

dr hab. Magdalena Smoczyńska
Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anety Mięksiz "Zasób słownictwa we wczesnej dwujęzyczności u dzieci przyswajających język polski na emigracji"

Rozprawa pani Anety Mięksiz przedstawia wyniki pionierskiej pracy nad wczesnymi stadiami przyswajania języków polskiego i angielskiego przez polskie dzieci na emigracji w dwóch krajach anglojęzycznych (Wielkiej Brytanii i Irlandii), a więc w warunkach wczesnej dwujęzyczności. Udział języka angielskiego tak w dochodzącym do nich *input language*, jak i w opanowywanym przez nie repertuarze językowym jest zróżnicowany (jest to zresztą jednym z obszarów poddanych eksploracji), ale u wszystkich zauważalny. Dlatego też autorka przyjęła założenie, że niezależnie od występującej w każdym przypadku proporcji inputu czy też użycia przez dziecko obu języków badany proces nabywania języka należy uważać za przyswajanie dwujęzyczne.

Badaną grupę stanowi 93 dzieci w wieku od 22 do 38 miesięcy, których rodzice wypełnili kwestionariusz MacArthur-Bates dotyczący słownictwa czynnego i łączenia wyrazów w języku polskim oraz kwestionariusz KRiJ dotyczący warunków, w jakich dziecko ma kontakt z obydwojema językami. Dodatkowo rodzice 73 dzieci wypełnili analogiczny kwestionariusz dotyczący języka angielskiego. W obrębie grupy 73 dzieci wyróżniono także podgrupę dzieci dwujęzycznych, które miały oboje rodziców Polaków (53) i podgrupę dzieci z małżeństw mieszanych (20). Do grup kontrolnych autorka dobierała każdorazowo dzieci z istniejącej bazy danych wyników przebadanych kwestionariuszem MacArthur-Bates polskich dzieci jednojęzycznych mieszkających w Polsce, starając się maksymalnie uzgodnić takie zmienne jak wiek, płeć, wykształcenie rodziców, kolejność narodzin.

Badanie to, które zreferowano w empirycznej części pracy, liczącej 100 stron, zostało prawidłowo zaplanowane i zrealizowane. Wyniki przedstawiono w postaci wykresów i tabel ukazujących dane liczbowe wraz z ich analizą statystyczną. Nie będąc specjalistką od statystyki, nie chcę dokonywać szczegółowej oceny tych analiz (pozostawiając to bardziej kompetentnym recenzentom), ale w moim odbiorze odpowiadają one przyjętym standardom. Także dyskusja wyników i ich krytyczna interpretacja związana ze specyficznym składem społecznym przebadanej grupy jest przekonująca. W wyniku tych badań otrzymaliśmy więc dobrze opracowane dane na podany w tytule rozprawy temat. Zgłoszę tu jednak zastrzeżenie, że w tytule tym¹ nie znalazła się – a na pewno powinna była się znaleźć – informacja o tym, że drugim językiem, który ową dwujęzyczność badanych dzieci tworzył, był angielski.

Znaczenie tych badań jest podwójne: teoretyczne i praktyczne. Oba bardzo ważne. Wśród licznych studiów dotyczących wczesnej dwujęzyczności, mierzonej za pomocą kwestionariuszy rodzicielskich odnoszących się do zasobu leksykalnego dzieci i do wczesnej składni przejawiającej się w tworzeniu pierwszych połączeń dwuwyrazowych, nie było dotąd danych o dzieciach polskojęzycznych. Praca ta będzie na pewno modelowa np. dla badań nad innymi konfiguracjami językowymi dwujęzycznych dzieci polskich emigrantów do Danii,

¹ Zwrócił moja uwagę – ciekawy zapewne dla translatorów – fakt, iż w tłumaczeniu tytułu na język angielski termin *emigracja* został przełożony jako *immigration*!

Norwegii, Niemiec, że wymienię tylko najbardziej popularne kierunki emigracji z ostatnich lat. Z drugiej strony wyniki tych badań mają wielki walor praktyczny: wobec ogromnej liczby dzieci polskojęzycznych wychowywanych obecnie w środowisku anglojęzycznym bardzo potrzebna jest szczegółowa wiedza o tym, jak przebiega proces przyswajania obu języków w jego wczesnych fazach. Potrzebują jej nauczyciele przedszkolni i szkolni, specjaliści diagnozujący ewentualne opóźnienia czy zaburzenia w anglojęzycznych krajach, w których dzieci te żyją i uczestniczą w procesach edukacyjnych, tj. w Wielkiej Brytanii i Irlandii. *Not last and not least* wiedzy tej potrzebują również rodzice, którzy powinni być poinformowani, w jaki sposób optymalnie wspierać rozwój swoich dzieci tak, aby z jednej strony ewentualnie niwelować niedobory, które mogłyby się odbić na ich dalszych losach edukacyjnych i życiowych, z drugiej zaś by w miarę możliwości pomagać im w podtrzymaniu oraz rozwijaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku polskim, w miarę jak coraz silniej będzie się zaznaczał przemożny wpływ kraju, w którym przyszło im żyć.

