

dr hab. Anna Janus-Sitarz, prof. UJ
Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej
Wydział Polonistyki
Uniwersytet Jagielloński

**Recenzja dorobku naukowego doktor Grażyny Różańskiej
oraz Jej rozprawy habilitacyjnej pt.**

Uczeń w świecie tekstów kultury.

Szkice o antropocentryczno-kulturowym modelu edukacji polonistycznej,

(Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2014)

Pani doktor Grażyna Różańska przedstawiła do oceny swój dorobek naukowy z zakresu dydaktyki literatury, czyli tej dziedziny nauki, która łączy literaturoznawstwo z wiedzę pedagogiczno-psychologiczną i ze swoistą filozofią edukacji, a w swych ustaleniach badawczych winna opierać się na weryfikacji naukowych założeń w praktyce szkolnej.

Z informacji, jakie można uzyskać z Jej autoreferatu, wynika, że studiowała na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (1985-1990), a pracę magisterską obroniła 5 lat później w Słupsku (1995). Z kolei w 2008 roku w Akademii Pedagogicznej w Krakowie obroniła pracę doktorską pt. *Kształcenie kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych* pod opieką naukową prof. Marii Jędrychowskiej. Pracowała 14 lat jako nauczycielka języka polskiego, a od 1995 roku do teraz zatrudniona jest na stanowisku starszego wykładowcy w Instytucie Polonistyki Akademii Pomorskiej w Słupsku, w Zakładzie Językoznawstwa i Edukacji Polonistycznej.

Aktywność naukowa po otrzymaniu stopnia doktora

Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego wydała po otrzymaniu stopnia doktora dwie książki (w 2011 – opartą na rozprawie doktorskiej monografię *Zaistnieć w kulturze. O kształceniu kompetencji kulturowej uczniów w edukacji polonistycznej* oraz w 2014 – książkę habilitacyjną, *Uczeń w świecie tekstów kultury. Szkice o antropocentryczno-kulturowym modelu edukacji polonistycznej*). Redagowała 5 książek pokonferencyjnych oraz opublikowała 28 artykułów, a 7 oddała do druku. W autoreferacie podaje, że uczestniczyła w 43 konferencjach.

Docenić warto zaangażowanie dr Różańskiej w organizację od r. 2008 cyklicznych konferencji „Dydaktyczny wiatr od morza” i publikację książek pokonferencyjnych, a także aktywne działania na rzecz macierzystej uczelni (w roli członka różnych komisji uczelnianych, kierownika studiów podyplomowych oraz koordynatorki projektu poprawiającego jakość praktyk pedagogicznych).

Opublikowany w formie książki *Zaistnieć w kulturze...* doktorat Grażyny Różańskiej stanowi z pewnością najmocniejszy punkt w Jej dorobku naukowym. W sposób uporządkowany Autorka przedstawia w niej kluczowe dla tematu pojęcia, referuje założenia i realizację reformy programowej po 1999 roku, przedstawia wyniki badań własnych. Wprawdzie nie są to badania obszerne jak na standardy pracy doktorskiej (ankietami objętych zostało 210 uczniów), a interpretacja wyników (szczególnie ankiet przeprowadzonych wśród polonistów) wymaga głębszej refleksji, jednak zebrany materiał można uznać za pożyteczny i poszerzający wiedzę o kompetencjach kulturowych badanych uczniów.

O wiele więcej wątpliwości budzi pozostały dorobek naukowy doktor Różańskiej. W autoreferacie (zał. 1, s. 16) Habilitantka pisze, że po doktoracie (w latach 2008-2014) opublikowała 45 artykułów, podczas gdy w spisie publikacji (zał. 2. s. 1-3 jest ich wymienionych 28), a przesłanych recenzentom – 19.

Niedosyt a także niepokój budzą następujące kwestie:

1. Artykuły (7) o kształceniu kulturowym (publikowane w książkach zbiorowych: *Wartości w edukacji polonistycznej – szanse i zagrożenia*, 2010; *Językowo-kulturowy obraz tożsamości*, 2010; *Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, 2009; „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*”, 2011 i 2013; *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, 2010; *Methodological studies...*, 2014) w przeważającej mierze przedstawiają te same badania, które Autorka przeprowadziła w ramach przygotowywania i opublikowania doktoratu – trudno więc zaliczyć je do dorobku „po doktoracie”.
2. Z pozostałych przekazanych recenzentom artykułów większość (8) weszła w skład książki przedstawionej jako książka habilitacyjna. A zatem spośród nadesłanych 19 tekstów tylko 4 nie zostały powtórzone w monografiach doktor Różańskiej, i właściwie jedynie te artykuły (oprócz książki habilitacyjnej jako zbioru kilkunastu artykułów) można traktować jako dorobek po doktoracie.
3. Trzeba zaznaczyć, że w dorobku Pani Doktor nie ma ani jednej publikacji w czasopiśmie punktowanym.

