

dr hab. Jerzy Kaniewski

IFP UAM w Poznaniu

Ocena dorobku naukowego i dydaktycznego dr Danuty Łazarskiej

Dr Danuta Łazarska swoją drogę naukową związała z macierzystą uczelnią: tutaj uzyskała magisterium na seminarium Profesor Anny Dyduchowej (1992), tu również 10 lat później obroniła rozprawę doktorską *Publicystyczne wypowiedzi uczniów w procesie dydaktycznym szkoły podstawowej* przygotowywaną pod opieką naukową prof. dra hab. Zenona Urygi. Warto przy tym podkreślić, że niezbędne w pracy dydaktyka przedmiotowego doświadczenia praktyczne nabywała podczas dziewięcioletniej pracy nauczycielki języka polskiego w krakowskiej szkole podstawowej, kontynuowanej następnie w Kuratorium Oświaty. Opracowany i realizowany w szkole autorski program klasy dziennikarskiej stał się podstawą usystematyzowanych badań prowadzonych podczas studiów doktoranckich, co zaowocowało przygotowaniem wspomnianej wyżej dysertacji. Po uzyskaniu stopnia doktora (2002) Habilitantka została zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Polskiej ówczesnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny) .

Wchodzący w zakres oceny dorobek naukowy dr Łazarskiej po 2002 roku jest bogaty, składają się nań: wydana w 2006 roku książka podoktorska, ponad trzydzieści artykułów opublikowanych w znaczącej większości w tomach zbiorowych i czasopismach punktowanych oraz stanowiąca najważniejsze osiągnięcie monografia *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (Wydawnictwo Naukowe UP, 2015). Całość nadesłanych publikacji charakteryzuje z jednej strony wyrazista jednorodność tematyczna (szeroko rozumiana dydaktyka na wszystkich szczeblach edukacyjnych, od szkoły podstawowej po studia magisterskie) i metodologiczna (komplementarność wzajemnie weryfikujących się i uzupełniających komponentów empirycznego i teoretycznego), dodatkowo spajana jasną deklaracją o charakterze aksjologicznym (personalizm, perspektywa antropologiczno-kulturowa), z drugiej zaś – czytelna, zwłaszcza dla dydaktyka, rozległość i różnorodność zainteresowań (sama

Habilitationka wskazuje w autoreferacie „sześć obszarów”, s. 8 – 10). Choć spora liczba publikowanych w okresie pomiędzy 2002 a 2015 rokiem tekstów wiąże się z rozprawą doktorską (kontynuacja podejmowanych w doktoracie wątków lub obserwacje czynione przy okazji badań związanych z przygotowaniem dysertacji) czy książką stanowiącą podstawę przewodu habilitacyjnego (wstępne rozpoznania, doniesienia dotyczące częściowych rezultatów badań), dr Łazarska przestrzega dobrych praktyk w zakresie prawa autorskiego, dbając o odpowiednią relację treści publikowanych wcześniej w pracach zbiorowych, a później rozwijanych w autorskich monografiach (lub odwrotnie, jak ma to miejsce w wypadku książki podoktorskiej).

Zanim przejdę do szczegółowej oceny pracy wskazanej jako najważniejsze osiągnięcie naukowe, kilka uwag chciałbym poświęcić stanowiącej pokłosie rozprawy doktorskiej książce *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (Wydawnictwo Naukowe AP, 2006). Omawiana publikacja – choć wyrasta z dobrze zaplanowanych i udokumentowanych badań empirycznych – ma, niestety, wszystkie słabości książek na swój sposób spóźnionych. Nie myślę tu jedynie o czteroletniej różnicy między powstaniem pracy, a publikacją zmienionej wersji i wynikającej stąd swoistej „luce” bibliograficznej (przywoływana literatura przedmiotu sporadycznie wykracza poza 2001 rok i siłą rzeczy nie mogła zostać funkcjonalnie wykorzystana w zaplanowanej wcześniej pracy), ale przede wszystkim o dynamice zmian, jakie w tym czasie nastąpiły w polskiej szkole. Zasadniczy korpus badań, prowadzonych w latach 1996-99, dotyczył rzeczywistości szkolnej określonej programem ośmioletniej szkoły podstawowej z 1990 roku (dla 100-osobowej grupy kontrolnej, zwiększonej później o kolejnych stu uczniów) oraz autorskim programem klasy dziennikarskiej z 1994 r. (25-osobowa grupa eksperymentalna), diagnozie poddani zostali zaś uczniowie klasy ósmej, którzy byli przedostatnim rocznikiem kończącym 8-letnią szkołę podstawową