Tu jednak, jak słusznie zaznacza Autorka, możliwy jest i inny scenariusz przyszłościowy, nabierający coraz większego prawdopodobieństwa obecnie, gdy dokonuje się BREXIT, że pewna część dzieci, które wychowały się w Wielkiej Brytanii w warunkach badanej przez nią wczesnej dwujęzyczności polsko-angielskiej, wróci wraz z rodzicami do Polski i będzie się musiała na nowo integrować w jednojęzycznym środowisku swego kraju pochodzenia. W tej sytuacji dbanie o to, by charakteryzowała je możliwie najlepsza kompetencja w zakresie języka polskiego, ma wymiar nie tylko ideologiczny (patriotyczny) i tożsamościowy, ale i praktyczny. Z drugiej strony jest niezmiernie ważne, aby polski system edukacji i wspierania rozwoju dzieci był przygotowany do wspomagania osób, które wzrastały w innych warunkach i które mogą z tego powodu mieć specyficzne problemy edukacyjne. Dotyczy to oczywiście nie tylko dziedziny języka, ale i ona ma, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji, bardzo istotne znaczenie.

Podkreślona przeze mnie doniosłość zreferowanych w rozprawie badań ich wysoka jakość metodologiczna wystarcza, aby uznać rozprawę mgr Anety Mięksiz za spełniającą warunki stawiane pracom doktorskim. I taka też będzie moja ostateczna konkluzja. Dodatkowo należy podkreślić świetne przygotowanie teoretyczne Autorki, jej odczytanie w literaturze przedmiotu, znajdujące odbicie w liczącej blisko 500 pozycji bibliografii, która w znacznej części zawiera napisane po angielsku prace dotyczące bilingwizmu i nabywania słownictwa.

Ta skądinąd imponująca liczba prac uwzględnionych w bibliografii i znajdujących odniesienie w tekście pracy, zwłaszcza w liczącej ok. 60 stron jej części teoretycznej, jest jednak w mojej ocenie także poważnym mankamentem. Autorka postanowiła nam zaprezentować swój stan wiedzy na temat wszystkich znanych sobie badań nad bilingwizmem. Zrobiła to w sposób nieselektywny, chaotyczny, sprawiający wrażenie zupełnie nieprzemyślanego. Tekst, który otrzymałam do recenzji, wygląda, delikatnie mówiąc, jak brulion czy też zestawienie prywatnych zapisków/wypisów z lektur.

Wyjaśnię moje stanowisko. Tekst rozprawy doktorskiej w moim przekonaniu powinien być nie tylko wygenerowany przez autora, ale także przez niego zredagowany, zadiustowany i sprawdzony pod względem poprawności, najlepiej w kilku cyklach. Następnie powinien zostać przedstawiony do lektury i ewentualnej korekty promotorowi, a po jego uwagach, powtórnie przeredagowany i poprawiony. Osobiście, mając kilkudziesięcioletnie doświadczenie w pisaniu tekstów naukowych z dziedziny psycholingwistyki (i władając językiem polskim znacznie lepiej niż Autorka rozprawy), nie jestem w stanie uniknąć kilkakrotnych rewizji pisanego tekstu, który jest przeznaczony do druku. A rozprawa

doktorska powinna spełniać co najmniej kryteria tekstu do druku, jeśli nie wyższe. Tymczasem tekst rozprawy został oddany, zatwierdzony – jak domniemywam – przez promotorkę i skierowany do recenzji w postaci jakiegoś kompletnie niedopracowanego półproduktu. Jest mi bardzo trudno tę recenzję pisać, bo przy czytaniu tekstu praktycznie na każdej stronie byłam zmuszona wpisać ołówkiem co najmniej kilkanaście uwag/korekt, które – w znakomitej większości – nie dotyczą meritum, które jest przedmiotem mojej recenzji.

