

prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
Pracownia Innowacji Dydaktycznych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej

pt. *Wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci w późnym wieku szkolnym – na przykładzie autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi*

napisanej pod kierunkiem prof. UKW dr hab. Danuty Jastrzębskiej-Golonki

1. Tematyka pracy

Zarysowana w tytule dysertacji magister Moniki Kubiak-Antoszewskiej problematyka brzmi intrygująco. Doktorantka bowiem zadeklarowała, że interesuje ją analiza wpływu biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci w późnym wieku szkolnym (jak się potem okazało, chodziło o uczniów IV klasy szkoły podstawowej). To zainteresowanie czynnościowym aspektem dydaktyki polonistycznej wzmocniono uwagą, iż zaproponowane zostanie spojrzenie na omawiane zagadnienie przez pryzmat konkretnych rozwiązań praktycznych (czyli autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi).

Taka perspektywa wyjściowa dobrze wpisuje się w dwa style uprawiania dydaktyki literatury, o których pisał Jan Polakowski¹. Jeden z nich nazwał popularyzatorskim, a drugi – poznawczym. Popularyzatorski polega na tym, że badacza/badaczkę interesuje przełożenie wiedzy literaturoznawczej i językoznawczej (co jest niezwykle ważne dla opiniowanej dysertacji) na język szkolnej praktyki. Dlatego eksponuje się w tym stylu perspektywę przedmiotową, na którą składają się „pożądane cele kształcenia” (czyli „nasze życzenia odnośnie do wiedzy i umiejętności naszych uczniów”, „a także postulaty modelujące optymalny odbiór sztuki literackiej”²). W tym nurcie uprawiania dydaktyki można zetknąć się z działaniami inspirowanymi ustaleniami z zakresu pedagogiki oraz współczesnej psychologii uczenia się, które równocześnie przyjmują postać „opisu indywidualnego doświadczenia”³. Walorem takiego podejścia jest, zdaniem Polakowskiego, możliwość efektywnego połączenia

¹ J. Polakowski, *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, w: „Dydaktyka Literatury”, nr XIV, Zielona Góra 1994, s. 91-100.

² Tamże, s. 96.

³ Tamże, s. 97.

wiedzy teoretycznej z wiedzą będącą „wynikiem nagromadzenia doświadczeń zdobytych w bezpośrednich kontaktach z najbliższym środowiskiem ucznia”⁴.

W świetle tych naukowych rozpoznań odwołanie się do autorskiego programu jako perspektywy spojrzenia na analizowaną, bardzo zresztą skomplikowaną i trudną do zbadania problematykę, jest propozycją nader słuszną. Autorka pracy wiele zrobiła, by owo indywidualne doświadczenie przybliżyć – temu służą umieszczone w pracy konspekty lekcji języka polskiego wraz z licznymi załącznikami (s.294-390) składające się na rozbudowany cykl (s.268-293), testy diagnozujące (s.231-248), ankiety ewaluacyjne (s. 294-390). Doktorantkę zainteresował również odbiór jej pomysłów przez nauczycielki biorące udział w badaniach. Aby poznać ich zdanie, autorka dysertacji przygotowała kwestionariusze, w których pytała polonistki m.in. o to, ile czasu poświęcają na analizę bajek i baśni oraz jak tego typu teksty omawiają na lekcjach. Na uwagę zasługuje również wygospodarowanie miejsca w ankietach ewaluacyjnych na to, by spojrzęły one na proponowane przez magister Kubiak-Antoszewską działania przez pryzmat własnych doświadczeń dydaktycznych. Okazało się, że właśnie owe doświadczenia skłoniły niektóre z nauczycielek do podzielenia się z autorką swoimi własnymi pomysłami i zastosowanymi rozwiązaniami, a nawet do wyrażenia dystansu wobec konkretnych ćwiczeń zaproponowanych im do realizacji.

Z kolei pierwsza część tematu, czyli „wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci” wyraźnie odsyła do poznawczego stylu uprawiania dydaktyki literatury. W tym obszarze badacza/badaczkę interesuje refleksja nad zjawiskami powtarzalnymi, regulującymi proces uczenia się. A przecież dla edukacji humanistycznej właśnie rozwijanie wymienionych trzech typów kompetencji jest sprawą fundamentalną, decydującą o jej swoistości, a nawet tożsamości. W tym kontekście wykorzystanie możliwości i narzędzi, jakie daje biblioterapia, wydaje się przywołaniem perspektywy dotychczas nie do końca wyzyskanej w kształceniu polonistycznym, a przez to cennej, bo pozwalającej inaczej niż dotąd uporać się z problemami, nad którymi trapią się dydaktycy od wielu lat.

Jan Polakowski, charakteryzując poznawczy styl uprawiania dydaktyki, podkreślał, że jego istotą jest rozpoznawanie warunków umożliwiających formułowanie celów kształcenia i budowanie w tej perspektywie adekwatnej relacji między metodami, celami i treściami nauczania. W recenzowanej dysertacji są elementy takiego sposobu myślenia – doktorantka pisze np. o problemach rozwojowych, których należy się spodziewać i z którymi należy się mierzyć podczas realizacji procesu dydaktycznego m.in. w szkole podstawowej, zwraca uwagę na zawarte w dwóch wybranych podręcznikach elementy obudowy metodycznej towarzyszące baśniom i bajkom (s. 82-111), pisze o kryzysie czytelnictwa znacząco wpływającym na pracę z tekstami (s. 202-204), analizuje zapisy podstawy programowej (dla drugiego etapu kształcenia) podpowiadające, na co należy zwrócić uwagę, omawiając baśnie i bajki (s. 391-394), eksponuje też problemy aksjologiczne, które warto poddać refleksji na lekcjach języka polskiego poświęconym wymienionym gatunkom literackim.

⁴ Zob. tamże.

