

Prof. dr hab. Stefan Mieszalski

**Ocena dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego
Dra Michała Daszkiewicza, opracowana w związku z postępowaniem
o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego**

Ocena głównego osiągnięcia naukowego

Dr Michał Daszkiewicz wskazał jako główne osiągnięcie naukowe zrealizowany projekt badawczo-wdrożeniowy obejmujący autorski *Model Edukacyjnej Roli Języka* wraz z dwiema współautorskimi monografiami, cyklem artykułów rozwijających teoretyczne podstawy *Modelu* oraz tekstami rozwijającymi metodyczno-praktyczną warstwę projektu. Całość zamyka opis działań wdrożeniowych: stworzenie międzynarodowej sieci zajmującej się projektem, powstanie stowarzyszenia oraz naukowego czasopisma.

Cały projekt odśladania dobrze uporządkowane i sensownie zaplanowane przedsięwzięcie obejmujące rozległy, ale wewnętrznie zwarty obszar od teoretycznych przesłanek modelujących wsparty na nich pomysł edukacji językowej poprzez wnioski odnoszące się do zastosowań metodycznych po tworzenie struktur popularyzujących i wdrożeniowych.

Podstawowe założenia *Modelu Edukacyjnej Roli Języka* opiera Autor na twierdzeniu o jego związkach ze szkolną edukacją na czterech płaszczyznach: aksjologicznej, psychomotorycznej, emocjonalnej oraz poznawczej. Nadaje to modelowi - zdaniem Autora - charakter holistyczny. Skoro tak, to należałoby oczekiwać, że całe przedsięwzięcie spełni dwa warunki wynikające z tego, co w nauce oznacza holizm: (1)zakładamy, że nie pomijamy żadnej części, która mogłaby należeć do badanej całości, czyli jest to ogląd wyczerpujący, (2)całość ta jest nieredukowalna do jej części, co oznaczałoby, że cech całości nie da się wyjaśnić poprzez odwoływanie się do cech części. Innymi słowy, suma cech części nie wyjaśnia cech całości, ponieważ są one nieredukowalne do poziomu części.

Nie ukrywam, że trudno ocenić spełnienie warunku pierwszego. Zależy ono bowiem od jasnego powołania się na stanowisko teoretyczne o zasięgu na tyle szerokim, że opisywałoby ono i wyjaśniało cały, nieredukowalny do poziomu części badany przez Autora obszar. Innymi słowy, należy postawić pytanie, czy wszystkie zawarte w *modelu* rozróżnienia (a jest ich sporo) wypełniają bez reszty pole przyjętego stanowiska teoretycznego. Mam wrażenie, że nie zostało ono w tekstach wyrażone *expressis verbis*, zwłaszcza że samo powołanie się na przypisany L. Wittgensteinowi "zwrot lingwistyczny", chociażby ze względu na jego nieostre granice z pewnością takiej roli spełnić nie może. Sygnalizowaną kwestię można sprowadzić do pytania o kryteria, na podstawie których wyodrębniono cztery płaszczyzny styku *modelu* ze szkolną edukacją. Czy kryje się za nimi jakaś ogólna, ugruntowana teoretycznie lub metodycznie zasada? Wydaje się, że mamy tu do czynienia z projektem metodycznym a zarazem wdrożeniowym, który można ulokować gdzieś pomiędzy "teorią" średniego zasięgu a praktyką, przy czym "teoria" ta lokowałaby się na styku dwóch rzeczywistości: edukacji językowej oraz szkoły wraz z jej kulturą, szeroko rozumianymi praktykami itp. Wydaje się

więc, że samo wyodrębnienie czterech płaszczyzn podyktowane zostało przede wszystkim dążeniem do jasnego nakreślenia granic obszaru, po którym porusza się Autor. To swoisty "punkt startu" do konstruowania kolejnych elementów modelu oraz łączących je związków.

W tym momencie warto pokusić się o dwa spostrzeżenia. Po pierwsze ciężar gatunkowy *modelu* ulokowany został w większej mierze po stronie edukacji językowej, choć trzeba też zwrócić uwagę na celne, dobrze dobrane do całości odniesienia do dydaktyki. Nie zaprzecza to interdyscyplinarnemu charakterowi całego przedsięwzięcia, na co zresztą Autor wielokrotnie wskazuje uzasadniając sens swojej współpracy z pedagogami. Po drugie, obszar będący przedmiotem badań został poddany licznym podziałom, których celem jest uporządkowanie umożliwiające analizy odnoszące się kolejnych badań. Można oczywiście zastanawiać się nad celowością tak drobiazgowych rozróżnień, zwłaszcza że część z nich może "ginać" gdzieś na drodze zmierzającej do wniosków i rekomendacji. Mamy wszak do czynienia obok projektu badawczego z projektem wdrożeniowym. Nie oznacza to oczywiście deprecjonowania wysiłków Autora i jego zauważalnej orientacji na drobiazgowo porządkowanie pola problemowego.

Powróćmy do drugiego, wspomnianego wyżej warunku holistycznego ujęcia przedmiotu. W całym projekcie odzwierciedla się on powtarzanym wielokrotnie postulacie traktowania poszczególnych (różnie zresztą w poszczególnych pracach określanych) płaszczyzn styku *modelu* ze szkolną edukacją jako elementów względnie wzajemnie izolowanych, choć odmiennych jakościowo. Sprzeciwia się też Autor nadawaniu niektórym z nich dominującej pozycji w stosunku do innych.

Poczynania badawcze odnoszące się do całego *modelu* ukierunkował Autor wokół czterech ogólniejszych pytań. Dotyczą one teoretycznych i empirycznych następstw *modelu*, miejsca i roli, jaką w edukacji pełni język, kategorii pojęciowych wyłaniających się z *modelu* oraz właściwości języka determinowanych przez cztery uwzględnione wcześniej domeny (określane niekiedy mianem obszarów): aksjologiczną, psychomotoryczną, emocjonalną i poznawczą. Autor zrezygnował z definiowania domen w kategoriach wskazanych przez klasyczną logikę (konotacja - treść nazwy, denotacja - zakres nazwy). W projekcie zostały one zdefiniowane operacyjnie w postaci opisów rodzajów aktywności studentów/uczniów: myślenie o języku, operacje językowe, emocje związane z językiem oraz poznawanie świata przez język. Taki zabieg z metodologicznego punktu widzenia jest oczywiście możliwy. W odniesieniu do jego konsekwencji badawczych zakłada on jednakże wysoki zakres intelektualnej kontroli osób badanych na szeroko rozumianą ich refleksją nad językiem, który prawdopodobnie nie ma wiernego odzwierciedlenia w rzeczywistości, a nawet jeśli tak, to jest to odzwierciedlenie szczątkowe. Warto pamiętać o tym przy analizie i interpretacji uzyskanego materiału empirycznego. Poza tym rezygnacja z klasycznych kryteriów definiowania powoduje kłopoty związane z brakiem rozłączności poszczególnych domen i - w konsekwencji - koniecznością podejmowania arbitralnych w jakimś stopniu decyzji interpretacyjnych.

Szczególną uwagę poświęcił Autor na domenę emocjonalnej związanej z językiem mówionym, chociaż w jakimś stopniu odnosi się on również do pozostałych domen. Mamy więc tu do czynienia z próbą szerszego spojrzenia na kształcenie językowe, daleko wykraczającą poza tradycyjne podejście, akcentujące określone wiadomości (np. zasady gramatyczne), zasoby językowe (słownictwo) czy umiejętności. Pod tym względem proponowane przez Autora podejście obejmuje znacznie szersze spektrum zagadnień związanych z kształceniem językowym. Równocześnie Autor zawęży swoje poczynania badawcze do określonego obszaru - do emocji wiążących się przede wszystkim z mówieniem, ale zarazem dołącza do tego inne obszary uwarunkowań, np. kręgi kulturowe. Wspiera je zarazem uwagami sygnalizującymi zainteresowanie konstruktywistycznym spojrzeniem na poznawanie i uczenie się oraz rolę języka w tym kontekście.

Swoje prace badawcze oparł Autor na założeniach teoretycznych dość drobiazgowo porządkujących pola problemowe. Widać to m. in. w pracy "Construction of personal language *critical* educational incidents". W tym przypadku Autor nawiązał do koncepcji Davida Trippa. Badania były zorientowane na określenie motywów, którymi kierują się studenci podejmując decyzję, zabierać głos w trakcie zajęć lub nie zabierać, przy czym badaczka interesowała wyjaśnienie przez respondentów tych decyzji. Pytania badawcze dotyczyły m.in. roli edukacyjnej przypisywanej słownym wypowiedziom, czy też określonej dziedzinie, w której wypowiedzi są lokowane. Trzeba wskazać na znaczenie wcześniej przygotowanego przez Autora swoistego instrumentarium pozwalającego na uporządkowaną analizę i klasyfikowanie odpowiedzi respondentów poprzez włączanie ich do określonych kategorii. Generalny wniosek z badań wskazuje na ograniczoną umiejętność badanych studentów w odniesieniu do świadomego wyjaśniania motywów własnych decyzji: "mówić" lub "nie mówić". Zdaniem Autora jest on następstwem ugruntowanego edukacyjnie nastawienia na traktowanie wypowiedzi jako ich "wkładu" w proces kształcenia, a nie jako czynnika konstruującego ich rozwój. Można sądzić, że wniosek ten daleko nie odbiega od potocznego wyobrażenia tego, jak studenci funkcjonują w trakcie zajęć.