Pani Aneta Miękiś jest sama – jak sędzę – osobą dwujęzyczną polsko-angielską, i to działa także na jej niekorzyść. Bo rozprawa, nawet jeśli w znacznej mierze odnosi się do literatury napisanej po angielsku, miała być zredagowana po polsku i powinna być zgodna pod względem językowym, edytorskim i typograficznym z regułami obowiązującymi w języku polskim używanym w Polsce.

Tymczasem tekst rozprawy dobitnie dowodzi, że Autorce nie są znane elementarne zasady interpunkcji polskiej, a z drugiej strony stosuje ona beztrząsco zasady interpunkcji angielskiej, gdy tylko odczuje taką potrzebę, wskutek czego niemal w każdym nieco dłuższym zdaniu brak jednego lub więcej obligatoryjnych przecinków, pojawiają się natomiast zbędne przecinki oddzielające frazy zgodnie z uzusem anglojęzycznym. Otóż jeśli ktoś nie zna polskich zasad interpunkcji, to powinien się albo przy okazji doktoratu ich nauczyć, albo też zlecić komuś kompetentnemu dokonanie korekty tekstu. Jeśli natomiast doktorant nie jest w ogóle tego deficytu świadomy, jak zapewne jest w tym wypadku, to ktoś z nauczycieli na znacznie wcześniejszych etapach rozwoju naukowego powinien był mu to uprzytomnić. Niestety mnie przypadła w udziale ta niewdzięczna rola.

Niestosowanie się do reguł obowiązujących w polszczyźnie nie ogranicza się do interpunkcji. W tekście roi się od uchybień ortograficznych, np. *Polski, Angielski, Amerykański* pisane z wielkiej litery, pisownia bez dywizu (tj. krótkiej kreseczki) w wypadku elipsy powtórnego we frazie członu złożenia, np. *jedno i dwujęzyczny* zamiast *jedno- i dwujęzyczny*, pisownia oddzielna, np. *pseudo dwujęzyczność* (s. 33), w *środo-wisku poza domowym* (s. 27), *wewnątrz językowej, między fonemowej* (s. 40), *dzieci angielsko-hiszpańsko języcznych*² (s. 27), *morfo syntaktyczny* (s. 50) obok *morfo-syntaktyczny i morfosyntaktyka* (s. 57).

Na marginesie pozwolę sobie zauważyć, że ang. *morphosyntax, morphosyntactic* odpowiadają polskie terminy *gramatyka i gramatyczny*, a termin *syntaktyka* również nie istnieje, bo ang. *syntax* odpowiada pol. *składnia*.

Ale mamy też *szerokorozumianego* (s. 14), *z przed* zamiast *sprzed* (s.) i wiele innych błędów ortograficznych. Nie chcę tracić czasu na wypisywanie bardzo licznych literówek. Ich liczba świadczy niezbicie, że Autorka nawet nie zadała sobie trudu, aby przeprowadzić automatyczne sprawdzenie pisowni, które oferuje edytor. Odnoszę wrażenie, że postanowiła to żmudne zadanie powierzyć recenzentom.

Błędna pisownia pojawia się również w nazwiskach autorów. Genesee bywa Genesse'm (s. 58), a Bornstein na jednej stronie (78) nazywa się kolejno Borstain, Borstein, Bornestein (pod własnym nazwiskiem pojawia się jedynie w Bibliografii). Na s. 43 Christophe Pallier występuje także jako Pallie i Piller, a w innym miejscu jego nazwisko pojawia się w kontekście dopełniacza bez końcówki, co sugeruje, że mógł zmienić płeć na żeńską. Przy

² Są więc *dzieci języczne*? – Chyba są, skoro w innym miejscu tekstu rozprawy pojawia się *"języczność"* – ujęta wprawdzie w cudzysłów, co stanowi okoliczność łagodzącą. Nie ma jej natomiast w wypadku użytej na s. 54 frazy: *inność kontaktu z danym językiem*, która woła o pomstę do nieba.

okazji pragnę poinformować, że prof. Courtney Cazden z Harvardu (s. 38) jest kobietą, zaś niemiecka specjalistka od wielojęzyczności Meisel odznacza się tym, że ma na imię Jürgen i jest mężczyzną.

Tak samo odnotowuję brak przestrzegania zasad ortografii we frazach, w których liczebniki zapisane są przy użyciu cyfr, np. *7 dniowy noworodek*, *18 miesięczne dziecko* pisane bez dywizu (s. 28), *grupa 28 osobowa* (s. 53) czy też *ponad 60% kontakt* zamiast *ponad 60-procentowy kontakt* (to też pojawia się kilkakrotnie).

