

dr hab., prof. UMCS Danuta Kępa-Figura
Katedra Dziennikarstwa
Instytut Nauk o Komunikacji Społecznej i Mediach

Lublin, 8 grudnia 2020 r.

**Recenzja rozprawy doktorskiej Pani Magister Barbary Szczerbińskiej
pt. *Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako formy gatunkowej*
przygotowanej w Instytucie Polonistyki i Dziennikarstwa
Kolegium Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego
pod kierunkiem dr hab., prof. UR Marii Krauz**

Ideą przyświecającą napisaniu pracy doktorskiej *Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako formy gatunkowej* było - jak pisze jej Autorka [s. 1] – przekonanie, że „Kształtowanie sprawnego i odpowiedzialnego komunikowania się w języku ojczystym jest fundamentalnym posłannictwem polskiej szkoły”. Zasadniczym celem pracy zaś – „sprawdzenie, jakie są kompetencje językowe uczniów szkół miejskich i wiejskich” z uwzględnieniem związku między kompetencjami a procesem uczenia (w tym przede wszystkim „rolą nauczyciela w nabywaniu przez uczniów kompetencji tworzenia tekstów” [s. 3]).

Realizacja tego celu wymaga wyboru odpowiedniego przedmiotu analizy i zastosowania odpowiedniej metody badawczej. Drogą do weryfikacji uczniowskich kompetencji językowych była analiza tekstów napisanych przez uczniów szkół podstawowych i ostatnich roczników gimnazjów. Przy czym Autorka zawężyła przedmiot analizy do tekstów reprezentujących jedną z najczęściej realizowanych w szkole podstawowej form gatunkowych – opisu. Zadeklarowawszy zakres tej analizy („Oceniam wszystkie aspekty wzorca kompozycyjnego tekstu deskryptywnego [...]. Interpretacja obejmuje zarówno tekst jako wytwór – efekt strategii wykorzystanych w procesie działalności językowej, jak i umiejętności tekstotwórcze uczniów.” [s. 3]), przeprowadziła analizę tekstologiczną.

Trzy pierwsze rozdziały wprowadzają w problematykę badawczą, pokazując działalność edukacyjną w kategoriach dyskursu, przybliżając kategorię kompetencji tekstotwórczej i opisu jako gatunek tekstu, rozdział czwarty stanowi omówienie metodologii

badan prowadzonych przez Doktorantkę, rozdziały piąty i szósty to omówienie tych badań, a rozdział siódmy zawiera postulaty sformułowane na podstawie tych badań.

Doktorantka słusznie uznała, że punktem wyjścia do omówienia interesującego ją problemu jest ukazanie dyskursu edukacyjnego (w tym lekcyjnego) na tle innych odmian dyskursu oraz wyznaczenie relacji między kategoriami *dyskurs*, *tekst* i *gatunek*. Odbiciem tego przekonania jest rozdział pierwszy, w którym zawarte zostały wyniki uwewnętrznienia lektur dotyczących tekstologicznej triady. Wziąwszy pod uwagę wielość wykorzystywanych porządków kategoryzacyjnych wykorzystywanych w omawianych ujęciach, próbę tę uważam za udaną. (Ocenę tę formułuję, będąc w sytuacji lepszej aniżeli Autorka dysertacji, bo po lekturze książki Waldemara Czachura *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*, która ukazała się już po ukończeniu prac nad rozprawą). Co ważne, referowana literatura pozwoliła Autorce na sformułowanie spostrzeżeń dotyczących dyskursu edukacyjnego. Na przykład dla sposobu myślenia Janiny Labochy („dyskurs jest zarówno zdarzeniem interakcyjnym, jak również zdarzeniem tworzącym tekst” [Labocha 1997: 32]) odnajduje uzasadnienie w procesie nauczania, w którym „tekst spełnia szereg ważnych funkcji, jest nieodzownym przekąźnikiem wiedzy”, by dalej stwierdzić: „Skoro dyskurs dydaktyczny stoi u podstaw różnych typów tekstów mówionych i pisanych, zatem tekst jest odbiciem działań dyskursywnych” [s. 19]. Autorka, słusznie zauważa, że różnice terminologiczne w dyskursywnych ujęciach edukacji wynikają z podświetlania innych aspektów tego samego zjawiska, a także, że „kształcenie umiejętności tekstotwórczych ucznia łączy się ściśle z procesem myślenia, odczuwania i wartościowania w dyskursie edukacyjnym” [s. 23].

