na lekcji języka rosyjskiego uczniowie, wspierają rozwój „trzech komponentów komunikacji międzykulturowej”. Przecież można to odczytywać jako rodzaj zupełnie zbędnego ograniczania analizy ważnego skądinąd problemu badawczego. Co to znaczy „czy wiedza i umiejętności... przejawiają się w co najmniej neutralnych postawach licealistów ...” Jaka wiedza, jakie umiejętności, jakimi narzędziami uda się zmierzyć „co najmniej neutralną postawę licealistów”? Cel badań nie powinien być sformułowany w sposób, który rodzi podobne pytania. Zabrakło, niestety, precyzji w zredagowaniu ważnego fragmentu tekstu dotyczącego „metodologicznych podstaw badania”, którego staranne wykonanie rozjaśniłoby nie tylko „cel części badawczej”, ale i nadało przejrzystości całej monografii.

Rozdział pierwszy „ Studium empiryczne” jest, co prawda, w całości poświęcony metodologii badań, ale to w niczym nie ujmuje zasadności powyższych uwag, tym bardziej, że opisywana tam metodologia dotyczy poszczególnych obszarów badawczych.

Jako pierwsze pojawiają się podręczniki do nauki języka rosyjskiego i „zdiagnozowanie ich użyteczności w procesie nauczania języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce w kontekście edukacji międzykulturowej przebiegającej w warunkach szkolnych”.

Następnie „identyfikacja postaw uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur – na przykładzie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików”.

Pierwszemu zadaniu badawczemu Autorka przypisuje metodologię obejmującą problem i cel badań, pytania badawcze, dobór próby, narzędzie badań. Drugiemu – problem i cel badania, schemat badawczy, pytania badawcze, hipotezy badawcze, dobór i charakterystykę próby, przebieg badania i na koniec narzędzie badawcze.

Nie są to oczywiście złe posunięcia, chociaż nie wiadomo dlaczego w badaniu pierwszym zrezygnowano z przyjęcia chociażby hipotezy roboczej, albo rejestru hipotez z krótkim uzasadnieniem.

Rzecz jednak w tym, że wszystkie składniki przyjętych w obydwu badaniach metodologii prowadzą się do opisów bardziej lub mniej szczegółowych, natomiast nie ma tego, co w metodologii nazywamy doborem i zdefiniowaniem wskaźników zmiennych, które badamy. Chodzi o to, jak uzyskane dane słowne (teoretyczne) sprowadzić do wskaźników empirycznych, nadając im konkretny wymiar, najlepiej liczbowy. Jest to przełożenie wyników opisowych na język liczb. Dobierając do zmiennych odpowiednie wskaźniki, otwieramy sobie drogę do technik statystycznych, a tym samym do ustalenia faktów dla naszych badań i dla nauki znaczących, np. wykrycia rozmaitych zależności. Innymi słowy, staramy się zmierzyć to, co badamy, a nie tylko opisywać, ilustrując te opisy procentami. Niestety, tego mankamentu Pani dr M. Karolczuk nie udało się uniknąć, ani w artykułach, ani w monografii. Szkoda. Nie znaczy to jednak, że nie doceniam obliczeń procentowych, którymi Autorka operuje, one niewątpliwie dają pewien obraz badanego problemu, ale w naukowym warsztacie badawczym są one, moim zdaniem, dalece niewystarczające.

Kolejna kwestia dotyczy doboru próby w badaniu drugim /w pierwszym przyjęty wykaz podręczników do analizy zamyka sprawę/. Już sam termin „dobór próby” wskazuje na jego istotę. Próbę dobiera się z jakiejś populacji, z jakiejś zbiorowości, respektując przy tym dosyć surowe rygory po to, aby wnioski wyprowadzone z badań odnosiły się do całej zbiorowości. Oznacza to, że próba musi być reprezentatywna. W omawianym przypadku nie mamy do czynienia z doborem próby, tylko z badaniami w dwóch liceach ogólnokształcących w Białymstoku, „za zgodą dyrekcji”, cieszących się „podobną renomą i popularnością”. Co więcej, nie ma żadnych informacji o strukturze wewnętrznej tych szkół, nie wiadomo, w jaki sposób wybierano klasy, jak dobierano uczniów do grup badawczych, według jakich kryteriów itd. I tu nie pomoże zasłanianie się M. Łobockim, tylko trzeba nazywać rzeczy tak, jak one w rzeczy samej wyglądają, i nie można przypisywać sobie czegoś, czego nie ma, bo to, co jest nie spełnia żadnych kryteriów doboru próby.