Gdy mowa o dywizie, to należy go odróżnić od dłuższego odeń myślnika (bądź półpauzy), i stosować się do zasad typograficznych określających użycie spacji. Tymczasem Autorka nagminnie używa spacji w sposób przypadkowy. Czasem nie ma jej po kropce, czasem umieszcza ją po otwierającym nawiasie okrągłym, czy po otwierającym frazę cudzysłowie, a dywizy raz są nieobecne (jak w przykładach cytowanych wyżej), raz występują po spacji, raz mają spacje po obu stronach. Z kolei (błędnie oznaczane dywizami) półpauzy czy myślniki, których użycie wymaga otoczenia ich spacjami po obu stronach, bywają pozbawione spacji, to z jednej strony, to z drugiej, a czasem i po obydwu. Nie chce mi się szukać przykładów i numerów stron, jest tego dużo.

Autorka sprawia wrażenie, że albo w ogóle nie zauważyła, że są jakieś zasady typograficzne, albo nie uważa za potrzebne, aby sobie nimi zaprzętać głowę. Na to, że prawdopodobne jest to drugie przypuszczenie, wskazuje ogromna liczba uchybień składniowych i stylistycznych: widać, że zdanie raz napisane nie było poddawane ani krytycznej lekturze ani korekcie.

Gdyby takie działania zostały podjęte, Autorka miałaby szansę nie tylko poprawić ewidentne błędy, ale i przeredagować wywód – przede wszystkim skracając tekst poprzez usunięcie zupełnie zbędnych części, a także odniesień i sprawozdań z badań niepowiązanych z tematem rozprawy. Takim tematem jest na przykład omawiana na kilkunastu stronach kwestia, czy wielojęzyczność jest korzystna czy też stanowi dla jednostki obciążenie. Kwestia ta, niewątpliwie ciekawa jako taka i stanowiąca przedmiot sporu poniekąd ideologicznego, nie ma związku z tematem badań empirycznych Doktorantki, która postawiła sobie zadanie zmierzenia kompetencji językowej, w tym zwłaszcza leksykalnej, badanych dzieci i znalezienia w ich środowisku językowym i społecznym czynników, które mogą wpływać na poziom tej kompetencji. Nawet jeśli badanie pani Mięksiz wykazało, że polskie dzieci dwujęzyczne mają istotnie mniejszy zasób słownikowy niż ich jednojęzyczni rówieśnicy, to ocena, czy to dobrze, czy to źle, nie należała do przyjętego paradygmatu badawczego i kwestię oceny wielojęzyczności należało w części teoretycznej omówić skrótowo najwyżej w jednym podrozdziale albo w kilku krótkich akapitach.

Gdy już o akapitach mowa, to Autorka nie uważała za stosowne, by podzielić tekst na akapity. Bardzo częste są akapity liczące całą stronę tekstu (30 lub więcej wersów), ale kilkakrotnie spotykamy 3 strony bez podziału na ustępy, np. na s. 57-59 ustęp liczący 72 wersy, na s. 18-21 - 88 wersów, ale także 4-stronicowe odcinki potoku słownego obejmujące odpowiednio 101 i 118 wersów na s. 34-38 i 61-65. Przyznaję się, że tych partii tekstu nie przeczytałam, bo po prostu nie byłam w stanie.

Układ akapitowy to poziom mikrostruktury tekstu naukowego. Ale na poziomie makrostruktury też nie jest dobrze. W poniższej tabeli są wypisane kolejne rozdziały wraz z ich tytułami i objętością. Uderza brak konsekwencji czy paralelizmu w formułowaniu tytułów. Pierwszy rozdział ma niepotrzebnie długi tytuł, natomiast

jednowyrazowy tytuł rozdziału 5: *Leksykon* odbija od pozostałych jako zbyt ogólny. 9-stronicowy rozdział 6: *Ocena rozwoju leksykalnego* powinien być chyba podrozdziałem, natomiast wydzielenie 1 (słownie: jednej) strony jako rozdziału 6 zatytułowanego: *Specyfika diagnozy dzieci dwujęzycznych* wprawiło mnie w osłupienie, zwłaszcza jeśli zestawzić go z 60-stronicowym rozdziałem z części empirycznej noszącym wdzięczny tytuł *Wyniki*. Nie jest też adekwatny do treści tytuł: *Uzasadnienie badań* nadany bardzo ważnemu rozdziałowi 7, w którym Autorka przedstawia (zbyt lakonicznie) schemat badań. Podsumowując, ogólna kompozycja rozprawy wygląda na całkiem przypadkową.

