

dr hab. Agnieszka Rypel, prof. uczelni

Bydgoszcz 10.09.2024.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

W Bydgoszczy

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Soni Czaplewskiej
nt. Językowa kreacja rodziny i szkoły w elementarzach polskich i japońskich
wydawanych w latach 1989-2017

Przedstawiona do recenzji dysertacja Pani Mgr Soni Czaplewskiej podejmuje tematykę bardzo oryginalną, na gruncie polskim właściwie nierozpoznaną i to nie tylko dlatego, że Autorka porównuje w niej elementarze z dwóch tak odmiennych kulturowo oraz językowo krajów, jak Polska i Japonia. Równie istotne jest wykorzystanie do rekonstrukcji językowej kreacji rodziny i szkoły nowatorskiego modelu analizy podręcznikowych tekstów oraz różnego typu aktów dyrektywnych. Można przypuszczać, że podobnej metodologii nie wykorzystywali dotąd nie tylko polscy, ale również japońscy badacze. Doktorantka przeciera zatem szlak do dalszych badań porównawczych nie tylko w obrębie szkolnictwa polskiego i japońskiego, ale także w odniesieniu do innych systemów edukacji. Tym samym praca wpisuje się w bardzo nośny obecnie temat spotkania różnych kultur – szukania różnic i podobieństw, lecz nie z perspektywy dominującej, by kultury te wartościować, lecz po, aby je lepiej poznać, zrozumieć i inspirować się nimi. Autorka zajęła się przede wszystkim kulturą edukacji w obu krajach, a zwłaszcza tym jej aspektem, który dotyczy kształtowania za pośrednictwem elementarzy postaw wobec rodziny i szkoły, będących dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym najbardziej naturalnymi i zarazem najważniejszymi środowiskami rozwoju.

Dysertacja składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów zwieńczonych podsumowaniem oraz zakończenia, a także zestawienia skrótów przypisanych tytułom analizowanych elementarzy wraz z ich precyzyjnym opisem bibliograficznym zawartym w wykazie źródeł. Pracę zamyka bibliografia odnosząca się do literatury przedmiotu.

Zanim jednak przystąpię do skomentowania zawartości poszczególnych rozdziałów, rozpocznę od kilku ogólnych uwag odnoszących się do całej pracy. Przede wszystkim muszę

zaznaczyć, że nie jestem japonistką i dlatego w pełni ufam Autorce oraz promotorce pomocniczej, Pani Dr Patrycji Duc-Haradzie, że dołożyły wszelkich starań, aby przyjęte przez nie rozwiązania translatoryczne właściwie oddały w polszczyźnie język japońskich oryginałów. Z punktu widzenia polonisty składnia przekładów odbiega nieco od typowej składni polskiej, czego nie uważam za błąd, lecz za jeden z elementów uwypuklających różnice między systemami obu języków. Tylko sporadycznie translacja zakłóca rozumienie tekstu, np.: *Wyciągając rękę, dokładając siłę, prosto – pierwszoklasowe jeden – napiszę i ja, napiszę i ja* (s. 74). Dla polskiego odbiorcy – laika niezwykle cenne są wszelkie zamieszczone w tekście główne, a także w przypisach informacje o specyfice wybranych kategorii składniowych czy fleksyjnych oraz ich pragmatyczno-językowych implikacjach. Jako przykład posłużyć mogą objaśnienia dotyczące nieistniejącej w języku polskim formy hortatywnej czasowników (s. 69) oraz uwagi o uwarunkowaniach wynikających z wysokiego stopnia kontekstowości języka japońskiego (s. 73-76), dzięki którym polski czytelnik może lepiej zrozumieć specyfikę kreacji wewnątrztekstowych ucznia i uczennicy wpisanych w japońskie elementarze.

Jako osoba nieznająca języka japońskiego odczuwam jednak pewien niedosyt informacji w kwestiach dla specjalistów zapewne banalnych. Na przykład trudno mi odnieść się do niektórych zaproponowanych przez Autorkę interpretacji, ponieważ nie znam pragmatycznej funkcji leksemu *prawda*, pojawiającego się w polskich tłumaczeniach przykładów rozsianych w całej pracy: *Jeśli narysuję sześć rysunków, które są w podręczniku, to będzie dobrze, prawda?* (s. 75), *[Wyraz] bęben [zapisujemy] hiraganą, prawda?* (s. 76), *Wśród słów są takie, które pisze się katakaną, prawda?* (s. 81), *Od kiedy zostaliśmy pierwszoklasistami zdarzyło się tak bardzo wiele dobrych rzeczy, prawda?* (s. 241). Dla przykładu – pierwsze z cytowanych zdań, według Doktorantki przedstawia „proces myślowy wewnątrztekstowych uczniów i uczennic”. Czy wobec tego szukanie potwierdzenia słuszności własnego toku rozumowania u dorosłego, nie dowodziłoby pewnej niewiary we własne siły? Czy w ten sposób przekazywany jest model postępowania oparty na podporządkowaniu się autorytetowi nauczyciela? A może przeciwnie – używanie leksemu *prawda* dowodzi dialogowości? Niekiedy zabrakło też (choćby w przypisach) informacji na tematy oczywiste dla japonistów – czym różnią się i do czego służą znaki hiragana, katakana i kanji, o których mowa w cytowanych przykładach. Przytaczam te wątpliwości ponieważ, chcę podkreślić z jakimi trudnościami musiała mierzyć się Autorka, opracowując zgromadzony materiał. Niekiedy bowiem bardzo trudno jest określić, jaki powinien być zakres podawanych informacji tak, aby odpowiadały one zarówno japonistom, jak i polonistom. Niemniej jednak przed wydaniem dysertacji drukiem należałoby ten trud podjąć.

zaznaczyć, że nie jestem japonistką i dlatego w pełni ufam Autorce oraz promotorce pomocniczej, Pani Dr Patrycji Duc-Haradzie, że dołożyły wszelkich starań, aby przyjęte przez nie rozwiązania translatoryczne właściwie oddały w polszczyźnie język japońskich oryginałów. Z punktu widzenia polonisty składnia przekładów odbiega nieco od typowej składni polskiej, czego nie uważam za błąd, lecz za jeden z elementów uwypuklających różnice między systemami obu języków. Tylko sporadycznie translacja zakłóca rozumienie tekstu, np.: *Wyciągając rękę, dokładając siłę, prosto – pierwszoklasowe jeden – napiszę i ja, napiszę i ja* (s. 74). Dla polskiego odbiorcy – laika niezwykle cenne są wszelkie zamieszczone w tekście główne, a także w przypisach informacje o specyfice wybranych kategorii składniowych czy fleksyjnych oraz ich pragmatyczno-językowych implikacjach. Jako przykład posłużyć mogą objaśnienia dotyczące nieistniejącej w języku polskim formy hortatywnej czasowników (s. 69) oraz uwagi o uwarunkowaniach wynikających z wysokiego stopnia kontekstowości języka japońskiego (s. 73-76), dzięki którym polski czytelnik może lepiej zrozumieć specyfikę kreacji wewnątrztekstowych ucznia i uczennicy wpisanych w japońskie elementarze.

Jako osoba nieznająca języka japońskiego odczuwam jednak pewien niedosyt informacji w kwestiach dla specjalistów zapewne banalnych. Na przykład trudno mi odnieść się do niektórych zaproponowanych przez Autorkę interpretacji, ponieważ nie znam pragmatycznej funkcji leksemu *prawda*, pojawiającego się w polskich tłumaczeniach przykładów rozsianych w całej pracy: *Jeśli narysuję sześć rysunków, które są w podręczniku, to będzie dobrze, prawda?* (s. 75), *[Wyras] bęben [zapisujemy] hiraganą, prawda?* (s. 76), *Wśród słów są takie, które pisze się katakaną, prawda?* (s. 81), *Od kiedy zostaliśmy pierwszoklasistami zdarzyło się tak bardzo wiele dobrych rzeczy, prawda?* (s. 241). Dla przykładu – pierwsze z cytowanych zdań, według Doktorantki przedstawia „proces myślowy wewnątrztekstowych uczniów i uczennic”. Czy wobec tego szukanie potwierdzenia słuszności własnego toku rozumowania u dorosłego, nie dowodziłoby pewnej niewiary we własne siły? Czy w ten sposób przekazywany jest model postępowania oparty na podporządkowaniu się autorytetowi nauczyciela? A może przeciwnie – używanie leksemu *prawda* dowodzi dialogowości? Niekiedy zabrakło też (choćby w przypisach) informacji na tematy oczywiste dla japonistów – czym różnią się i do czego służą znaki hiragana, katakana i kanji, o których mowa w cytowanych przykładach. Przytaczam te wątpliwości ponieważ, chcę podkreślić z jakimi trudnościami musiała mierzyć się Autorka, opracowując zgromadzony materiał. Niekiedy bowiem bardzo trudno jest określić, jaki powinien być zakres podawanych informacji tak, aby odpowiadały one zarówno japonistom, jak i polonistom. Niemniej jednak przed wydaniem dysertacji drukiem należałoby ten trud podjąć.

W omówieniu treści dysertacji, skupię się najpierw na zaprezentowanych w rozdziale pierwszym założeniach teoretyczno-metodologicznych. Autorka na wstępie tej części pracy przedstawiła polski oraz japoński stan badań dotyczących funkcjonowania dziecka w rodzinie i szkole, uwzględniając przy tym ustalenia poczynione na gruncie psychologii, pedagogiki i socjologii. Odniesienia do językoznawstwa (lingwistyki kulturowej i metodologii językowego obrazu świata) pojawiają się jedynie w przeglądzie polskich źródeł. Trzeba przyznać, że nasza rodzima literatura przedmiotu (a zapewne także japońska) odnosząca się do omawianych zagadnień jest niezwykle obszerna, dlatego z uznaniem należy przyjąć, że Doktorantce udało się skutecznie ograniczyć prezentację materiału. Pomięła najbardziej oczywiste i powszechnie znane opracowania i wybrała te, które najściślej wiążą się z podejmowaną problematyką oraz trafnie przygotowują grunt do analiz przeprowadzanych w empirycznej części dysertacji. Podobny charakter ma podrozdział pt. *Elementarze i podręczniki jako przedmiot badań*. Jego tytuł może jednak sugerować szerszy zakres ujętej w nim problematyki. Skupia się on jednak jedynie na treściach zawartych w podręcznikach, pomija zaś ich budowę (którą Doktorantka zajmuje się w drugim rozdziale pracy). Nie zmienia to faktu, że Autorka wykazuje się i w tym przypadku zarówno umiejętnością trafnego wyboru omawianej literatury przedmiotu, jak i biegłością w selekcji i krytycznym wykorzystaniu zawartych w niej konstatacji. Na szczególną uwagę zasługują te partie tekstu, które konfrontują zawarte w polskich i japońskich podręcznikach stereotypy (np. ról płciowych) ze współczesnymi przemianami kulturowymi.

Dla porządku należy wspomnieć, że w niektórych partiach omawianych podrozdziałów (np. *Szkola w świetle badań różnych dyscyplin*) istnieje wyraźna dysproporcja między prezentacją polskiej i japońskiej literatury przedmiotu – na niekorzyść tej drugiej.

Za właściwy uznaję dobór materiału badawczego oraz przyjęte przez Doktorantkę kryteria wyboru analizowanych elementarzy. Mam tylko jedną uwagę – warto byłoby wyjaśnić różnice względnie podobieństwa w funkcjonowaniu nauczania początkowego w Polsce i Japonii. Dobrze byłoby wiedzieć, w jakim wieku są użytkownicy elementarzy i z jakimi doświadczeniami edukacyjnymi rozpoczynają naukę na tym szczeblu kształcenia – np. w Polsce dzieci obowiązkowo uczęszczają do klasy przedszkolnej (tzw. zerówki), w której korzystają już z podręczników. Takie informacje mogą rzucić nieco inne światło na temat frekwencyjności leksemów czy typów, tematyki i obszerności tekstów zamieszczanych w elementarzach itp.

Rozdziały poświęcone podstawom teoretycznym badań własnych, świadczą o tym, że Panią Sonię Czaplewską charakteryzuje duża świadomość metodologiczna. Dowodzi tego trafny wybór kategorii wykorzystywanych w badaniach językowej kreacji świata, a mianowicie

punktu widzenia i perspektywy. Na uznanie zasługuje ich umiejętne zoperacjonalizowanie, a następnie wykorzystanie do zbudowania siatki pojęć porządkujących procedurę analizy tekstów. Za wartościowe należy także uznać poparcie teoretycznego wywodu przykładem reprezentacji matki i jej ról. Doktorantka wyznaczyła typy tekstów, które objęła analizą. Zadeklarowała, że z badanego korpusu wyłączyła te, które dotyczą świata zwierząt, zarówno w formie bajek, jak i tekstów informacyjnych. Tę decyzję trafnie uzasadniła, przywołując takie cechy tego typu tekstów, jak np. wykorzystywanie alegorii i symboli

do przekazywania lekcji moralnych, często za pomocą antropomorfizowanych zwierząt. Takie treści wymagają zdolności poznawczych i interpretacyjnych, których poziom znacznie różni się wśród dzieci, co utrudnia wyciąganie spójnych wniosków na temat rozumienia tych tekstów” (s.44).

W pracy omawiany jest wprawdzie japoński wiersz pt. *Tentōmushi (Biedronka)* (s. 91), w którym postacią mówiącą jest spersonifikowany owad, wygłaszający naukę moralną (*Mam tak samo jak słoń/jedno życie*). Z formalnego punktu widzenia nie jest jednak bajką i dlatego Autorka słusznie objęła go analizą.

Część metodologiczną wieńczy sprecyzowanie celów i hipotez badawczych, które Autorka konsekwentnie weryfikuje w całej dysertacji. Można jedynie zwrócić uwagę na drobne uchybienie w sformułowaniu celu pracy, otóż jej celem nie jest analiza porównawcza, lecz porównanie, analiza zaś jest metodą służącą realizacji tego celu. Warto też doprecyzować sposób operacjonalizacji pojęcia „tekst”. Autorka definiuje je zgodnie z ustaleniami Jerzego Bartmińskiego (s. 42), lecz jednocześnie tekstami nazywa np. zestawienia słów o funkcji treningowo-językowej – *mama, Mila, mleko, mąka* (s. 44).

Rozdział drugi poświęcony jest ogólnemu zaprezentowaniu budowy analizowanych podręczników. Doktorantka nie zagłębia się zbyt w teoretyczne rozważania genologiczne, koncentruje się na przedstawieniu tego, jak w poszczególnych podręcznikach realizowane są obligatoryjne komponenty wzorca gatunkowego, w skład których wchodzi: tytuł, spis treści, makrosegment dydaktyczny, nota wydawnicza oraz materiał ikoniczno-ilustracyjny. Z zadania tego Autorka wywiązała się bardzo dobrze. W moim przekonaniu należałoby jednak uwzględnić również fakt, że podręcznik jest też swoistą kolekcją gatunków, na które składają się teksty odautorskie, preparowane czytanki oraz teksty literackie. Takie rozróżnienie mogłoby wzbogacić i doprecyzować analizę interesujących Autorkę stosunków nadawczo - odbiorczych.

Rozdziały trzeci, czwarty i piąty należą do najbardziej interesujących części dysertacji. Autorka wykazała się w nich umiejętnością samodzielnego konstruowania siatki kategorii, dzięki której udało się jej uspoźnić modele analizy językowej kreacji świata w polskich oraz japońskich elementarzach. W rozdziale trzecim Doktorantka przedstawiła poszczególne typy nadawców i odbiorców wpisanych w elementarze (na marginesie – warto byłoby zamienić kolejność terminów w tytule rozdziału „Odbiorca i nadawca”, ponieważ swoje analizy zaczyna Autorka od scharakteryzowania nadawcy, a następnie przechodzi do odbiorcy). Udowodniła, że wizja świata jest w badanych podręcznikach wielopłaszczyznowa, a to za sprawą rozmaitych punktów widzenia reprezentowanych przez wirtualnych nadawców, których Doktorantka zaklasyfikowała według kryterium typologicznego oraz kryterium tematycznego. Druga z kategorii pozwoliła młodej Badaczce na scharakteryzowanie cech i funkcji postaci mówiących w tekstach dotyczących szkoły i rodziny.

Trafne egzemplifikacje zostały opatrzone komentarzami świadczącym o sprawnym posługiwaniu się przez Autorkę instrumentarium językoznawczym i to zarówno w zakresie wiedzy o systemie języka, jak i w obszarze pragmatycznym. Trafnym wyborem jest wprowadzenie pojęcia wewnątrztekstowego nauczyciela oraz wewnątrztekstowych ucznia i uczennicy. Wyróżnienie i opisanie tego typu nadawcy wymagało od Doktorantki szeregu trudnych rozstrzygnięć – np. porównanie postaci mówiącej w wierszu (*Biało-czerwona jest nasza flaga, biel to uczciwość, czerwień – odwaga*) (s. 72) jako wewnątrztekstowego nauczyciela. W toku wnikliwej analizy Autorka udowodniła, że nadawca – dziecko ujawnia się przede wszystkim w tekstach związanych z rodziną i domem, co świadczyłoby o tym, że autorzy elementarzy, projektując wewnątrztekstowych nadawców i odbiorców prezentują punkt widzenia, z którego perspektywy szkoła tylko w niewielkim stopniu sprzyja ujawnianiu się uczniowskiego postrzegania świata.

Za wielką zaletę kolejnych rozdziałów uważam opracowanie przez Doktorantkę funkcjonalnego modelu analizy językowej kreacji rodziny (rozd. 4) oraz szkoły (rozd. 5). Autorka wykorzystuje go do spójnego przedstawienia elementów, które współtworzą tę kreację tak w podręcznikach polskich, jak i japońskich. Na model ten składają się: 1) wyszczególnienie leksemów nazywających poszczególne elementy kreacji rodziny i szkoły, omówienie ich znaczenia, wariantowości oraz frekwencji w poszczególnych grupach syntaktycznych; 2) przedstawienie perspektyw kształtowanych przez przyjęty punkt widzenia (np. dziecięcy). Samodzielności badawczej Pani Soni Czaplewskiej dowodzi przedstawienie perspektyw odnoszących się do kreacji ludzi (np. członków rodziny, nauczycieli, uczniów) w ujęciu relacyjnym, np.: matka i jej relacja z dzieckiem, matka i jej relacja z innymi (poza dzieckiem)

członkami rodziny; ojciec i jego relacje z dziećmi, ojciec i jego relacje z pozostałymi członkami rodziny; ciocia i jej relacje z dziećmi, ciocia i jej relacje z pozostałymi członkami rodziny; relacje nauczycielki/nauczyciela z uczniami i uczennicami; relacje uczniów i uczennic w grupie rówieśniczej. Inne niż relacyjne kategorie zostały zoperacjonalizowane w sposób, który umożliwił analizę kreacji poszczególnych członków rodziny według tego samego wzoru obejmującego obowiązki domowe, hobby i pracę zawodową itp. Na tej podstawie Doktorantka wyłoniła role, które przypisano poszczególnym osobom.

Niektóre uogólnienia skłaniają do dyskusji, np. może warto byłoby wprowadzić kategorię mentora/mentorki jako osób, które przekazują konkretną wiedzę o świecie. Stereotypowo taka funkcja przypisywana była niemal wyłącznie mężczyznom, jednak w polskich podręcznikach również matki nie tylko kształtują emocjonalność dziecka, ale także przekazują mu istotne wiadomości o świecie, np. na temat Krakowa, z którego aktywna zawodowo matka właśnie wróciła (s. 127). Uwaga ta ma jednak charakter mojej swobodnej refleksji i w niczym nie ujmuje autorskim propozycjom. Poddawać w wątpliwość można natomiast niektóre egzemplifikacje, np.: *Szkolni, czyli 'związani ze szkołą – placówką nauczania' bywają ludzie [Za rok będzie szkolnym przewodnikiem dla waszych młodszych koleżanek i kolegów]* (s. 206) W tym przypadku (jak wynika z kontekstu) nie chodzi jednak o ludzi, lecz o podręcznik, który będzie służył kolejnym uczniom. Na ogół jednak eksplikacje Autorki mają umocowanie w tekście.

Przyjęty w dysertacji model analizy z założenia ma pozwolić na uchwycenie podobieństw i różnic między kreacjami rodziny i szkoły wpisanymi w polskie i japońskie podręczniki. W oczy rzuca się jednak wyraźna dysproporcja między liczbą wyekscerpowanych z nich kategorii i ról. Autorka zdaje sobie sprawę z ograniczeń materiału badawczego, dlatego cechuje ją duża ostrożność w wyciąganiu wniosków. Tylko niekiedy decyduje się na ich uzasadnianie w odniesieniu do kontekstu kulturowego, np. wtedy, kiedy stwierdza, że obraz rodziny oraz jej poszczególnych członków pojawia się częściej w elementarza polskich niż japońskich. Jednocześnie stwierdza, że faktu tego nie można uzasadniać jedynie stereotypowym postrzeganiem kultury japońskiej jako kultury kolektywistycznej, a obraz rodziny japońskiej nie jest tak jednoznaczny jak mogłoby się wydawać.

Nie sposób też nie zauważyć, że porównanie poszczególnych elementów kreacji świata w elementarzach jest znacznie utrudnione ze względu na znikomą liczbę tekstów, które w podręcznikach japońskich odnoszą się do członków rodziny innych niż matka i ojciec. Uznanie, wielokrotnie zresztą przywoływanego w innych kontekstach wiersza *Ōkina kabu (Wielka rzepa)* za tekst reprezentatywny dla określenia ról babci i dziadka w japońskiej rodzinie wydaje

się cokolwiek naciągane. Ta bajka łańcuszkowa zawiera motyw wędrowny, jak się okazuje przekraczający granice kultur i języków – np. w polskich przedszkolach i klasach początkowych czytany jest jej polski odpowiednik autorstwa Juliana Tuwima. Ta zbieżność wymagałaby zatem autorskiego skomentowania.

W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że Doktorantka zarówno w omawianym rozdziale, jak i kolejnych częściach pracy przyjęła trafny sposób prezentowania omawianych treści. Nie wybrała najprostszej drogi automatycznego oddzielenia sekwencji poświęconej podręcznikom polskim od sekwencji koncentrującej się na podręcznikach japońskich. Omawiany problem naświetliła równocześnie z obu perspektyw językowych i kulturowych. Tym samym uniknęła nie tylko monotonii kompozycyjnej, ale także braku spójności, który znacznie utrudniłby czytelnikowi uchwycenie specyfiki językowej kreacji świata w elementarzach wydanych w Polsce i Japonii. W moim przekonaniu warto byłoby jednak we wszystkich podsumowaniach rozdziałów (także rozdz. 3) wyraźnie zestawzić wyróżnione w toku analizy cechy charakterystyczne dla kreacji świata w japońskich i polskich elementarzach. Ten zabieg pomógłby w lepszym uporządkowaniu zarówno odrębności, jak i wspólnoty stereotypów.

Tego samego oczekiwałam od zakończenia. Doktorantka trafnie i rzetelnie zebrała i uogólniła wnioski płynące z analiz przedstawionych w poszczególnych rozdziałach. Zweryfikowała i sfalsyfikowała hipotezy robocze. Zwłaszcza ten ostatni zabieg zasługuje na uznanie, dowodzi bowiem, że opracowana przez Autorkę procedura miała prawdziwie badawczy charakter. Dobrze by jednak było, aby dysertacja zakończyła się również wnioskami, które dobitniej uwypukliłyby zarówno miejsca wspólne, jak i *differentia specifica*.

Konkludując, mimo pewnych zastrzeżeń, które formułowałam głównie z myślą o udoskonaleniu rozprawy przed drukiem (na co z pewnością zasługuje), z pełnym przekonaniem stwierdzam, że rozprawa Pani Mgr Soni Czaplewskiej to studium wartościowe i dojrzałe. Doktorantka osiągnęła postawione przez siebie cele oraz właściwie zweryfikowała hipotezy badawcze. Dysertacja dobrze świadczy o jej wiedzy i umiejętnościach oraz znakomitym opanowaniu stylu i warsztatu naukowego, a ponadto zawiera szereg oryginalnych, autorskich rozwiązań. W związku z tym odpowiada w pełni wymogom stawianym pracom doktorskim i jako taka stanowi w pełni wystarczającą podstawę do wniosku o dopuszczenie jej Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Agnieszka Rypell