4. W autoreferacie mamy wskazaną aktywność Habilitantki w pracy w projektach edukacyjnych. To ważna działalność. Z pewnością Akademia Pomorska docenia to pole aktywności swojego pracownika. Szkoda jednak, że nie można ocenić naukowych rezultatów tych badań, ponieważ nie znajdujemy żadnych ich śladów w jakiegokolwiek przesłanej publikacji.

Cztery artykuły niepowtórzone w książkach to:

Koncepcja kształcenia kulturowego w polonistyce międzywojnia, opublikowany w książce: *Kultura i oświata w europejskim międzywojniu (1918-1939)* pod red. R. Bryzek i J. Urban (Siedlce 2010) – solidna relacja na temat historycznych uwarunkowań koncepcji kształcenia polonistycznego po 1918 r. i ich realizacji w szkolnych podręcznikach;

Wizerunki Chopina w tekstach ikonicznych, włączony w tom: *Chopin w polskiej szkole i kulturze*, pod red. Z. Budrewicz, M. Sienko, R. Ławrowskiej (Kraków 2011) – artykuł przedstawiający w ujęciu chronologicznym portrety kompozytora i ciekawe wątki biograficzne związane z ich powstaniem;

Ja Kaszëba. Tożsamość narodowa, kulturowa i lokalna na przykładzie Kaszub, wydany w wileńskim zbiorze: *Tożsamość na styku kultur* (Wilno 2010) – pożyteczny tekst o edukacji regionalnej na Kaszubach;

Dom i Pamięć – dwa oblicza małej ojczyzny w „Domu” Małgorzaty Kujawskiej – umieszczony w tomie pokonferencyjnym pod redakcją G. Różańskiej: *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy* (Pruszcz Gdański-Słupsk 2013) – artykuł w ok. 70% składa się ze streszczenia powieści (w dużej mierze – słowami Kujawskiej), a tylko 2 strony to refleksja, w której na dodatek Autorka cytuje samą siebie (z artykułu *Ja Kaszëba. Tożsamość narodowa, kulturowa i lokalna na przykładzie Kaszub*), powołując się przy tym na opinię Jerzego Nikotorowicza (bez podania źródła tej opinii, bez przypisu z adresem bibliograficznym).

Osiągnięcia naukowe

Jako swoje największe osiągnięcie naukowe po doktoracie Autorka przedstawiła rozprawę habilitacyjną pt. *Uczeń w świecie tekstów kultury. Szkice o antropocentryczno-kulturowym modelu edukacji polonistycznej* (Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2014).

Książka dzieli się na dwie części: w pierwszej (*Teoretyczne aspekty współczesnej polonistyki*) Habilitantka zaczyna od zrelacjonowania dotychczasowych stanowisk autorów koncepcji antropocentryczno-kulturowego modelu edukacji polonistycznej, przedstawia wymagania, jakie stawiane są przed współczesnymi polonistami, przypomina doświadczenia z historii dydaktyki i kończy tekstem o postawach uczniów wobec wartości. Druga część rozprawy, zatytułowana „Praktyka szkolna”, podzielona na dwa rozdziały (*Korespondencja sztuk i Literatura*), składa się z 9 niepowiązanych ze sobą artykułów poświęconych filmowi, analizie obrazu, biblijnym tekstom ikonicznym, tekstom romantycznym, obrazowi Muncha, bajkom Mickiewicza, Gombrowiczowi, Miłoszowi i „problemom egzystencjalnym w wybranych tekstach kultury”. Książkę kończy rozdział „*Nasz uczeń jest człowiekiem*”, czyli o *upodmiotowieniu edukacji*, który w dużej mierze powtarza – słuszne skądinąd – tezy z książki Agnieszki Kłakówny *Przymus i wolność*.