Tabela. Kompozycja - spis rozdziałów

Rozdział	Tytuł	od	do	l. stron
	Info wstępne: strona tyt., streszczenia, podziękowania	1	17	17
1	Zagadnienia związane z definicją dwujęzyczności i jej klasyfikacją	18	29	11
2	Dwujęzyczność i jej wpływ na funkcjonowanie poznawczo-językowe	30	46	16
3	Dwujęzyczność a rozwój językowy	47	60	13
				40
4	Leksykon	61	74	13
5	Ocena rozwoju leksykalnego	75	84	9
6	Specyfika diagnozy dzieci dwujęzycznych	85	86	1
				23
7	Uzasadnienie badań	87	92	5
8	Metoda	93	111	18
9	Wyniki	112	173	61
10	Dyskusja	174	185	11
11	Podsumowanie	186	192	6
				101
				227
	Bibliografia	193	232	39
	Aneks	1	5	4

Jeśli zejdziemy na niższy poziom makrostruktury, tj. poziom kolejnych podrozdziałów, co łatwo zrobić, studiując spis treści zamieszczony na s. 8-11, to odkrywamy, że w części teoretycznej wyróżniono podrozdziały oznaczone stosowną numeracją podrzędną np. 3.1, 3.2. Choć i w tej części brak konsekwencji. Przy numeracji nadrzędnych rozdziałów Autorka wprowadza – bez żadnego powodu – cyfry rzymskie, zaś w rozdziale 3 i 5 pojawiają się pozbawione numerów podrozdziały jeszcze niższego rzędu.

Tymczasem w części empirycznej numeracji podrozdziałów w ogóle nie ma, a ewentualne relacje nadrzędności/podrzędności są (być może?) oznaczone wcięciami akapitowymi w spisie treści, choć, prawdę mówiąc, wątpię w to. Tym samym czytelnik najważniejszego 60-stronicowego rozdziału 9, w którym zreferowano wyniki, jest pozostawiony bez żadnego wsparcia przy studiowaniu opisu tego, co wygenerował program statystyczny.

W tym rozdziale wprowadzono natomiast zupełnie odrębną numerację tabel, rozpoczynającą się od 1 (podczas gdy tabele w części teoretycznej były oznaczane literami ABCDE). Ryciny prezentujące wykresy w rozdziale 9 także są numerowane poczynając od 1, ale gdzieś w tekście pracy mignęła mi Rycina 0 – gdzie? Nie pamiętam, a szukać wiatru w polu nie mam już doprawdy ochoty (spisu tabel i rycin w tekście rozprawy nie znalazłam).

Wszystko to potwierdza sformułowany przeze mnie wyżej zarzut **całkowitego braku redakcji tekstu**.

Szukanie różnorodnych rodzajów błędów w pokreślonym przeze mnie maszynopisie jest bardzo meczące i uważam, że ta praca znacznie wykracza poza obowiązki recenzenta i przyznane mi honorarium.

Wspomnę więc tylko przelotnie, że:

- Autorka nie zna zasad szyku przydawek przymiotnikowych, które nie zawsze poprzedzają rzeczownik, więc pisze np. *imigracyjna społeczność, leksykalny ton, jakościowy poziom* zamiast *społeczność imigracyjna, ton leksykalny, poziom jakościowy*.
- Na s. 25 wielokrotnie pisze *każdy z rodziców* zamiast *każde z rodziców*. Jako osoby badające dzieci i ich rodziców wiemy, że czasami jesteśmy zmuszeni posłużyć się niezbyt udatnym językowo określeniem *rodzic* (w rodzaju męskim) jako formą liczby pojedynczej utworzoną od formy *rodzice* w liczbie mnogiej (czy raczej podwójnej), ale akurat ten kontekst składniowy tego nie wymaga. Poprawna jest jedynie forma *każde z rodziców*.
- Wadliwie używa (zbędnych) cudzysłowów, np. *etap "końcowy"* (s. 18), *para "minimalna"*.
- Pozostawia bez żadnej korekty zdania tautologiczne w rodzaju: *Łatwiej jest przyswoić język większości niż język mniejszości, do przyswojenia którego wymagany jest dość spory wysiłek*. (s. 44) czy też zwykłe kalki z angielskiego: *dzieci adoptowane w Rosji w wieku 4-8 lat już po 6 miesiącach od adopcji miały prawie całkowicie "straconą" produkcję mowy* (s. 44-45). Takich przykładów znalazłoby się kilkadziesiąt, jeśli nie więcej. Ale nie będę ich wypisywać.