Przypomnienie też Jana Polakowskiego pełni w tej recenzji cztery funkcje. Po pierwsze pozwala przyrzeć się opiniowanej dysertacji pod kątem tego, jak spełnia ona kryteria naukowe wymagane od pracy podejmującej refleksję nad procesem dydaktycznym związanym w tym przypadku z kształceniem literackim, językowym i kulturowym realizowanym w ramach przedmiotu język polski (i to w odniesieniu do konkretnej grupy, czyli czwartoklasistów). Po drugie umożliwia analizę opisanych diagnoz edukacyjnych i proponowanych rozwiązań praktycznych w perspektywie teorii dydaktycznej, szczególnie tej wypracowanej w obszarze kształcenia polonistycznego. Po trzecie usprawiedliwia ocenę wiarygodności też sformułowanych przez autorkę pracy i potencjalnego wpływu jej ustaleń i wniosków na realizację procesu dydaktycznego. Po czwarte ustalenia Polakowskiego uzasadniają sens sprawdzenia tego, czy zasygnalizowane w temacie ujęcie problemu, struktura pracy, treść poszczególnych rozdziałów urzeczywistniają założenia poznawczego i popularyzatorskiego stylu uprawiania dydaktyki⁵.

2. Sposób odwoływania się do literatury naukowej (wiedzy teoretycznej)

Trzy pierwsze rozdziały rozprawy służą opisaniu zaplecza teoretycznego, uzasadniającego celowość zaproponowanych w rozdziale czwartym działań metodycznych i stanowiącego podstawę naukowych uogólnień opisanych w rozdziale piątym. Pierwszy z nich dotyczy biblioterapii jako formy kształcenia kompetencji kulturowych oraz metody postępowania terapeutycznego. Drugi poświęcono opisaniu różnych aspektów rozwoju dziecka (fizycznego, psychicznego, społecznego, moralnego, osobowościowego, językowego) w późnym wieku szkolnym. W trzecim przybliżono pojęcia istotne dla lingwistyki edukacyjnej, takie jak kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa.

Ta obszerna część pracy (licząca 200 stron) jest napisana głównie w poetyce wypisów. Oznacza to, że zawiera liczne definicje, klasyfikacje, rozróżnienia, terminy pochodzące z rozmaitych źródeł. Doktorantka z reguły chowa się za przywoływanymi opracowaniami naukowymi – szkoda, że nie komentuje istotnych, dostrzeżonych przez siebie podobieństw i różnic w sposobie podejmowania tematu. Więcej uwagi mogła też poświęcić kontekstom edukacyjnym, kulturowym i historycznym, w jakich dane koncepcje się ukształtowały

2 A. Analiza rozdziału pierwszego dotyczącego biblioterapii

Recenzent pracy staje więc przed sporym wyzwaniem – jeśli chce na przykład zrozumieć, jak autorka dysertacji rozumie znaczenie i rolę biblioterapii, to musi przeanalizować przesłanki na ten temat rozsiane w całym rozdziale pierwszym. Na tej podstawie można wywnioskować, że terapeutyczne zadanie literatury polega na pomocy w łagodzeniu cierpienia wynikającego z długotrwałej choroby bądź innych zaburzeń emocjonalnych (s. 14). Z przywołanej na s. 18 i 19 klasyfikacji Ippolda wynika, że biblioterapię stosuje się wobec osób, które wymagają psychoterapii, są niepełnosprawne lub potrzebują wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. W każdym z tych przypadków osoba korzystająca z biblioterapii jest nazywana pacjentem

⁵ Polakowski charakteryzuje jeszcze styl instrumentalny i publicystyczny, ale w pracy Moniki Kubiak-Antoszewskiej ich cechy pojawiają się okazjonalnie i dlatego nie są punktem odniesienia w teźże recenzji. Poza tym trudno sobie wyobrazić dysertację doktorską, która urzeczywistniałaby instrumentalny i publicystyczny styl uprawiania dydaktyki – jeden i drugi bowiem trudno byłoby uznać za naukowy.

(zob. też s. 20, 21, 24. Z podrozdziału *Uczestnik biblioterapii* wynika, że biblioterapię stosuje się wobec niepełnosprawnych fizycznie, intelektualnie, głuchych, chorych i przewlekle chorych, niewidomych, starszych, uczniów zdolnych (sic!), skrzywdzonych bądź odrzuconych, mających trudności w nauce i ludzi o zaburzonym zachowaniu – por. s. 26-29). **Warto zatem, by autorka szerzej uzasadniła sens stosowania biblioterapii wobec każdego uczestnika procesu dydaktycznego realizującego obowiązek szkolny.**

W rozprawie powinno znaleźć się też więcej miejsca na komentarz wyjaśniający, jak doktorantka rozumie biblioterapię, terapeutyczną funkcję lektury czy rolę nauczyciela jako biblioterapeuty. Pojawia się wprawdzie w pracy deklaracja na s. 20, iż autorka wykorzystuje „biblioterapię w działaniach ogólnorozwojowych (w procesie edukacyjnym) i rozumie jako taki dobór środków terapeutycznych (w tym przypadku – baśni i bajek), które pomogą w rozwiązaniu problemu i zrozumieniu siebie, a także będą stanowiły drogę do samodoskonalenia uczestników biorących udział w badaniu”. Warto jednak te problemy precyzyjnie opisać. Zrozumienie siebie (a warto dodać, że również świata i drugiego człowieka) i samodoskonalenie to podstawowe edukacyjne imponderabilia wpisane w każdy system kształcenia powszechnego (są to chyba najczęściej przywoływane w dokumentach oświatowych idee edukacyjne) – co zatem istotnie nowego w tym wymiarze ma do zaproponowania biblioterapia? **W jakim stopniu nauczyciel języka polskiego powinien być/jest biblioterapeutą? Jakiego wsparcia może od niego oczekiwać uczeń/uczennica?** Autorka pracy tylko częściowo na te pytania odpowiada.

Ileokroć autorka pisze o terapeutycznej roli literatury (w tym zwłaszcza baśni i bajek), to nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż jej oczekiwania dość dobrze wpisują się w swoistość formacyjnego wymiaru edukacji polonistycznej. Dlatego szkoda, iż w rozprawie zabrakło odwołań (przynajmniej w obudowie przypisowej) do artykułów z zakresu dydaktyki polonistycznej, które dotyczą czytania dzieł literackich w perspektywie aksjologicznej i egzystencjalnej (m.in. autorstwa Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, Barbary Myrdzik, Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Zofii Agnieszki Kłakówny, Zenona Urygi). Wiele z nich bowiem pokazuje, jak przemyślana analiza tekstu, w tym analiza językowa, sprzyja odkrywaniu i uwewnętrznianiu wartości i jak namysł nad wartościami pozwala rozwijać sprawności lingwistyczne.