W autoreferacie Autorka pisze, że książka to zbiór artykułów, z których „kilka było już wcześniej publikowanych”, jednak „zasadnicza większość to nowe teksty” [s. 6]. Tymczasem z przeglądu materiału wynikają całkiem inne proporcje: sama Autorka podaje w *Nocie wydawniczej* książki, że wykorzystała 9 publikowanych wcześniej artykułów (niektóre z nich były zresztą publikowane wielokrotnie, w tym także – niestety – w opublikowanym doktoracie), a jedynie 5 tekstów to teksty nowe.

We wstępie do rozprawy doktor Różańska wyjaśnia, że przedmiotem jej rozważań są: kulturowe kształcenie uczniów, kondycja współczesnej szkoły, kontekstowość i korespondencja sztuk, postawy uczniów wobec wartości. Jednocześnie Autorka wyraża nadzieję, że teksty te będą inspiracją dla nauczycieli „do podjęcia tego trudnego wyzwania, jakim jest holistyczne kształcenie polonistyczne, prowadzące do rozwoju kulturowej osobowości ucznia, jego ekspresji twórczej i wrażliwości estetycznej” [s. 14] Cytuję te słowa, ponieważ nie znalazłam żadnych innych w książce, które wyjaśniałyby cel podjętych rozważań, przedstawiały pytania badawcze, jakie stawia przed sobą Habilitantka, tłumaczyłyby koncepcję wyboru i zestawienia (sprawiającego wrażenie dużej przypadkowości) ze sobą artykułów dość odległych tematycznie (np. *O recepcji bajek Adama Mickiewicza w szkole podstawowej* i *Gombrowicz na lekcjach języka polskiego*), prezentowały tezy świadczące o nowym ujęciu tematu. Podtytuł książki, a mianowicie *Szkice o...*, podkreśla pewną bezradność Autorki w znalezieniu spójnej koncepcji, która uzasadniałaby włączenie do rozprawy tekstów, które znalazły się w niej, ponieważ były już napisane, gotowe i mniej czy bardziej tematycznie związane z szeroko pojętą kwestią kształcenia kulturowego.

Pierwsza część rozprawy poświęcona jest „teoretycznym aspektom współczesnej dydaktyki”. W początkowym rozdziale Autorka, odwołując się do hermeneutycznej teorii czytania tekstu i prac polskich dydaktyków, dowartościowujących pozycję czytelnika w akcie lektury, przedstawia antropocentryczno-kulturowy model edukacji polonistycznej. Refleksje skoncentrowane są tu wokół interdyscyplinarności jako znakowi współczesnego funkcjonowania w kulturze, a także wokół idei podmiotowego traktowania ucznia w procesie dydaktycznym. Są to oczywiście tezy powszechnie znane i akceptowane.

Pojawiają się tu jednak słabości, które cechują całą książkę. Przede wszystkim, część „teoretyczna” jest w zasadzie relacją z cudzych tekstów i czytelnik nie znajduje tu oryginalnego wkładu myśli Autorki. Takim twórczym dopełnieniem mogłaby się stać część druga rozdziału, odwołująca się do praktyki szkolnej i badań własnych, a zatem dająca szansę na naukową weryfikację przedstawionych tez. Tymczasem same badania i sposób prezentacji ich wyników budzą wątpliwości. Po pierwsze, badaczka popełnia błędy metodologiczne, formułując tendencyjne pytania. Wynik pierwszego pytania skierowanego do nauczycieli o znajomość konkretnych powieści był taki, że 31 respondentów na 46 biorących udział w ankiecie nie przeczytało żadnej z 10 wymienionych przez doktor Różańską książek (Autorka pisze, że były to nagrody Nobla i Nike, co nie w pełni zgadza się ze stanem faktycznym, laureatami nie byli bowiem: M. Grotkowska, H. Murakami czy C. R. Zafon). Sformułowanie takiego zamkniętego pytania o przeczytanie konkretnych książek (lub książek konkretnego autora) i wyciąganie z odpowiedzi wniosków o „ograniczonej wiedzy na temat świata kultury, w którym żyje uczeń” jest pewnym nadużyciem. A może ankietowani nauczyciele czytali inne książki? Innych autorów niż wymienieni przez Habilitantkę? Przywołam tu znaczącą dla tej kontrowersji opowieść profesora Ryszarda Koziołka o pewnym eksperymencie: „Przeprowadzam go od paru lat w różnych grupach studentów. Zakładam się z nimi, że nie znajdziemy 10 znanych nam, tych samych powieści [...]. Zabawę przeprowadzam od 6 lat i ani razu nie przegrałem. Nie oznacza to wcale, że otaczają nas wyłącznie lekturowi barbarzyńcy. Wielu z biorących udział w zabawie studentów czyta dużo, a jednak nie jest to lektura wspólna.”¹

