

dr hab. Michał Moc

Dziedzina sztuki, dyscyplina: sztuki muzyczne
Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu

RECENZJA
rozprawy doktorskiej
mgr Justyny Woszczak
w związku z postępowaniem o nadanie stopnia doktora

Zlecniodawca:

Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, na podstawie uchwały Rady do Spraw Dyscypliny – Sztuki Muzyczne AMKP.

Przedmiot recenzji:

Praca doktorska – rozprawa pisemna mgr Justyny Woszczak:

„Nabywanie kompetencji zawodowych muzyka w procesie zintegrowanego kształcenia muzyczno-językowego”, złożona do oceny w postępowaniu o nadanie stopnia doktora.

Do otrzymanej informacji o powierzeniu funkcji recenzenta zostały załączone także wszystkie elementy dokumentacji wskazane przez ustawodawcę jako niezbędne w toku postępowania.

Obszar analizy recenzenckiej:

Wnosząc z zapisów art. 187 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. 2023, poz. 742 z późn. zmianami) przedmiotowa recenzja powinna zawierać analizę i ocenę prowadzącą do jednoznacznej konkluzji stwierdzającej spełnienie lub niespełnienie w rozprawie doktorskiej trzech wyraźnie określonych przez ustawodawcę przesłanek. Zatem pomimo dokonania, na swój użytek i dla uzyskania pełnego kontekstu sytuacji, analizy działalności kandydatki i oglądu Jej dorobku, uznając ograniczony ustawą kontekst niniejszej oceny, recenzent przedstawi opinię dotyczącą co do zasady następujących kwestii:

1. Czy rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach?
2. Czy rozprawa doktorska prezentuje umiejętność samodzielnego prowadzenia przez kandydata pracy naukowej lub artystycznej?
3. Czy przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne?

OPINIE wraz z uzasadnieniami - odnośnie do wskazanych pytań/kryteriów:

Ad. 1

OPINIA:

Zdaniem recenzenta, w korelacji z brzmieniem art. 187 przywołanej Ustawy, **w przedstawionej pracy pisemnej Doktorantka prezentuje ogólną wiedzę w dyscyplinie, a nawet w dyscyplinach.** Przywołuje i opracowuje treści dotyczące zarówno wybranych aspektów z obszaru muzyki, jak i dydaktyki, a także z zakresu wiedzy o języku i zastosowania w edukacji nauczania bilingualnego. Co prawda muzyka rozumiana jako obszar sztuki, działalności kreatywnej i w następstwie tego analitycznej, nie jest w dysertacji autorki (podobnie jak w dorobku oraz wykazie prac artystycznych i twórczych prac zawodowych) obszarem zgłębnionym najmocniej i rzutującym na rozwój wskazanej w postępowaniu dyscypliny, to jednak zdefiniowany w przepisach obowiązek wykazania się wiedzą ogólną w tejże dyscyplinie - można uznać za literalnie spełniony: profesjonalne zagadnienia muzyczne zostały przywołane w kontekście opisywanej dwujęzycznej działalności edukacyjnej z perspektywy zastosowania założeń CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

UZASADNIENIE:

Przedstawiona do oceny rozprawa doktorska stanowi 193-stronicową pracę pisemną ujętą w dwie części, dopełnione zakończeniem, bibliografią i aneksem. Część pierwsza to omówienie podstaw teoretycznych, zdaniem autorki niezbędnych do prezentacji tematu, w tym kolejno: stanu wiedzy na temat podobieństw języka i muzyki, idei CLIL, metodologii badań przeprowadzonych na użytek rozprawy doktorskiej. W części drugiej znalazła się prezentacja i analiza wyników własnych badań.

Od pierwszych stron dysertacji pozytywne wrażenie sprawia bardzo szerokie spojrzenie na zagadnienia dotyczące istoty języka, komunikacji, związków języka z muzyką, wielość przypisów, konsekwencja w przytaczaniu przywoływanych z bibliografii opinii, układających się w obraz przygotowujący grunt pod prezentację założeń zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Autorka wnikliwie omawia zagadnienia związane z językiem, odnośnie zaś do muzyki początkowo wspomina o koncepcjach traktowania jej jako zjawiska mogącego funkcjonować w trybie asemantycznym, ale stopniowo przywołuje coraz więcej teorii dopuszczających także kategorie i konteksty muzyczne postrzegane na sposób chociażby gramatyczny, uwzględniający znaczenie znaków, korzystający z klucza reguł syntaktycznych, by dojść do nawet tak śmiałych analogii, jak porównanie liter/słów z dźwiękami/akordami (str. 18). Ta akurat analogia ucieka zdaniem recenzenta w sferę *licentia poetica*, gdyż w muzyce, szczególnie w estetykach epok minionych, każdy składnik akordu (o ile uprawnione jest w danym utworze o akordach mówić) zachowuje swoją istotną rolę powiązaną z kontekstem harmonicznym, ciężeniami, strojem i - tak wewnątrz, jak i postawiony obok akordu - nadal dzierży samoistnie swoje zadanie, czego nie można stwierdzić w przypadku wyizolowania z wyrazu danej litery. Przykład ten dobrze pokazuje, że o ile przywołane w pracy rozważania o języku jawią się recenzentowi wykształconemu muzycznie (a nie lingwistycznie), prezentacją arcyciekawą, to już rozważania o muzyce odnoszą się rzeczywiście, jak mówi ustawa, do wiedzy ogólnej o dyscyplinie. Tam gdzie muzyka przywoływana jest w ujęciu głębszym, zawsze wynika to wyłącznie z konkretnej opisywanej koncepcji językowej, nie z powodu zagadnień ściśle muzycznych. Ostatecznie więc, gdy autorka przechodzi do prezentacji zaawansowanych teorii związanych z postrzeganiem komponentów muzycznych, nazywa te teorie wprost lingwistycznymi (tytuł podrozdziału 1.4), nawet jeśli w swych

