

-prof. dr. hab. Agnieszka Rypel
18.06.2026

Bydgoszcz,

Wydział Językoznawstwa

Katedra Stylistyki i Pragmatyki Językowej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Katarzyny Radomskiej-T'Seyen

**pt. *Strategie edukacyjnego wspierania rozwoju tożsamości językowej i kulturowej
w szkole polonijnej na przykładzie scenariuszy uroczystości szkolnych***

Przedmiotem recenzji jest rozprawa doktorska mgr Katarzyny Radomskiej-T'Seyen pt. *Strategie edukacyjnego wspierania rozwoju tożsamości językowej i kulturowej w szkole polonijnej na przykładzie scenariuszy uroczystości szkolnych* (Gdańsk 2026), przygotowana pod opieką naukową prof. dr hab. Anety Lewińskiej.

Podstawą formalną sporządzenia recenzji jest pismo przewodniczącego Rady Dyscypliny Językoznawstwo Uniwersytetu Gdańskiego, prof. Przemysława Gębala, z dnia 27.05.2026, informujące o powołaniu mnie na recenzentkę w postępowaniu w sprawie nadania stopnia doktora mgr Katarzynie Radomskiej-T'Seyen.

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi (art. 187 ust. 1–2 ustawy z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1571) zadaniem recenzenta jest ustalenie, czy rozprawa doktorska stanowi rozwiązanie oryginalnego problemu naukowego i prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie naukowej – w tym wypadku w dyscyplinie językoznawstwo – oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Przedstawiona do recenzji dysertacja wpisuje się w nurt badań nad edukacją polonijną. Problematyka ta nabrała szczególnego znaczenia na przełomie XX i XXI wieku wraz z rosnącym ruchem migracyjnym Polaków, którzy nie tylko zasilają od dawna istniejące diaspory np. w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Wielkiej Brytanii, ale tworzą nowe społeczności,

w Norwegii, Hiszpanii, na Nowej Zelandii i w wielu innych miejscach świata. W związku z tym zmienia się także profil uczniów szkół polonijnych. Wielu z nich reprezentuje pierwsze pokolenie emigracyjne, które urodziło się już w nowym kraju osiedlenia i wrosło w jego język i kulturę. Coraz częściej do szkół polonijnych uczęszczają uczniowie z małżeństw mieszanych, niejednokrotnie każde z rodziców przybyło z innego kraju, a ich dzieci funkcjonują na styku nie tylko dwóch, ale trzech kultur i języków. Dlatego warto przyjrzeć się temu, jak polskie placówki oświatowe reagują nie tylko na zmiany o charakterze demograficznym, ale także na przeobrażenia społeczne i kulturowe zachodzące we współczesnej Polsce, zwłaszcza że wiele z tych przemian ma również charakter globalny i w takim samym stopniu dotyczy dzieci żyjących w Polsce, jak i poza nią. Z tego powodu rozprawa napisana przez Panią Katarzynę Radomską T'Seyen jest ważnym głosem w dyskusji nad kształtem i przyszłością szkół polonijnych.

Rozprawa liczy 504 str. Składa się z wprowadzenia, czterech rozdziałów oraz wniosków wyodrębnionych w osobnej części pracy. Całość uzupełniają: bibliografia, wykazy podręczników, słowników i encyklopedii, a także aktów prawnych, zawierających regulacje związane z omawianą w pracy problematyką, netografii oraz spisu tabel i rysunków. Ponadto w pięciu częściach aneksu zawarto spisy uwzględnionych w badaniu szkół polonijnych oraz krajowych, jak również wykazy uroczystości szkolnych, które odbyły się w szkołach polonijnych, krajowych oraz tych, których scenariusze zamieszczono na edukacyjnych platformach internetowych.

Treść pracy jest przemyślana, niemniej jednak już na wstępie należy wyrazić pewne zastrzeżenia, które budzi rozmieszczenie omawianych zagadnień w poszczególnych rozdziałach, zwłaszcza skumulowanie ich w nieproporcjonalnie rozbudowanym rozdziale IV. Trzeba też wspomnieć o często nadmiarowo rozwiniętym podziale na poszczególne podrozdziały oraz ich części, w czym przoduje wspomniany rozdział IV składający się z aż 91 całości treściowych. Sytuację komplikuje fakt, że Autorka rozpoczyna numerację podrozdziałów w każdej części pracy od cyfry 1, co sprawia, że czytelnikowi niejednokrotnie trudno zorientować się, który rozdział aktualnie czyta (np. numeracja 4.2.2.3. odnosi się do czwartego podrozdziału rozdziału 3.). Są to jednak uwagi wyłącznie redakcyjne, które Doktorantka, jeśli zechce, może wziąć pod uwagę, pisząc kolejne teksty o bardziej rozbudowanej strukturze.