Z analizy wywodu autorki wynika, że (nie bez podstaw) doktorantce bliski jest model myślenia o baśni, który zaproponował Bruno Bettelheim. Warto jednak zauważyć, że jest to tylko jedna z perspektyw postrzegania znaczenia i funkcji baśni, w dodatku mająca swoje założenia i metodologię, wpływające na to, jakie baśnie wybiera do analizy autor słynnego tomu *Cudowne i pożyteczne* i jak je czyta. **Dlatego należałoby oczekiwać szerszego uzasadnienia wyboru tej akurat koncepcji jako podstawowej. Jaki ma ona związek z biblioterapią i rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej, językowej i kulturowej? Szerszych wyjaśnień wymagają również rozróżnienia gatunkowe – np. bajka terapeutyczna nie jest bowiem chyba tożsama z wszystkimi cechami gatunkowymi bajki, które uczeń poznaje w szkole.**

2 B. Analiza rozdziału drugiego dotyczącego aspektów rozwoju dziecka

Wypisowa poetyka przywoływania literatury przedmiotu dominuje również w rozdziale drugim zatytułowanym *Aspekty rozwoju dziecka w późnym wieku szkolnym*. Tytuł jest nieco mylący, gdyż wiele miejsca poświęcono w nim chociażby okresowi niemowlęctwa i dorosłości (dlatego należałoby jednak szerzej wyjaśnić ich związek z pracą). Kubiak-Antoszevska przywołuje tezy i klasyfikacje m. in. Havighursta, Freuda, Junga, Eriksona i Piageta, ale nie wskazuje podobieństw i różnic między nimi.

Rozdział drugi powinien zawierać klarowniejszą eksplikację pojęcia „późny wiek szkolny”, zwłaszcza, że pojawia się w temacie pracy. Na s. 121 pojawia się wprawdzie dwa razy sformułowanie „okres późnego dzieciństwa”. Późnemu dzieciństwu poświęca autorka uwagę jeszcze na s. 122-123, gdy opisuje rozwój psychiczny na podstawie klasyfikacji Wadswortha poświęconej zmianom w strukturach poznawczych, jakie zachodzą do drugiego roku życia, między drugim a szóstym rokiem życia, szóstym i jedenastym oraz dwunastym i piętnastym. Związek tego podziału z tematem pracy wymaga jednak wyjaśnienia. **W kontekście właśnie tematu dziwi także dość skrótowe potraktowanie problemu rozwoju językowego dzieci** – fragment ten zajmuje zaledwie dwie strony.

Ze sposobu przywoływania klasyfikacji wynika, że wszystkie dzieci na całym świecie rozwijają się raczej według pewnych wzorów i schematów, a także w określonych przedziałach czasowych. **Jak za pośrednictwem biblioterapii i określonego programu dydaktycznego można zatem modelować edukacyjnie rozwój dziecka (np. moralny, językowy, emocjonalny) i w ten sposób przełamywać ten rodzaj psychologicznego determinizmu?** Na to ważne w kontekście całej pracy pytanie autorka odpowiada pośrednio (poprzez prezentację praktycznych pomysłów), brakuje natomiast wypowiedzi bezpośredniej, odwołującej się właśnie do ustaleń z psychologii.

2 C. Analiza rozdziału dotyczącego języka oraz kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych

Na podstawie lektury dysertacji trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy autorka opowiada się za ujęciem komunikacyjnym czy za ujęciem systemowo-normatywnym (a może za kombinacją jednego i drugiego)⁶ kształcenia językowego w szkole. Inaczej bowiem każde z

⁶ Dyskusja na ten temat toczy się dydaktyce polonistycznej od dawna, a swymi korzeniami sięga dwudziestolecia międzywojennego. Na ten temat wypowiadali się wówczas tak sławni językoznawcy, jak na przykład Stanisław Szober, Zenon Klemensiewicz, Onufry Kopczyński, Witold Doroszewski, Jan Tokarski czy Jan Baudouin de Courtenay. Spór ten nie wygasł, a nawet odżył po 1989 roku. O wartości i funkcjonalności modelu nauczania komunikacyjnego przekonywały chociażby Zofia Agnieszka Kłakówna, Marta Potaś, Maria Jędrychowska, Anna Dyduchowa, Halina Mrazek, Iwona Steczko, którym w dodatku udało się przełożyć założenia teoretyczne na język szkolnej praktyki w znakomitym cyklu podręczników *To lubię!* O tym, jak ważny jest właśnie ów wymiar komunikacyjny w szkolnej edukacji tłumaczyła z kolei nie tak dawno, bo w 2018 roku, Jolanta Nocoń w książce *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Dyskusja dotycząca koncepcji kształcenia językowego, która powinna być realizowana w szkole, toczyła się również cyklicznie na łamach czasopism metodycznych. Temu problemowi poświęcone były na przykład tematyczne numery „Polonistyki” – np. „Polonistyka” 1995, nr 4 (*Spór o edukację językową*); „Polonistyka” 1997, nr 6 (*Lekcje języka*); „Polonistyka” 1998, nr 4 (*Nie tylko o gramatyce*); „Polonistyka” 2008, nr 6 (*Praktyczne lekcje językowe*); „Polonistyka” 2009, nr 8 (*O uczeniu gramatyki*). Również w „Nowej Polszczyźnie” ukazało się wiele artykułów

tych ujęć definiuje kompetencje językowe i komunikacyjne. Autorka próbuje wprowadzić uporządkować wielość językoznawczych definicji, klasyfikacji, rozróżnień dotyczących analizowanej kwestii, być może chcąc zachować dystans wobec jednego i drugiego modelu, ale w perspektywie dalszych jej rozważań konieczne wydaje się jednak autorskie wyeksponowanie tych elementów danej koncepcji, które są doktorantce bliskie i uzasadnienie tego wyboru.