założeniach są oparte na analizie zjawisk muzycznych, a nie *stricte* językowych. Podobnie omawiając w tym samym podrozdziale model syntagmatyczno-paradygmatyczny pisze szeroko o historii językoznawstwa, kolejny raz przedstawiając zgłębianie istoty muzyki jako działanie wtórne wobec rozumienia języka. Rozdział 1 kończy się omówieniem procesu rozwoju językowego dzieci i, w drugiej kolejności, opisem rozwoju muzycznego w tym samym początkowym okresie uczenia się. Zważywszy na fakt, że w tytule pracy mowa o nabywaniu kompetencji zawodowych muzyka (nie o muzycznym rozwoju wczesnoszkolnym) tak bogate omówienie teorii języka i podstaw w jego przyswajaniu, z pozostawieniem muzyki jako tła dla zasad rządzących owym językiem, wzbudziło pewną wątpliwość recenzenta. Wydaje się, że preferencja autorki w pokazywaniu prymatu języka, poszukiwaniu istoty muzyki bardziej z punktu widzenia lingwisty niż artysty, człowieka sztuki, osłabia związek dysertacji z rozwojem sztuki muzycznej, na rzecz prezentacji i promocji jednej konkretnej idei używania w edukacji języka obcego. Jest to o tyle kłopotliwe, że podmiotem zdania stanowiącego tytuł rozprawy są ogólne kompetencje zawodowe muzyków, a nie teoria języka, a to w tej ostatniej autorka wykazuje się w treści pracy najszerszą wiedzą merytoryczną i poziomem zgłębienia zagadnień. Równocześnie bogate wprowadzenie kontekstów teoretycznych dotyczących języka, po to, by ostatecznie zawęzić tytułowe rozumienie zintegrowanego kształcenia muzyczno-językowego do pojedynczej nieujawnionej w tytule metody – powoduje dysonans w kwestii proporcji treści względem spodziewanej tematycznej osi pracy. Rzeczonym kompetencjom zawodowym poświęcony jest w sposób dosłowny podrozdział od strony 42 do połowy 46. Kiedy następnie dochodzi do przedstawienia założeń CLIL autorka czyni to bardzo starannie i dbając o wyjaśnienie aspektów metodycznych z perspektywy nauki języka i włączania go w treści przedmiotowe (wyjaśnia założenia koncepcji 4C, wskazuje na zasadność zrewidowanej taksonomii Blooma, przywołuje związki CLIL z przydatnością społeczną w komunikacji z kulturą, z motywacją). Niemniej odważne stwierdzenie (ze str. 45), że wszystkie omawiane założenia/kompetencje, przywołane z podstaw programowych, „można zrealizować przez wprowadzenie CLIL” jest zdaniem recenzenta nieuprawnione i zdradza już w pierwszej fazie rozprawy pewien, niepokojący w rękach badacza, brak dystansu do opisywanej metody.

Rozdział I i II dają zatem precyzyjny obraz świetnej orientacji autorki w zagadnieniach językowych, sprawności w przedstawianiu argumentów na drodze do śmiałych wniosków, pokazują umiejętność prowadzenia wywodu zorientowanego na cel, już na tym etapie definitywnie potwierdzają, że Doktorantka posiada wiedzę w dyscyplinach; w tym odnośnie do języka większą niż spodziewamy się od artystów, przy czym potrafi interpolować ją na zagadnienia muzyczne. Wiedza muzyczna powróci jeszcze w pracy jako podstawa dla opracowania materiałów dydaktycznych do zajęć CLIL i testów do przeprowadzenia badań, choć tam będzie związana - za racji ukierunkowania ćwiczeń na uczniów klasy drugiej szkoły muzycznej II st. – z zagadnieniami dla dyscypliny sztuk muzycznych podstawowymi.