Książka podoktorska pojawiła się na rynku w momencie, w którym gimnazjum zrealizowało dwa pełne cykle kształcenia, a więc do klasy drugiej wchodził kolejno trzeci już rocznik 15-latków. Oczywiście, historyczna wartość przeprowadzonej przed siedmiu laty diagnozy pozostawała niezmienna, trudno jednak obojętnie przejść w trakcie lektury obok pojawiających się co jakiś czas anachronizmów, zwłaszcza tych związanych nie z analizą materiałów uzyskanych podczas badania kompetencji uczniów, ale z opisem rzeczywistości edukacyjnej. Widać to doskonale

np. w rozdziale pierwszym, w którym tytułowe *Cele edukacji polonistycznej* formułowane są z perspektywy prowadzonych w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych dyskusji, podczas gdy data publikacji sytuuje rozważania Habilitantki w kontekście późniejszym o ponad 10 lat, kiedy pryncypia edukacyjne od siedmiu lat znajdowały się już w obowiązującej podstawie programowej naszego przedmiotu.

Z tej perspektywy lepszym rozwiązaniem byłaby choćby próba odpowiedzi na pytanie, czy w siódmym roku funkcjonowania reformy formułowane w połowie lat dziewięćdziesiątych postulaty nadal są aktualne, a określone w toku dyskusji o sensie reformy programowej cele kształcenia przetrwały próbę czasu. Podobna sytuacja ma miejsce w rozdziale drugim: ważny w okresie powstawania rozprawy tzw. program przejściowy ośmioletniej szkoły podstawowej *Słowa jak klucze* z 1997 utracił już w 2006 roku wartość oczywistego układu odniesienia dla treści określonych w programie z 1990 roku – w perspektywie badań kompetencji piętnastolatków w książce podoktorskiej wystarczyło przywołać programy z 1999 roku, towarzyszące wprowadzanej w tym czasie podstawie dla gimnazjów. Rozumiem dylematy Autorki zmuszonej przez upływający czas do rezygnacji z czynionych podczas pracy nad rozprawą rozpoznań, bez wątpienia jednak chęć ocalenia za wszelką cenę pierwotnych zapisów (z fazy powstawania doktoratu) nie pozostała bez wpływu na wartość książki podoktorskiej.

Jako osiągnięcie stanowiące podstawę postępowania Habilitantka wskazała wydaną w 2015 roku monografię *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związkach literaturoznawstwa z dydaktyką* (Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP). Już wstępny ogląd treściowej zawartości publikacji świadczy o rozmiarach zadania postawionego sobie przez krakowską badaczkę. W największym skrócie można powiedzieć, że dr Łazarska postanowiła poddać refleksji trzy kompleksy zagadnień rozpatrywanych dotychczas przez polonistyczną dydaktykę w izolacji i *de facto* stanowiących materiał na trzy odrębne monografie. Pierwszy z nich dotyczy badań szeroko rozumianej recepcji utworów literackich (przez uczniów reprezentujących trzy etapy edukacyjne, ale również i przez studentów) oraz prezentowanych podczas lektury postaw odbiorczych, kolejny wiąże się z kształceniem przyszłych nauczycieli, a ściślej rzecz ujmując, z projektowaniem procesu przygotowywania studentów do pracy w szkole oraz – co wchodzi już w zakres trzeciego z sygnalizowanych obszarów – z możliwościami wykorzystania

najnowszych metodologii literaturoznawczych dla potrzeb dydaktycznych (mowa zarówno o aplikacji na użytek kształcenia akademickiego, jak i edukacji szkolnej).