Konsekwencją doboru próby tak dokonanego może być np. to, że nie ma podstaw do uogólniania wyników przeprowadzonych i opisanych w monografii badań na szerszą skalę, nawet na skalę miasta Białystok, nie mówiąc już o województwie, regionie czy całym kraju, ponieważ badania te i wyniki dotyczą tylko dwóch liceów, chociaż i tu ze spełnieniem rygoru reprezentatywności mogą być problemy.

Co do samego przebiegu badania wyrażam dezaprobatę dla okoliczności zapisanej w następującym zdaniu: „Badanie zostało przeprowadzone w obecności nauczyciela rusycysty oraz ankietera”.

Niezależnie od powyższych uwag, należy wyrazić uznanie dla Pani dr M. Karolczuk za niebywałą pracowitość i dzieło jakiego dokonała. Myślę np. o analizie serii podręczników do nauki języka rosyjskiego na wszystkich, obowiązujących wówczas, poziomach szkolnego nauczania (podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym) pod kątem ich treści

sprzyjających kształtowaniu kompetencji międzykulturowej uczniów. Nie znane mi są w polskich badaniach glottodydaktycznych tak skrupulatnie i na taką skalę przeprowadzone analizy, których efektem końcowym mogą i powinni zainteresować się zarówno wydawcy podręczników, jak i władze szkolne. Zasmucająco brzmią słowa Autorki, która we wnioskach pisze m.in. „podręczniki tylko częściowo służą rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczniów” (s.278). „Ich autorzy skupili się głównie na rozwijaniu kognitywnego komponentu ..., a dokładniej na podawaniu gotowej, niekiedy bardzo ogólnikowej wiedzy kulturoznawczej” (tamże). I dalej: „Na wszystkich etapach edukacyjnych został zaniedbany komponent afektywny kompetencji międzykulturowej, co w odniesieniu do języka rosyjskiego jest zadziwiające w kontekście negatywnego stosunku emocjonalnego Polaków wobec tego języka, Rosji i Rosjan” (s. 279). Nic dodać, nic ująć.

Za wartościowy uważam rozdział czwarty drugiej części monografii. Odnosi się to zarówno do treści, jak i sposobu prezentacji materiału badawczego, jego opisu i interpretacji. W pierwszej jednak kolejności zaintrygował mnie tytuł rozdziału: „*Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – analiza materiału badawczego*”. „Podlasie to terytorium historyczne po obu stronach środkowego Bugu i górnej Narwi, utożsamiane z województwem podlaskim” (Wielka Encyklopedia PWN, T.21, s. 238). A stolicą województwa podlaskiego jest, jak wiadomo, Białystok. Liceów ogólnokształcących jest w tym woj. 25, ale są jeszcze technika, w sumie uzbiera się więc około 30 szkół średnich. O jakie podlaskie szkoły średnie chodzi? O jakich uczniach i jakich szkołach jest tu mowa?

Po przeczytaniu takiego tytułu podobne pytania zada sobie każdy czytelnik tego rozdziału, aby po chwili refleksji samemu na nie odpowiedzieć. Chodzi przecież o te same dwa licea białostockie i o tych samych 90 uczniów, którzy odpowiadali na pytania zawarte w pierwszej części kwestionariusza przygotowanego przez badacza postaw uczniów wobec Niemiec i Niemców. Pisałem o tym wcześniej, a o wynikach tych badań pisała także Pani Habilitantka w swoim artykule, opublikowanym na łamach *Wschodniego Rocznika Humanistycznego* w 2015 roku, t. 11. (w wykazie publikacji C, punkt 14). Komentowałem tę publikację także od strony merytorycznej. W tym miejscu mogę jedynie dodać, że jednostronność w postrzeganiu Rosji i Rosjan w zestawieniu z postrzeganiem Anglii i Anglików na korzyść tych ostatnich była do przewidzenia, przy czym skala tej jednostronności, przy tak sformułowanych pytaniach, także nie powinna nikogo zaskakiwać. I tu może pojawić się wątpliwość co do sensowności takich zestawień i ich badania, czego potwierdzeniem może być jeden z końcowych wniosków Autorki: „Licealiści właściwie nie chcą mieć żadnych bliższych relacji z Rosjanami – ani w Polsce, ani w Rosji.” (s. 337). A na marginesie dodam, że nie można wykluczyć wpływu na taki stan rzeczy decyzji o bezkrytycznym wykorzystaniu kwestionariusza do badania postaw uczniów wobec Niemiec i Niemców.