- o Wznosi wielopiętrowe konstrukcje przydawek dopełniaczowych, np. na s. 33 mamy frazę rzeczownikową zbudowaną z 6 pięter: *większą świadomość konieczności bardziej rzetelnego i dokładniejszego pomiaru znajomości każdego z języków osoby dwujęzycznej*. Oto jej struktura:

<p>świadomość (większą) (czego?) konieczności (czego?) pomiaru (bardziej rzetelnego i dokładniejszego) (czego?) znajomości (czego?) języka (każdego z języków) (kogo?) osoby (dwujęzycznej)</p>

- o Formułę Agent-Action-Object (s. 47) tłumaczy jako *agent-akcja-object* (każdy z trzech członów błędnie), mimo, że w polskojęzycznej literaturze językoznawczej i psycholingwistycznej formuły takie były niejednokrotnie prawidłowo tłumaczone.
- o Nie stosuje konsekwentnej konwencji typograficznej dla przytaczanych czy omawianych wyrażen językowych w postaci kursywy, cudzysłowy czy innej formy wyróżnienia. Zdarza się, że cytowany wyraz w ogóle nie jest w żaden sposób wyróżniony (np. *ssak*, *ssać*, *autobus*, *autostop* – bez kursywy, bez cudzysłowu na s. 39).

Na koniec parę uwag istotniejszych dotyczących spraw terminologicznych i merytorycznych.

Ang. *metalinguistic awareness* to *świadomość metajęzykowa*, jak Autorka prawidłowo tłumaczy na s. 38, nie jest to natomiast *świadomość metalingwistyczna* (s. 33) ani tym bardziej *metalingwistyczna świadomość*³ (s. 34). Język polski ma tę przewagę nad językiem angielskim, że odróżnia przymiotniki: *językowy* i *językoznawczy* (synonim: *lingwistyczny*), którym w angielskim odpowiada jeden przymiotnik *linguistic* o dwóch znaczeniach "odnoszący się do języka" i "odnoszący się do językoznawstwa (lingwistyki)". Analogiczne rozróżnienie między *psychiczny* i *psychologiczny* pozwala rozróżnić to, co w języku angielskim jest zlane w jedno w terminie *psychological*. Należy korzystać z tej przewagi naszego języka zamiast wprowadzać do niego pochodzący z angielszczyzny brak precyzji.

Nie do przyjęcia jest to, co Autorka pisze na s. 57 w przypisie 30 na temat terminu *diakryt*. Nie mam możliwości sprawdzenia cytowanego powołania z publikacji *Język polski. Kompendium* Derwojedowej i in., ale termin ten odnosi się do dodatkowych znaków graficznych umieszczane przy literach w rodzaju kreseczek, akcentów, ogonków i umlautów. Owszem, mówi się w językoznawstwie o *funkcji diakrytycznej* fonemów (synonimem jest *funkcja dystynktywna*), a więc o tym, że fonemy, same nie mając znaczenia, służą do odróżniania znaczeń. Ale nie można używać terminu *diakryt* w proponowanym przez Autorkę znaczeniu, choćby dlatego, że ten termin jest już zajęty dla wyżej wzmiankowanych ogonków, kreseczek i kropek. Jeśli autorki wzmiankowanego kompendium rzeczywiście coś

³ Por. uwagi o szyku przydawek przymiotnikowych, wyżej.

takiego napisały, to dowodzi to jedynie, że ze źródła będącego popularnym brykiem dla uczniów nie należało korzystać⁴.

Ważnym parametrem w opisie kompetencji językowej dzieci była odpowiedź na zadane w kwestionariuszu MacArthur-Bates pytanie o to, czy dziecko zaczęło już łączyć wyrazy. Pytanie to dotyczy jednego z tzw. "kamieni milowych" (ang. *milestones*) rozwoju językowego, jakim jest pojawianie się pierwszych połączeń dwuwyrazowych dających początek rozwojowi składni. Otóż w kwestionariuszu pytano o *łączenie wyrazów*, natomiast Autorka rozprawy kilkadziesiąt razy mówi o *łączeniu słów*. W potocznym użyciu rzeczowniki *słowo* i *wyraz* mogą być synonimami. Ale w językoznawstwie nimi nie są. To są dwa odrębne terminy. *Słowo* jest jednostką leksykalną. *Wyraz*, a także *forma wyrazowa* to terminy odnoszące się do morfologii. *Wyraz* jest jednostką gramatyczną, nie leksykalną. I dlatego w opisie językoznawczym można łączyć słowo *kot* ze słowem *koci*, czy słowo *biały* ze słowem *biel*. Natomiast gdy dziecko mówi *tu kot* albo *mama śpi* albo *nie tutaj*, to są to połączenia **wyrazów**, a nie słów. Wytknięte tu niepoprawne użycie terminu *słowo* zamiast *wyraz* jest błędem terminologicznym, ale szczęśliwie nie prowadzi do jakichś poważniejszych konsekwencji.