Kluczowym kłopotem w części pierwszej staje się natomiast rosnące (i ostatecznie słuszne) przekonanie czytelnika, że zintegrowane kształcenie muzyczno-językowe wskazane w tytule pracy, to w rozumieniu autorki wyłącznie perspektywa CLIL. Cała praca prowadzi więc do promocji/prezentacji wyłącznie metody CLIL (o istnieniu innych metod dwujęzycznych wspomniano na str. 47, w stwierdzeniu, że istnieje wiele praktyk edukacyjnych podobnych do CLIL). Równocześnie podnoszona kilkakrotnie konieczność edukacji holistycznej pozostaje martwa, gdyż zdaniem recenzenta sam fakt nauczania w obcym języku nie jest synonimem holistycznego podejścia do dydaktyki. Zresztą nawet w Polsce, już w latach 90 minionego stulecia, rodziły się koncepcje edukacji prawdziwie holistycznej, w której nauczanie zintegrowane było międzyprzedmiotowo, nauczyciele tworzyli chociażby koncepcje „projektowanych okazji edukacyjnych” (wizja szkoły przyszłości prof. dr hab. Ryszarda

Łukaszewicza), podmiotem był zawsze uczeń (nie metoda), wokół którego tworzono przestrzeń do empirycznego i zintegrowanego doświadczania języków, matematyki, historii, biologii, geografii, sztuk. Idee te znane w świecie zachodnim od wielu lat, wraz z pękaniem skorupy dawnej skostniałej edukacji, budziły i budzą powszechne zainteresowanie. Na tym tle, w obliczu obranego tytułu pracy, implementacja jednej metody jako reprezentatywnej dla nauczania bilingwalnego, z ograniczeniem spojrzenia do perspektywy językowej, a nie stricte kompetencji muzycznych wzbudziła niepokój recenzenta. Recenzent nie chciałby bowiem, aby pole sztuki stawało się przestrzenią konkurencji metod... językowych, podczas gdy reprezentanci naszej dyscypliny – artyści, muzycy, teoretycy sztuki, słusznie konkurują w ścierających się wizjach i koncepcjach artystycznych(!), interpretacji i analizie działań kreatywnych, a nade wszystko walczymy z brakiem czasu w procesie edukacyjnym, by zdążyć skutecznie, efektywnie, zrozumiale przedstawić wychowankom nie tylko podstawowe, ale wysoko specjalistyczne zagadnienia z naszej dyscypliny. Ten punkt widzenia stanowi jednak przyczynek do polemiki wykraczającej poza pytanie o to, czy praca prezentuje ogólną wiedzę w dyscyplinie. Warunek ów jest tu bowiem spełniony, nawet jeśli recenzenta nie w pełni satysfakcjonują proporcje perspektywy językowej i muzycznej lub stopień zgodności z tytułem.

Część druga pracy to opis przeprowadzonych badań, a także ich podsumowanie i wnioski. Świadomość autorki jako dydaktyka, dotycząca struktury edukacji artystycznej, zagadnień możliwych lub koniecznych do omawiania na poszczególnych zajęciach, odnajdywanie się w dobrze pojętej praktyce szkolnej - są na wysokim poziomie. Co prawda w pracy zapoznać można się tylko z kilkoma przykładami (załączniki 12-20) używanych na zajęciach materiałów (trudno więc dokonać na przykład oglądu ich metodycznej ciągłości, co w ocenie recenzenta mogłoby mieć dla rozwoju teorii i edukacji ściśle muzycznej dużo większe znaczenie, niż przywołanie dowodów na podobieństwa języka i muzyki), ale dają one obraz zastosowania CLIL. Nie mając też dostępu do kompletu użytych materiałów CLIL i np. rzeczywistych konspektów tych lekcji (jest podany terminarz wszystkich 20 lekcji) – trudno odnieść się do ogromu założeń teoretycznych wskazanych uprzednio przez autorkę, a nie wszystkie wskazówki metodyczne opisane jako istotne dla CLIL, daje się dostrzec z samego oglądu kilku przykładów. Do pracy nie są też dołączone nagrania muzyczne prezentowane na zajęciach i podczas testów, ani zamiennie wskazówki konkretnych interpretacji, gdyby miały takie zostać użyte (za wyjątkiem jednego odwołania do przykładu zapożyczonego z podręcznika Danuty Dobrowolskiej-Maruchy dookreślonego w przypisie na str. 164). Autorka operuje tylko zapisem nutowym, materiałami graficznymi (z różnorodnym sposobem przywoływania pojęć) oraz listami tytułów. Dla zawartości tekstu/nauki języka fakt czy słuchamy interpretacji lektora A lub B, albo doświadczamy perspektywy akustycznej C lub D, w jakości artystycznej E lub F – ma dużo mniejsze znaczenie, niż kiedy uczy my – jak tutaj - muzyki/o muzyce. Jeśli natomiast konkretne brzmienie przykładów nie miałyby dla badania znaczenia – jego merytoryczna wartość z perspektywy funkcji językowych być może pozostawałaby podobna, ale z perspektywy muzycznej obniżałaby się. Na poziomie pracy doktorskiej, w pracy naukowej w dyscyplinie sztuki muzycznej, perspektywa ta jest więc istotna. To niestety również obrazuje, że nie dźwięk, nie muzyka brzmiąca – to co słyszą uczniowie i w czym mają się rozkochar, zapłonąć pasją - ma tu pierwszeństwo, ale znów spojrzenie lingwisty: swoiste metodyczne rozliczanie się z zastosowania koncepcji CLIL bierze górę nad istotą sztuki. A jednak recenzent zmuszony jest uparcie powtarzać, że gdy mowa o muzyce, gdy mowa o edukacji muzycznej, wychodzimy od muzyki, na zajęciach zajmujemy się muzyką, koncentrujemy uczniów na muzyce, skupiamy się na tym, co wyróżnia nas na tle innych dyscyplin, a więc tej wciąż niepojętej sile słuchanego dźwięku lub brzmienia(!) wyobrażanego z nut. O takim „ciągu informacji” mówił cytowany przez autorkę na stronie 23 Mieczysław Tomaszewski (unikając

