

dr hab. Magdalena Trysińska

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Barbary Szczerbińskiej
Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako
formy gatunkowej
napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Krauz, prof. UR

Temat rozprawy doktorskiej pani Barbary Szczerbińskiej pt. „Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako formy gatunkowej” kieruje uwagę czytelnika ku metodyce kształcenia dłuższych form wypowiedzi. Mieści się w związku z tym w obszarze tekstologii ograniczonej jednak do lingwistyki stosowanej (lingwodydaktyki). Jest to zagadnienie ważne, zwłaszcza w dobie dominacji mediów elektronicznych, coraz bardziej ograniczonego zasięgu kultury czytelniczej, a co za tym idzie – wtórnej oralności. Tym samym recenzowana dysertacja ma szczególny walor poznawczy, a przede wszystkim użytkowy dla wszystkich, którzy na co dzień pracują z dziećmi i dbają o ich rozwój w zakresie kompetencji tekstotwórczej.

Cel pracy został sformułowany na stronie 3. Jest nim określenie poziomu kompetencji językowych uczniów szkół miejskich i wiejskich oraz wskazanie podobieństw i różnic w zakresie tworzenia zadanej pracy pisemnej. Zamiar ten nie do końca udało się Autorce osiągnąć, albowiem wybrany sposób analizy prac uczniowskich podporządkowany jest moim zdaniem nieco innemu celowi, o czym będzie w dalszej części recenzji.

Recenzowana dysertacja liczy 216 stron (wraz z Bibliografią) i została podzielona na siedem rozdziałów poprzedzonych Wstępem i zwieńczonych Zakończeniem. Rozdziały 1-3 mają charakter teoretyczny – służą wprowadzeniu podstawowych terminów i pojęć, rozdział 4. informuje o przyjętej metodologii badań własnych i grupie badawczej, zaś w rozdziałach 5-6 przedstawiona jest analiza zebranego materiału badawczego. Rozdział 7. ma charakter podsumowania – Autorka formułuje w nim postulaty dotyczące dobrych praktyk dydaktycznych w zakresie kształcenia opisu jako szkolnej wypowiedzi pisemnej.

Kompozycja rozprawy jest dobrze przemyślana i przejrzysta. Widać to już po lekturze spisu treści, w którym Autorka wyodrębniła punkty i podpunkty różnego stopnia. Dzięki temu

łatwo jest się zorientować w układzie i zawartości pracy, łatwo powrócić do interesujących w danym momencie czytelnika fragmentów.

W pracy pojawia się kilkanaście wykresów, schematów i tabel. Wszystkie są numerowane, ale niestety nie zostały opatrzone tytułami. Nie uwzględniono ich też w spisie treści, co znacznie utrudnia powrót do szukanych danych. Jednocześnie należy podkreślić, że ich obecność (choć nie zawsze konsekwentna – zwłaszcza w odniesieniu do wykresów) podnosi naukowe walory opracowania.

Praca napisana jest poprawną polszczyzną. Zdarzają nieliczne usterki językowe – zwłaszcza składniowe i leksykalne. Nie obniżają one jednak w sposób zasadniczy merytorycznej wartości pracy, a wspominam o nich z recenzenckiego obowiązku.

Część teoretyczna recenzowanej dysertacji doktorskiej zawiera rozważania dotyczące dyskursu edukacyjnego, kompetencji tekstotwórczych oraz opisu jako gatunku. W kontekście prowadzonych przez Doktorantkę badań takie tło teoretyczne znajduje pełne uzasadnienie. Tekst uczniowski powstaje bowiem w określonym kontekście dyskursywnym (lekcyjnym, szkolnym). Ujawnia się w nim poziom kompetencji językowych, w tym tekstotwórczych. Wreszcie analiza dotyczy wybranego gatunku – opisu, zawężonego w tym wypadku do szkolnej jego formy (której nie można utożsamiać z opisem literackim).