Rozdział ten wymaga dopracowania redakcyjnego. Trudno np. zrozumieć odwołanie do znanej koncepcji de Saussure'a, którą autorka przywołuje następująco: „wyróżnia się tutaj (...) *la parole*, czyli społeczną część mowy, będącą zewnętrzną w odniesieniu do jednostki, która nie może go stworzyć i zmienić oraz *la parole* – część indywidualną, mogącą się zmieniać jako indywidualny a zarazem konkretny proces” (s. 142). Niejasne są postulaty wynikające z rozróżnienia kodu na ograniczony i rozbudowany (o czym pisał Bernstein) opisanego na s. 144, czy też np. określenie „pojęcia operacyjne” (s.145) opisujące swoistość lingwistyki edukacyjnej.

3. Warsztat badawczy – analiza zadań podręcznikowych

Z analizy dysertacji wynika, że Monika Kubiak-Antoszevska lubi uczyć i robi wiele, by uczniowie i nauczyciele uznali lekcje języka polskiego za inspirujące i egzystencjalnie ważne. Nie można jej odmówić pomysłowości w poszukiwaniu technik pracy sprawiających, że zajęcia te powinny być ciekawe, sprzyjać kreatywności, nie tracąc nic na swej merytorycznej i metodycznej wartości. Dowodem to potwierdzającym jest choćby imponujący repertuar tzw. metod aktywizujących, po które sięga doktorantka w przygotowanych przez siebie projektach lekcji czy częste wizualizowanie treści nauczania. Ma ona też świadomość, jak ważne są umiejętności związane z ocenianiem, diagnozowaniem i ewaluacją, pozwalające monitorować efektywność edukacyjną. Wie także, że metodyczna jakość podręcznika może mieć istotny wpływ na proces kształcenia. O zaangażowaniu w proces kształcenia można się przekonać, zapoznając się z koleji z wieloma przygotowanymi przez nią materiałami pomocniczymi (które jako załączniki są integralnym elementem opisanego cyklu lekcji).

Jednak bycie praktykiem i zanurzenie głównie w szkolnej rzeczywistości może też być sporym obciążeniem, zwłaszcza wówczas, gdy trzeba na swoje pomysły spojrzeć z dystansem właściwym poznaniu naukowemu. Dlatego w tym miejscu jeszcze raz chciałbym przywołać Polakowskiego, który za czynnik konstytutywny dla stylu poznawczego uznał „nadrzędność problemu w sposobie widzenia wszelkich poczynąń dydaktycznych”⁷. I dalej pisał: „Oznacza to, że myślenie o sprawach nauczania uruchamia nie np. potrzeba skomentowania założeń programowych, czy chęć upowszechnienia metod, za pomocą których można prawdopodobnie najlepiej zrealizować cele kształcenia, ale dążenie do budowania wewnętrznego porządku problemowego wiedzy o uczeniu się i nauczaniu naszego przedmiotu”⁸. Dlatego, jak zauważa ten zasłużony badacz, tak istotne jest odsłanianie

poświęconych właśnie tej problematyce. Zachęcam autorkę do zapoznania się z tymi opracowaniami. Łatwiej będzie jej zająć bardziej jednoznaczne stanowisko wobec tych kwestii.

⁷ J. Polakowski, dz.cyt., s. 98.

⁸ Tamże, s. 98-99.

zaplecza teoretycznego stojącego za rozwiązaniami praktycznymi oraz „znajdowanie uzasadnień dla własnych działań i ich ocenę z perspektywy dydaktycznej teorii”⁹. I właśnie ze spełnieniem tego warunku w recenzowanej rozprawie są pewne problemy.

Na końcu pierwszego rozdziału Kubiak-Antoszevska podejmuje się analizy dwóch wybranych przez siebie podręczników dla klasy IV pod kątem tego, jak polecenia w nich zawarte sterują analizą i interpretacją baśni i bajek (co jest pomysłem dobrym, bo osadza jej koncepcję w obszarze szkolnej praktyki). Swoje intencje doktorantka przedstawia na s. 79, gdy pisze, że chciałaby „bliżej przyjrzeć się programom nauczania pod względem sposobu omawiania baśni, a także sprawdzić, jakie typy ćwiczeń (w tym ćwiczeń językowych) znajdują się w podręcznikach z zakresu teorii literatury”¹⁰.

Dalej autorka proponuje językową analizę ćwiczeń podręcznikowych i klasyfikuje je jako pytania proste, pytania złożone, polecenia proste, polecenia złożone, kompilacje poleceń oraz pytań (warto podać źródła tego podziału). Zasadny w tym miejscu byłby jednak komentarz wyjaśniający funkcjonalność (celowość) takiej akurat analizy. Czy chodzi o to, by przybliżyć kompetencje językowe i komunikacyjne rozwijane za pomocą tych zadań (taka chyba intencja przyświecała autorce)? A jeśli chodziło o analizę owych kompetencji, to jaki jest ich związek z biblioterapią jako podstawą ich rozwijania?

Czasami kontrowersyjne i niekonsekwentne są sady wartościujące sformułowane w tej części pracy. Doktorantka na przykład krytycznie ocenia złożone zadania podręcznikowe, stwierdzając, że „trudno jest przyswajać (...) długie polecenia” (np. na s. 84 formułuje taki zarzut wobec pytania „Co można powiedzieć o siostrach Kopciuszka i macosze?”). Na czym jednak polega trudność, jeśli zadanie podręcznikowe składa się z sekwencji krótkich zdań, najczęściej pojedynczych? Poza tym złożone polecenia składające się z wielu części ujętych w jednym wypowiedzeniu nie podobały się doktorantce w *Nowych słowach na start!*, ale takie same konstrukcje w *Między nami* już nie wywołały sprzeciwu.