nawet w cytowanej definicji słowa „tekst”!), nie o materiale muzycznym, jako kategorii komunikatów lingwistycznie zorientowanych na treść. W pracy zamieszczone są autorskie testy użyte do badań, niestety bez klucza. W testach tych zagadnienia muzyczne przedstawione są z należytą dbałością, w sposób ciekawy i wieloaspektowy. Różnorodne są formy ćwiczeń, pytań, bogaty jest także przekrój przywoływanej literatury muzycznej. A zatem potwierdzić można sygnalizowany już fakt, że ogólna wiedza z dyscypliny sztuk muzycznych znalazła odzwierciedlenie w ocenianej dysertacji.

Ad. 2

OPINIA:

Zdaniem recenzenta, w korelacji z brzmieniem art. 187 przywołanej Ustawy, **w przedstawionej pracy pisemnej Doktorantka bez wątpienia prezentuje umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.** Recenzent nie ma natomiast podstaw, aby na podstawie treści przedłożonej pracy stwierdzić wkład artystyczny w dyscyplinę sztuk muzycznych lub umiejętność prowadzenia samodzielnej pracy artystycznej Doktorantki, a - pozostające poza oceną - dokonania artystyczne w dziedzinie sztuki, wydają się tu przesłonięte działalnością na rzecz promocji konkretnej metody dwujęzycznego nauczania (która zdaniem recenzenta wymyka się dyscyplinie w jakiej stopień ma być nadany). Niemniej w ustawie istnieje warunek zaprezentowania umiejętności samodzielnej pracy naukowej i ów warunek należy uznać za spełniony, gdyż praca zawiera (szczególnie w części II) udokumentowany obraz własnej badawczej działalności wraz z opracowaniem jej wyników. Ustawodawca nie przypisał poszczególnym typom pracy konkretnego związku ze wskazywaną przez doktorantów dyscypliną. Recenzent podkreśla zatem, że nawet jeśli nie podzielałby przekonania o pełnej reprezentatywności ocenianej pracy dla dyscypliny sztuk muzycznych, to nie jest jego zamiarem zawężanie interpretacji stanu prawnego na niekorzyść Doktorantki. Nie dyskutuje też z oczywistym uprawnieniem Rady do Spraw Dyscypliny – Sztuki Muzyczne AMKP do procedowania w celu nadania stopnia doktora w oparciu o obrane w Szkole Doktorskiej aktywności naukowo-badawcze. Stwierdza więc jednoznacznie - zgodnie ze stanem faktycznym, że rozprawa prezentuje umiejętność prowadzenia samodzielnej pracy naukowej.

UZASADNIENIE:

Począwszy od rozdziału trzeciego autorka starannie opisuje zarówno metodologię badań, jak i, w ich konsekwencji, z właściwą dla nauki precyzją prezentuje graficznie, tabelarycznie, opisowo - rezultaty. Godna uznania jest emanująca z dysertacji pracowitość i zaangażowanie w realizację obranej strategii. Bardzo dużą wagę autorka przywiązuje do definiowania wszystkich współczynników istotnych dla ukazania metodologicznej poprawności badań, a więc nazywa stosowane metody i odnosi do obowiązujących praktyk badawczych, dba o zdefiniowanie przedmiotu, celu, hipotez, a także technik, narzędzi i organizacji badań. Charakteryzuje też grupy badanych: eksperymentalną (10 osób) i kontrolną (23 osoby). Wyniki przedstawione są w duchu analizy naukowej – zarówno wyniki statystyczne/liczbowe jak i jakościowe oraz przywołanie obserwacji, także wniosków pozyskanych z ankiet – nacechowane są starannością oraz uwrażliwieniem na obiektywizm właściwy działaniom naukowym. Z tych powodów recenzent wysnuwa zdecydowane przekonanie, że Doktorantka posiada kompetencje umożliwiające pracę naukową. I to pomimo, że odnośnie do opisanego badania istnieją pojedyncze wątpliwości, które być może warto poddać dodatkowej refleksji.