W rozdziale drugim Doktorantka wyjaśniła, jak pisałam, sposób rozumienia kompetencji tekstotwórczej i opisała rolę kompetencji w procesie edukacyjnym. Odwołując się do literatury przedmiotu, ukazała tę kategorię w polu kompetencji komunikacyjnej. Autorka rozróżnia (za Anną Tabisz) kompetencję tekstową i tekstotwórczą. Prześledziwszy programy nauczania i podstawy programowe języka polskiego pod kątem dbałości o komunikacyjne kompetencje uczniów, skrótowo omówiwszy założenia najnowszej podstawy programowej, uznała (przyjmując ton postulatywny) wyposażenie uczniów w kompetencję komunikacyjną za „ponadczasowe zadanie edukacyjności” [s. 30]. Podzielając to przekonanie, uważam, że problematyka komunikacyjnej kompetencji uczniowskiej została omówiona dość pobieżnie (nie zauważyłam na przykład próby określenia relacji między kompetencją tekstową a językową). Biorąc pod uwagę, że Autorka zajmuje się kompetencjami twórców (nadawców) tekstów oraz przyjmuje klucz gatunkowości, uważam,

że mogłaby znaleźć inspiracje w książce Magdaleny Ślawnickiej *Sztuka mediów. O świadomości gatunkowej dziennikarzy prasowych*.

Trzeci z wprowadzających rozdziałów to spojrzenie na opis przez pryzmat kategorii genologicznych. Przyjęcie perspektywy genologicznej pozwoliło Autorce na wprowadzenie treści istotnych ze względu na wybór przedmiotu analizy (opis), jak i wybór w projektowaniu problemu badawczego perspektywy kompetencji tekstowórczych, których zasadniczym składnikiem jest świadomość gatunkowa. Doktorantka, mierząc się z literaturą poświęconą gatunkowi jako genologicznej kategorii badawczej, referując (nieco nazbyt szczegółowo) klasyfikacje gatunków wypowiedzi i wielość ujęć wzorca gatunkowego, w rozległej refleksji teoretycznej próbowała odnaleźć wątki wspólne. Co ważne, uwzględniła klasyfikację gatunków szkolnych Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej oraz – za Mirosławem Grzegórką – zarysowała perspektywę poszerzenia „uniwersum gatunków kręgu edukacyjnego” [s. 34]. Skupiwszy się na opisie, krótko przedstawiła historię opisu jako problemu badawczego, rozróżniając przy tym opis literacki i samodzielny, czyli szkolny, a następnie omówiła specyfikę opisu szkolnego i jego odmian. Wyróżniła także prawidłowości w kształtowaniu wzorca opisu (np. dotyczące kształtu formuł inicjalnych oraz przewidywalności leksykalnej) oraz zasygnalizowała świadomość związku między deskrypcją a percepcją. Rozpoznanie opisu szkolnego zakończyła, zestawiając ten gatunek z inną popularną formą szkolną – opowiadaniem. Konstatując istotność omawianego rozdziału, nie mogę nie sformułować dwóch zarzutów. Pierwszy z nich dotyczy nieuzasadnionego przez Autorkę powtórzenia. (Autorka, nie różnicując sposobu rozumienia wyrażen *forma gatunkowa* i *gatunek tekstu* [por tytuł paragrafu 3.3. - *Opis jako forma gatunkowa* i tytuł rozdziału trzeciego - *Opis jako gatunek tekstu*], naraża się na zarzut błędu strukturalnego). Drugi – zapowiadającego zawartość paragrafu 3.2. tytułu *Aspekty wzorca gatunkowego wypowiedzi*. (Tytuł ten oceniam jako niezgodny z zawartością paragrafu 3.2., ponieważ poświęcono go nie aspektom wzorca gatunkowego, lecz aspektom oglądu wzorca gatunkowego).