Doktorantkę powinno interesować przede wszystkim to, jak analizowane polecenia i pytania sterują nabywaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej, a nie wyjaśnianie, o co w zadaniach chodziło autorom i autorkom podręczników. Czasami o tym konstytutywnym celu autorka zapomina. Niepokoi także niedosyt autorki związany z tym, że w podręcznikowych sekwencjach zadań brakuje tych dotyczących wiedzy o języku (co tylko potwierdza potrzebę wcześniejszego wyjaśnienia, jak autorka rozumie swoistość kształcenia językowego w szkole).

Analiza podręcznikowych zadań dotyczących baśni to rzeczywiście interesujący materiał badawczy pokazujący, jak sterować pracą uczniów tak, by rozwijać ich kompetencje językowe i komunikacyjne. Tu właśnie otwiera się miejsce na dydaktyczne wartościowanie wynikające np. z tego, czy zadania są reprezentatywne dla normatywno-systemowego modelu kształcenia językowego, dla komunikacyjnego, a może mieszanego (zarówno w odniesieniu do wypowiedzi pisemnych, jak i ustnych). Sensowne byłoby rozstrzygnięcie jeszcze jednej

⁹ Tamże, s. 100.

¹⁰ Podręcznika do języka polskiego dla klasy IV szkoły podstawowej nie można uznać za podręcznik z zakresu teorii literatury. To chyba niefortunne wyrażenie autorki.

kwestii – na czym polega w zadaniach podręcznikowych „biblioterapeutyczne podejście do utworu” (takiej zgrabnej formuły używa autorka na s. 110) i jak takie podejście wpływa na kompetencje językowe i komunikacyjne.

4. Warsztat badawczy - kwestionariusze dla nauczycieli i arkusz obserwacji dla nauczyciela biorącego udział w badaniach – charakterystyka klasy

Z punktu widzenia założeń recenzowanej dysertacji i ze względu na jej formułę tytułową pomysł na to, by zbadać, jak nauczyciele wykorzystują potencjał edukacyjny tkwiący w baśniach i bajkach i w jakim zakresie, należy uznać za trafny. Pozytywnie należy też ocenić chęć rozpoznania zespołów klasowych, w których doktorantka zamierzała zaproponować realizację przygotowanego przez siebie cyklu lekcji.

Na s. 219-220 autorka wyjaśnia, czego chce się dowiedzieć w wyniku przeprowadzonej ankiety. Warto jednak wytłumaczyć, dlaczego te kwestie są ważne w perspektywie poruszanej w pracy tematyki. Nie do końca przekonuje układ i konstrukcja niektórych pytań skierowanych do nauczycieli. Na przykład niejasna jest różnica między oczekiwaniami dotyczącymi pytania 6 (Jakie zagadnienia/stałe elementy Pani/Pan porusza w trakcie omawiania baśni/bajek?) i pytaniem 10 (Jakie motywy najczęściej omawia Pani/Pan podczas lekcji o baśniach/bajkach?). Pytanie 9 z kolei w zasadzie nie dotyczy koncepcji pracy z baśnią i bajką, tylko w ogóle z tekstami literackimi. Taka była intencja autorki czy wynika to z nieprzemyślanej konstrukcji pytania? Niejasne są oczekiwania związane z pytaniem 11 – co to znaczy, że uczeń „lubi” omawiać baśnie? Lubi teksty przynależące do tego gatunku, lubi proponowany przez nauczyciela sposób ich interpretowania (jeśli tak, to jaki to sposób?), lubi się wypowiadać na tematy inspirowane tekstem?

Autorka chciała w części analitycznej (s.394-406) przybliżyć szkolną praktykę w zakresie omawiania bajek i baśni i uwzględnić te rozpoznania w swojej propozycji. Doktorantka ma jednak tendencję do wyprowadzania mniej lub bardziej kategorycznych wniosków z czasami dość kruchych przesłanek. Na przykład na podstawie odpowiedzi na pytanie o liczbę godzin przeznaczanych na omówienie baśni w ciągu całego roku szkolnego doktorantka stwierdza: „Najwięcej osób poświęca na omawianie baśni od 4-7 jednostek lekcyjnych, zaś najmniej od 1 do 3 lekcji, co może oznaczać, że nauczycielki czytają z uczniami teksty, ćwicząc przy tym umiejętność głośnego czytania oraz czytania ze zrozumieniem, starają się dokładnie omówić cechy baśni na przykładzie konkretnych utworów, jednak mogą nie zdawać sobie sprawy z ich wieloaspektowej funkcji” (s. 397). Na jakiej podstawie autorka wyprowadza takie wnioski?

Na niektóre z zadanych pytań polonistki musiały zapewne odpowiedzieć intuicyjnie – jak bowiem inaczej określić, czy podstawa programowa, program nauczania i podręczniki (wszystkie?) wykorzystują potencjał baśni/bajek (ich funkcje terapeutyczne czy walory językowe i kulturowe) – zob. pytanie 12 na s. 222. Trzeba by znać owe funkcje terapeutyczne, ustalić, o jakie walory językowe i kulturowe chodzi, przestudiować pod tym kątem podstawę programową, program nauczania i podręcznik oraz porównać założenia teoretyczne z konkretnymi praktycznymi rozwiązaniami metodycznymi odnoszącymi się do danego tekstu (w dodatku należałoby te teksty zidentyfikować pod względem gatunkowym). Te przykłady

trafnie ilustrują, z jakimi problemami musiała się zmagać najpierw doktorantka, a potem się recenzent tej dysertacji, by właściwie zrozumieć co, jak i z jakim skutkiem zbadała doktorantka.

Nie do końca jasna jest w recenzowanej dysertacji rola arkuszy obserwacji (na s. 225-226). Także w tym przypadku konieczne byłoby szersze przedstawienie przez doktorantkę przyświecającej jej założeń. Jest to tym bardziej uzasadnione, że odpowiedzi sformułowane w arkuszach to jednak zbiór nauczycielskich deklaracji i przekonań. Gdyby intencją autorki była rekonstrukcja owej wewnętrznej teorii nauczania, to arkusze dobrze się do tego nadają. Znacznie ostrożniej i powściągliwiej należałoby je natomiast traktować jako źródło diagnozy na temat tego, jak jest projektowany proces dydaktyczny i jak przebiega.