Niewątpliwą zasługą Autorki jest scalenie wymienionych obszarów poprzez zbudowanie spójnej perspektywy antropologicznej. Jak deklaruje we wstępie: „To właśnie namysł nad człowiekiem jest głównym celem tej publikacji. Sygnalizowane tu zagadnienie wyrasta z głębokiego przekonania autorki o konieczności antropocentrycznego sprofilowania kształcenia kandydatów na nauczycieli polonistów, kształcenia podmiotowego [...]” (s. 5). Motywowana szeroko przywoływanymi w całej pracy nurtami filozofii personalistycznej koncepcja człowieka pozwala, „by w centrum procedury badawczej ulokować jednostkowość dwóch podmiotów: ucznia i studenta polonistyki – jako ludzi, odbiorców literatury, a także odbiorców obrazu człowieka i życia” (s.9).

Mimo rozbudowanego zaplecza teoretycznego, warto jednak podkreślić, że rozprawa wyrasta z empirii, a oba komponenty wzajemnie się uzupełniają i weryfikują. Wagę przeprowadzonych rozpoznań podkreśla nie tylko szeroko zakrojony zakres badań, obejmujący zarówno studentów (ponad 400 słuchaczy z sześciu uczelni, w sumie ponad 1200 kwestionariuszy badawczych), jak i uczniów (w sumie dziewięć krakowskich szkół, po trzy z każdego etapu edukacyjnego: 310 uczniów szkoły podstawowej, 255 gimnazjalistów i 283 licealistów), ale i przyjęta metodologia. W badaniach właściwych uczestniczyła grupa eksperymentalna (wybrani studenci UP realizujący zorientowany „antropocentrycznie” program kształcenia) oraz standardowa (pozostali kandydaci do zawodu z wymienionych uczelni), a uzyskane wyniki były weryfikowane zarówno w odniesieniu do grupy studenckiej (inne grupy studentów z UP), jak i uczniowskiej (uczniowie innych szkół krakowskich czytający podobnie skonstruowane teksty tych samych autorów co w badaniach właściwych).

Przed przystąpieniem do szczegółowych ocen pozwolę sobie jeszcze na sformułowanie uwagi natury ogólnej na temat zaprezentowanego w książce sposobu ujęcia opracowywanych zagadnień. Wyłaniająca się z układu treści antropocentryczna koncepcja kształcenia przyszłych nauczycieli świadczy o dojrzałości prezentowanego projektu. W pierwszym rozdziale Habilitantka wychodzi od refleksji teleologicznej dotyczącej celów kształcenia nauczycielskiego, by w kolejnym przejść do przeglądu ukształtowanych w dydaktyce koncepcji postrzegania ucznia jako uczestnika procesów kulturowych, ze szczególnym

uwzględnieniem orientacji nastawionych na antropologiczny, etyczny czy hermeneutyczny wymiar obcowania z kulturą. W tak zarysowanym kontekście usytuowane zostały uwagi dotyczące sposobu konceptualizacji i postrzegania ucznia przez przyszłych nauczycieli (rozdz. 3) oraz wpływu wyniesionych doświadczeń czytelniczych (w tym również refleksji literaturoznawczej) na studenckie definiowanie siebie i Innego (rozdz. 4). Trzecia część rozprawy przynosi informacje na temat uczniowskich odczytań (nieukierunkowany odbiór) utworów Andersena, Mrożka i Wilde'a (rozdz. 5), dopełnionych w ostatnim rozdziale analizą przeprowadzonych przez studentów interpretacji omawianych świadectw odbioru wymienionych tekstów (wyraźnie rysujący się związek strategii interpretacyjnej z trybem lektury wypowiedzi uczniowskich). Naszkicowana tu rekonstrukcja ujawnia z jednej strony wyraźną logikę wywodu, z drugiej zaś odkrywa motywacje stojące za autorską propozycją antropocentrycznej koncepcji kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela.