Pisząc o dyskursie edukacyjnym na tle innych odmian dyskursu (rozdział 1.), Autorka przytacza liczne stanowiska badaczy (przede wszystkim językoznawców: Grabiasa, Labochy, Gajdy, Witosz, Żydek-Bednarczuk, Wojtak i in.), które pokazują, jak różnie bywa rozumiane samo pojęcie. Ujawnia się tu odczytanie Autorki w literaturze przedmiotu i chęć zgłębienia niezwykle trudnej problematyki wynikającej ze skomplikowanej relacji, w jakiej definiowane w rozdziale pojęcie pozostaje względem innych: tekstu, stylu, gatunku. Ten fakt niewątpliwie zasługuje na uznanie. Jednocześnie z recenzenckiego obowiązku wypada wytknąć pewne niedociągnięcia czy trudności, którym Doktorantka nie podołała. Przede wszystkim uwagę zwraca powracanie do definicji tych samych pojęć, za każdym razem w innym ujęciu. Kilka definicji *dyskursu* pojawia się w rozdziale 1.1., kolejne znajdujemy w rozdziale 1.2. i dalszych. Podobnie rzecz się ma z nieostryimi pojęciami *tekstu* i *gatunku*. Dla jasności wyводу lepiej byłoby skupić się na zdefiniowaniu poszczególnych pojęć niż wchodzić w skomplikowane relacje między nimi. Ponadto oczekiwałabym sformułowania stanowiska, które pozwalałoby stwierdzić, jak Autorka recenzowanej dysertacji rozumie definiowane pojęcia i relację między nimi w kontekście podjętych badań. W części analitycznej problem dyskursu szkolnego (lekcyjnego) został właściwie pominięty, choć jest niezwykle ważny

w procesie tworzenia teksów uczniowskich. Incydentalnie zwraca się uwagę na relacje nadawca – odbiorca (w części dotyczącej tytułowania prac) i w rozdziale 7., choć w tym ostatnim formułowane wnioski nie wynikają wprost z przeprowadzonej analizy opisów.

Podobne uwagi mam odnośnie kolejnych definiowanych pojęć – w rozdziale 3.1. Autorka wraca do definicji *gatunku*, którego definicję, a także typologię przywoływała w rozdziale 1.5. Ponadto znajdujemy tu akapity bez związku z omawianym zagadnieniem (por. dwa ostatnie akapity na str. 23.)

Pojęciami istotnymi dla prowadzonych przez Doktorantkę badań – poza wymienionymi powyżej – są *kompetencja* i jej typy (językowa, komunikacyjna, tekstowa i tekstotwórcza). Autorka przywołuje w tym miejscu kanoniczne prace z zakresu psycholingwistyki, socjolingwistyki i dydaktyki języka ojczystego. Rozważania o kompetencjach słusznie umieszcza w kontekście podstawy programowej i programów nauczania. Można by je rozszerzyć o świadomość gatunkową, zwłaszcza że praca dotyczy realizacji konkretnego gatunku, jednak rozdział 2. uznaję za wystarczający. Podobnie rozdział 3., w którym Autorka przybliży opis jako gatunek, w tym gatunek szkolny. Za zasadne uznaję zestawienie cech opisu z cechami opowiadania (por. str. 44.) i wskazanie istotnych różnic tych dwóch form uczniowskiej wypowiedzi, ponieważ – jak czytamy na str. 44-45 „(...) ma to zasadniczy wpływ na dobór właściwego słownictwa, jak również na wybór stosownej koncepcji twórczej”. Autorka stwierdza też, że opis jest formą trudną, trudniejszą niż opowiadanie, z czym niewątpliwie należy się zgodzić.