Przy okazji warto zauważyć, że same decyzje: "mówić" lub "nie mówić" nie są zwykle świadomie wyrozumowane. Najczęściej podejmowane są w znacznej mierze spontanicznie od wpływem słabo kontrolowanych impulsów. Przeprowadzone badanie wymusiło na respondentach odroczonej, taką lub inną racjonalizację wcześniejszych decyzji i doświadczeń. Można to uznać za filtr, przez który "przeszły" odpowiedzi na pytania zadane w badaniu. Inny filtr zadziałał z chwilą przypisywania ich do poszczególnych kategorii. Jest to oczywiście zabieg w pełni uzasadniony poprzez przyjętą przez Autora procedurę i instrumentarium stanowiące podstawę porządkowania. Niezależnie jednak od tego warto zastanowić się nad pytaniem o skalę wymuszonej badaniem na respondentach racjonalizacji ich odpowiedzi. Kwestię tę zasygnalizowałem wcześniej. Oczywiście uwagi te nie podważają sensu tych badań i ich wartości poznawczej. Każde zresztą badanie (zawłaszcza jakościowe) obarczone jest takim ryzykiem. Holistyczne podejście do zagadnienia edukacyjnej roli języka jest wyraźnie zaakcentowane we wnioskach i rekomendacjach sformułowanych przez Autora.

Działania wdrożeniowe *Modelu ERJ* do rozwoju badań naukowych i praktyki edukacyjnej oparł Autor na trzech rozwiązaniach: międzynarodowa sieć naukowa, stowarzyszenie naukowe oraz czasopismo. I w tym przypadku widoczna jest wielowątkowa, uporządkowana i dobrze zaplanowana działalność angażująca spore grono współpracowników z licznych zagranicznych ośrodków. Można sądzić, że działania wdrożeniowe będą kontynuowane i rozwijane z intencją kształtowania praktyki kształcenia językowego w szkołach.

Projekt *Model Edukacyjnej Roli Języka* zasługuje z pewnością na pozytywną ocenę i pod wieloma względami otwiera on nowe - w moim przekonaniu - perspektywy oglądu kształcenia językowego w szkołach różnych szczebli. Przynosi on ważny teoretycznie oraz praktycznie plan. Całe przedsięwzięcie świadczy zaś o tym, że Autor intelektualnie panuje nad materia, posiada umiejętność planowania prac badawczych oraz - co nie jest często spotykane - potrafi z powodzeniem integrować środowiska naukowe tworząc międzynarodowe struktury współpracy. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że jest to projekt autorski niezależnie od udziału w nim wielu współpracowników.

Dorobek publikacyjny oraz inne osiągnięcia

Podoktorski dorobek publikacyjny Dra Michała Daszkiewicza (z wyłączeniem prac stanowiących tzw. główne osiągnięcie naukowe) obejmuje 11 prac (w tym jedna współautorska). Zostały one opublikowane w znaczących wydawnictwach zagranicznych i krajowych. Uzupełniają go opracowania zbiorowe, dokumentacje ekspertyzy itp. Na uwagę zasługuje dorobek Dra Michała Daszkiewicza w zakresie kierowania i udziału w międzynarodowych i krajowych projektach badawczych. Nas pozytywną ocenę zasługuje też jego dorobek dydaktyczny i popularyzatorski. Całość osiągnięć wskazuje na to, że Dr M. Daszkiewicz jest aktywnym uczestnikiem życia naukowego w wymiarze krajowym i międzynarodowym.

Wniosek końcowy

Na podstawie oceny osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych, opisanych w przedstawionej mi dokumentacji stwierdzam, że dorobek Dra Michała Daszkiewicza spełnia wymagania opisane w art. 16 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.

Milanówek, 27 marca 2020