Warsztat badawczy – cykl lekcji, konspekty lekcji, ankiety ewaluacyjne, testy diagnozujące (początkowe i końcowe)

Wszystkie dotąd opisane elementy dysertacji podporządkowane były przedstawieniu autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego zawierającego elementy logopedyczne, możliwego do zrealizowania w czwartej klasie szkoły podstawowej. Autorka dysertacji postanowiła udowodnić, że realizacja wymyślonego przez nią cyklu polegająca na poprowadzeniu dziesięciu lekcji poświęconych wybranym baśniom i bajkom (na podstawie zaprojektowanych przez nią konspektów lekcji) przyczyni się do podniesienia kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych badanych uczniów. Aby uwiarygodnić uzyskane efekty Kubiak-Antoszevska przygotowała test diagnozujący kompetencje wyjściowe czwartoklasistów (przed realizacją cyklu) i test diagnozujący, w jakim stopniu te kompetencje się rozwinęły (po zakończeniu cyklu). Dodatkowo poprosiła nauczycielki zaproszone do udziału w badaniach o wypełnienie ankiety ewaluacyjnej oceniającej wartość metodyczną oraz merytoryczną każdej lekcji opracowanej przez doktorantkę (co pozwoliło skonfrontować projekt z jego realizacją). Trudno nie docenić wysiłku włożonego w opracowanie tak wielu materiałów dydaktycznych i badawczych.

W recenzji nie ma oczywiście miejsca na analizę każdego konspektu osobno, podobnie, jak i każdego zapisu w projekcie cyklu lekcji, ankiecie ewaluacyjnej, każdego zadania w testach diagnozujących czy każdego kryterium ich oceny. Refleksja nad tymi elementami pracy jest jednak konieczna i potrzebna, dotyczy bowiem samego jej rdzenia i ma znaczący wpływ na konkluzję końcową.

Cykl lekcji

Cykl lekcji zamieszczony w dysertacji jest bardzo szczegółowy (zajmuje aż 25 stron) i zawiera wszystkie wymagane elementy (tematy, cele, treści nauczania, odwołania do podstawy programowej, metody nauczania). Trudno jednak na jego podstawie wyczytać, jaki jest cel nadrzędny każdej z lekcji, także z tego względu, że autorka rozdzieliła cele na cele lekcji, cel logopedyczny i terapeutyczne znaczenie utworu. Proponowałbym autorce nieco inaczej rozłożyć akcenty. W jednej kolumnie (opisującej cele edukacyjne każdej lekcji) można by uwzględnić najpierw zapisy dotyczące terapeutycznego znaczenia danego utworu (gdyż odpowiadają tematowi i chyba najtrafniej ujmują cel interpretacyjny), potem cele z

zakresu dydaktyki polonistycznej pozwalające osiągnąć cel terapeutyczny (jak najbardziej można tu włączyć te z zakresu kształcenia językowego) i jako uzupełniający cel logopedyczny.

W kolumnie zatytułowanej „Metody nauczania” Kubiak-Antoszevska wymienia metody nauczania, tzw. metody aktywizujące, techniki i formy pracy. Osobno wyodrębnia również metody logopedyczne. Sensowne byłoby w tym kontekście podanie, z jakiego źródła/z jakich źródeł klasyfikacji metod nauczania korzysta doktorantka (warto sięgnąć przede wszystkim klasyfikacje polonistyczne¹¹). Ponieważ to jednak konspekty lekcji pokazują uszczegółowiony sposób realizacji tematów, warto rozważyć rezygnację z wypisywania metod w samym cyklu albo opisać tylko wybrane działania, które zostaną uczniom na danej lekcji zaproponowane, aby osiągnęli konkretne cele. Warto też cyklowi nadać tytuł.

Chciałbym też uwrażliwić doktorantkę na kreowanie dydaktycznej fikcji (co robi zapewne nieświadomie) – trudno bowiem uwierzyć, że przy okazji realizacji jednego tematu można zrealizować 9 zapisów podstawy programowej, a wczytując się dokładnie w ich brzmienie, doprowadzić do tego, że uczeń opanuje przykładowo aż 25 konkretnych umiejętności (zob. zapisy w kolumnie *Treści nauczania – podstawa programowa* dotyczące baśni *Kot w butach*). Ten sam „nadmiar” pojawia się w konspektach lekcji. Lepiej być metodyczną realistką niż idealistką.

Konspekty lekcji

Bardzo szczegółowe są też umieszczone w rozprawie konspekty lekcji. Zestaw umieszczonych w nich ćwiczeń jest różnorodny. Są wśród nich zadania interpretacyjne, językowe i logopedyczne. Punktem wyjścia i odniesienia jest w każdym przypadku baśń lub bajka. Zgodnie z regułami sztuki metodycznej autorka nie opisuje zadań, tylko formułuje polecenia. Ważne w tym kontekście są także opisane oczekiwania. Wprowadzające części lekcji świadczą o tym, że autorce zależy na egzystencjalnej i aksjologicznej analizie wybranych przez siebie utworów, a w kolejnych jej etapach interesuje się ona tym, jak uczniowie rozumieją przesłanie, jak oceniają postępowanie postaci, jak rozpoznają konflikty wartości.

Można jednak zarzucić autorce, że elementy z zakresu kształcenia językowego służą wprowadzaniu twardej wiedzy z zakresu nauki o języku i niezbyt mocno wspierają proces analizy i interpretacji czytanych dzieł. Oderwane od analizy dzieł są także ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i logopedyczne. Dopracowania wymaga zatem koncepcja integracji i integrowania wokół postaw, poprzez metody i według materiału (to podział opisany przez Wiesławę Wantuch¹²).

Ankiety ewaluacyjne dotyczące konspektów lekcji

¹¹ O swoistości metody nauczania w ujęciu polonistycznym przenikliwie pisał choćby Zenon Uryga w *Godzinach polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.

¹² Zachęcam doktorantkę, by zapoznała się z bardzo ważną pracą właśnie na ten temat pt. *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego* (Kraków 2005), napisaną przez wspomnianą badaczkę.