Rozdział pierwszy prezentuje założenia metodologiczne pracy. Autorka przedstawia w nim cel dysertacji, tj.: „Zidentyfikowanie i opisanie strategii edukacyjnego wspierania rozwoju tożsamości językowej i kulturowej uczniów szkół polonijnych uobecniających się w

scenariuszach uroczystości szkolnych organizowanych w tychże szkołach” (tu można zwrócić uwagę na pewną niezręczność składniową – z zacytowanego zdania wynika, że to uczniowie uobecniają się w scenariuszach). Realizacja tego celu wymaga podejścia interdyscyplinarnego, bowiem problematyka dysertacji wpisuje się w pole badawcze lingwistyki, a szczególnie lingwistyki kulturowej oraz glottodydaktyki polonistycznej. Doktorantce udało się trafnie wybrać i zaprezentować miejsca wspólne tych dyscyplin naukowych i ukazać ich komplementarność ważną w świetle prowadzonych przez nią dociekań nad wielowymiarowym ujęciem scenariuszy uroczystości szkolnej, które traktuje nie tylko jako środek przekazu treści dydaktycznych, ale przede wszystkim jako „nośnik wiedzy, wartości i praktyk społecznych”. Za wartościowe należy także uznać dążenie do właściwego określenia hipotezy głównej uszczegółowionej w formie ustrukturyzowanych pytań problemowych oraz siedmiu hipotez szczegółowych. Zastanowić się jednak należy nad precyzyjnym zharmonizowaniem hipotezy głównej z jej ukonkretnionym rozwinięciem. Otóż pytanie główne w żaden sposób nie zakłada, że to podejście immersyjne zastosowane w scenariuszach uroczystości szkolnych wspiera rozwój tożsamości językowej i kulturowej uczniów szkół polonijnych, tymczasem pytania oraz hipotezy szczegółowe niemal całkowicie odnoszą się do sposobów i celów realizowania strategii zanurzenia uczniów np. w języku, literaturze czy historii. Nie znaczy to, że wykorzystanie kategorii immersyjności jest niewłaściwe, wprost przeciwnie, jest ono bardzo cenne – to główne pytanie badawcze należałoby odpowiednio doprecyzować.

Intersującym podejściem metodologicznym wykorzystanym do uchwycenia złożoności i dynamiki procesu komunikacyjnego jest wykorzystanie kategorii punktu widzenia odniesionej do relacji nadawczo-odbiorczych wpisanych w scenariusze uroczystości szkolnych. Autorka nie ogranicza się do podstawowego rozróżnienia nadawcy i odbiorcy, ale opisuje wielopoziomowe, niekiedy funkcjonalnie zbieżne, związki łączące realnych odbiorców z realnymi nadawcami oraz relacje między ich wirtualnymi odpowiednikami. Sprawne połączenie tych dwóch porządków (realnego i wirtualnego) pozwoliło Doktorantce na zniuansowanie ról podmiotów wpisanych w strategię budowania tożsamości uczniów polonijnych.

Przyjęcie tak skomplikowanego narzędzia badawczego sprawiło, że Autorce nie zawsze udało się w pełni określić wirtualny charakter stosunków nadawczo-odbiorczych, dla przykładu bardzo trafnie wprowadziła pojęcie wewnątrztekstowego nauczyciela, którego jednak w zasadzie utożsamiała z autorem scenariusza, (jak sama zauważyła po wnikliwej kwerendzie) na ogół nieznanego z imienia i nazwiska. Tymczasem niezależnie od tego czy autor jest znany, czy anonimowy należałoby zbudować profil wirtualnego wewnątrztekstowego nauczyciela jako

eksperta znającego dobrze język, kulturę i historię. Bycie znawcą upoważnia go do wyboru ideologii, zgodnie z którą selekcjonuje i porządkuje teksty. Moc autorytetu przypisanego do jego roli sprawia, że odbiorca milcząco darzy go zaufaniem i zakłada, że treści zawarte w scenariuszu są ważne, zgodne z prawdą i przedstawiają wartościowe wzorce zachowań, z którymi się nie dyskutuje, lecz odtwarza. Wirtualny odbiorca jest w większości scenariuszy zaprojektowany przede wszystkim jako uczeń o polskich korzeniach, polskiej tożsamości, posługujący się sprawnie polszczyzną literacką. Na takim tle jeszcze precyzyjniej można by uwypuklić przełamywanie ról wirtualnego nadawcy i wirtualnego odbiorcy, które w rzeczywistym procesie komunikacji poprzez przyjęcie różnych strategii immersyjnych nabierają innego wymiaru. Mimo przedstawionych uwag tę część pracy uważam za niezwykle wartościową, tym bardziej że w literaturze przedmiotu stosunkowo rzadko stosuje się przyjętą przez Autorkę perspektywę badawczą, i w związku z tym wyciągnięte przez nią wnioski (choć miejscami uproszczone) są oryginalne i mają duży walor poznawczy.

Kolejnym wartościowym ustaleniem teoretycznym poczynionym przez Doktorantkę jest zoperacjonalizowanie dla celu podjętych badań pojęcia „strategia dydaktyczna” oraz wyodrębnienie pięciu strategii immersji uobecniających się w zbiorze analizowanych scenariuszy. Na szczególną uwagę zasługuje skonfrontowanie sposobu rozumienia pojęcia *immersja* w kontekście nauczania języków obcych z tym, jakie znaczenie ma ono w edukacji polonijnej, w której strategia immersyjna nabiera wielowymiarowego charakteru i (jak słusznie zauważa Autorka) „powinna być [...] rozumiana jako zanurzenie uczestników dyskursu edukacyjnego za granicami Polski, nie tylko w języku, ale także w historii, imaginariusium narodowym oraz w życiu rodzinnym i szkolnym” (s. 35).

Określając zakres badań, Pani Katarzyna Radomska-T'Seyen prezentuje ośrodki, z których pozyskała materiał badawczy, na szerszym tle problematyki nauczania polonijnego, poczynawszy od rozlokowania polskich placówek edukacyjnych na mapie świata, poprzez omówienie typu ich organizacji, po ważną kwestię bilingwizmu i posługiwania się przez uczniów dwoma (lub więcej) kodami kulturowymi. Przy tej okazji można zwrócić uwagę na, niewielką w skali całej pracy, nieścisłość. Doktorantka zamieściła mapę przedstawiającą rozmieszczenie szkół polskich na świecie, posłużyła się przy tym danymi pozyskanymi z ORPEG. Na mapie tej nie uwzględniono ośrodków działających w Ameryce Południowej, Australii, w Kazachstanie, a w Europie m.in. na Litwie i Łotwie, choć zamieszczono Kuwejt i Zjednoczone Emiraty Arabskie. Sporządzając mapę, warto byłoby korzystać także z innych źródeł. Najważniejsze jest jednak to, że Autorka dysertacji rzetelnie uzasadniła swoją decyzję, aby badaniu poddać scenariusze jedynie z dwóch głównych typów uzupełniających szkół

polonijnych, tj. szkół polskich i szkół społecznych działających w Europie i Stanach Zjednoczonych.

Rozdział drugi poświęcony wychowaniu i kształceniu w środowisku polonijnym świadczy o tym, że Doktorantka dokonała bogatej kwerendy literatury przedmiotu. Chęć jak najpełniejszego udokumentowania różnych stanowisk spowodowała, że Autorka nie zawsze dokonywała odpowiedniej selekcji materiału, która mogłaby Jej pomóc w lepszym sproblematyzowaniu przedstawianych zagadnień (strategia przenoszenia informacji do niekiedy zbyt obszernych przypisów nie zawsze okazała się skuteczna). Jednakże wszelkie próby odniesienia ogólnych ustaleń z zakresu teorii wychowania, dydaktyki oraz glottodydaktyki do nauczania polonijnego uznać należy za bardzo wartościowe i trafnie oddające jego specyfikę. Z pewnością Autorka rozprawy długo zastanawiała się na kompozycją omawianego rozdziału. Uporządkowanie tak wielu różnorodnych zagadnień nie jest zadaniem łatwym i wymaga podjęcia szeregu arbitralnych decyzji, co sprawia, że odbiorca może oceniać niektóre partie rozdziału jako niespójne. Z mojego punktu widzenia za taką niespójność można uznać np. omówienie kształtowania tożsamości narodowej ze szczególnym uwzględnieniem uroczystości szkolnych, a następnie zamieszczenie informacji o polonijnej wspólnocie komunikacyjnej oraz strategiach przystosowania się do życia w innych uwarunkowaniach językowych i kulturowych.

Rozdział trzeci jest w moim przekonaniu jedną z najbardziej wartościowych części całej dysertacji. Doktorantka przedstawia w nim materiałową podstawę badań, w skład której wchodzi 140 scenariuszy szkolnych uroczystości – 75 tekstów pochodzących ze szkół polonijnych (54%), 25 scenariuszy ze szkół działających w Polsce (18%) oraz 40 scenariuszy zamieszczonych na wybranych platformach edukacyjnych (29%). Dwie ostatnie grupy tekstów zostały wprowadzone po to, aby w dalszych partiach dysertacji posłużyć jako punkt odniesienia dla ustalenia dystynktywnych cech scenariuszy polonijnych. W celu zapewnienia właściwej identyfikacji materiału źródłowego Autorka wprowadziła pięcioczonową sygnaturę, którą następnie opatrywała cytowany materiał. Przyjęty przez nią sposób kodowania (choć wymagający szczególnej uwagi) okazał się precyzyjny i funkcjonalny.

Tym, co stanowi o wyjątkowej wartości omawianego rozdziału, jest (nie podejmowana dotąd) próba skonstruowania wzorca gatunkowego scenariusza uroczystości szkolnej. Z tego powodu uważam, że tytuł rozdziału – *Korpus badawczy* – jest nieadekwatny do jego znacznie bogatszej treści. Sugeruje jedynie zaprezentowanie źródeł, z których pochodzi analizowany materiał, tymczasem Doktorantka przedstawia w nim także typologię funkcjonalną oraz typologię kompozycyjną scenariuszy, co w konsekwencji prowadzi do określenia wzorca

gatunkowego omawianej tu formy działań edukacyjno-wychowawczych. Konstatacje Doktorantki z powodzeniem można wpisać w stosowany w genologii lingwistycznej zbiór reguł definiujących dany gatunek tekstu (zob. m.in. fundamentalne prace Marii Wojtak, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin 2019 oraz wcześniejsze prace tej autorki, a także Bożeny Witosz, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice 2005). W dysertacji przedstawiono (choć nie wszystkie) jego aspekty: (1) strukturalny, odnoszący się do budowy tekstu i jego kompozycji; (2) pragmatyczny, obejmujący relacje nadawczo-odbiorcze, cele i intencje komunikacyjne oraz okoliczności powstania tekstu (mowa o tym w rodz. I oraz III; (3) poznawczy, określający typową dla scenariuszy uroczystości szkolnych konceptualizację świata oraz wpisany w nie system wartości (obrazuje je np. tabela, 8., w której wymieniono funkcje scenariusza, ich realizację w scenariuszu oraz znaczenie pragmatyczne), a także (4) aspekt stylistyczny (o którym jest mowa m.in. na s. 152). Dla dalszych badań nad gatunkami dyskursu edukacyjnego bardzo pomocne byłoby uporządkowanie genologicznych ustaleń Autorki (także tych z rozdz. I i IV) i przedstawienie ich w modelowym konstrukcie z uwzględnieniem wariantów alternacyjnych kanonicznego wzorca gatunkowego.

Za nadrzędną funkcję (cel) scenariuszy uroczystości szkolnych Doktorantka uznała budowanie tożsamości uczniów polonijnych, przez które rozumie „kształtowanie więzi z historią, tradycją, językiem i wartościami, które definiują wspólnotę narodową i kulturową (s. 130). Wprowadzenie trzech wymiarów typologii omawianych scenariuszy opartych na kategoriach tematycznych, funkcjonalnych i kompozycyjnych świadczy o tym, że Pani K. Radomska T'Seyen tam, gdzie chodzi o wyrażenie własnych konstatacji, wykazuje się dużym darem syntezy i właściwego hierarchizowania treści. Wyróżnionym przez siebie funkcjom scenariuszy (wychowawczej, kulturowej i rytualnej) przyporządkowała typy realizujących je uroczystości szkolnych, co również może wskazywać na intencje realizowane w gatunku, jakim jest scenariusz uroczystości szkolnej. Co istotne, Autorka zdaje sobie sprawę z komplementarności wyodrębnionych funkcji, a konstatację tę również można uwzględnić w konstruowaniu wzorca gatunkowego.

Pełniejszego uporządkowania wymaga kluczowy dla tej partii pracy podrozdział drugi, który w moim przekonaniu powinien nosić bardziej skonkretyzowany tytuł – zamiast *Scenariusz uroczystości szkolnej – ustalenia terminologiczne* proponowałabym np. *Wzorzec* (lub *model* – zależnie od przyjętej metodologii) *gatunkowy scenariusza uroczystości szkolnej* lub *Scenariusz uroczystości szkolnej jako gatunek dyskursu edukacyjnego*. Wówczas możliwe byłoby bardziej spójne ukazanie dyskursu edukacyjnego jako kontekstu, w którym realizowany jest omawiany gatunek. Obecnie ten komponent umiejscowiony jest w strukturze pracy dość

przypadkowo i nie nazbyt silnie akcentuje fakt, że ten typ dyskursu jest także polem oddziaływania innych dyskursów, np. literackiego i teatralnego, zwłaszcza, że Autorka wywodzi interesujący ją gatunek ze scenariusza lekcji oraz scenariusza teatralnego, co nawiasem mówiąc czyni bardzo umiejętnie i metodologicznie poprawnie. Dobrze byłoby już w tej części dysertacji wspomnieć o specyficznych wykładnikach omawianego tu gatunku, a mianowicie o występowaniu narratora (czyli w tym wypadku osoby prowadzącej uroczystość, względnie osoby dookreślającej fabułę performansu) oraz didaskaliach, scenografii, kostiumach i rekwizytach. Zostaną one wprawdzie omówione (również w rozdziale IV), ale w rozdziale o charakterze genologicznym przydałaby się ich konkretne umiejscowienie w strukturze scenariusza. Niewielkiej przebudowy wymagałby podrozdział zatytułowany *Scenariusz uroczystości szkolnych jako tekst mozaikowy*. Jak można przypuszczać, owa mozaikowość utożsamiona jest z pojęciem gatunku w formie kolekcji, jednak tok wywodu nie przeprowadza płynnie do wyciągnięcia tego wniosku.

Należy jeszcze wspomnieć o tym, że Autorka wydzieliła w obrębie analizowanego gatunku dwa jego warianty – akademię i performans. Termin *performans* zoperacjonalizowany w analitycznej części pracy odpowiada tradycyjnym terminom *przedstawienie szkolne* oraz *inscenizacja*. Na tę synonimiczność, choć nie eksplicytnie, wskazuje sama Autorka, która w rozdziale IV stosuje te terminy naprzemiennie, a w wielu jego partiach terminu *performans* wcale nie używa. Niekiedy analizowane teksty akademii wykazują cechy performansu. Mają swoją scenografię, ruch sceniczny, rekwizyty, np.: *Troje harcerzy wchodzi ze zniczami, zatrzymuje się przy brzoźowych krzyżach, a następnie siada przy ognisku, by wysłuchać wystąpień kolegów i koleżanek* (s. 338). W innych scenariuszach akademii trzech uczniów symbolizujących zaborców tnie lub rozdziera dawną mapę Polski. Z drugiej strony Autorka używa terminu *performans* w odniesieniu do ściśle skonwencjonalizowanych form, takich jak wprowadzenie pocztu sztandarowego (zob. s. 187). Być może pozostanie przy tradycyjnej nomenklaturze byłoby bardziej funkcjonalne? Trzeba też zaznaczyć, że Doktorantka podsuwa wyjaśnienie tych, być może, pozornych nieścisłości, wskazując na istnienie w tekście scenariusza elementów obligatoryjnych i fakultatywnych.

W rozdziale III Pani Katarzyna Radomska-T'Seyen skromnie konstatuje, że brak jest jednoznacznej definicji scenariusza uroczystości szkolnej, z którą mogłaby skonfrontować swoje ustalenia. Moim zdaniem powinna dodać, że dotąd brakowało takiej definicji, ponieważ ważnym osiągnięciem Doktorantki jest nie tylko zdefiniowanie tego gatunku, traktowanego jako „wielowymiarowy tekst kultury, w którym język, edukacja i tożsamość tworzą spójną strukturę znaczeń i działań” (s. 154), ale również precyzyjne określenie jego cech

dystynktywnych, w tym budowy i funkcji pragmatycznych. W tym celu Autorka dojrzałe wykorzystała perspektywę podejścia segmentacyjnego, które przystosowała do postawionych celów badawczych. Szkoda tylko, że nie wskazała źródła tej inspiracji oraz tego, z jakiej perspektywy przetransponowała tę metodę badania tekstu na opis struktury gatunku.

Rozdział IV pracy jest, jak już wspomniałam, najbardziej rozbudowaną częścią dysertacji (na marginesie – jego tytuł należałoby wzbogacić o informację, że omawiane w nim strategie edukacyjne wpisane są w scenariusze uroczystości szkolnych). Wydaje się, że korzystniejsze dla śledzenia toku rozważań Autorki byłoby wydzielenie z niego kilku odrębnych rozdziałów, skoncentrowanych wokół problemów, które tak precyzyjnie zostały sformułowane w teoretycznej części dysertacji.

Przedmiotem części badawczej jest „pogłębiona analiza wyodrębnionych na podstawie scenariuszy uroczystości szkolnych w środowisku polonijnym, pięciu typów strategii immersji w: języku, literaturze, historii, imaginariusium narodowym, życiu rodzinnym i szkolnym” (s. 166). Decyzję o tym, aby w badaniach wykorzystać metodę analizy kontrastywnej scenariuszy polonijnych, krajowych i zamieszczonych na platformach edukacyjnych, można uznać za słuszną, ponieważ, jak stwierdza Autorka, pozwala ona na określenie, „w jakim stopniu praktyki stosowane w szkołach polonijnych odzwierciedlają, adaptują bądź modyfikują rozwiązania krajowe, a także jak różnice te wpływają na rozwój kompetencji komunikacyjnych, kulturowych i tożsamościowych uczniów i uczennic funkcjonujących w zróżnicowanych kontekstach językowych” (s. 166). W formułowaniu wniosków należy być jednak ostrożnym ze względu na różnice w ilości wykorzystanych do badań scenariuszy z trzech typów placówek. Trzeba mieć na względzie fakt, że większa liczba przebadanych scenariuszy ze szkół krajowych i platform edukacyjnych mogłaby zmienić wnioski. Niemniej jednak wysoko oceniam to, że Doktorantka zdecydowała się na ten interesujący zabieg, który wprawdzie stanowił niejako poboczny wątek badań, lecz otworzył pole do dalszych dociekań. Opracowaną przez Autorkę metodologię można by z powodzeniem wykorzystać do pogłębionej, przeprowadzonej na większą skalę analizy porównawczej, która mogłaby być przedmiotem oddzielnych badań. Już teraz przyniosły one wiele ciekawych konstatacji wartych uwzględnienia w projektowaniu dokumentów programowych dla szkół polonijnych.

Przy tej okazji chciałabym również zwrócić uwagę na zbyt szeroki zakres używania rzeczownika *Polonia* i przymiotnika *polonijny*, które w odniesieniu do badanego materiału jest nieco drażliwy. Wśród wykorzystanych scenariuszy są takie, które pochodzą z polskich szkół w Ukrainie, na Białorusi i Litwie. Są to szkoły dla mniejszości narodowych, a nie dla Polonii. Wydaje mi się, że ten fakt należałoby wyraźniej podkreślić w teoretycznych rozdziałach pracy

lub w prezentacji podstawy materiałowej badań, ponieważ w lekturze bardzo obszernej pracy umyka on odbiorcy. Poza tym istnieje wyraźna różnica między funkcjonowaniem szkół polonijnych a polskich szkół na Wschodzie, co mogłoby być także uwzględnione w toku dogłębnych badań. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że te odmienności nie były ani głównym przedmiotem badań, ani nie uwzględniono ich wśród zasadniczych celów pracy. Ich pominięcie nie jest więc błędem i rażącym uproszczeniem. Chodziłoby raczej o krótkie skomentowanie tego faktu.

Ogromny zakres badań, na który zdecydowała się Pani Katarzyna Radomska-T'Seyen, wymagał zastosowania bardzo precyzyjnej i rozbudowanej aparatury metodologicznej. Autorka odwołała się do pojęć wypracowanych przez różne dyscypliny. W swoich rozważaniach wykorzystuje terminy o różnej proveniencji: *tekst kliszowany* (*klisza językowa*), *kulturem*, *topos*. Pojęcia te łączy jednak to, że wszystkie (choć w różnym stopniu) mogą być wykorzystane do rekonstrukcji obrazu świata wpisanego w scenariusze, a także do określenia ujawnianego w nich sposobu profilowania różnych zjawisk. Doktorantka sięgnęła również po terminologię wykorzystywaną w nauce o literaturze (np. nazwy epok i gatunków literackich, budowa tekstu dramatycznego) oraz wiedzy o teatrze, a przede wszystkim w językoznawstwie. Choć przy tak bogatym zapleczu metodologicznym i ogromie materiału nie trudno o pewne uproszczenia, niewłaściwe kwalifikacje lub błędy merytoryczne, należy wysoko ocenić wybór instrumentów badawczych. Doktorantka potrafi przekonująco uzasadnić swoją decyzję. Na uznanie zasługuje także Jej umiejętność tworzenia przejrzystych i jasnych typologii omawianych zagadnień, konstruowania zestawień tabelarycznych, wykresów oraz wysuwania częściowych, bardzo interesujących i celnych wniosków płynących z ich zastosowania. Z tego powodu za nadmiarowe uznaję krótkie podsumowania dotyczące tego samego obszaru badań. W zasadzie nie wnoszą one nic nowego, a poza tym są do siebie zbyt podobne, aby dobrze pełnić funkcję wartościującą i wyróżniającą wnioski płynące z prezentacji danego fragmentu dociekań.

Ze względu na obszerność materiału nie będę analizować i oceniać wszystkich podrozdziałów, zwrócę jedynie uwagę na wybrane zagadnienia, zwłaszcza te otwierające pole do dyskusji. Zacznę od najprostszej kwestii związanej z dopełnieniem rzetelności naukowej. Otóż w podrozdziałach poświęconych różnym typom immersji we właściwie skonstruowanych tabelach zestawiających teksty literackie czy postacie historyczne, utwory dla dzieci lub w tekście głównym pojawiły się dość liczne błędy merytoryczne, np. Napoleon Bonaparte nie był władcą Polski, Emilia Plater nie była działaczką polityczną (s. 288), Irena Sendlerową i Janusz Korczak z pewnością byli bohaterami, lecz trudno ich nazwać „duchowymi przywódcami

narodu" (s. 323), „Mały Książę” oraz „Pinokio” nie są opowiadaniem (s. 269). Piotr Skarga nie tworzył w średniowieczu, Rajmund Bergel, żołnierz pierwszego pułku Legionów, zmarł w 1937 r., a jego wiersze „Żołnierze Legionu” i „Naczelnikowi Józefowi Piłsudskiemu” powstały w czasie pierwszej wojny światowej, a nie w czasie wojny i okupacji, wiersz „Pięciu poległych” Artur Oppman napisał w 1917 r., nie zaś w okresie dwudziestolecia międzywojennego, itp. (s. 236-237). Ponadto duże znaczenie ma uwzględnienie w interpretacji tego, czy wiersz powstał w okresie Młodej Polski, czy w jej schyłkowej fazie, w latach 1907-1818 lub czy napisany w pierwszych dniach II wojny światowej wiersz „Alarm” Słonimskiego opublikowano (jak podaje Autorka) w międzywojniu. Przyporządkowanie niektórych utworów do danej epoki literackiej budzi szereg kontrowersji. Nie znaczy to, że Autorka nie przyjęła kryteriów będących punktem odniesienia dla jej ustaleń. Do tego celu posłużyła się systematyką epok literackich przyjętą w jednym z krajowych podręczników języka polskiego przeznaczonych dla liceum i technikum, co w znacznym stopniu mogło wpłynąć na pewne uproszczenia, a nawet błędy. Może lepiej byłoby podać lata powstania wiersza (co w dobie internetu nie jest takie trudne), a tam gdzie to niemożliwe ogólne wskazać wiek?

Można jeszcze zwrócić uwagę na błędne zakwalifikowanie tańców. Jako narodowy taniec Autorka wskazała jedynie poloneza, zaś pozostałe tańce narodowe (krakowiak, mazur, oberek i kujawiak) zaliczyła do polskich tańców ludowych, do których włączyła także niemającą polskiej proveniencji polkę. Te i podobne uchybienia wskazują nie dlatego, aby przyłapać Doktorantkę na błędach i wytknąć Jej niewiedzę, lecz po to, aby wskazać, że takie pozorne drobiazgi są ważne, ponieważ wpływają na rzetelność wyciąganych wniosków (zob. s. 253).

O tym, że Doktorantka wybrała właściwe instrumentarium badawcze oraz że potrafi je kreatywnie i oryginalnie zastosować, niech świadczy potraktowanie tańca i muzyki jako nośników toposu ziemi ojczystej. Autorka ma rację, twierdząc, że tańce narodowe oraz muzyka Ogińskiego, Moniuszki, a przede wszystkim Chopina są ważnymi składnikami imaginariusium narodowego, wpisują się bowiem w szerszy kontekst tożsamości narodowej i są wyrazem zakorzenienia w tradycji i historii, wprowadzają w świat polskiej muzyki i zapoznają z ważnymi twórcami polskiej kultury (s. 372). Czy jednak można bezsprzecznie zgodzić się z tym, że wykorzystują one „topos ziemi ojczystej”? Mimo wątpliwości trzeba przyznać, że koncept potraktowania tańców ludowych oraz muzyki Chopina (z koniecznym zastrzeżeniem, że nie wszystkich utworów) jako „swoistego symbolicznego krajobrazu Polski, pejzażu muzycznego, w którym brzmienia i rytmy przenoszą słuchacza w przestrzeń emocjonalnej

pamięci o kraju [...] W tym sensie twórczość Chopina wpisuje się w topikę ziemi ojczystej jako kategorię artystyczną i kulturową” (s. 373).

Na koniec omawiania rozdziału analitycznego chciałabym podzielić się ogólną refleksją na temat stosowania strategii immersji w edukacji dzieci uczących się języka i kultury polskiej poza granicami kraju. Pani Katarzyna Radomska-T'Seyen, przedstawiając te strategie oraz efekty ich wykorzystywania, stosowała czasowniki w czasie teraźniejszym, w trybie oznajmującym np.: „Szkolne scenariusze [...] pomagają uczniom symbolicznie oswoić przestrzeń ojczyzny, wprowadzić ją w sferę doświadczenia emocjonalnego i wyobraźniowego” (s. 228) lub „[...] integracja treści lirycznych z doświadczeniem wspólnotowym znacząco wpływa na skuteczność procesu kształtowania tożsamości językowej i kulturowej” (s. 328). W zakończeniu zaś wprost pisze:

W rezultacie potwierdzono, że projektowane w scenariuszach strategie immersyjne stanowią skuteczne narzędzie glottodydaktyczne integrujące proces uczenia się języka z doświadczeniem kulturowym, co pozwala na równoczesne kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i tożsamościowych uczniów w kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości (s. 462).

Trzeba mieć na uwadze, że są to stwierdzenia deklaratywne i nie odnoszą się realnie do istniejącego stanu rzeczy. Autorka zapewne zadaje sobie z tego sprawę, o czym świadczy choćby zakończenie jej pracy, niemniej jednak w moim przekonaniu, należałoby również (choćby w podsumowaniu) zwrócić uwagę, że w istocie dysertacja dotyczy potencjału immersyjnego scenariuszy, które mogą (ale nie muszą) wspomagać zanurzanie uczniów w języku, literaturze i kulturze. Potencjał ten może być zniweczony np. poprzez dobór tekstów (głównie poetyckich) zamieszczanych w scenariuszach. Wiele z tych utworów obcych jest wrażliwości współczesnych młodych ludzi. Poetyka, język i sposób obrazowania odpowiadały Polakom żyjącym 100 i więcej lat temu. Teksty przypisywane po szkolnemu do rozpoczynającej się po 1945 roku epoki „współczesność”, są dla uczniów równie odległe i to niezależnie od tego, czy uczą się oni w Polsce, czy zagranicą. Niezrozumiałość, obcość, epatowanie martyrologią w najgorszym wydaniu może być przeciwnie skuteczne. I nie chodzi mi bynajmniej o to, by zrezygnować z pereł polskiej literatury patriotycznej, którą należy bez wątplenia przekazywać kolejnym pokoleniom, ale o teksty literacko mierne, np. „Polska – to my” J. A. Teslarsa („Przez sto lat była Polska pokutnicą,/ za winy łała gorzkie łzy i krew./ Wróg ją katował żelazną prawicą./ Chcąc ducha wypruć z ćwiartowanych trzew” (s. 201).

Podsumowując, do największych walorów pracy zaliczam:

- zrealizowanie celów badawczych oraz potwierdzenie postawionych na wstępie hipotez;
- zgromadzenie bogatego korpusu scenariuszy uroczystości szkolnych, szczególnie tych pochodzących z placówek edukacyjnych działających w Europie i Stanach Zjednoczonych. Zebrany w ten sposób materiał może być wykorzystywany również przez innych badaczy;
- oryginalność podjętej tematyki. Do tej pory scenariusze uroczystości szkolnych ani tych przeznaczonych dla szkół polonijnych oraz szkół polskich za granicą, ani tych dla szkół krajowych, a także scenariusze zamieszczane na platformach edukacyjnych nie były poddawane tak dogłębnemu oglądowi;
- skonstruowanie wzorca gatunkowego scenariusza uroczystości szkolnej;
- opracowanie oryginalnej metodologii badania scenariuszy uroczystości szkolnych pod kątem budowania za ich pośrednictwem tożsamości językowej i kulturowej uczniów uczęszczających do szkół polonijnych oraz szkół polskich poza granicami kraju;
- stworzenie siatki pojęć umożliwiających wszechstronną analizę strategii immersji w języku, literaturze, historii oraz w życiu rodzinnym i szkolnym;
- wnikliwość analityczną, trafne kategoryzowanie zjawisk językowych i kulturowych oraz tworzenie oryginalnych typologii dostosowanych do celów pracy;
- poprawną, klarowną polszczyznę, w tak obszernej pracy pojawiło się stosunkowo mało błędów językowych oraz interpunkcyjnych, nieco więcej jest uchybień związanych z niestaranną miejscami redakcją, są to głównie błędy literowe, niekiedy zmieniające sens wyrazu i utrudniające zrozumienie zdania.
- właściwe operowanie stylem naukowym.
- wybór bogatej i zróżnicowanej literatury przedmiotu, również w językach obcych.

Konkluzja

Stwierdzam, że oceniana dysertacja doktorska stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie językoznawstwo. Prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną w zakresie prowadzonych badań oraz potwierdza umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, co znajduje odzwierciedlenie w poprawnie sformułowanej metodologii oraz właściwie prowadzonym wywodzie badawczym.

W świetle powyższych ustaleń konstatuję, że recenzowana rozprawa spełnia wszelkie wymogi stawiane dysertacjom doktorskim, określone w art. 187 ust. 1–2 ustawy z dnia 20 lipca