Ale nie zawsze tak jest. Ostatnia kwestia, którą muszę tu podnieść, na pozór także odnosi się do dziedziny formy językowej, ale to tylko pozór. Chodzi o to, że Autorka, podobnie jak wielu użytkowników potocznej polszczyzny, beztrudno używa na oznaczenie wieku dziecka określeń zawierających liczebniki porządkowe zamiennie z określeniami zawierającymi liczebniki główne. Potoczny uzus na oznaczenie przedziału wiekowego *od 2 do 5 lat* zdaje się preferować formę w rodzaju *od drugiego do piątego roku życia*. Ludziom tak mówiącym wydaje im się, że to oznacza to samo. Niejednokrotnie słyszę i czytam, jak nawet osoby zajmujące się psychologią rozwojową zamiennie używają obydwu tych określeń, być może ze względów stylistycznych, by uniknąć powtórzeń.

Tymczasem oba te określenia odnoszą się do innych przedziałów wiekowych. Drugi rok życia dziecka zaczyna się od pierwszych urodzin i trwa do urodzin drugich. Wtedy zaczyna się trzeci rok życia, i tak dalej. Czyli fraza *od drugiego do piątego roku życia* oznacza de facto "od ukończenia jednego roku życia do ukończenia pięciu lat", a więc wbrew intencjom osoby mówiącej, która najprawdopodobniej ma na myśli dzieci dwuletnie, trzyletnie, czteroletnie i pięcioletnie, wyrażenie to wskazuje wprawdzie na cztery roczniki dzieci, ale przesunięte o jeden w dół w stosunku do zamierzonych: od roku do dwóch lat, dwulatki, trzylatki i czterolatki, ale nie obejmuje ono pięciolatek, prócz samego dnia urodzin, bo od tego momentu wkraczają już one w szósty rok życia.

Sprawa tylko pozornie jest błaha. Nagminnie słyszymy w reklamach firm farmaceutycznych, że jakiś specyfik można stosować już od trzeciego roku czy miesiąca życia: pozwala się zatem na jego stosowanie u dwulatek czy dzieci dwumiesięcznych mimo, że zalecenia medyczne są bardziej restrykcyjne. Jest to potencjalnie bardzo groźne dla tych dzieci. Ale może też się okazać groźne dla dorosłych. Wyobraźmy sobie, że wskutek takich drobnych wydawało się nieścisłości językowych ktoś zostanie skazany za uprawianie seksu z osobą nieletnią, albo też nieletni *de facto* sprawca jakiegoś przestępstwa będzie sądzony tak jak osoba dorosła.

⁴ Notabene, i tu warto było zadbać o ortografię (w tym o diakryty): druga autorka nie nazywa się *Karas*, lecz *Karaś*, a trzecia *Kopcińska*, a nie *Kopocińska*.

W szczególności psychologowie rozwojowi, w sytuacji gdy mówią/piszą o okresach rozwojowych, o datowaniu (chronologii) pojawiania się różnych funkcji i sprawności psychicznych dziecka powinni być świadomi tej dwuznaczności potocznie używanych wyrażen językowych i dbać o ścisłość w tym zakresie. O im młodszych osobach się mówi, tym większe ma to znaczenie. Tam, gdzie mowa o niemowlętach czy o małych dzieciach, u których zmiany rozwojowe są bardzo szybkie, i operuje się miesiącami czy nawet tygodniami jako jednostkami miary wieku, używanie nieścisłych określeń czasowych skutkuje poważnymi przekłamaniami.

Otóż w wypadku rozprawy pani Anety Mięksiz jedną z najważniejszych zmiennych niezależnych w jej badaniach jest wiek dzieci mierzony w miesiącach, a podstawowym narzędziem badawczym jest kwestionariusz MacArthur-Bates, którego normy zostały przypisane do miesięcy życia dziecka. Wiem o tym dobrze, ponieważ jestem autorką polskiej adaptacji kwestionariusza i pierwszym autorem ostatnio przeprowadzonych badań normalizacyjnych. Tymczasem pani mgr Mięksiz cały czas pisze o wieku dzieci czy przedziałach wiekowych w opisany wyżej sposób, i doprawdy, nie mam do końca pewności, czy nonszalancja ta dotyczy tylko opisu wyników, czy także analizy danych. Gdyby tak było, to podane wyniki byłyby po prostu fałszywe. Mam nadzieję, że tak nie jest, ale wszyscy wiemy, czyją matką może się okazać nadzieja.