W rozdziale czwartym Doktorantka zawarła deklaracje dotyczące podstawy metodologicznej dysertacji – stosowanych metod, przedmiotu analizy (zarówno badanych grup, jak i dokumentów będących wynikiem działalności tekstotwórczej przedstawicieli tych grup) oraz organizacji prowadzonych badań. Odwoławszy się do ustaleń dotyczących metod badań naukowych w pedagogice, jako stosowaną metodę wskazała analizę dokumentów (to znaczy wytworów działalności uczniów), wspartą badaniami statystycznymi. Uzasadniając wybór metody analizy dokumentów, podkreśliła jej skuteczność w poznawaniu dzieci i

młodzieży, a oparcie w statystyce uznała za sposób na dotarcie do informacji niedostępnych oglądowi jakościowemu. Wybór ten jest uzasadniony, jednak uważam, że pozbawiony szerszej refleksji metodologicznej nie sprzyja zachowaniu spójności założeń i praktyki analitycznej. Doktorantka osadziwszy swoje badania w domenach tekstologicznej i metodycznej powinna była dookreślić związki między tymi domenami, nie przerzucając tego obowiązku na czytelnika. Powinna także ściślej powiązać deklaracje w zakresie stosowanych metod z celem pracy. Dodać muszę, że nie przekonały mnie, pozbawione wystarczającej argumentacji, wartościujące konstatacje dotyczące skuteczności analiz jakościowych i ilościowych. Na docenienie zasługuje natomiast świadomość Doktorantki w zakresie warunków sprzyjających zachowaniu jakości próby badawczej i warunków miarodajności metody analizy dokumentów. Wartość tego fragmentu podniosłoby precyzja wysłowienia (Autorka powinna na przykład powiązać twierdzenie „Efektywność uczniowskiego procesu tworzenia wypowiedzi pisemnych warunkuje bezsprzecznie właściwy dobór metod pracy” [s. 49] z warunkami zachowania jakości próby badawczej i dookreślić, czy pisząc *metody pracy* ma na myśli metody zastosowane w rozprawie [o których pisała w zdaniu poprzedzającym przywołaną konstatację] czy metody pracy z uczniem.) i wprowadzenie wypowiedzi objaśniających w trybie *meta* relacje między poszczególnymi warunkami i wyróżnienie treści dygresyjnych. Zaznaczyć muszę także, że dobór próby badawczej uprawnia do wyciągania wniosków w ramach studium przypadku, nie daje natomiast prawa do generalizujących porównań.

Rozdziały piąty i szósty poświęcono, zgodnie z zapowiedzią, na prezentację wyników tekstologicznych analiz opisów szkolnych. Za bardzo wartościowy uważam już sam zamysł uczynienia tych analiz drogą do rozpoznania tekstotwórczych umiejętności uczniów. To pomysł innowacyjny. Wysoko oceniam także sposób realizacji tego zamysłu. Doktorantka w obu rozdziałach zastosowała podobny schemat postępowania. Rozpoczęła od uzasadnienia wyboru perspektywy analitycznej. Powoławszy się na bardzo dobrze dobraną literaturę przedmiotu oraz (w mniejszym stopniu) na szkolną praktykę organizacji tekstu, zwróciła uwagę na strategiczne znaczenie dla procesu tworzenia tekstu zbudowanie odpowiedniej ramy tekstowej (przez nadanie tekstowi tytułu i zastosowanie formuł inicjalnych i finalnych) [por. rozdział piąty] oraz dbałość o kompozycję i styl właściwej części opisu (rozumianej przez Autorkę jako całość tekstu bez akcentowania ramy opisu) [por. rozdział szósty]. W konsekwencji założyła, że o umiejętnościach tekstotwórczych ucznia świadczy sposób wypełnienia przez niego tzw. miejsc strategicznych tekstu (tytułu, rozpoczęcia i zakończenia) oraz kompozycja i styl właściwej części opisu. Następnie przeprowadziła wnikliwą analizę

trzech kategorii uczniowskich opisów - opisów postaci (w tym także autoopisów), opisów przestrzeni, opisów przeżyć – pod kątem właściwości miejsc strategicznych (w rozdziale piątym) oraz ich kompozycji i stylu (w rozdziale szóstym). Akceptując umiejscowienie rozdziałów analitycznych w dysertacji, zaproponowałabym niewielką korektę struktury każdego z nich. Uważam, że w rozdziale piątym paragraf *Tytuł tekstu a tytuł opisu* powinien zostać poprzedzony opisem funkcji ramy tekstu. Taką kolejność wywodu uzasadnia relacja między tytułem a ramą tekstu (tytuł jest jednym z wyznaczników ramy) oraz wprowadzająco-teoretyczny charakter paragrafu poświęconego ramie tekstu. Z kolei w rozdziale szóstym dostrzegam zachwianie kompozycji polegające na zapowiedzi tytułem paragrafu 6.1. (*Model strukturalny opisu*) treści ogólnych dotyczących opisów trzech typów opisu (postaci, przestrzeni, przeżyć), podczas gdy zasadnicza część tego paragrafu dotyczyła kompozycji opisu postaci (w tym także autoopisu), a kolejne paragrafy (6.2. i 6.3.) poświęcono na omówienie modeli rozwinięć opisów przestrzeni i opisów przeżyć.

Wyniki analiz zawarte w rozdziałach piątym i szóstym świadczą o rzetelności badawczej i kompetencjach Doktorantki. Są one źródłem wiedzy nie tylko na temat kompetencji tekstotwórczych badanych uczniów, lecz także uruchamianych procesów poznawczych powiązanych z tekstotwórczością. Doktorantka określiła poziom kompetencji tekstotwórczej uczniów, zwróciwszy uwagę na ich umiejętność wypowiedzi zgodnej z tematem, odpowiednio ustrukturyzowanej, spójnej pod względem realizowanej intencji (w tym intencji fatycznej – nawiązania, podtrzymania i zakończenia kontaktu) i poprawnej językowo. Dzięki analizie językowego ukształtowania wypowiedzi pokazała, w jaki sposób uczniowie wchodzili w rolę nadawcy opisującego postać, przestrzeń i przeżycia. Dokonała analizy stopnia opanowania wzorca kompozycyjnego tekstu deskryptywnego (opisu postaci, przestrzeni, przeżyć). Wykazała również, że analizowane opisy charakteryzuje powtarzalność na poziomie kompozycji (na przykład, że w opisach postaci najczęściej wykorzystywaną strategią jest wyliczenie) i słownictwa oraz nacechowanie interakcyjnością typową dla komunikacji mówionej (której śladem jest obniżenie spójności międzyzdaniowej, ekspresywność słownictwa, korzystanie z gotowych formuł wypowiedzi).

Szkoda, że na podstawie bardzo dobrze przeprowadzonej analizy Autorka próbowała porównać kompetencję tekstotwórczą poszczególnych grup uczniowskich. Porównanie to uważam za niepotrzebne, a właściwie nieuprawnione, bo jak już wspomniałam, dobór próby badawczej nie pozwala na przeprowadzenie takiego porównania. Doktorantka nie wykazała, że wybrane do analizy grupy uczniowskie to reprezentatywne przykłady poszczególnych poziomów kształcenia i nie dookreśliła kryteriów pozwalających na dokonanie operacji

porównania. Przeprowadzone porównania można zaakceptować jedynie jako analizę w ramach studium przypadku, bez przypisywania im waloru wniosków generalnych. Bardzo cenne są natomiast – jak już pisałam - sumaryczne podsumowania przeprowadzanych analiz.