Po pierwsze grupa eksperymentalna liczyła tylko 10 osób, w tym 9 dziewcząt i 1 chłopca – w wieku adekwatnym do klasy II szkoły II st., a więc okresie bardzo dynamicznego rozwoju młodzieży, kiedy ilość wektorów mających wpływ na tempo i jakość kształcenia, kształtowania się młodego człowieka jest ogromna. W ocenie recenzenta istnieją dziś, w tak długofalowych badaniach jak omawiane, jednak przy zawężeniu zakresu i wystandaryzowaniu materiałów również na etapie lekcji z uczniami (nie tylko testu i opracowania wyników) – możliwości „posiłkowania się” większą i bardziej reprezentatywną grupą badawczą, w tym eksperymentalną. Już sam argument (str. 89), że badania zawężono do klasy II, aby uniknąć wpływu odmiennych historii edukacyjnych uczniów (a ten wpływ jest w szkolnictwie artystycznym nie do uniknięcia) oraz fakt, że pominięto inne klasy, sprawia, iż badanie nie wydaje się reprezentatywne dla procesu nabywania kompetencji zawodowych przez muzyków. Nawet gdyby przyjąć, że chodzi tylko o wybrane kompetencje właściwe klasie II szkoły II st., to i z takiej perspektywy tam gdzie mowa o ich utrwalaniu zależą od wyjściowych umiejętności uczniów, a tam gdzie mowa o ich wdrażaniu, sama obecność języka obcego lub idei CLIL nie upoważnia do stwierdzenia, że to właśnie dzięki temu przyjęły się lepiej (skoro inne bardzo istotne/priorytetowe wektory rozwoju muzycznego dzieci w klasie II nie zostały równolegle zbadane). W tych jakże małych grupach nie znamy bowiem np. stopnia postępów uczniów w analogicznym okresie na instrumencie głównym, nie znamy dynamiki ich rozwoju w nauczaniu przedmiotów ogólnych, wiedzy o kulturze, nie wiemy, w którym momencie rozwoju psychologicznego, rozwoju osobowości są (a w tym akurat wieku definiuje to i różnicuje badanych szczególnie mocno). Poznajemy jedynie ogólnie ich wyjściowe kompetencje językowe i przez ich pryzmat oceniany jest przyrost kompetencji muzycznych. Inaczej mówiąc wiemy, że nieodzownie rozwijają kompetencje językowe (autorka na str. 47 zaznacza, że CLIL wyróżnia na tle innych metod zasada, iż ocenie podlega zarówno wiedza merytoryczna, jak i umiejętności językowe), ale o tym jak rozwijają się w zakresie kompetencji muzycznych, dowiadujemy się bez szerszego kontekstu i bez świadomości jak konkretne zajęcia CLIL przebiegły, które konkretne treści i zadania były powtórzeniem, a które materiałem nowym, które ćwiczenia faktycznie odpowiadały za nabycie umiejętności zawodowych, a które za powtórkowe dodanie waloru bilingwalności i uatrakcyjnienie zajęć, realizację społecznego wymiaru CLIL z niemożliwym do określenia faktycznym/wydzielonym wpływem na rozwój muzyczny.

Ocenę przydatności i tego jak odbierane było wdrażanie metody CLIL zakłóca częściowo konstrukcja ankiety, w której uczeń ma możliwość udzielenia odpowiedzi TAK, NIE lub NIE WIEM. Nie ma możliwości odpowiedzieć neutralnie np. „WOLEŃ NIE ODPOWIADAĆ” lub „NIE MAM ZDANIA”. Dla tak młodego człowieka, ucznia klasy II szkoły II st., udzielenie nauczycielowi odpowiedzi „NIE WIEM” nie musi być komfortowe, a pozostając tylko z odpowiedziami TAK lub NIE, odpowiedź na pytanie jaki wybór jest dla ucznia bezpieczniejszy jest dość oczywista. Szczególnie w sytuacji, gdy ankieta jest jedynie z pozoru anonimowa (podać należy datę oraz imię i pierwszą literę nazwiska lub pseudonim, co w tak niewielkich grupach likwiduje poczucie anonimowości). Tak samo jedyne otwarte pytanie ankiety (dziesiąte) poleca wskazać wyłącznie korzyści z lekcji CLIL, nie ma natomiast pytania na przykład o oczekiwania wobec nauczania wielojęzycznego lub prowadzącego je nauczyciela, ani o sugestie, co warto w tej metodzie rozwinąć, aby jak najlepiej wspierała rozwój muzyczny. Recenzent przytacza takie alternatywy, aby pokazać jak blisko była autorka wprowadzenia spojrzenia kreatywnego - ważnego dla sztuki, jak łatwo mogła ukierunkować poszukiwania tak, aby wykazać swoje dążenie do rozwoju sztuk muzycznych dzięki elementom bilingwalnej edukacji. Bez takich pytań ankieta stała się nieco tendencyjna, po części wydaje się narzędziem do potwierdzenia zalet lekcji CLIL, a nie to jest przedmiotem badania i dysertacji.