Nie chcę bronić tutaj respondentów, którzy może rzeczywiście byli lekturowymi ignorantami, jednak stwierdzenie tego na podstawie jednego pytania zamkniętego nie daje badaczowi takich podstaw. Podobne zastrzeżenia można mieć do kolejnego zamkniętego pytania ankiety – o znajomość konkretnych filmów (*Róża, Baczyński, W ciemności, Obława,*

¹ R. Koziołek, *Komu opowiadać o przeszłości literatury polskiej*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, Tom 1, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz i R. Przybylskiej, Kraków 2014, s. 296.

Wałęsa) i wyciąganie z wyników generalizujących, negatywnych wniosków o kompetencjach nauczycieli. Mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy tendencyjny wybór narzędzi badawczych determinuje wyniki badań.

Niepokój wzbudza również sposób przedstawienia tychże wyników. Na str. 40 dostajemy informację, że w badaniu, w którym udział brało 46 respondentów, 40% udzieliło negatywnej odpowiedzi na pytanie, czy mogą samodzielnie decydować o wyborze podręczników, a na stronie obok, w tabeli, statystyka pokazuje zupełnie inne liczby – 40 osób udzieliło odpowiedzi „nie”, 6 „tak”. 40 osób a 40% to w tym przypadku ogromna różnica.

W tym rozdziale pojawiają się także generalizacje oparte nie na badaniach, ale na „własnym odczuciu” (np. „[trzeba] zmienić nastawienie szkół do praktyk, bo dziś nikt nie chce współpracować z uczelniami” (s. 36); „W moim odczuciu wdrażanie tego typu działań [realizacja postulatu Chrzęstowskiej, by lekcja stała się zdarzeniem artystycznym] idzie bardzo opornie” [s. 37]). Nie wiemy, jaka jest podstawa tego typu stwierdzeń. Jeśli są to obserwacje ze słupskiej szkoły ćwiczeń – to nie jest to materiał pozwalający na czynienie takich uogólnień w książce naukowej. Stwierdzenia te wynikają zapewne ze złych doświadczeń Autorki w środowisku lokalnym – warto by było zanalizować przyczyny takiego stanu. W swej generalizacji są one jednak nieprawdziwe.

Obszerne części tego tekstu pojawiają się i w innych publikacjach (m.in. w książce zbiorowej *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*) i – niestety – bez informacji o poprzednim wydaniu.

W kolejnym rozdziale (*Polonista wobec nowych wyzwań edukacyjnych*) badania własne, które przedstawia doktor Różańska, również trudno uznać za naukowe. Píše ona mianowicie, że przeprowadziła ankiety wśród 97 uczniów słupskich gimnazjów w latach 2009-2012. To niewielka grupa respondentów, biorąc pod uwagę kilka lat badań. Nie wiemy, czy ankietowana była jedna klasa rocznie czy kilku uczniów z różnych klas. Nie ma informacji, w ilu szkołach przeprowadzona była ankieta (a może co roku w tej samej?), o ilu polonistach wypowiedzieli opinie młodzi ludzie. Brak informacji o tej niewielkiej grupie badawczej pogłębia sprzeciw czytelnika wobec faktu, że badaczka wyciąga uogólniające, negatywne wnioski na temat wszystkich polonistów. Dość niepokojąco brzmi dalszy ciąg „badań”. Habilitantka pisze: „A co mówią o sobie sami pedagodzy? Podają 10 mądrości nauczycielskich (według Pielachowskiego)”, po czym cytuje ten dekalog. Czytelnik nie dowiaduje się, ile osób, kiedy, w jaki sposób (ankieta, wywiad?) udzielało badaczce takich odpowiedzi, które – w zestawieniu z opiniami uczniów – pozwalają na ośmieszenie

nauczycieli. Naciąganie faktów dla efektu publicystycznego, bez dbałości o wiarygodność i rzetelność badań, nie powinno mieć miejsca w pracy naukowej.