Uważniejsza lektura nie weryfikuje formułowanych na wstępie ocen, jeszcze wyraźniej potwierdzając wartość rozprawy. Mająca charakter rozpoznawczo-relacyjny część pierwsza, do której można zaliczyć rozdziały 1. i 2., przekonuje o erudycji Habilitantki. Dr Łazarska swobodnie porusza się nie tylko po obszarach dydaktyki szczegółowej, ale i filozofii, psychologii czy literaturoznawstwa, trafnie czerpiąc uzasadnienia zarówno z historii dyscyplin (dydaktyka i literaturoznawstwo z okresu XX-lecia), jak i z najnowszych nurtów myśli humanistycznej (np. zorientowane antropologicznie literaturoznawstwo, poststrukturalizm czy kulturowe teorie literatury). W zalewie przywoływanych informacji warto przy tym dostrzec dążenie do tworzenia ujęć syntetycznych, jak np. wskazanie trzech podstawowych obszarów kształcenia uniwersyteckiego w rozdziale pierwszym (s.47) czy trafne wyodrębnienie w kolejnym czterech sposobów postrzegania ucznia w toku lekcji (s. 73 – 93).

Doceniając erudycję i badawczą skrupulatność części przeglądowej (niekiedy chyba nazbyt drobiazgowej we wskazywaniu źródeł inspiracji), chciałbym przejść do rozdziałów odwołujących się do badań empirycznych, ponieważ one mają stanowić uzasadnienie proponowanej przez Autorkę koncepcji przygotowania polonisty do pracy nauczycielskiej. Studenckiemu postrzeganiu ucznia poświęcone zostały dwa kolejne rozdziały monografii. W pierwszym z nich Habilitantka referuje wyniki badań studentów przygotowujących standardowo do zawodu (grupa S) dotyczące ich wyobrażeń na temat ucznia, w drugim zaś analizuje przyjmowane przez przyszłych polonistów strategie odbiorcze oraz wskazuje wpływ wybranych

metodologii czytania na antropocentryczną wrażliwość studenta polonistyki i rozumienie przez niego ról, jakie może pełnić literatura.

Jak słusznie ocenia Autorka, wyłaniający się z odpowiedzi studentów obraz ucznia jest trudny do zaakceptowania w podmiotowo zorientowanej dydaktyce. Dla zdecydowanej większości respondentów (blisko 80% badanych) jest on wyłącznie „przymusowym, niechętnym, zniewolonym, niezainteresowanym realizatorem rozlicznych zadań wykonywanych na konkretnych utworach literackich” (s. 94), a tylko co piąty z badanych postrzega go jako człowieka realizującego czynność lektury. Istotne wydają się tu dydaktyczne konsekwencje określonego sposobu definiowania, ponieważ – na co wskazują dalsze analizy – pierwsze z ujęć opiera się na funkcjonujących społecznie stereotypach i prowadzi do depersonalizacji uczniów postrzeganych jako „audytorium masowe” (s. 104). Zredukowany do pełnienia roli ucznia odbiorca przestaje więc mieć inne motywacje poza czysto pragmatycznymi, co w łatwy sposób zdaje się potwierdzać słuszność obiegowych diagnoz dotyczących braku potrzeby czytania wśród współczesnych uczniów.

Stygmatyzującego młodych odbiorców stereotypu ucznia „nieczytającego” nie pomaga również przełamać nabywane w trakcie zajęć uposażenie literaturoznawcze kandydatów na nauczycieli – tylko co trzeci z respondentów podjął próbę wskazania orientacji badawczych, które mogą sprzyjać dowartościowaniu potrzeb czytelniczych ucznia w procesie lektury. Pozostali albo nie dostrzegają bezpośrednich związków między uzyskiwaną w kształceniu kierunkowym wiedzą literaturoznawczą, a jej zorientowaną na potrzeby edukacji szkolnej subdyscypliną. Trudno nie zgodzić się z podnoszonymi przez Habilitantkę przyczynami takiego stanu rzeczy (od lat zresztą konstатовanego w wypowiedziach dotyczących kształcenia uniwersyteckiego, w którym trudno zharmonizować wąsko specjalistyczne badania naukowe z potrzebą ogólnej formacji merytorycznej studenta). W moim jednak przekonaniu brak zainteresowania studentów wynika w dużej części z niejasności zaproponowanego im tematu. Polecenie *Jakie zagadnienia literaturoznawcze mogą sprzyjać otwieraniu przyszłych polonistów na ucznia?* niosło dwa niejednoznaczne sformułowania – mam na myśli enigmatyczne „zagadnienia literaturoznawcze” (bardziej komunikatywne byłyby sposoby czytania, koncepcje lektury czy choćby metodologie) oraz zaczerpnięte z edukacyjnej nowomowy „otwieranie polonistów na ucznia” (zamiast np. lepsze zrozumienie/uwzględnienie potrzeb czy postaw czytelniczych ucznia). Stąd aż 1/3 studentów uzasadniała nieudzielenie odpowiedzi

brakiem czytelnego związku między „zagadnieniami literaturoznawczymi” a podnoszoną w poprzednim zadaniu „problematyką ucznia”.

Zamykając rozdział wyniki ankiety dotyczącej szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni „spotkań z Innym” wprowadzają już w tematykę kolejnego rozdziału, w którym proces studenckiej lektury ujmowany jest jako doświadczanie Innego prowadzące również do poznawania siebie. Bez wątpienia trzy wskazane przez Habilitantkę paradygmaty lektury (antropologiczny, etyczny i hermeneutyczny) uznać trzeba za kluczowe w kształtowaniu „myślenia antropologicznego i wrażliwości antropologicznej” (s. 138). Trudno jednak zaakceptować pojawiające się przy rozważaniu etycznych wymiarów podmiotowości (s. 143) zrównanie wypowiedzi uczniowskiej z artystyczną i nazywanie jej „dziełem” („dziełem nazwać można [...] tekst, który, choć często niepoprawny i nierzadko w swej treści pozbawiony sensu, świadczy [...]). Co prawda dwadzieścia trzy strony dalej (s. 166) pojawia się inna, nie budząca kontrowersji wykładnia studenckiego obcowania z tekstem uczniowskim, jednak niekorzystne wrażenie pozostaje.

W perspektywie postulowanej przez Autorkę formacyjnej roli studiów nad literaturą ciekawe okazują się wnioski ze studenckich odpowiedzi na pytanie o rolę lektury w wymiarze osobistym, naukowym i zawodowym. Wyodrębnione w każdym z wymiarów postawy studentów wobec lektury zostały opisane w sposób zbiektywizowany, z przekonującym uzasadnieniem. Szkoda tylko, że choćby na zasadzie przypisu poczynione klasyfikacje nie zostały odniesione do ustaleń wielokrotnie przywoływanego w rozprawie Jana Polakowskiego, mimo że tekście pojawiają się wprost i postawy kompensacyjne (s. 175) i ludyczne (tu jako ludyczno-konsumpcyjne, s. 177). Co prawda postulowana informacja znalazła się na s. 251, ale jedynie jako komentarz do postaw uczniowskich. Przy okazji tego podrozdziału muszę również wytknąć błędny zapis nazwiska Jerzego Jarzębskiego – pojawia się on zarówno w tekście głównym, jak i w przypisie (s. 194), powtórzony też został w bibliografii i indeksie.

Zamykając kwestie oceny rozpoznań przeprowadzonych w kształconej standardowo grupie studenckiej, chciałbym wskazać wyłaniającą się ze zgromadzonego materiału dodatkową płaszczyznę interpretacji wyników: pomieszczone w pracy dane ilościowe sugerują wyraźną zbieżność pomiędzy sposobem postrzegania ucznia (rozdz. 3, s. 94) a pojmowaniem roli lektury własnej w perspektywie naukowej (rozdz. 4, s. 183) czy zawodowej (s. 186 – 191).

Postrzeganiu ucznia w kategoriach antropologicznych (20,29%) odpowiada 24,26% studentów deklarujących w wymiarze zawodowym lekturę antropologiczno-etyczną, a zredukowaniu ucznia do roli czytelnika pragmatycznego, wykonawcy poleceń (79,71%) odpowiada zbliżona liczba studentów z dwóch grup: reprezentującej odbiór powinnościowo-zinstytucjonalizowany (48,02%) i moralizatorsko-etyczny (27,72%).

Ostatnia część książki zbudowana została wokół uczniowskich świadectw nieukierunkowanego odbioru trzech wspomnianych na wstępie tekstów: *Świniopasa* Andersena (szkoła podstawowa), *Słonia* Mrożka (gimnazjum) oraz *Tego, który czynił dobrze* Wilde'a. Rozdział 5 przynosi autorski opis uzyskanych podczas badań wytworów oraz ich analizę i interpretację zamkniętą wnioskami na temat gotowości uczniów, by „[...] bez przymusu – przyjąć p o s t a w ę a n t r o p o l o g i c z n ą wobec literatury” (s. 249, wyróżnienie Autorki). Tematem ostatniego z rozdziałów staje się konfrontacja studentów grupy eksperymentalnej z przedstawionymi w poprzednim rozdziale świadectwami uczniowskich odczytów wymienionych utworów (lektura nieuprzedzona instrukcją oraz kontekstualnie ukierunkowana).

Dwa ostatnie rozdziały wydają się szczególnie ważne w planie rozprawy. Potwierdzają otwartość uczniów na spotkanie z Innym w dziele literackim, umożliwiają konfrontację odczytów uczniowskich ze studenckimi, co pozwala Habilitantce na wskazanie tego, „co wspólne w prywatnych rozważaniach o literaturze dla badanych uczniów i kandydatów na nauczycieli” (s. 261). Nade wszystko jednak pokazują, w jakim stopniu rozwijanie „wrażliwości antropologicznej” u kandydatów do zawodu nauczycielskiego pomaga dostrzegać Innego w literaturze i w życiu, a przede wszystkim w uczniowskich świadectwach odbioru. Warto jednak dodać, że poczynione w przywołanych rozdziałach spostrzeżenia nie tracą swojej wagi, nawet jeśli pominie się ich wymiar uzasadniający w kontekście tezy całej rozprawy. Przede wszystkim dlatego, że przynoszą obraz szkolnej i akademickiej empirii. Jako takie mogą być konfrontowane z wcześniej formułowanymi diagnozami, wskazując trwałość określonych tendencji (np. aktualność postaw odbiorczych wyodrębnionych przez Polakowskiego przed ponad trzydziestu laty) lub ich zmianę. Pomagają również, zwłaszcza w przypadku odbioru nieukierunkowanego, rozpoznać autentyczne preferencje czytelnicze, trafniej dobierać teksty i projektować takie sytuacje odbioru, które wyzwolą moc lektury.

Doceniając zakres przeprowadzonej diagnozy muszę jednak wyrazić i tu jedno zastrzeżenie. Wiąże się ono z przyjętą metodologią badania poziomu odbioru sensów symbolicznych. Podczas analizy uczniowskich odczytań *Świniopasa* Habilitantka posłużyła się narzędziami zaproponowanymi w 1982 roku przez Ewę Guttmejer, która – wykorzystując wcześniejsze ustalenia Stefana Szumana – wyodrębniła 4 poziomy odbioru utworów baśniowych. Problem w tym, że poszczególne kategorie nie zostały w pracy Guttmejer precyzyjnie opisane w kategoriach literaturoznawczych (dyskusyjność wyodrębnienia poziomu odbioru baśniowego kwestionowała np. w *Lekturze i poetyce* Bożena Chrzastowska, postulując albo zmianę nazwy kategorii, albo też – dzięki precyzyjniej ustalonym kryteriom – włączenie jej po części do odbioru faktycznego lub do refleksyjnego). Taka trójstopniowa skala okazałaby się na tyle operatywna, że mogłaby zostać z powodzeniem zastosowana również do klasyfikacji sposobów odczytywania utworu przez gimnazjalistów – w moim przekonaniu spora ich część nie wychodzi poza sferę dosłowności i odczytań częściowych.

Zamykając ocenę monografii, chciałbym powtórzyć formułowaną na wstępie zdecydowanie pozytywną opinię. Książka wskazana jako stanowiące podstawę postępowania habilitacyjnego osiągnięcie naukowe ukazuje Badaczkę dojrzałą, dysponującą dobrze ukształtowanym warsztatem, jednocześnie naukowo rzetelną. W stosunku do dołączonej książki podoktorskiej pokazuje przede wszystkim bezdyskusyjny przyrost w sferze erudycyjnej. Interdyscyplinarność, merytoryczny warsztat (zwłaszcza zaś znajomość najnowszych orientacji w myśli dydaktycznej czy literaturoznawczej) pozwalają bez wątpienia stwierdzić, że dr Danuta Łazarska jest już ukształtowanym badaczem, zdolnym do samodzielnej pracy naukowej.

By ocena dorobku dr Danuty Łazarskiej była kompletna, pozostaje jeszcze kwestia jej działalności dydaktycznej i organizacyjnej. Zacznę od łączącej zaangażowanie naukowe z popularyzatorskim i dydaktycznym aktywności konferencyjnej. Habilitantka współorganizowała pięć konferencji, wzięła udział z referatem w blisko 30 konferencjach krajowych i międzynarodowych, a wygłaszane tam teksty były publikowane w książkach pokonferencyjnych. Warto również odnotować przygotowywanie materiałów pomieszczonych w uczelnianych informatorach dla studentów. Przede wszystkim jednak na pierwszy plan wysuwa się aktywność związana z organizacją praktyk pedagogicznych, prowadzona zarówno w przestrzeni Instytutu Filologii Polskiej (koordynator praktyk w latach 2004-2008),

jak i uczelni (prace w Komisji Rektorskiej). Ocena zaangażowania dr Łazarskiej w tej dziedzinie była z pewnością niezwykle wysoka, co poświadczają Nagrody Rektora II i III stopnia przyznane kolejno w 2005 i 2006 roku za organizację praktyk. Pozostając przy nagrodach warto również odnotować uzyskaną w kolejnym roku Nagrodę Rektora III stopnia za monografię podoktorską.

Osobny rozdział stanowi zaangażowanie na rzecz edukacji szkolnej - nie wymieniając szczegółowo wszystkich konkretnych form działalności oświatowej, wspomnę tylko, że zostało ono uwieńczone przyznaniem w 2007 roku przez Ministra Edukacji Narodowej Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

W podsumowaniu mojej oceny z satysfakcją stwierdzam zatem, że jakość dorobku naukowego i dojrzałość badawcza Habilitantki oraz dorobek dydaktyczny i organizacyjny uprawniają do stwierdzenia, że Danuta Łazarska spełnia wymogi stawiane kandydatom do stopnia doktora habilitowanego w Ustawie *o stopniach naukowych i tytule naukowym*. W związku z powyższym stawiam wniosek o dopuszczenie Habilitantki do dalszych etapów przewodu habilitacyjnego.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jana Kowalska', is positioned at the bottom right of the page.