Cenne są przywołane w pracy cytaty z wywiadów z nauczycielami. Płyne z nich głos rozsądnego opiekunów widzących istotę prowadzonych przedmiotów w trosce - na pierwszym miejscu - o kompetencje muzyczne, ze wspomagającą rolą języka. Spostrzeżenia nauczycieli po części potwierdzają rozwój kompetencji uczniów, a autorka uczciwie przytacza też te elementy obserwacji, które korelacji między pojawieniem się języka obcego, a nauczaniem treści muzycznych nie określają jako kluczowej/decydującej.

Niefortunne są sformułowania w kwestionariuszach wywiadów przygotowanych przez autorkę, które zawierają w jednym pytaniu kilka „podpytań”. O ile bowiem kwestionariusz taki w rozmowie „na żywo” stanowi dla badacza bogate źródło usystematyzowanych pytań, o tyle realizowany korespondencyjnie zaburza potencjalne odpowiedzi. W przypadku pytania złożonego z kilku kwestii, bez kontaktu rozmówców w czasie rzeczywistym, często bowiem pojawia się problem ze skonkretyzowaną opinią, lub wręcz z przekonaniem ankietowanego co do zasadności własnej odpowiedzi. A gdy jednoznaczna opinia pada, nie wiadomo czy rzeczywiście dotyczy obu członów pytania, czy tego, który pytany odebrał jako silniejszy.

Dla obu poruszonych powyżej zagadnień (ankiety i kwestionariusza w przypadku wypełniania formularza zdalnie) warto użyć porównania z kwestionariuszem „Ja i moja szkoła” Elżbiety Zwierzyńskiej (załącznik nr 6 do pracy), gdzie problemy te nie występują, a pytania, choć mają tylko dwie możliwe odpowiedzi, są bardzo różnorodne, nie wykazują żadnej tendencji, umożliwiają ogląd badanego zagadnienia z wielu perspektyw, wewnętrzna spójność/jednoznaczność każdego z nich pozwala równie jednoznacznie odpowiedzieć – co sprzyja wiarygodności i badanego i badacza.

Dla opinii na temat umiejętności pracy naukowej Doktorantki mają też znaczenie inne argumenty dotyczące oceny przedłożonej dysertacji. Język jakim posługuje się autorka jest bogaty, w pełni zrozumiały, a tok prowadzenia wywodu, czytelność wątków i subiektywnie postrzegany poziom zaciekawienia czytelnika, nawet mimo naukowej przecież często terminologii, celują w poziom bardzo wysoki. Dobór przypisów i rozmiar bibliografii plasują kompetencje autorki zdecydowanie w gronie osób zdolnych do pracy naukowej. Także estetyka pracy, strona edytorska jak i redakcyjna zasługują na pochwałę (recenzent doszukał się wyłącznie pojedynczych i zupełnie nieistotnych merytorycznie drobiazków - w rodzaju zadania 1 składającego się z 10 zadań na str. 175, zbędnego przecinka przed „oraz” na stronie 90, braku intuicyjnie rozpoznawalnego słowa w przedostatnim zdaniu akapitu kończącego się pod koniec str. 36, etc.). Ogólny poziom redakcyjny i edytorski tej samodzielnej rozprawy jest zdecydowanie wysoki. Nawet jeśli ten bliski ideałowi porządek autorka zawdzięcza swojemu równoległemu wykształceniu językowemu, to recenzent czuje się w obowiązku docenić i wyraźnie podkreślić ową zaletę, bowiem dbałość o czytelną i staranną prezentację dorobku naukowego, szczególnie wśród reprezentantów dziedziny sztuki, nie jest walorem powszechnym.