I wreszcie kilka słów na temat tytułu rozdziału IV w kontekście jego zawartości. Otóż jest to tytuł, delikatnie mówiąc, niewłaściwy, ponieważ wprowadza czytelnika w błąd. Nie można przecież wyników badań z dwóch liceów białostockich przypisywać uczniom ze szkół całego Podlasia, bez respektowania elementarnych zasad o doborze próby badawczej. Z metodologicznego punktu widzenia jest to niedopuszczalne nadużycie.

Są w dorobku naukowym Pani dr M. Karolczuk także dwie prace redakcyjne, w jednej występuje w roli współredaktora (*Z problematyki kształcenia językowego*, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016), a drugą zredagowała

samodzielnie („Linguodidactica” 2015, t. 19). Jest współautorką trzech podręczników (*Общайтесь по-русски!* Wydawnictwo UwB, Białystok 2007; *С экономической лексикой запанибрата*, Wydawnictwo UwB, Białystok 2011; *Мы в деловом межкультурном общении*, Wydawnictwo UwB, Białystok 2012). Są to podręczniki przeznaczone dla studentów filologii rosyjskiej. Napisała także trzy opublikowane recenzje książek i trzy opublikowane sprawozdania z konferencji naukowych. Sama zaś po doktoracie uczestniczyła, jak pisze, w 30 konferencjach, krajowych (22) i zagranicznych (8), na których wygłosiła 29 referatów.

Pani dr M Karolczuk jest nauczycielem akademickim w pełni tego słowa znaczeniu. Obok pracy naukowej prowadzi „wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, laboratoria i seminaria na filologii rosyjskiej, angielskiej oraz na studiach doktoranckich...”. Pod Jej kierunkiem 22 osoby napisały prace licencjackie, a 23 prace zrecenzowała. Jest opiekunem praktyk pedagogicznych w swoim Instytucie oraz praktyk śródrocznych. Uczestniczy w różnych formach samodoskonalenia, przygotowuje materiały dydaktyczne dla pracowników i studentów. Współpracuje z wieloma instytucjami i organizacjami akademickim i oświatowymi, prowadzi ożywioną działalność popularyzatorską. Dała się poznać jako sprawny organizator m.in. ogólnopolskich konferencji naukowych. Za działalność naukową i organizacyjną była wyróżniana nagrodami Rektora Uniwersytetu w Białymstoku, a w roku 2017 otrzymała „Medal Srebrny za długoletnią służbę”.

Konkluzja:

Pani dr Marzannie Karolczuk należą się słowa uznania za prawdziwie nauczycielską postawę przejawiającą się w nieustannej trosce o poprawę jakości procesu edukacyjnego w naszych szkołach i uczelniach wyższych w odniesieniu do języków obcych, a zwłaszcza do języka rosyjskiego. Wysoko oceniam Jej pasję badawczą i aktywność naukową, aktywny udział w licznych konferencjach naukowych – krajowych i zagranicznych. Dostrzegam zalety większości Jej publikacji, a także duże doświadczenie organizacyjne i znaczne osiągnięcia dydaktyczne w dziedzinie dydaktyki akademickiej.

Mój niepokój wzbudziły jednak prowadzone przez Panią Doktor badania, będące podstawą wielu Jej publikacji, w tym także monografii *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*.

Z przykrością stwierdzam, że Autorka nie dochowała standardom rzetelności naukowej, poprzez naruszenie obowiązujących w badaniach naukowych procedur, m.in. przy doborze próby badawczej, definiowaniu zmiennych i ich wskaźników; zabrakło precyzji w zdefiniowaniu problemów badawczych, hipotez i ich uzasadnień, solidnego warsztatu naukowego związanego z analizą statystyczną uzyskanych wyników itp. Zabrakło krytycyzmu wobec własnych badań, które w mojej ocenie, można uznać jedynie za rodzaj czynności badawczych, pożytecznych wprawdzie, ale nie wnoszących istotnych wartości naukowych. Grzeszą te badania brakiem profesjonalizmu i poważnymi zaniechaniami natury metodologicznej, co może podważać wiarygodność uzyskanych wyników. Nie można więc powiedzieć, że wszystko to, co zostało na ich podstawie napisane stanowi znaczny wkład naukowy w rozwój takich dyscyplin naukowych, jak glottodydaktyka i lingwistyka stosowana. Tym samym nie mogę poprzeć i nie popieram wniosku Pani dr Marzanny Karolczuk o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.

Władysław Figarski