Poważne zastrzeżenia budzi ostatni rozdział części I zatytułowany *Uczeń a świat wartości*. Po pierwsze, ten sam tekst znajdujemy w opublikowanym w 2011 roku doktoracie Pani Różańskiej, czyli w książce *Zaistnieć w kulturze* (rozdział *Uczeń wobec uniwersum wartości*, s. 83-93). Ten sam tekst (z niewielkimi zmianami) pojawia się jeszcze w dwóch książkach zbiorowych jako artykuł pod takim samym lub podobnym tytułem: *Uczeń wobec uniwersum wartości* w: *Dydaktyka XXI wieku...*, 2008 oraz *W poszukiwaniu wartości w perspektywie kształcenia kulturowo-literackiego gimnazjalistów* w: „*Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis*”, 2013. Tylko ten ostatni artykuł podany jest w *Nocie wydawniczej* książki habilitacyjnej. Ubiegając się o stopień doktora habilitowanego, nie powinno się publikować w rozprawie habilitacyjnej tekstów wykorzystywanych w przewodzie doktorskim.

Rozdział ten budzi zastrzeżenia także i z innych powodów. Po pierwsze, Autorka referuje w nim jedynie nieliczne cudze artykuły i to niestety nie najnowsze (w ostatnich latach odbyło się kilka konferencji dydaktycznych, a także opublikowano kilka tomów zbiorowych i monografii poświęconych wartościom i wartościowaniu w edukacji polonistycznej), w tekście o wartościach nie ma nawet śladu wiedzy o zwrocie etycznym, który wywarł ogromny wpływ zarówno na literaturoznawstwo, jak i dydaktykę literatury.

Po drugie, znów pojawiają się tu szkodliwe, upraszczające uogólnienia nieoparte na badaniach. Według Autorki dawniej (nie wiadomo – kiedy) wszyscy nauczyciele byli źli, dziś – zmieniło się to diametralnie. Czytamy na przykład: „Dawniej uczeń nie miał możliwości dyskusowania z „jedynym słusznym poglądem”, prezentowanym przez nauczyciela, na klasyfikację hierarchii wartości, przekazywaną przez polonistę poprzez teksty literackie. [...] Uczeń był biernym odbiorcą wpajanych mu treści.” (s.79). Głoszenie takich poglądów jest głęboko niesprawiedliwe wobec setek znakomitych nauczycieli, którzy nawet w czasach PRL-u uczyli krytycyzmu, dyskusowania, samodzielności myślenia, odczytywania aluzji, traktowania literatury jako narzędzia wolności.

Po trzecie, zastrzeżenie budzi odwołanie do badań własnych. Ponownie nie otrzymujemy informacji na temat grupy badawczej, czasu badań, pytań badawczych. Chaotyczny opis sprawia, że czytelnik traci orientację, w którym miejscu Autorka pisze o badaniach własnych, a w którym – opisywanych w „*Rzeczpospolitej*” (s. 87), w którym miejscu opisuje lekcję sprzed 15 lat, a w którym późniejszą (s. 89), czy opisuje jedną lekcję, czy więcej, kto prowadził tę lekcję (Autorka czy hospitowana polonistka) i – według czyjego scenariusza. I

znów – na podstawie badań w jednej 23-osobowej klasie Autorka wyciąga nieuzasadnione, nieuprawnione przy tak małej grupie badawczej, wnioski (s. 98).

II część pracy zatytułowana *Praktyka szkolna* dzieli się na dwa rozdziały (*Korespondencja sztuk i Literatura*) i obejmuje 9 tekstów. Pierwszy z nich – poświęcony filmowi – jest odtworzeniem metodycznych propozycji z artykułu Witolda Bobińskiego (*Film fabularny...*). Nie znajdziemy tu żadnego własnego pomysłu Habilitantki, a jeśli już pojawia się jakaś autorska sugestia, to budzi wątpliwości. Jak bowiem może nauczyciel spożytkować radę, aby do rozmowy o obrazie młodego człowieka we współczesnym kinie wykorzystać filmy *Matrix*, *Pulp Fiction* i *Forrest Gump*? Ten zestaw tytułów podany bez solidnego uzasadnienia zdaje się być całkowicie przypadkowy i nieprzemyślany (s. 115).