Ad. 3

OPINIA:

Zdaniem recenzenta, w korelacji z brzmieniem art. 187 przywołanej Ustawy, **w przedstawionej pracy pisemnej Doktorantka obrała za przedmiot rozprawy oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze społecznej.**

UZASADNIENIE:

Recenzent potwierdza spełnienie wskazanego warunku, ponieważ trudno przyporządkować przedmiot rozprawy do pozostałych alternatyw z ustawowego katalogu, tzn. praca nie dotyczy oryginalnego dokonania artystycznego, oryginalnego rozwiązania problemu naukowego, oryginalnego rozwiązania w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej. Praca spełnia natomiast literalnie wskazaną w ustawie przesłankę, gdyż Doktorantka zaprezentowała wyniki własnych badań dotyczące zastosowania jednej z metod nauczania dwujęzycznego w procesie dydaktycznym. Wspomniana metoda (CLIL), której stosowanie stanowi przyczynę i proporcjonalnie najistotniejszy wyróżnik w treści dysertacji, ma znaczenie dla obszaru szeroko pojętej edukacji, może mieć więc oddziaływanie społeczne – w tym niewątpliwie może podnosić kompetencje językowe i, zdaniem Doktorantki, sprzyjać nabywaniu kompetencji przez grupę zawodową muzyków. Równocześnie recenzent nie jest w stanie dokonać rozstrzygnięcia w jakim stopniu badania autorki, wpływające na sferę społeczną, należy uznać za reprezentatywne i znaczące dla obszaru sztuki („na szczęście” ustawa nie przydaje mu takiego obowiązku). Na pewno, z racji powiązania języka z muzyką – dysertacja literalnie/w części sztuki dotyczy.

= = =

Recenzent, z jednej strony jako kompozytor, z drugiej wieloletni nauczyciel pracujący „przy tablicy” z uczniami poznającymi treści przedmiotowe przywoływane w ocenianej dysertacji, jako metodyk wierzący w potrzebę rozwoju holistycznej edukacji artystycznej – uważa za zasadne wytłumaczenie być może nie dość optymistycznego wydźwięku części stwierżeń zawartych w całości niniejszej opinii. Nie powinien powstać cień wątpliwości co do ogromnego szacunku recenzenta wobec pracowitości, kompetencji językowych, zapachu dydaktycznego autorki. Krytyczne uwagi pojawiające się w opinii, mające źródło w recenzenckim obowiązku wypowiedzi szczerej, czynionej w dobrej wierze i opartej na własnym doświadczeniu, nie miały też na celu w najmniejszym stopniu odnosić się *ad personam* do autorki, a wyłącznie do treści pracy w kontekście starań o otrzymanie stopnia w dziedzinie sztuki w dyscyplinie sztuk muzycznych. Przyjmowanie krytyki dla młodego naukowca nie jest rzeczą łatwą, dlatego recenzent pragnie podkreślić, że szukał najwłaściwszej drogi, aby docenić to co dobre, a równocześnie wskazać problem (lecz nie zdemotywować!) tam, gdzie ma wątpliwości. To znamienne, że na postawę taką można i należy liczyć wśród ludzi wzajemnie wrażliwych, reprezentantów dziedziny sztuki, podczas gdy w dziedzinach naukowych prymat częściej oddaje się bezwzględnie faktom, wynikom i ocenom. Za sztuką widzimy bowiem człowieka/wrażliwego autora, a za nauką... wiedzę i zasady. A zatem, aby nie być gołosłownym, autorkę recenzent z uznaniem postrzega jako osobę w zawodzie nauczyciela ze wszech miar pozytywną i - przeanalizowawszy rozprawę, drogę zawodową oraz ogół aktywności - bardzo docenia także zmysł dydaktyczny, dociekliwość, konsekwencję w eksploracji preferowanej metody CLIL. Treść dysertacji, doświadczenie i zbiór kompetencji autorki stanowią też Jej wyśmienitą rekomendację, jako nauczyciela gotowego do holistycznego, pełnego pasji, pozytywnego oddziaływania na uczniów, a nawet współpracowników.

Natomiast dyskomfort recenzenta – jeśli jest zauważalny – płynie z pewnego osobistego przekonania, które, skoro ma wpływ na treść oceny, musi zostać także ujawnione (wszak opinia, jako obraz subiektywnej oceny, może ujawniać kontekst, z którego argumenty się wywodzą). Oceniana dysertacja, mimo, że przedłożona jest w postępowaniu w dziedzinie sztuki i dyscyplinie sztuk muzycznych, korzysta w niniejszej procedurze z prawnych sformułowań dotyczących w rzeczywistości najczęściej innych dziedzin i dyscyplin – bowiem

w niedużym stopniu odnosi się do charakteru samej sztuki. Niefortunnie ustawa nie wiąże recenzji, np. w dziedzinie sztuki, z wymaganą głębią zagadnień danej dziedziny i istotną działalnością doktoranta w tej dziedzinie. Jak zostało powiedziane – wskazuje zamknięty zestaw kryteriów koniecznych do zweryfikowania przez recenzenta na podstawie dysertacji, nie przyporządkowując ich do określonych dziedzin. Po stronie osoby kandydującej do nadania stopnia okazało się więc możliwe skompletowanie minimalnego pakietu wymaganych dokonań, bez ich kluczowego powiązania z obraną docelowo dyscypliną, spełniając wymagania ustawy literalnie. Bo choć sam temat dysertacji odwołuje się do kompetencji zawodowych muzyków, a treść do wybranej metody dwujęzycznego nauczania (społeczny wymiar rozprawy), to jednak rozprawę, czy wykazaną działalność autorki ukierunkowaną na zaszczerpienie nauczania dwujęzycznego, z trudem szereguje się wśród... działalności artystycznej lub jakoś sztuki definiującej, albo powiększającej dorobek dyscypliny, ujawniającej w nim nieznanne odkrycia, naświetlającą odkrywcze konteksty. Rodzi się pytanie jak głęboko aktywności zawodowe/artystyczne oraz treść dysertacji powinny zgłębiać dziedzinę i dyscyplinę - aby uznać wymagania ustawowe za spełnione w ich intencjonalnym, a nie tylko literalnym znaczeniu. Dywagacja ta mogłaby zaszkodzić autorce ocenianej rozprawy, a przecież nieścisłości zawinione konstrukcją prawa, należy - zdaniem recenzenta - rozstrzygnąć na korzyść Doktorantki. Niemniej wątpliwości, że doktorat sztuk muzycznych można uzyskać oświetlając samą edukację muzyczną własnymi kompetencjami z obszaru językowego - pozostają... Czy bowiem analogicznie – muzyk, dowodząc w badaniu, że kontakt z naszą dyscypliną ma pozytywny wpływ na nabywanie kompetencji pozamuzycznych – mógłby ubiegać się o stopień doktora poza dziedziną sztuki, przedstawiając tam dla odmiany swoje działanie artystyczne(!) i jego pozaartystyczny kontekst? Tego też ustawa nie zabrania. Być może przed wszczęciem procedury zasadność literalnego traktowania zapisów ustawy rozstrzygnęłaby wówczas politechnika lub uniwersytet, na którym stopień chciałby muzyk uzyskać. A może recenzenci z kręgu uniwersyteckiego lub politechnicznego, odczytując prawo intencjonalnie, nie literalnie, powstrzymaliby go, na przykład mimo wszystko odnosząc się do wskazanego w przepisach wykazu prac? To pozostaje trudnym dla recenzenta przemyśleniem.

Recenzent stoi na stanowisku, że w każdym obszarze sztuki, w tym w specjalności sztuk muzycznych, a także na polu edukacji muzycznej, zagadnienia kreatywności, brzmieniowości, a w końcu analizy muzycznej, wciąż pozostawiają badaczom ogromne, niepoliczalne przestrzenie do ofensywnej, postępowej eksploracji. Nawet przyjmując pozamuzyczny kontekst do omawiania i rozumienia sztuki, to owa sztuka powinna być podmiotem dla naukowców zajmujących się nią, a nie idee pozaartystyczne. Na te ostatnie jest w sztuce miejsce, ale we właściwej proporcji. Odkrywanie dla rozwoju nauki, a w przypadku artystów – dla rozwoju sztuki, nowatorskich spojrzeń, interpretacji, wszystkiego co odpowiada na kluczowe analityczne pytanie „jak to działa?”, jak sztukę rozumieć, jak sztukę tworzyć, jak sztukę uprawiać? – nie powinno polegać na przedstawianiu środowisku muzycznemu zagadnień pobocznych, podczas gdy sama sztuka pozostawać by miała na poziomie „wiedzy ogólnej”. Jeśli bowiem sztuka nie ma być synonimem samej wiedzy – należałoby pamiętać o tym w każdym owej sztuki obszarze i na każdym etapie ścieżki zawodowej. I oczywiście w tym duchu także tworzyć i odczytywać prawo. Recenzent uważa powyższe wątpliwości za istotne w tej konkretnej sprawie, ale równocześnie jest przekonany, że dalsze rozważanie ich tutaj wykraczałoby poza odpowiedzi na trzy postawione na wstępie pytania, co do których opinie wraz z argumentacją zostały już wyrażone. Dlatego za kluczową część recenzji należy przyjąć wyjaśnienia dotyczące trzech narzuconych ustawą zagadnień. A pozostała część, stanowiąca refleksję recenzenta, powinna jedynie doświetlić kontekst dla lepszego wyjaśnienia/zrozumienia przytoczonych w opinii argumentów.

KONKLUZJA KOŃCOWA:

W obliczu trzech cząstkowych - wyrażonych powyżej - konkluzji pozytywnych, także **konkluzja końcowa musi być w sposób jednoznaczny pozytywna:**

Rozprawa pisemna mgr Justyny Woszczak: „Nabywanie kompetencji zawodowych muzyka w procesie zintegrowanego kształcenia muzyczno-językowego”, złożona do oceny w postępowaniu o nadanie stopnia stopnia doktora – zdaniem recenzenta literalnie **spełnia wymagania** wskazane w art. 187 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. 2023, poz. 742 z późn. zmianami).

15 marca 2024 r.

Miodun Mar