Pomysł na skonfrontowanie autorskich pomysłów na lekcje języka polskiego opisanych w dziesięciu konspektach składających się na cykl z rzeczywistością szkolną, a więc realnymi warunkami, w jakich zajęcia te zostały przeprowadzone, jest słuszny i dobrze wpisuje się w sposób przeprowadzania badań dydaktycznych. Doktorantka powinna jednak jaśniej określić przyświecające jej cele. Czy ankieta ewaluacyjna służy ocenie poprawności przygotowanego konspektu? Czy dotyczy sposobu wykorzystania bajek i baśni w funkcji terapeutycznej?

Doktorantka otrzymała od nauczycielek uwagi dotyczące poszczególnych zadań oraz spostrzeżenia dotyczące sposobu reagowania na nie uczniów. Opinie te dotyczą najczęściej konkretnych ćwiczeń, szczególnie tych, które się nauczycielkom spodobały. W kontekście tematu pracy doktorantka powinna jednak szczególnie wyeksponować nauczycielskie komentarze, potwierdzające biblioterapeutyczny sens czytania baśni i bajek i pokazujące, jakie kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe dzięki biblioterapii można urzeczywistniać i z jakim skutkiem. Bez takiego wyjaśnienia można odnieść wrażenie, że mamy do czynienia z plebiscytem na najciekawsze zadania (i to raczej z punktu widzenia nauczycieli niż uczniów).

Więcej miejsca w dysertacji należałoby wygospodarować na opis tego, co myśleli, czuli, ustalali na lekcjach uczniowie. W części sprawozdawczej prezentującej wyniki ankiet ewaluacyjnych (s. 414-454) są bowiem interesujące dane dotyczące tego, z czym, w opinii nauczycielek, uczniowie i uczennice sobie dobrze radzili, a z czym nie. To jest materiał, który powinien być poddany szerszej analizie – autorka dysertacji mogłaby wówczas opisać pewien sposób odbioru baśni i bajek oraz rozwijania za ich pomocą kompetencji językowych i komunikacyjnych, mimo iż to, czego dowiadujemy się o uczniach, jest zapośredniczone przez opis nauczycielskich wrażeń i przypuszczeń. Z dydaktycznego punktu widzenia byłoby niezwykle interesujące prześledzenie, w jakim stopniu uczniowie potrafią dostrzec terapeutyczny wymiar baśni. Dowód na potencjał badawczy, który nie został w pełni wyzyskany, można znaleźć na przykład w komentarzach do projektu lekcji o *Kopciuszku*. Jedna z nauczycielek napisała (s. 426): „(...) Moi uczniowie bardzo szybko odkryli, że jest też baśń o braku asertywności (zgoda Kopciuszka na złe traktowanie). Długo analizowaliśmy też powody zachowania macochy. Dzieci stwierdziły, że w baśni jest za mało danych o prawdziwych motywach postępowania macochy. Szukaliśmy wspólnie odpowiedzi na pytanie (...)”. Cenne byłoby w tym kontekście przywołanie kilku innych tego typu przykładów i ich skomentowanie.

Testy diagnozujące

Przygotowane przez doktorantkę testy diagnozujące pełnią w dysertacji bardzo ważną rolę. Służą bowiem temu, by udowodnić skuteczność edukacyjną zaproponowanych działań – mają potwierdzić, że autorski program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi (który de facto okazał się cyklem lekcji wraz z przygotowanymi konspektami) jest efektywny edukacyjnie, gdyż rozwija kompetencje komunikacyjne, językowe i kulturowe. **Koncepcję zweryfikowania w procesie w ten sposób założeń badawczych i jakości ich praktycznego urzeczywistnienia należy ocenić pozytywnie.**

Pewne wątpliwości budzą natomiast opis i objaśnienie uzyskanych wyników. Ich interpretacja musi być bardziej ostrożna i uwzględniać złożone uwarunkowania edukacyjne. W dysertacji badane są kompetencje uczniów z różnych szkół, różnie uczonych przez różnych nauczycieli za pośrednictwem różnych materiałów, kontekstów itd. To prawda, że wszyscy czwartoklasiści realizowali te same treści nauczania na etapie wczesnoszkolnym (co wynika z zapisów podstawy programowej), ale z pewnością nie realizowali ich w ten sam sposób, w tym samym wymiarze godzin, w tej samej kolejności itd. Świadomość złożoności każdej sytuacji dydaktycznej z osobna jest więc sporym wyzwaniem dla osoby badającej proces dydaktyczny, nawet jeśli dotyczy to wąskiego obszaru, w tym przypadku refleksji poświęconej baśniom i bajkom.

Z badań diagnozujących Kubiak-Antoszevska wyprowadza dwa główne wnioski. Jeden wynika z różnic w opanowaniu sprawdzanych kompetencji między uczniami z miast i wsi (lepsze wyniki były w miastach). Drugi polega na stałym przypominaniu, iż czwartoklasistom, w wyniku realizacji cyklu lekcji, udało się poprawić każdy element wcześniej sprawdzany za pomocą początkowego testu diagnozującego. W pierwszym przypadku jednak nie wiadomo, co ma wynikać z tej socjologicznej analizy. W drugim w dane procentowe wskazujące na postępy uczniów trzeba raczej uwierzyć. Dzieje się tak dlatego, że autorka zrezygnowała z **analizy odpowiedzi uczniów na pytania otwarte**. Jakie na przykład uczniowie formułowali tytuły w zadaniu 8 (s. 233) i na jakiej zasadzie uznawano, że są one właściwe lub niewłaściwe (zob. też pytania 4 A i 4 B na s. 241, zadanie 8 na s. 242)? Równie ważne byłoby opisanie tego, jak uczniowie definiowali problem ukazany w baśni *Imbryk* (s. 231) – jakie odpowiedzi zaliczano, a jakie nie i dlaczego? Nie znamy też odpowiedzi uczniów na pytanie 10 na s. 233 – a jest ona ważna, gdyż dotyczy odczytania tekstu na poziomie co najmniej refleksyjnym.