Drugi tekst, o „czytaniu obrazu”, pokazuje dysonans między głoszonymi przez Autorkę postulatami a ich realizacją. Habilitantka przeprowadziła z gimnazjalistami lekcję na temat baletu *Anna Karenina* i dzieła Tolstoja. Zwieńczeniem lekcji był test sprawdzający pojęcia: 3 na 4 pytania dotyczyły definiowania terminów. Czy taki był cel lekcji? Czy istota proponowanej przez Autorkę koncepcji dydaktycznej obcowania ze sztuką polega na poznawaniu terminów teoretycznoliterackich? Kończący tekst cytaty z książki Z. Urygi (*Godziny polskiego*) o koniecznej radości z obcowania z utworem jest dość nieadekwatny do opisanego lekcji, na której nastąpiła chyba właśnie „redukcja pierwiastka radości czytania” (s.130).

Z podobną sytuacją, czyli z dominacją poznawania przez uczniów definicji, mamy do czynienia w kolejnym artykule poświęconym biblijnym tekstom ikonicznym. Autorka proponuje, aby z uczniami analizować obraz Boscha *Ogród rozkoszy ziemskich* i ponownie kluczem do rozumienia ma być znajomość pojęć (mimesis, symbol, konwencja, estetyzm) z pominięciem uczenia samodzielnej analizy i interpretacji. W kolejnych partiach tekstu doktor Różańska przedstawia własne analizy trzech obrazów Blake’a, Memlinga i Rembrandta. Nie wiemy, czemu i komu służy ta prezentacja obrazów, dobrze znanych polonistom, stale obecnych w podręcznikach szkolnych. Autorka nie odwołuje się ani do prac biblistów (choćby Anny Świderkówny), ani dydaktyków zajmujących się tekstami biblijnymi w edukacji polonistycznej (np. Romualda Jabłońskiego) – nie wzbogaca zatem wiedzy nauczycieli; nie daje im także żadnych nowych propozycji odnoszących się do szkolnej praktyki.

W kolejnym artykule (*Korespondencja sztuk w romantycznych tekstach kultury*), w którym również cytaty w dużej mierze zastępują tekst własny, mamy do czynienia z niewykorzystanym potencjałem badań empirycznych. Autorka przywołuje bowiem fragmenty

wypracowań uczniowskich na temat kolorystyki w *Panu Tadeuszu*, pozostawia jednak te prace bez słowa komentarza. Nie wiemy także, z którego roku pochodzą te prace, czy ich autorami byli uczniowie Habilitantki (a więc sprzed wielu lat, co całkowicie zmienia perspektywę badawczą), czy obecni uczniowie któreś ze śluskich szkół.

Ostatni artykuł z pierwszego cyklu, a mianowicie „*Krzyk*” *Muncha* *tematem rozważań licealisty*, to relatywnie najlepszy esej w całym zbiorze, najmniej powierzchowny, choć nie – odkrywczy. Autorka odwołując się w nim do różnych opracowań i kontekstów filozoficznych, dokonuje szczegółowej analizy obrazu jako wyrazu filozofii pesymizmu i przedstawia Muncha jako „malarza duszy”. Szkoda jednak, że nie proponuje odczytania obrazów mniej znanych, mogących stanowić trudność interpretacyjną dla odbiorcy.

W drugim rozdziale znajdujemy 4 artykuły poświęcone literaturze. Zestawienie – bez jakiegokolwiek wyjaśnienia – jednego tekstu o bajkach Mickiewicza w szkole podstawowej z 3 tekstami o lekturach dla licealistów wydaje się być decyzją nieprzemyślaną, wynikającą także z niesprecyzowania adresata całej książki.

Artykuł *Gombrowicz na lekcjach języka polskiego* razi brakiem rzetelności badawczej. Autorka, powołując się na analizę 6 podręczników do gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (s. 195), stwierdza, że tylko w 3 znalazła propozycję analizy dzieł Gombrowicza. Czytelnik nie dowiaduje się, które podręczniki poddane były tej analizie, z którego roku, czy aby na pewno były to cykle podręczników a nie pojedyncze tomy (pisarze nie są przecież przypisani do konkretnej klasy). Habilitantka przywołuje opinie uczniów i nauczycieli (s. 196), lecz nie wiemy, ilu respondentów, z ilu szkół, za pomocą jakich narzędzi badawczych i w którym roku było badanych. Za całą metodologię ma nam wystarczyć zdanie: „Sondą objęłam uczniów i nauczycieli” (s. 196).

Dość nieprzekonująco brzmi krytyka napotkanych przez Habilitantkę pomysłów metodycznych (np. celowo ironicznie sformułowanego tematu „Za co kochamy Gombrowicza?”, stanowiącego swoistą „grę w Gombrowicza”) – przy braku własnych konstruktywnych propozycji.

Kolejny tekst – *Czesław Miłosz w szkole – rozważania o poszukiwaniu tożsamości* – budzi najwięcej zastrzeżeń ze wszystkich tekstów w całym zbiorze. Jego słabości wynikają z uproszczeń (stanowiących konsekwencję nieznamomości nowszej literatury poświęconej Miłoszowi, przede wszystkim monografii A. Franaszka *Miłosz. Biografia*, Kraków 2011), błędów metodologicznych i braku odpowiedzialności badawczej.

Podobnie jak w przypadku Gombrowicza, tak i tu, przedstawiony jest niewiarygodny obraz obecności poezji Miłosza w podręcznikach szkolnych. Autorka pisze: „sięgnęłam do

pierwszego stojącego na mej półce podręcznika do kształcenia kulturowego w szkole ponadgimnazjalnej – ani jednego tekstu wielkiego poety; w innym tylko dwa, w następnym też dwa.” (s. 223) Ponownie czytelnik nie wie, o jakich podręcznikach Autorka pisze, z którego roku (przed 1999 rokiem, przed 2009 czy po reformie programowej), i jak rzetelnie je sprawdza. Każdy z podręczników szkolnych recenzowany jest przez 3 ekspertów, którzy nie dopuściliby do druku podręcznika bez wierszy poety obecnego w ministerialnej „Podstawie programowej”. Sprawdzam kilka cykli podręczników: we WSiP-owskich *Lustrach świata* – 23 wiersze Miłosza, w *Barwach epok* – sprzed ostatniej reformy – blisko 20; w podręcznikach Stentora – także około 20. Jest rzeczą absolutnie niemożliwą, aby jakieś wydawnictwo opublikowało cykl podręczników bez akceptacji recenzentów.

Dopatrywanie się przyczyn rzekomej nieobecności Miłosza w podręcznikach szkolnych w niechęci do poety, który „nie do końca jest nasz” (s. 224) – jest nieporozumieniem.

Autorka krytykuje szkolne interpretacje wierszy Miłosza, stawiając – nieuzasadnioną i nieudokumentowaną tezę, że „w szkole wszystkie teksty poetyckie omawia się podobnie” [s. 232], po czym – jako argument za potrzebą innego, głębokiego czytania poezji Miłosza przytacza dwa wypracowania (nie wiemy, jak je pozyskała Habilitantka): ucznia III klasy LO i III klasy gimnazjum [s. 234-235], komentując, że „jest to rozbudowana i mądra interpretacja. Widać, że dla szesnastolatka problemy egzystencjalne nie są obce, wręcz przeciwnie – pytania o sens istnienia i wiary właśnie w tym wieku pojawiają się z ogromną siłą” [s. 235].

Te słowa brzmią absurdalnie (a właściwie – kompromitująco), biorąc pod uwagę fakt, że obydwie cytowane wypracowania są w całości ściągnięte z internetu. Obszerne fragmenty znajdziemy na portalach ze ściągami :

http://sciaga.pl/tekst/14172-15-traktat_teologiczny_czeslaw_milosza;

http://www.bryk.pl/wypracowania/j%C4%99zyk_polski/wiersze/20800-interpretacja_fragmentu_traktatu_teologicznego_czes%C5%82awa_mi%C5%82osza.html.

Co więcej – zamieszczane na tych portalach wypracowania także nie mają za sobą jakiegoś jednego mądrego autora, który dzieli się swoimi przemyśleniami z innymi, ale stanowią konglomerat cytatów (oczywiście bez cudzysłowu i bez podania źródła) – fragmentów artykułów zamieszczanych w sieci, np. Aleksandra Fiuta (art. *Pragnienie wiary* z „Tygodnika Powszechnego”, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/60-61/fiut.html>); Jana Andrzeja Kłoczowskiego (recenzja *Druga przestrzeń, Miłosz, Czesław* z „Gazety Wyborczej”, <http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105406,702051.html>); Mariana Stali (art. *To, co najważniejsze* z „Tygodnika Powszechnego”,

<http://www.tygodnik.com.pl/traktat/stala.html>).