W rozdziale 4. Autorka omawia przyjętą metodologię, organizację własnych badań oraz charakteryzuje grupę badawczą. Punktem wyjścia jest tu metodyka badań naukowych w pedagogice, natomiast ostateczny wybór pada na metodę analizy dokumentów. Jest to słuszna droga, albowiem – jak zauważa Autorka recenzowanej dysertacji – jedną z najczęstszych technik analizy dokumentów jest analiza wypracowań uczniowskich. W rozdziale tym jednak pojawia się też wątek metod pracy wykorzystywanych w pracy nad rozwijaniem kompetencji tekstotwórczej ucznia (za A. Dyduchową), a także metody C. Freineta stosowane w rozwijaniu ekspresji twórczej. Pomiedzy akapity opisujące metody dydaktyczne Autorka wplata fragment dotyczący kontroli efektów dydaktycznych. Fragmenty te sprawiają wrażenie, jakby znalazły się tu przypadkowo, nie mają bowiem związku z podjętym w tymże rozdziale zagadnieniem metod prowadzenia badań. Widziałbym je raczej w rozdziale 7., kiedy mowa jest o kształceniu umiejętności tekstotwórczych ucznia.

Dalej Autorka omawia sposób prowadzenia badań własnych. Strony 51-54 przynoszą informacje o tematach prac pisemnych realizowanych w poszczególnych klasach i liczbach

uczniów piszących poszczególne typy opisu (postaci, przestrzeni i przeżyć). W sumie Doktorantka analizie poddała 608 prac pisanych przez uczniów klas 4-8 szkoły podstawowej i 3. klasy gimnazjum. Taka liczba wypracowań uczniowskich jest zupełnie wystarczająca, aby móc wyciągnąć wnioski dotyczące realizacji badanych typów opisów przez określoną grupę nadawców. Badania p. Barbary Szczerbińskiej przypadły na trudny okres, albowiem miała ona do czynienia z uczniami na styku zmian w systemie oświaty. Wygaszanie gimnazjów spowodowało, że nagle pojawili się uczniowie klas 7. i 8., natomiast zniknęli uczniowie klas 1. i 2. gimnazjum. Uczniowie 3. klasy gimnazjum byli więc ostatnim rocznikiem uczącym się w starym systemie (sześciolletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum / czteroletnie technikum). Zwracam na to uwagę, ponieważ w opisie grupy badawczej pojawiły się pewne nieścisłości, które należy poprawić. Autorka pisze, że uczniowie realizowali podstawę programową z 2009 roku. Tymczasem uczniowie klas 7-8 uczyli się już według nowej podstawy z 2017 roku. Jeśli badania we wszystkich klasach były prowadzone w tym samym czasie, to także uczniowie klasy 4. pracowali według nowej podstawy programowej, a być może także uczniowie klasy 5.

Na uwagę zasługuje sama metoda badawcza. Za niezwykle interesujące poznawczo uważam obserwację realizacji tego samego gatunku przez uczniów w różnym wieku. Należy bowiem założyć, że warsztat pisarski ucznia doskonali się z wiekiem. Jednocześnie moje doświadczenie pokazuje, że nauczyciele rzadko poświęcają czas na te formy wypowiedzi, które były nauczane w klasach młodszych. Opis jest formą szczególną, ponieważ najpierw uczniowie uczą się tworzyć opisy jako zamknięte całości, ale na wyższych etapach kształcenia stają się one już składnikami innych gatunków pisanych: opowiadania, recenzji, sprawozdania. Z tego też powodu bywają marginalizowane przez nauczycieli, a przez uczniów uznawane za nudne i nieistotne (o czym świadczą przywołane w pracy wypowiedzi ósmoklasistów – por. str. 54-55).

Jednocześnie za niefortunną uznaję próbę porównania uczniów z obszarów wiejskich i z dużego miasta (konkretnie z Warszawy). Mimo iż samo założenie, że umiejętności tekstotwórcze dzieci wiejskich i miejskich są różne, to dobór grupy badawczej z Warszawy nie pozwala na formułowanie jakichkolwiek wniosków. Doktorantka dysponowała bowiem pracami 148 uczniów z Publicznej Szkoły Podstawowej nr 1 STO im. Rtm. Witolda Pileckiego w Warszawie (przy 460 pracach uczniów ze szkół w Gminie Dębica). Wskazana tu szkoła w Warszawie nie jest szkołą rejonową. O przyjęciu ucznia decyduje wynik rekrutacji. Stąd też należy przyjąć, że uczniowie szkoły STO to nie tyle dzieci wielkomiejskie, co dzieci z rodzin o wyższym niż przeciętny statusie socjo-ekonomicznym i kapitale kulturowym.

Natomiast samo włączenie prac uczniów warszawskich do badań w celu odtworzenia wzorca gatunkowego opisu szkolnego nie budzi zastrzeżeń, o ile nie będzie służyło porównywaniu.

Moje największe zainteresowanie wzbudziły rozdziały 5. i 6., które przynoszą analizę języka prac uczniów z odniesieniem do teorii tekstu. Takie tekstologiczne spojrzenie na tekst uczniowski stanowi o nowatorstwie recenzowanej rozprawy. Należy bowiem podkreślić, że w bogatej literaturze dotyczącej szkolnych form wypowiedzi dominuje ujęcie metodyczne.

Autorka rozpoczyna od analizy ramy delimitacyjnej tekstów uczniowskich, czyli formuł inicjalnych i formuł finalnych, ze szczególnym uwzględnieniem roli tytułu. Szuka także odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczniowie nie tytułują swoich prac i na stronie 67. podaje różnorodne możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy. Nie zwraca jednak uwagi na sytuację komunikacyjną, w jakiej te teksty powstają (sytuacja dyskursu szkolnego / lekcyjnego). To ona wpływa na takie, a nie inne ukształtowanie tekstu. Nadawca – uczeń nie musi bowiem projektować odbiorcy i wzbudzać jego zainteresowania. Odbiorcą przecież jest nauczyciel, który bez względu na to, czy tekst przykuje jego uwagę czy nie, musi go przeczytać. Należy w tym miejscu zadać pytanie ogóle: dlaczego nauczyciele nie dają wskazówek, gdzie ów opis miałby być zamieszczony (np. w odpowiedniej rubryce gazetki szkolnej, na blogu podróżniczym itp.) i kto miałby być jego odbiorcą? Nie jest to oczywiście pytanie skierowane do Doktorantki, a raczej wołanie o zmianę w sposobie rozwijania kompetencji tekstotwórczej uczniów. W ten tok myślenia wpisuje się doskonały projekt Autorki recenzowanej dysertacji „Spacerkiem po zoo. Opowiadanie z elementami opisu”, w którym to uczniowie podczas tworzenia opisów musieli uwzględnić potrzeby odbiorcy – niewidomych ośmioletnich dzieci (por. str. 182).

Analiza poszczególnych komponentów tekstów uczniowskich każdorazowo prowadzona jest z perspektywy teorii tekstu, dzięki czemu możliwe jest odtworzenie różnych realizacji wzorca szkolnego opisu na wzór opisów spotykanych w innych tekstach kultury. Autorka odtwarza model strukturalny opisu (na przykładzie opisu postaci), wykładniki spójności (na przykładzie opisu przestrzeni i przeżyć), zwraca uwagę na określenia barw w opisie krajobrazu, określenia przestrzenne i czasowe w opisie przestrzeni, sposoby konceptualizowania uczuć, tropy stylistyczne i sposoby wartościowania w opisie przeżyć. W tym momencie należy zadać pytanie, jakie jest rzeczywisty cel badań p. Barbary Szczerbińskiej. Czy na pewno chodzi tylko o zbadanie poziomu umiejętności uczniów i ich porównanie? Moim zdaniem ten aspekt jest najslabiej w pracy wyeksponowany. W zakończeniu Autorka formułuje różnorodne wnioski, które jednak nie mają bezpośredniego odzwierciedlenia w analizie. Pojawiają się co prawda co jakiś czas wykresy obrazujące