Kilka innych wątpliwości dotyczy zadań związanych z kształceniem językowym. Autorka dysertacji akceptuje chyba głównie systemowo-normatywny model kształcenia językowego. Samo w sobie nie jest to niczym nagannym, ale wymaga opisanego własnego stanowiska, gdyż w ten sposób łatwiej zrozumieć, czym są dla niej kompetencje językowe i komunikacyjne (a ma to wpływ na metodyczną ocenę zadania 5 i 6 na s. 232 oraz 11, 12 i 13 na s. 233). Dyskusyjny jest oczekiwany sposób wykonania zadania 14 na s. 233 – wypowiedzenia są bowiem pozbawione kontekstu komunikacyjnego i dlatego wariant B i C może być również dobrze zdaniem rozkazującym, jak i oznajmującym (zob. też zadanie 14 A na s. 243). Warto też przedstawić, jak uczniowie wykonali ćwiczenia redakcyjne (zob. ćwiczenie 15 na s. 233 i 243).

pozytywne sądy wartościujące w tej części dysertacji są sformułowane na podstawie danych procentowych. Należy je jednak traktować z większym dystansem również z tego powodu, iż na liczbę uzyskanych punktów mogły mieć wpływ również takie czynniki, jak bardzo rozbudowane i skomplikowane polecenie (zob. np. zadanie 14 B na s. 243) czy abstrakcyjny język odwołujący się do teorii gramatycznych (zob. zadania językowe).

Pojawiają się też pewne wątpliwości metodologiczne. Autorka wprowadziła starannie porównuje dane w zadaniach, ale robi to także w odniesieniu do tych, których porównać się

nie da, bo dotyczą zupełnie innych umiejętności (por. wnioski na s. 492 odnoszące się do zadania nr 10 na s. 233 i 243 czy też wnioski na s. 495 odnoszące się do zadania nr 13 na s. 233 i 243).

5. Kompozycja, język, kwestie redakcyjne

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę na to, że praca jest niejednorodna językowo. Ze względu na wielość parafraz, łączenie cytatów, liczne wypunktowania, różnorodność materiałów źródłowych (ankiety, kwestionariusze, konspekty, testy, modele odpowiedzi, załączniki) recenzent zmuszony jest co rusz dostosowywać się do zmieniającego się stylu wywodu. Nie jest to zadanie łatwe – czasami także trudno np. zorientować się, czy doktorantka cytuje, parafrazuje czy komentuje.

W pracy są usterki językowe, w tym składniowe. Odnosi się wrażenie, że autorce zabrakło czasu albo cierpliwości na wnikliwą autokorektę tak obszernej pracy.

W rozprawie doktorskiej powinno się też wyjaśnić, czy odpowiedzi badanych cytowane są w wersji oryginalnej (gdyż w przywołanych wypowiedziach pojawiają się czasami usterki językowe i interpunkcyjne).

6. Konkluzja

Magister Monika Kubiak-Antoszewska jest zapewne dobrą nauczycielką języka polskiego, wrażliwą na oczekiwania i potrzeby edukacyjne uczniów, zatroskaną o ich rozwój w różnych wymiarach. Ma dobrą intuicję, gdyż baśnie i bajki mają w sobie potencjał aksjologiczny, egzystencjalny i językowy pozwalające podejmować tematy trudne, bolesne, ale ważne także dla bardzo młodego człowieka. Pewnie ma rację Bettelheim, gdy pisze, że są to opowieści traktujące dziecięce problemy i dziecięcą wrażliwość bardzo poważnie. Nie ukrywają bowiem przed tym odbiorcą spraw i relacji, które mogą być przyczyną cierpienia, braku akceptacji itp. Nie ukrywają również przed nim zła.

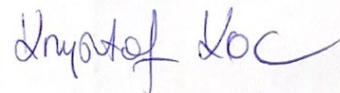
Doktorantka dobrze zna też szkolną rzeczywistość, interesuje się metodycznymi nowinkami, wiele wysiłku wkłada w przygotowywanie zajęć oraz w ocenę ich edukacyjnej efektywności. Ma też zapewne zdolność zyskiwania sobie ludzi pracujących w tym zawodzie – z tego powodu zapewne tak wiele osób zgodziło się współpracować z nią przy realizacji proponowanych pomysłów dydaktycznych. Nie mam też żadnych wątpliwości, iż praca jest samodzielna (co zresztą potwierdza raport wygenerowany przez Jednolity System Antyplagiatowy, z którym się zapoznałem).

Po analizie tematu pracy i jej kompozycji, wnikliwej lekturze kolejnych rozdziałów, zapoznaniu się z licznymi tabelami zawierającymi dane statystyczne (często zwizualizowanymi za pomocą diagramów i wykresów), bibliografią (liczącą aż 257 pozycji!) i aneksem, mimo wielu krytycznych sądów sformułowanych w tej opinii stwierdzam jednak, że recenzowana praca wykazuje związek z poznawczym i popularyzatorskim stylem uprawiania dydaktyki jako nauki.. Wiele z moich uwagi opisuje trudności doktorantki z naukowym opracowaniem tytułowego zagadnienia, w tym z funkcjonalnym zastosowaniem wiedzy teoretycznej, wyprowadzaniem naukowych wniosków i dostrzeganiem złożoności

problemów dydaktycznych. Opisałem jednak również walory niniejszej dysertacji świadczące o wysiłku doktorantki włożonym w pokonywanie tychże trudności, zaplanowanie, przeprowadzenie, opisanie badań, opracowanie ich wyników i przedstawienie tego wszystkiego w rozprawie doktorskiej zamkniętej w monumentalnej objętości 535 stron (nie licząc aneksu).

Sformułowane zastrzeżenia dotyczą wprawdzie kwestii istotnych dla tejże dysertacji, ale jej nie dyskwalifikują. Dlatego w świetle wymagań sformułowanych w artykule 187 ust. 1 i 2 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* uważam, że recenzowana dysertacja spełnia je w stopniu zadowalającym (podstawowym). Z tej oceny wynika logiczny wniosek, by skierować pracę do dalszej części postępowania w sprawie nadania pani Monice Kubiak-Antoszewskiej stopnia naukowego doktora.

Poznań, 31 lipca 2023



prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc