

## ***Katarzyna Karpińska-Szaj***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

[kataszaj@amu.edu.pl](mailto:kataszaj@amu.edu.pl)

## ***Bernadeta Wojciechowska***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3484-7739>

[bewoj@amu.edu.pl](mailto:bewoj@amu.edu.pl)

# ***Kompetencje akademickie studentów neofilologii. Postrzeganie problematyzacji w artykule naukowym***

## **Academic competences of students of modern language studies. Perception of problematization in a scientific article**

The aim of the article is to summarize current trends in research on advanced skills in reading and writing academic texts and to analyze the ways in which a research paper may be explored by students of modern language studies at master's degree level. The cited examples of strategies for reconstructing the logic of a research paper refer to the perception and expression of knowledge from a specialized field in verbal interactions, after completing a task which combines reading a selected research paper and using its content in their own text. The main aspect of the analysis is problematization, construed as the principal (structural and logical) axis of an academic text.

**Keywords:** problematization, academic competences, strategies of reading, reading and writing academic texts, students of modern language studies



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

**Słowa kluczowe:** problematyzacja, kompetencje akademickie, strategie czytania, pisanie i czytanie tekstów akademickich, student neofilologii

## 1. Uwagi wstępne

W większości przypadków studenci czytają i analizują teksty naukowe na studiach uniwersyteckich dopiero podczas zajęć seminaryjnych, na których przygotowują pracę dyplomową. Nieugruntowana wiedza przedmiotowa oraz niejasna wizja zróżnicowania wewnętrznego dziedziny, w ramach której prowadzone są rozważania doświadczonych badaczy, utrudniają im czytanie tekstów naukowych, często prowadząc do frustracji („niczego nie rozumiem!”), rezygnacji („i tak nie dam rady”) lub w mniej dramatycznym scenariuszu, do nadmiernie uproszczonego, zdeformowanego odbioru przedstawionych treści. Wbrew powszechnej wśród studentów diagnozie przyczyn niepowodzeń, problemy w odbiorze tekstu naukowego nie wynikają tylko z braku znajomości słownictwa specjalistycznego i nieznanomości skomplikowanych reguł pisarstwa akademickiego. Podstawowa trudność w odbiorze treści artykułów naukowych wiąże się przede wszystkim z niewystarczającym poziomem ogólnej świadomości epistemologicznej, pozwalającej krytycznie kontrolować poszczególne etapy rozumowania naukowego i jego wyniki. Wszak na złożoność czytania akademickiego składają się liczne wzajemnie się warunkujące poziomy komunikacji naukowej, przede wszystkim nakładanie się w tekście warstw dyskursywnej, epistemicznej i epistemologicznej, które rekonstruowane są w trakcie czytania.

Jak studenci studiów magisterskich filologii obcej radzą sobie ze złożonością czytania akademickiego? W jaki sposób (współ)konstruują reprezentację przeczytanego tekstu? W jakim stopniu praca w grupie seminaryjnej sprzyja rozwijaniu ich świadomości epistemologicznej? W artykule przedstawimy wyniki wstępnego badania mającego na celu przyjrzenie się dynamice rozwoju kompetencji akademickich studentów w zakresie postrzegania kluczowych elementów problematyzacji podczas czytania artykułu naukowego.

## 2. Podejście dyskursywne w kształceniu akademickim

W ostatnich latach badania nad zaawansowanymi umiejętnościami czytania i pisania (ang. *advanced literacy*, zob. Jacques, Rinck, 2017) poświęcone są czytaniu i pisaniu w kształceniu akademickim. Dominujące w tym nurcie jest podejście dyskursywne, a badania skupione na dyskursie naukowym i aka-

demickim oraz jego gatunkach, takich jak artykuły czy prace dyplomowe, stały się podstawą definiowania kompetencji czytania i pisania akademickiego (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 2004; Cheng, 2006; Johns, 2008, 2015; Swales, Feak, 2011; Ostrowska, 2011; Blaser i in., 2019). Badania te dostarczają wiedzy o strukturze rozumowania naukowego w dyskursie (zob. Kuhn, 2005; Gardair, 2007; Donahue, 2008; Beck, Jeffery, 2009; Wingate, 2012; Scheepers, 2013), stylu i typowych rutynach językowych (zob. Tutin, 2014, Tutin, Kraif, 2016, Sowa, 2022). Część z nich poświęcona jest polifonicznemu charakterowi tego dyskursu, przede wszystkim w odniesieniu do:

- sposobów cytowania i pozycjonowania się (zob. Boch i in., 2009; Rinck i in., 2007; Grossmann i in., 2009, Rinck, 2010),
- aspektów retorycznych jak np. konstruowanie etosu badacza (Fløttum, 2004; Fløttum, Vold, 2010) czy uwzględnianie czytelnika (Hyland, 2001, 2005, 2009),
- mechanizmów spójności (Bronckart, 1996),
- różnic dziedzinowych i kulturowych w formie dyskursu akademickiego (Kuhn, 2005; Donahue, 2008).

Zbadano już także w pewnym stopniu trudności, z jakimi mierzą się studenci w procesie pisania pracy, zarówno w języku pierwszym, jak i języku drugim (Delcambre, Reuter, 2002; Reuter, 2004; Beaudet, 2015; Lang, 2019; Macfadyen i in., 2019; Karpińska-Szaj i in., 2019; Orchowska, 2020).

Czytanie i pisanie w swych różnorodnych, ale jednoznacznie zaawansowanych (intelektualnie i formalnie) formach jest też przedmiotem stosunkowo nowego kierunku badań w dydaktyce języków obcych w obszarze francuskojęzycznym, nazwanym FOU (*français sur objectif universitaire*). Ważne miejsce zajmuje w nim podejście dyskursywne, w ramach którego komunikacja naukowa traktowana jest jako praktyka dyskursywna wyrażająca się w różnych gatunkach, powiązana z uniwersyteckim kontekstem instytucjonalnym, w jakim funkcjonuje i z kształceniem odnośnych kompetencji (por. Barré-De Miniac i in., 2004; Scheepers, 2021)<sup>1</sup>.

### 3. Problematyzacja jako oś konstruowania wiedzy naukowej

W naukach humanistycznych i społecznych teorie są budowane na systematycznej analizie empirii. Jednocześnie empiria, gdy nie daje się jej satysfakcjonująco wyjaśnić w świetle obowiązujących teorii, powoduje ich modyfikację lub odrzucenie. Nauka jest bowiem „możliwa tylko dzięki tej dialektyce anty-

<sup>1</sup> Praktyka ta ma więc wymiar społeczno-kognitywny, a nie jedynie językowy, co potwierdzają także badania Donahue (2008), wykazujące znikomą wartość dodatkowych kursów uniwersyteckich mających kompensować braki językowe studentów.

cypacji i retrospekcji, heurystyk i powracających ustaleń” (Fabre, 2005). Kluczową rolę w tym procesie odgrywa problematyzacja. Polega ona nie tyle na wyczerpującym opisie badanego zjawiska, ile na funkcjonalnym doborze i interpretacji istniejącej wiedzy przedmiotowej o zjawisku ze względu na nowe pytania, które go dotyczą i mają charakter wiedzotwórczy.

Problematyzacja może być rozumiana jako proces, w którym badacz dokonuje przeglądu istniejącego stanu wiedzy ze względu na wybrany problem i wskazuje na braki w tym stanie, istniejące sprzeczności lub niejasności, które uzasadniają dalsze poszukiwania (Pollet, Glorieux, 2021). W odróżnieniu od problemów właściwych dla życia codziennego, które są postrzegane jako negatywne i niepożądane, formułowanie tych naukowych ma charakter pozytywny, więcej nawet, możliwość sformułowania ciekawych i istotnych dylematów czy kontrowersji decyduje o płodności danego paradygmatu naukowego (Orange, 2005). Pomijając wszystko, co nie dotyczy bezpośrednio danej kwestii, badacz tworzy *de facto* pewien model zjawiska na bazie wiedzy, którą przyjmuje za istotną w perspektywie postawionych pytań. Wymaga to znajomości uznanej, tzw. „starej” wiedzy w danej dyscyplinie i przyjęcie jej przejściowo za pewną, a przynajmniej za taką, na której można oprzeć dowodzenie. Selekcja, uporządkowanie i reinterpretacja tej wiedzy stanowi grunt dla eksplorowania zagadnienia wyłonionego przez badacza i jego opisu za pomocą terminologii według przyjętej koncepcji/teorii/paradygmatu. Niezgodność faktów ze „starą” wiedzą lub niemożność ich wyjaśnienia prowokuje kolejne pytania dotyczące przyjętych założeń lub sposobu wyodrębniania faktów czy oceny prawidłowości dobranych metod ich analizy i prowadzi do nowej problematyzacji, stymulując tym samym rozwój odnośnej dziedziny. W tej perspektywie problematyzacja może zostać uznana za podstawowy warunek rozwoju dyscyplin naukowych, kluczowy etap i sedno procesów oraz wysiłków badacza (zob. Nonnon, 2002; Fabre, 2005; Beaud, 2006; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2009; Ristea, 2020; Pollet, Glorieux, 2021). Wyżej wymienione procesy naukowego rozumowania znajdują swoje odzwierciedlenie w gatunku artykuł naukowy, którego celem jest komunikowanie wiedzy. Tym samym problematyzacja może być potraktowana jako zasadnicza (strukturalna i logiczna) oś tekstów naukowych, a także późniejszej pracy dyplomowej studenta.

Operacje organizujące całość przedstawionej argumentacji, która ma doprowadzić do odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, znajdują odzwierciedlenie w strukturze gatunkowej artykułu oraz w adekwatnej normie dyskursywnej. Autor artykułu musi przekonać czytelnika do zasadności postawionego problemu, wykazać za pomocą terminów właściwych dla wybranej perspektywy teoretycznej jego słuszność i ograniczenia, zinterpretować istniejący stan wiedzy, przeprowadzić czytelnika od wiedzy ogólnej do bardziej

szczegółowego opisu badanego zjawiska. Na podstawie wybranych pojęć i zdefiniowanych relacji między nimi powinien też określić kierunek i metody rozwiązywania problemu. Tej logice podporządkowana jest kanoniczna już struktura artykułu naukowego *IMRaD*:

- *introduction* – ramy badawcze, braki w aktualnym stanie wiedzy, problem,
- *methods* – obrana ścieżka rozwiązywania problemu, zastosowane techniki i metody zbierania i analizy danych,
- *results* – opis i analiza danych,
- *discussion* – interpretacja wyników w kontekście postawionych we wstępie pytań i zarysowanych ram teoretycznych) i jej różne odmiany (zależne od wymogów wydawców, specyfiki dyscypliny itp.).

Norma gatunkowo-dyskursywna nie ogranicza się jednak wyłącznie do struktury, obejmuje ona również konwencje cytowania, strategie powoływania się na źródła i ustosunkowywania się do nich, rodzaje argumentów, sposoby opisywania danych oraz zabiegi retoryczne właściwe rozumowaniu naukowemu (np. unikanie tzw. wielkich kwantyfikatorów czy antycypacja pytań i wątpliwości metodologicznych czytelnika).

#### 4. Rekonstruowanie logiki artykułu naukowego

Jeśli założymy, że problematyzacja proponowana w artykule jest procesem usytuowanym wewnątrz danej dyscypliny naukowej i że rozpoczyna się ona od lokalnego, punktowego nakreślenia problemu badawczego oraz obejmuje stopniową jego rekonceptualizację (zob. Nonnon, 2002; Orange, 2005; Pollet, Glorieux, 2021) i wskazanie możliwych dróg rozwiązania problemu, to de facto możemy przedmiot tak postrzeganej refleksji rozumieć jako złożony z trzech podstawowych konstruktów. W nawiązaniu do modelu dyscypliny naukowej zaproponowanego przez Grossmanna, Tutin i Garcia Da Silvę (2009: 193–194) konstrukty te można zdefiniować w następujący sposób:

- złożone konstrukty naukowe (ZKN) – to twory teoretyczne, abstrakcyjne (teorie, modele, podejścia) o charakterze paradygmatycznym zbudowane z wielu mniejszych konstruktów (pojęcia, definicje, warunki) powiązanych ze sobą w celu całościowego wyjaśnienia danego zjawiska;
- proste konstrukty naukowe (PKN) – są to pojęcia, terminy, idee, definicje, które stanowią jednostkowe, punktowe konceptualizacje danego zjawiska lub jego elementów, z zasady stanowią część ZKN;
- obserwowane konstrukty naukowe (OKN) – są to wyodrębnione przez badacza dane, korpusy, przykłady, zebrane i zestawione zgod-

nie z eksplicytną metodologią, poddane systematycznej analizie w oparciu o wypracowane na gruncie teoretycznym kryteria.

Wyróżnione konstrukty są w artykule naukowym traktowane na różne sposoby (*explicite vs implicite*, szeroko vs wąsko). Przywołuje się je też w różnych proporcjach. Badania są bowiem prowadzone albo wyłącznie na gruncie teoretycznym w celu uporządkowania jakiegoś fragmentu wiedzy, zniesienia sprzeczności, doprecyzowania pojęć (PKN) czy budowania modeli (ZKN), albo koncentrują się na empirii (OKN) i prowadzić do weryfikacji czy uszczegółowienia założeń teoretycznych<sup>2</sup>.

Jak już wspomniano, rama dyskursywno-gatunkowa wyznaczająca tok rozumowania naukowego może stanowić jednocześnie rusztowanie dla reprezentacji mentalnej tekstu naukowego czytelnika i jako taka, świadomie użyta, okazać się dla studenta cennym wsparciem (zob. Bazerman, 2009). Dzięki niej bowiem może on w sposób kontrolowany nawigować po tekście, kierować swoją uwagą w trakcie czytania, identyfikować teorie, definicje kluczowych terminów i śledzić realizację protokołu badawczego w perspektywie postawionego we wstępie pytania i w świetle wyciągniętych przez autora wniosków.

Trzy główne wyzwania kognitywne związane z czytaniem tekstów złożonych, do jakich niewątpliwie należą artykuły naukowe: (1) określenie odniesienia, ciągłości lub zerwania tematycznego, (2) określenie, do czego zmierza tekst (jaka jest intencja autora, jaka jest orientacja argumentacyjna wypowiedzi), (3) identyfikacja relacji retorycznych między poszczególnymi częściami tekstu (Couto i in., 2005), zostały przez nas zinterpretowane w odniesieniu do specyfiki artykułu naukowego jako zbudowanego wokół problematyzacji.

Biorąc pod uwagę wcześniejsze ustalenia przyjęto, że w przypadku czytania tekstów naukowych identyfikacja ciągłości tematycznej polega na śledzeniu problematyzacji jako złożonej z trzech konstruktów (ZKN, PKN, OKN) i rozpoznaniu ich komplementarnej natury w rozumowaniu naukowym. W konsekwencji celowość czy intencjonalność daje się sprowadzić do funkcjonalności tych konstruktów w perspektywie postawionego problemu. Relacje retoryczne zaś odnoszą się do mechanizmów określenia stosunku autora do przywoływanych teorii, wybranego modelu czy uzyskanych wyników,

---

<sup>2</sup> Zaletą tego modelu jest niewątpliwie jego prostota, ale również dwustopniowość. Otóż, w ujęciu statycznym, to rozróżnienie opisuje wewnętrzną hierarchię elementów dyscypliny naukowej, ich (re)konstruowaną naturę. Można też patrzeć na trzy konstrukty w ujęciu dynamicznym, a wtedy za mechanizmami rekonfiguracji tych konstruktów dostrzeżemy epistemologiczne reguły tworzenia wiedzy naukowej. Definiowanie problematyki na poziomie bardziej szczegółowym może różnić się w zależności od kultury epistemologicznej danej dziedziny wiedzy, może też ono podlegać różnym uwarunkowaniom kulturowym i tradycji badawczo-komunikacyjnej właściwej dla obszaru językowego.

ich wartości i ograniczeń oraz budowania etosu samego badacza we wspólnocie dyskursywnej. Można zatem postawić hipotezę, że sprawność w rekonstruowaniu i systematycznym zestawianiu trzech konstruktów (ZKN, PKN, OKN) będzie decydowała o jakości zrozumienia tekstu naukowego i uczenia się w trakcie czytania, a obserwacja poszczególnych etapów rozważań i ich wzajemnych relacji w perspektywie sformułowanej problematyki pomogą studentowi w krytycznej ocenie przedstawionego dowodzenia wewnętrznej spójności materiału. Zakładamy, że tak ukierunkowane czytanie może kształtować świadomość epistemologiczną, a co za tym idzie krytyczną postawę studenta wobec doniesień naukowych zawartych w czytanej artykule. Oznacza to, że w odbiorze tekstu naukowego istotne jest postrzeganie ZKN, PKN i OKN jako konstruktów właśnie, a nie jako kompletnego opisu rzeczywistości. Takie podejście pozwala kompetentnemu czytelnikowi nie tylko podążać za logiką autora artykułu (i potem ją poprawnie referować), ale też oceniać wzajemną odpowiedniość wyżej wymienionych elementów oraz spójność proponowanego rozumowania (np. czy problematyka nie jest tautologiczna albo zbyt szeroka, czy jest istotna dla budowania wiedzy przedmiotowej; zob. Brito, 2018) w szerszym kontekście wiedzy przedmiotowej.

## **5. Postrzeganie rozumowania naukowego przez studentów neofilologii**

W badaniu, którego wstępne wyniki przedstawiamy w tej części, interesowało nas, w jaki sposób studenci neofilologii postrzegają rozważania i badania przedstawione w artykule naukowym w zależności od perspektywy czytania wybranego tekstu. Eksperyment został przeprowadzony zgodnie z metodologią badania w działaniu, co oznacza, że perspektywa dydaktyczna (rozwijanie kompetencji akademickich studentów) nakłada się w nim z perspektywą badawczą (uczestnikami badania byli i studenci, i badaczki, a obie strony wykorzystały doświadczenie do własnych celów<sup>3</sup>). Osią czytania i rekonstruowania tekstu naukowego były trzy wymienione w poprzedniej części konstrukty naukowe, których omówienie było przedmiotem kilku zajęć poprzedzających eksperyment<sup>4</sup>. Nie chodziło jednak tylko o sprawozdanie z lektury, lecz o wykorzystanie pozyskanych informacji, opinii czy danych empirycznych do zinterpretowania nowego problemu, zbliżonego do tematyki czytanej artykułu.

---

<sup>3</sup> Celem studentów było skonfrontowanie różnych interpretacji tego samego tekstu naukowego, a celem badaczek zaobserwowanie sposobów, w jaki studenci tego dokonują.

<sup>4</sup> W czasie zajęć poprzedzających badanie studenci analizowali wspólnie artykuł naukowy. Ich zadaniem było określenie paradygmatu badawczego, sposobów definiowania używanej terminologii oraz przedstawiania wyników badań.

Badanie zostało przeprowadzone w pierwszym semestrze roku akademickiego 2021/22 podczas seminarium specjalizacyjnego z językoznawstwa i glottodydaktyki. W skład grupy wchodziło 8 osób, studenci pracowali w parach. Podział zadań w parze studenckiej pokazuje tabela 1.

**Tabela 1. Podział zadań w parze studenckiej**

Student 1	Student 2
Lektura wybranego tekstu w języku francuskim lub polskim (o wyborze tekstu decydowała jego tematyka, zgodna z przygotowawaną pracą magisterską, a nie język, w którym został napisany).  Praca pisemna w języku francuskim: streszczenie/opis tekstu zgodnie z tematyką zasygnalizowaną w tytule artykułu. Sformułowanie nowego problemu związanego z tematyką przedstawioną w tekście.	Lektura wskazanego przez S1 tekstu.
	Pisemna rekonstrukcja/interpretacja w języku francuskim przeczytanego tekstu pod kątem problemu sformułowanego przez S1.
Przygotowanie wywiadu na podstawie wypowiedzi dostarczonej przez S2. Przeprowadzenie wywiadu w języku polskim.	Udział w wywiadzie.
Transkrypcja wywiadu. Sformułowanie uwag na temat przeprowadzonego zadania i przedstawienie ich na forum grupy.	

Celem rekonstruowania przeczytanego tekstu w nowej optyce było przemyślenie różnych sposobów odczytywania i przekształcania znaczeń (wiedzy) (por. model Bereitera i Scardamalii 1987, 1998), a także nowego ich opracowania (Kellogg, 2008). Przeprowadzenie wywiadu miało zaś umożliwić studentom zaobserwowanie różnic w odbiorze treści przez osobę proponującą artykuł i problem do rozstrzygnięcia (student 1) oraz osobę, która wypowiada się, uwzględniając zaproponowany nowy kontekst interpretacji (student 2).

W perspektywie naszego badania (informacji znaczących dla nas jako obserwatorek działań studentów) dane pozyskane w przeformułowanych wypowiedziach – sprawozdaniach z przeczytanej lektury ujawniły trudności w tworzeniu spójnej reprezentacji treści artykułu naukowego. Zasadniczo studenci zdawali sobie sprawę ze specyfiki dziedzinowej treści artykułu, traktowali ją jednak bardziej jako homogeniczny obszar wiedzy niezróżnicowany wewnątrznie na szczegółowe paradygmaty badawcze. Wyrażało się to między



innymi generalizowaniem poglądów autorów sytuujących się w odmiennych paradygmatach bez odpowiedniego wyjaśnienia, czy też mieszaniem w wypowiedziach terminologii właściwej dla różnych koncepcji. Przykładem nie do końca przemyślanego doboru terminów jest wypowiedź AK: „Kerbrat-Orecchioni examine le discours en utilisant l’analyse conversationnelle comme moyen de discerner les fonctions de la parole”<sup>5</sup>.

Przytaczane w pisemnych wypowiedziach studenckich badania ilustrujące omawiany w czytanej artykule problem nie odnosiły się do używanej terminologii i ram koncepcyjnych, a stanowiły bardziej przykłady rozumowania lub ogólne wnioski z omawianego studium. Studenci do ich opisu używali fachowych pojęć, jednak najczęściej nie definiowali ich w kontekście omawianej problematyki, pozostając w ogólnym czy wręcz uniwersalnym (czasami nawet kolokwialnym) rozumieniu użytej terminologii. Na przykład w wypowiedzi IW można zaobserwować początkową dbałość o zdefiniowanie terminu „dyskurs ekologiczny”, a następnie przejście do używania go w błędnym znaczeniu, niezgodnym z optyką czytanego tekstu jako „dyskurs poprawny politycznie”:

Au début de l’article l’auteur introduit une expression très importante dans le contexte du contenu discuté : discours écologique. [...] Le discours écologique demeure l’ensemble des textes dans lesquels la relation entre les hommes et l’environnement est établie publiquement [...] Différents discours sont très populaires au sein de la famille quand on parle de la nourriture de manière politiquement correcte...

Zebrane w wypowiedziach pisemnych dane pozwoliły na skonfrontowane używanych strategii czytania tekstu naukowego i na zaobserwowanie różnic w odbiorze tego samego artykułu. Jednak to interakcje z drugą osobą (w przeprowadzonych wywiadach) przyczyniły się do refleksji nad przebiegiem tworzenia reprezentacji tekstu i jego wykorzystania w ujęciu nowego problemu, zaproponowanego przez studenta prowadzącego wywiad. Świadczy o tym poniżej przytoczony przykład – fragment wywiadu wyodrębniony z transkrypcji dialogu między KK i JB na temat fragmentu wypowiedzi JB:

Studentka KK w wywiadzie z JB odniosła się do kluczowego terminu użytego w wypowiedzi: „schemat płci”. KK zastanawia się nad powodem zamieszczenia tego terminu w cudzysłowie w pisemnej wypowiedzi JB (w wywiadzie nazywa je przeformułowaniem). JB wyjaśnia, że chodzi o wyróżnienie słowa klucza, które pomoże jej odpowiedzieć na główne pytanie zadane przez KK. W dyskusji widoczne jest doprecyzowanie użytego terminu

<sup>5</sup> pl. „Kerbrat-Orecchioni bada dyskurs, posługując się analizą konwersacyjną jako środkiem do wyróżnienia funkcji mowy”.

**Tabela 2. Przykład dialogu między studentami odnośnie do PKN obecnych w wypowiedzi przeformułowanej**

Wypowiedź JB	Transkrypcja dialogu KK i JB
<p><i>Les recherches décrites ci-dessus montrent un lien clair entre le langage des hommes et des femmes et les stéréotypes liés aux rôles de genre. Ces derniers présentent les femmes comme passives, soumises et solidaires et les hommes comme dominants, moins sensibles et cherchant à démontrer leur supériorité, leur position. En d'autres termes, il s'agit de l'activation du « schéma de genre »<sup>1</sup> de la mise en évidence de certains comportements, rôles et traits, qui sont spécifiques au genre et fonctionnent comme des normes culturelles acceptées<sup>1</sup>.</i></p>	<p>K.K.: Właśnie tak, zauważyłam, że twoje przeformułowanie było tak bardzo precyzyjne, bardzo szczegółowe, jeśli chodzi o to, co można było zauważyć w artykule, ale też zauważyłam, że jeśli chodzi o cytowanie, to nie zaznaczasz zbyt wielu cytatów, chyba tylko trzy. I jeden z nich dotyczył tzw. schematów płci. I zastanawia mnie, dlaczego właśnie <b>ten element postanowiłaś umieścić w cudzysłowie?</b></p> <p>J.B.: Bo twoje pytanie brzmiało "Qu'est-ce qui détermine le choix lexical dans la communication entre hommes et femmes ?". To wydawało mi się, że w całym tym artykule ten schemat płci, to zaznaczenie, że chodzi o kobiety i mężczyzn jest ważne. Dlatego chyba skoncentrowałam się na tym i to podkreślałam. No i ten <b>schemat płci to było to jedno ze słów kluczy</b>, które wzięłam pod uwagę, a drugim na pewno był ten kontekst wypowiedzi. To były chyba dwa takie słowa klucze, pod które starałam się napisać to przeformułowanie.</p> <p>K.K.: Okej, czyli jedną z twoich strategii było właśnie poszukiwanie takich słów kluczowych, by odpowiedzieć na moje pytanie?</p> <p>J.B.: No tak. No ta pierwsza część na pewno koncentruje się wokół płci, schematu płci, no czyli też tego, czego dotyczy sam tytuł artykułu, wpływ aktywizacji schematu płci. A ten drugi to już koncentruje się na kontekście, czyli właściwie tym, co starali się dowieść w swoich badaniach ci autorzy.</p> <p>K.K.: Yhym. Mówisz o tej płci i w twoim przeformułowaniu zauważyłam, że w kontekście płci stosujesz dwa terminy. <b>Używasz, albo le sexe, albo le genre, i zastanawiam się czy to celowe rozróżnienie?</b></p> <p>J.B.: Chyba nie. Znaczy, na pewno nie. To chyba było tylko na potrzeby takiego leksykalnego zamiennika, ale nie miało to znaczenia docelowego.</p> <p>K.K.: Okej, czyli po prostu oba te słowa postanowiłaś traktować jako synonimy, tak?</p> <p>J.B.: Tak, tak, w tym przeformułowaniu tak.</p> <p>K.K.: W tym przeformułowaniu. To znaczy, że <b>ogólnie dostrzegasz między nimi jakąś różnicę?</b></p> <p>J.B.: Wydaje mi się, że <i>genre</i> jest słowem zdecydowanie szerszym, można tak powiedzieć, o szerszym znaczeniu. Ma pole semantyczne znacznie większe niż <i>sexe</i> jako płeć. No bo ona znaczy po prostu płeć.</p>

<sup>1</sup> pl. „Opisane powyżej badania wskazują na wyraźny związek języka kobiet i mężczyzn ze stereotypami dotyczącymi ról płciowych. Te ostatnie przedstawiają kobiety jako bierne, uległe i wspierające, a mężczyzn jako dominujących, mniej wrażliwych i pragnących zademonstrować swoją wyższość, swoją pozycję. Innymi słowy, jest to aktywacja „schematu płci”, uwypuklenie pewnych zachowań, ról i cech, które są specyficzne dla płci i funkcjonują jako przyjęte normy kulturowe”.

Wypowiedź JB	Transkrypcja dialogu KK i JB
	<p>K.K.: A <i>genre</i> oznacza?</p> <p>J.B.: No tutaj postanowiłam <i>genre</i> użyć jako synonim płci, no ale może to znaczyć również 'rodzaj', w kontekście na przykład gramatycznym.</p> <p>K.K.: Okej, <b>bo zestawiałaś to na zasadzie tego, że jedno jest podrzędne w stosunku do drugiego i skoro <i>sexe</i> rozumiesz jako płeć, to zastanawiało mnie jaki ekwiwalent będzie miało <i>genre</i>, w kontekście tej płci.</b> Nie wiem, czy to brzmi logicznie, co powiedziałam.</p> <p>J.B.: Chyba nie do końca to rozumiałam.</p> <p>K.K.: Dobrze. Bo wcześniej powiedziałaś, że jakby w tym reformułowaniu uznawałaś to za synonimy, ale ogólnie, jak myślisz o tych oby pojęciach, to dla ciebie <b><i>genre</i> jest pojęciem bardziej nadrzędnym.</b> Dobrze rozumiałam?</p>

w następujących po sobie wypowiedziach, refleksja nad słusznością użycia synonimu, stopniowe uwrażliwianie na niuanse znaczeniowe i starania, by adekwatnie stosować wybrane pojęcie. W dialogu KK przyjmuje pozycję ekspertki i zabiega o to, by naprowadzić swoją rozmówczynię na właściwy trop rozumowania.

Jak widać w przytoczonych przykładach, w perspektywie dydaktycznej zaproponowane zadania okazały się przydatne dla rozwoju kompetencji akademickich studentów w zakresie stopniowego uwrażliwiania na złożoność dyskursu naukowego w jego odbiorze i wykorzystania na potrzeby przygotowania wypowiedzi własnej. W perspektywie badawczej w naszym eksperymencie, zmierzającym do wyłonienia specyficznych dla studentów neofilologii sposobów odbioru tekstu naukowego, udało się zaobserwować podstawowe trudności związane z tworzeniem reprezentacji czytanych artykułów. Tabela nr 2 zbiera nasze obserwacje odnośnie do danych pozyskanych w pisemnych wypowiedziach studentów oraz w przeprowadzonych wywiadach.

**Tabela 3. Obserwacje reprezentacji studenckich na podstawie danych zebranych w wypowiedziach studentów i interakcjach w parach**

Dane z wypowiedzi studenckich	Dane z transkrypcji wywiadów
<p>ZKN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– obecna identyfikacja dziedziny badawczej, pozostaje trudność w osadzeniu w konkretnym paradygmacie</li> <li>– referowanie bardziej niż analizowanie</li> <li>– hipotezy przywoływane wybiórczo.</li> </ul>	<p>ZKN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– uzasadnianie w oparciu o wiedzę potoczną lub dopasowanie do polecenia</li> <li>– powoływanie się na doświadczenia własne</li> <li>– pytania dotyczą statusu czytelnika, jak czytają i jak przedstawiają poszczególne konstrukty.</li> </ul>

Dane z wypowiedzi studenckich	Dane z transkrypcji wywiadów
<p>PKN</p> <p>– obecność podstawowych pojęć w tekście przeformułowanym, często jednak bez ich zdefiniowania w kontekście omawianej problematyki</p>	<p>PKN</p> <p>– mało pytań odnośnie do zdefiniowania problemu i jego znaczenia w tekście źródłowym i przeformułowanym.</p>
<p>OKN</p> <p>– referowanie protokołu, metod i wyników badań bez odniesienia do ZKN i PKN</p>	<p>OKN</p> <p>– kontrola czytania nakierowanego na polecenie</p> <p>– identyfikacja strategii kompensacyjnych, pytania dot. pominiętych fragmentów oraz elementów dodanych</p> <p>– brak pytań o zasadność metodologii badawczej</p>

Poczynione obserwacje są nie tylko ciekawe ze względu na zastosowane przez studentów sposoby czytania i kierowania uwagą na wybrane konstrukty naukowe, ale również dlatego, że ujawniają wagę użytych przez nich strategii metakognitywnych w trakcie dyskusji dla głębszego i spójnego przetwarzania tekstu. Są one też cenne w perspektywie metodologicznej, gdyż zastosowanie pisemnej interpretacji i ustnej interakcji dostarcza badaczowi więcej danych na temat aktywowanych procesów rozumienia i konstruowania wiedzy badanych studentów, a także pozwala je wzajemnie zestawiać i weryfikować.

## 6. Podsumowanie

Mimo wspomnianych wyżej korzyści warto zwrócić uwagę również na trudność opisu trajektorii obserwacji ZKN-PKN-OKN dokonanych przez studentów w przeformułowanych wypowiedziach i interakcjach. Wynika ona przede wszystkim z dużej liczby danych bardzo zróżnicowanych jakościowo a powiązanych ze sobą. Już jednak na przywołanym w tym artykule, wstępnym etapie analiz widoczne są ogólne tendencje, które można ująć w następujących punktach:

- (1) W wypowiedziach studentów obserwowany jest rozwój kompetencji w zakresie wykorzystania i prawidłowego użycia rutyn pisarstwa akademickiego.
- (2) Pod wpływem interakcji w grupie zwiększa się wrażliwość względem stosowanej terminologii specjalistycznej.

- (3) Większość zaobserwowanych i utrzymujących się trudności dotyczy odniesienia do paradygmatu badawczego przywołanego w czytanim tekście.
- (4) Rozwój kompetencji w zakresie umiejętności stosowania adekwatnej terminologii i definiowania pojęć (PKN) nie zawsze idzie w parze z właściwym odniesieniem do ram teoretycznych czytanego tekstu naukowego (ZKN) i przedstawianych wyników badań zgodnie z wybraną metodologią (OKN).

Z pewnością wyzwaniem badawczym pozostaje udoskonalenie kryteriów obserwacji wyznaczników świadomości epistemologicznej studentów. Uchwycenie specyficznych cech w przeformułowanym tekście i interakcjach w odniesieniu do poszczególnych konstruktów naukowych jest istotne nie tylko w badaniach mających na celu rozpoznanie, w jaki sposób studenci tworzą reprezentacje problematyzowania w czytanych tekstach, lecz także w perspektywie dydaktycznej. Wydaje się jednak, że skupienie uwagi uczących się na poszczególnych konstruktach naukowych i ustanowionych przez autora relacjach między nimi może wspierać analizę treści podczas czytania. Potencjał tego narzędzia ujawnia się w planowaniu lektury, w stosowaniu optymalnych strategii rozumienia dyskursu naukowego, a z badawczego punktu widzenia stanowi kategorie analizy działań studentów. W dydaktyce akademickiej wyzwaniem pozostaje jednak dalsza operacjonalizacja tego narzędzia oraz wypracowanie kolejnych zadań rozwijających świadomość przedmiotową i epistemologiczną zwłaszcza takich, które zakładają pracę opartą na interakcjach.

## Bibliografia

- Beaud M. (2006), *„Problématique I” et plan de travail*, (w:) *L’art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l’ère du net*. Paris: La Découverte, s. 55–57.
- Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispaill M. (red.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L’Harmattan.
- Bazerman Ch. (2009), *Genre and cognitive development. Beyond writing to learn*. „Pratiques”, nr 143/144, s. 127–138.
- Beudet C. (2015), *Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie*. „Le français aujourd’hui”, nr 190, s. 99–14.
- Beck S.W., Jeffery J.V. (2009), *Genre and Thinking in Academic Writing Tasks*. „Journal of Literacy research”, nr 41, s. 228–272.
- Bhatia V.K. (2004), *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*, London: Continuum.

- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1998), *Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age*, (w:) Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (red.) *International Handbooks of Education*, vol 5. Springer, Dordrecht.
- Blaser Ch., Émery-Bruneau J., Lanctôt S. (2019), *Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire*. „Formation et pratiques d'enseignement en questions”, nr 29 (3), s. 103–118.
- Boch F., Grossmann F., Rick F. (2009), *Le cadrage théorique dans l'article scientifique: un lieu propice à la circulation du discours*, (w:) Lôpez Munoz, J.M., Marnette, S., Rosier, L. (red.), *Actes du Colloque Ci-Dit Circulation des discours et liens sociaux: Le discours rapporté comme pratique sociale*. Québec: Nota Bene.
- Brito O. (2018), *Troisième étape. Faire émerger une problématique évaluative*, (w:) O. Brito (red.), *Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels*. Nîmes: Champ Social, s. 43–47.
- Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cheng A. (2006), *Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction*. „English for Specific Purpose”, nr 25/1, s. 76–89.
- Couto J., Lundquist L., Minel J.-L. (2005), *Naviguer pour apprendre*. „EIAH”, s. 45–56.
- Delcambre I., Reuter Y. (2002), *Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche*. „Spirale: Lire-écrire dans le supérieur”, nr 29, s. 7–27.
- Donahue Ch. (2008), *Écrire à l'université: Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Fabre M. (2005), *Deux sources de l'épistémologie des problèmes: Dewey et Bachelard*. „Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle”, nr 38, s. 53–67.
- Fløttum K. (2004), *La présence de l'auteur dans les articles scientifiques: étude des pronoms je, nous et on*. (w:) Auchlin A., Roulet, E., Adam J.-M. (red.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota bene, s. 404–414.
- Fløttum K., Vold E.T. (2010), *L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique*. „Lidil”, nr 41, s. 41–58.
- Gardair G.E. (2007), *Heuristiques et biais quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle*. „Revue électronique de Psychologie Sociale”, nr 1, s. 35–46.
- Grossmann F., Tutin A., Garcia Da Silva P. (2009), *Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche*. „Pratiques”, nr 143/144, s. 187–202.
- Hyland K. (2001), *Bringing in the reader: Addressee features in academic articles*. „Written Communication”, nr 18, s. 549–574.
- Hyland K. (2005), *Metadiscourse*. Londres: New York, Continuum.
- Hyland K. (2009), *Metadiscourse: mapping interactions in academic writing*. „Nordic Journal of English Studies”, nr 9 (2), s. 125–143.

- Jacques M.P., Rinck F. (2017), *Un corpus de littéracie avancée: résultat et point de départ*. „Corpus”, nr 16. Online: <http://journals.openedition.org/corpus/2806>, <https://doi.org/10.4000/corpus.2806> [DW 30.04.2024].
- Johns A.M. (2008), *Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest*. „Language Teaching”, nr 41/2, s. 237–252.
- Johns A.M. (2015), *Moving on from Genre Analysis. An update and tasks for the transitional student*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 19, s. 113–124.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kellogg R.T. (2008), *Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective*. „Journal of Writing Research”, nr 1, s. 1–26.
- Kuhn D. (2005), *Epistemological understanding and the development of intellectual value*. „International Journal of Educational Research”, nr 43 (3), s. 111–124.
- Lang E. (2019), *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe: approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Praca doktorska obroniona w Uniwersytecie w Strasburgu. Online: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03018108/document> [DW 30.04.2024].
- Macfadyen A., English C., Kelleher M., Coates M., Cameron C., Gibson V. (2019), *'Am I doing it right?': Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students*. „Higher Education Research and Development”, nr 38(5), s. 985–1000.
- Nonnon É. (2002), *Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignant?*. „Spirale”, nr 29, s. 29–74.
- Orange C. (2005), *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. „Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle”, nr 38, s. 69–94.
- Orchowska I. (2020), *Favoriser le développement de la conscience épistémologique des étudiants lors de l'appropriation de l'écrit glottodidactique en français et en polonais. Le cas des étudiants polonais d'ethnolinguistique*. „Glottodidactica”, nr XLVII/1, s. 91–111.
- Ostrowska U. (2011), *Dyskurs w edukacji akademickiej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 258–266.
- Pollet M.-Ch., Glorieux C. (2021), *Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre: la « problématisation » dans l'écriture de recherche*. „Pratiques” [online], 189–190 | 2021. Online: <http://journals.openedition.org/pratiques/9909>; doi.10.4000/pratiques.9909 [DW 30.04.2024].
- Reuter Y. (2004), *Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation*. „Pratiques”, nr 121/122, s. 9–27.
- Rinck F. (2006), *Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage*. „Lidil”, nr 34, s. 85–103.
- Rinck F. (2010), *L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique: un état des lieux*. „Revue d'Anthropologie des Connaissances”, nr 4(3), s. 427–450.

- Rinck F., Boch F., Grossmann F. (2007), *Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche*, (w:) Millet A., Rispaill M., Lambert P., Trimaille C. (red.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique – Hommages à Jacqueline Billiez*. Paris: L'Harmattan, s. 285–296.
- Ristea P. (2020), *L'appropriation des écrits académiques en FLE*. „Revue TDFLE”, nr 76.
- Scheepers C. (2013), *L'argumentation écrite*. Bruxelles: De Boeck.
- Scheepers C. (red.). (2021), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Sowa M. (2022), *Le lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques dans les mémoires de diplôme des étudiants polonophones de français*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 49/2, s. 57–71.
- Swales J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M. (2004), *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M., Feak C. B. (2011), *Navigating academia: Writing supporting genres*. Michigan: University of Michigan Press.
- Tutin A. (2014), *La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques: des collocations aux routines sémantico-rhétoriques*, (w:) Tutin, A. i Grossmann, F. (red.), *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Autour de Scientext. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, s. 27–44.
- Tutin A., Kraif O. (2016), *Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines: l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents*. „Lidil”, nr 53, s. 119–141.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wingate U. (2012), *Argument! helping students understand what essay writing is about*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 11, s. 145–154.

Received: 04.12.2023

Revised: 08.05.2024