umiejętności w takim czy innym zakresie, ale Autorka czyni to bardzo niekonsekwentnie. Na wykresach obrazuje na przykład różne sposoby rozpoczynania opisów (choć w przypadku poszczególnych typów opisów są to różne informacje), nie korzysta z tego sposobu prezentacji wyników, analizując zakończenia. W przypadku prac gimnazjalistów prezentuje drobiazgowo informacje (schematy – skądinąd bardzo pożyteczne poznawczo), które pokazują, na jakie cechy wyglądu uczniowie zwracają uwagę (por. str. 122 i dal.). W przypadku uczniów młodszych ogranicza się zaś do wskazania liczby akapitów składających się na opis postaci. W rozdziale 6. zaś dane liczbowe nie pojawiają się w ogóle, za to analizy wzbogacone są licznymi schematami wskazującymi na różne możliwości realizacji wzorca gatunkowego, co utwierdza mnie w przekonaniu, że dominująca jest tu perspektywa tekstologiczna, z akcentem na to, jak można zrealizować analizowane opisy, a nie na to, co uczniowie umieją lub czego nie umieją w tym zakresie. Przemawia za tym także sposób prezentacji materiału badawczego – Autorka przytacza bowiem liczne przykłady z prac uczniowskich, ale nie opatruje ich żadnym kodem, który odsyłałby do wieku ucznia oraz szkoły miejskiej lub wiejskiej. Także umieszczenie na końcu pracy odwołań do podstawy programowej i metod kształcenia opisu w sytuacji lekcyjnej świadczy o tym, że ważniejsze staje się odkrycie różnych możliwości drzemiących w młodych autorach analizowanych prac.

Tak jak już zostało powiedziane, największym walorem recenzowanej dysertacji jest analizowanie tekstów uczniowskich w oparciu o naukowe opracowania dotyczące innych tekstów kultury. W ten sposób w tekście uczniowskim dostrzegamy doskonale zaplanowaną całość, opisaną przez Philippe’a Hamona; różne punkty widzenia „opisywacza”: obserwatora pasywnego, obserwatora uczestnika, obserwatora komentującego, o którym w swoich opracowaniach wspomina J. Maćkiewicz; sposoby prowadzenia opisu: według prostych następstw czasowych, techniki kontrastu i techniki kalejdoskopu (ostatni, bardzo przydatny termin zaproponowany przez Autorkę dysertacji); różnorodne sposoby konceptualizowania uczuć, osiągania plastyczności opisu i wiele innych ważnych cech opisu jako gatunku, na które zwracają uwagę m.in. badacze prozy realistycznej. Doktorantka analizowane komponenty tekstów uczniowskich opatruje dobrze dobranymi przykładami, które – wbrew temu, co czytamy w zakończeniu – pozwalają dostrzec potencjał twórczy i dobry zmysł obserwacji u uczniów szkół podstawowych i gimnazjum.

Bez względu na uchybienia zwłaszcza natury metodologicznej sformułowane w niniejszej recenzji uznaję dysertację doktorską p. Barbary Szczerbińskiej za udany i istotny wkład w językoznawstwo stosowane. Przedstawiona analiza prac uczniowskich oparta jest na

bogatej literaturze przedmiotu, własnych doświadczeniach nauczycielskich i dobrej intuicji badawczej. W rezultacie powstało opracowanie spełniające wymogi badania naukowego.

Konkluzja:

Rozprawa doktorska pani Barbary Szczerbińskiej pt. „Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako formy gatunkowej” napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Krauz, prof. UR spełnia rygory formalne i merytoryczne stawiane rozprawom doktorskim, tym samym spełnia warunki określone w art. 13.1. ustawy z dnia 14 marca 2003 r. „O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki”. Recenzowana dysertacja stanowi bowiem oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazuje umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej oraz ogólną wiedzę teoretyczną Doktorantki w badanej dziedzinie.

Niniejszym stawiam wniosek o dopuszczenie mgr Barbary Szczerbińskiej do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Warszawa, 7 grudnia 2020 r.

dr hab. Magdalena Trysińska