Cytowanie w książce naukowej ściągniętych z internetu wypracowań, ocenianie ich jako „mądrych interpretacji” i wykorzystywanie jako przeciwwagi dla mało atrakcyjnych lekcji – uważam za niefrasobliwość badawczą i brak odpowiedzialności za własne słowa. Nauczyciel, a tym bardziej nauczyciel akademicki, musi być wyczulony na wszelkie działania nieetyczne, a takim jest kradzież cudzej własności intelektualnej.

Niestety, w ostatnim tekście, *Problemy egzystencjalne w wybranych tekstach kultury*, Habilitantka sama również dość swobodnie traktuje prawo własności intelektualnej: na s. 242 mamy obszerny akapit (14 wersów) ściągnięty z artykułu Tadeusza Kornasia (*Krasnogruda Miłosza*). Dosłowny cytat podany jest tu bez cudzysłowu (wewnętrzne cudzysłowy pochodzą z oryginału), a przypis (bez podania strony) nie informuje czytelnika, że Autorka wkleja tak dużą partię cudzego tekstu w tekst własny.

Zastrzeżenia budzą także:

1) język artykułów:

- nieporadności składniowe, zaciemniające sens zdań (np. s. 20-21 książki);
- błędy leksykalne i frazeologiczne, np. „kształcenie celów” (s. 64), „połączenie tekstów intersemiotycznych” (s. 160 książki);
- błędy gramatyczne, np. już w pierwszym zdaniu artykułu *Reymont czy Żeromski? Polskie spory o Nobla* Autorka popełnia błąd fleksyjny: „Polska literatura doczekała się [...] Henryka Sienkiewicza, Władysława Reymonta, Czesława Miłosza i Wisławę Szymborską.” (s. 23)

2) nieporadność cytowania (często cytaty są w nadmiarze bądź „zawieszone w próżni”, bez wprowadzenia, bez interpretacji i komentarza, bez nawiązania do głównego wątku rozważań, np. ss. książki 19, 109, 149, 150);

3) brak indeksu w książce.

Podsumowując: tak wiele błędów w pisaniu tekstu własnego budzi poważne wątpliwości, czy Habilitantka jako pracownik samodzielny będzie mogła objąć opieką naukową doktorantów i przekazać im elementarne zasady etyczności pracy naukowej, w tym – respektowania praw autorskich, rzetelność badawczą, przekonanie, że praca naukowa musi wnieść oryginalny wkład w rozwój nauki. Książka Grażyny Różańskiej tych warunków, niestety, nie spełnia. Ma charakter wtórny, stanowi w dużej mierze mozaikę cudzych myśli i cytatów, nie odwołuje się do nowości naukowych, do jakiegokolwiek literatury obcojęzycznej,

nie przedstawia żadnej nowej myśli czy diagnozy opartej na wiarygodnych, naukowych badaniach.

Moja negatywna opinia o dorobku dr Grażyny Różańskiej opublikowanym po doktoracie, a szczególnie o jej książce przedstawionej jako główne osiągnięcie w recenzowanym okresie, nie oznacza, że nie widzę szans Habilitantki w przyszłych staraniach o stopień doktora habilitowanego, pod warunkiem przedstawienia nowego dzieła, mającego charakter nowatorski, wnoszącego wkład do rozwoju nauki. Może będzie nim zapowiadana w autoreferacie książka o K. Zawistowskiej? Błędem bowiem było pośpieszne wydanie zbioru artykułów, mających charakter wtórny wobec dotychczasowej literatury przedmiotu i opartych na mało wiarygodnych badaniach. Opublikowana rozprawa doktorska, choć także niepozbawiona słabości, świadczy o tym, że doktor Różańska wie, na czym powinna polegać sumienna praca naukowa.

Biorąc pod uwagę odtwórczy charakter przedstawionej rozprawy habilitacyjnej, brak nowatorstwa, niesumienność badań własnych i brak dbałości o język, nie można jej uznać za satysfakcjonującą, pozwalającą na pozytywną ocenę.

Dotychczasowy dorobek naukowy Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego, a szczególnie nierzetelność książki habilitacyjnej i jej brak wkładu w rozwój nauki, nie daje podstaw do uznania doktor Grażyny Różańskiej za badaczkę samodzielną, umiejętnie łączącą w swoich dokonaniach wiedzę z dbałością o jej praktyczne wykorzystanie. Wnoszę o niedopuszczenie Jej do dalszych etapów przewodu habilitacyjnego.

Ms - Gtj