Fałszywy jest za to na pewno dostarczony czytelnikowi opis wyników. Zwracam więc uwagę Doktorantki na to, że jeśli się podaje dane wyliczeń z dokładnością do któregoś tam miejsca po przecinku, dba się o zastosowanie odpowiednich poprawek (np. Bonferroniego) ze względu na liczbę przeprowadzanych porównań, to **nie można** w kilku tabelach i wykresach stosować błędnie nazwanych przedziałów:

- o do 26 miesiąca
- o 27-30 miesięcy
- o od 31 miesiąca,

ponieważ czytelnik (w tym ja jako recenzentka) nie wie i nie ma skąd się dowiedzieć, jakie to są w rzeczywistości grupy wiekowe. Miałby okazję, aby to sobie sprawdzić, gdyby Autorka zamieściła w pracy tabelę prezentującą surowe dane odnoszące się do badanych grup dzieci, ale tego nie zrobiła, co uważam za błąd.

Nie znalazłam też nigdzie uzasadnienia dla dokonania akurat takiego wyodrębnienia trzech grup wiekowych (jakikolwiek by ono *de facto* było). I to również uważam za istotne uchybienie merytoryczne.

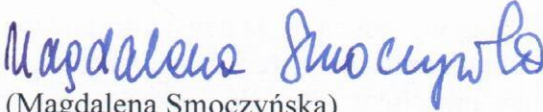
Napisałam już wcześniej, że moja ostateczna konkluzja jest, mimo wszystko, pozytywna, ze względu na wagę podjętego przez Doktorantkę i opracowanego przez nią zagadnienia. Ale chcę na koniec raz jeszcze zwrócić Jej uwagę, że język jako narzędzie formułowania tez naukowych, opisu metodologii i uzyskanych wyników powinien być używany z taką samą dbałością o ścisłość, jaką wykazuje się przy stosowaniu numerycznych metod analizy i opisu danych. Bo nie dbając o to, można dużo, jeśli nawet nie wszystko zepsuć. Druga myśl dotyczy zasad grzeczności czy współzycia społecznego. Znam osobiście Panią Anetę Mięksiz i uważam ją za osobę nie tylko mądrą, ale dobrą, miłą, uczynną i uprzejmą. I bardzo mi przykro, że muszę to napisać, ale oddanie tekstu pracy doktorskiej w takiej postaci jest niestety dowodem lekceważenia czytelnika, kimkolwiek by on był. Wiem, że nie było to zamierzone, ale tak się stało. Mówię to wprost, bo mam nadzieję, że to się w przyszłości nie powtórzy.

Zgłaszam też pretensję do Pani Profesor Elżbiety Dryll, promotorki w tym przewodzie. W mojej ocenie ta rozprawa w ogóle nie została krytycznie przeczytana przez promotora. Uważam, że obowiązki promotora nie zostały wypełnione. I nie wiem, dlaczego to ja muszę ponosić skutki tych zaniedbań.

Radzie Wydziału i Władzom Dziekańskim Wydziału Psychologii UW komunikuję, że wolałabym już więcej nie recenzować prac doktorskich przysyłanych w takiej postaci. Może jednak należałoby wdrożyć jakieś systemowe rozwiązania wrywkowego choćby sprawdzania, czy teksty rozpraw wysyłanych recenzentom spełniają elementarne standardy zredagowanego tekstu naukowego? Polecam to Państwa uwadze.

Pomimo opisanych wyżej poważnych niedoborów formalnych tekstu rozprawy w konkluzji stwierdzam, że ze względu na niekwestionowaną wysoką wartość zaplanowanych i przeprowadzonych przez Doktorantkę pionierskich badań empirycznych nad kompetencją językową polskich dzieci wychowujących się na emigracji, których wyniki mają istotne znaczenie zarówno w kontekście podstawowych badań nad dwujęzycznością, jak i w kontekście społeczno-użytkowym, uznaje rozprawę doktorską mgr Anetę Miękisz za spełniającą warunki stawiane rozprawom doktorskim i wnoszę o dopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

30 maja 2017


(Magdalena Smoczyńska)