Doceniając kompetencje Doktorantki, muszę odnotować praktykę wizualizacji wyników przeprowadzonych przez nią analiz, tworzenia schematów organizacji treści w opisie postaci, krajobrazu oraz przeżyć.

O zaangażowaniu Doktorantki w opracowanie problemu uczniowskich kompetencji tekstotwórczych świadczy formułowanie przez nią postulatów modyfikacji kształcenia tych umiejętności. Rozproszone zalecenia zawarła już w rozdziałach piątym i szóstym, jednak najpełniej wypowiedziała się w ostatnim rozdziale pracy doktorskiej – *Kształcenie umiejętności tekstotwórczych uczniów – najważniejsze postulaty*. Przesłankami formułowanych postulatów były wyniki analiz prac uczniowskich zaprezentowane w rozdziałach piątym i szóstym (tu dane będące odpowiedzią na pytanie „jak jest?”), zalecenia dotyczące tworzenia opisu wyłuskane z podstawy programowej (tu odpowiedź na pytanie „co jest oczekiwane, jak ma być?”) oraz opracowania naukowe problemu i dydaktyczne doświadczenie Autorki. W rezultacie Doktorantka za najbardziej istotne uznała przygotowujące ćwiczenia językowe (np. frazeologiczne, ćwiczenia typu: „wyraź to samo innymi słowami”), analizę i twórcze wykorzystanie wzoru (za ich cel uznała m.in. wzbogacanie technik delimitacyjnych, uczenie się właściwej struktury i semantyki tekstu) oraz ocenę własnej wypowiedzi pisemnej. Zwróciła także uwagę na celowość formowania nawyku formułowania pożądanych zachowań językowych (tu także nawyku korzystania w trakcie działań tekstotwórczych ze słowników; np. przez umieszczanie ucznia w sytuacjach sprzyjających powstawaniu nawyku) oraz na efektywność wywoływania zaangażowania uczniów (np. przez powierzanie uczniom zadań realizacji projektów edukacyjnych, kształtowanie postaw podczas dyskusji inspirowanych tekstami kultury, inicjowanie ćwiczeń językowych na bazie interesujących dla uczniów nowych form komunikacji).

Zmierzając do konkluzji, muszę stwierdzić, że choć oceniając pracę Pani Barbary Szczerbińskiej odnotowałam różnego rodzaju potknięcia (Autorka nie uniknęła niezręczności w sposobie formułowania myśli, brak spójności tekstowej, powtórzenia treści, a nawet powtórzenia sformułowań (np. s. 18/19 i 21/22), konstatacje upraszczając (np. dotyczących sposobu widzenia relacji między językiem a rzeczywistością [s. 7]) i idealistyczne (por. np. założenie, że relacja nauczyciel-uczeń oparta jest na partnerstwie [s. 1]), a nawet błędne założenia (dotyczące możliwości porównania dokumentów wytworzonych w ramach grup uczniowskich, których reprezentatywność nie została udowodniona), uważam, że jest to praca

bardzo wartościowa. Wartość tę widzę nie tylko w poznawczym wkładzie przeprowadzonych analiz w badania nad kompetencjami uczniów, lecz także (a właściwie przede wszystkim) w zastosowaniu określonych rozwiązań metodologicznych. Za najważniejszy walor recenzowanej rozprawy uważam zastosowanie tekstologicznych praktyk analitycznych w ocenie kompetencji uczniowskich, a za jej dodatkowy atut zaangażowanie Autorki w opracowanie problemu mającego zastosowanie w praktyce dydaktycznej.

W konkluzji recenzji, doceniając efekty pracy Pani Barbary Szczerbińskiej, stwierdzam, że Jej dysertacja spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim. W związku z tym, stawiam wniosek do Rady Kolegium Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego o dopuszczenie Pani Barbary Szczerbińskiej do dalszych kroków w postępowaniu w sprawie nadania Jej stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.

Santa Işpe-Şiguro