

Prof. UP dr hab. Zofia Budrewicz

Wydział Filologiczny

Uniwersytetu Pedagogicznego im KEN

Kraków

Recenzja osiągnięć naukowych oraz istotnej aktywności naukowej w postępowaniu habilitacyjnym dr Grażyny Różańskiej

1. Ocena osiągnięć naukowych oraz dydaktycznych

W związku z postępowaniem habilitacyjnym dr Grażyna Różańska, starszy wykładowca w Instytucie Polonistyki Akademii Pomorskiej w Słupsku, przedstawiała do oceny dokumentację swoich osiągnięć naukowych i dydaktyczno-organizacyjnych. Wynika z niej, że jest absolwentką Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (1985-1990). Pracę magisterską obroniła pięć lat później w Słupsku. Doktorat z literaturoznawstwa (specjalność: dydaktyka literatury) uzyskała w 2008 r. na podstawie rozprawy *Kształcenie kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych*. Promotorem w przewodzie doktorskim była prof. dr hab. Maria Jędrychowska (UP Kraków), recenzentami zaś: prof. dr hab. Zenon Uryga i prof. dr hab. Henryk Gradkowski. Z *Autoreferatu* habilitantki można wywnioskować, że przez wiele lat systematycznie poszerzała swoje wykształcenie zawodowe. Ukończyła Interdyscyplinarne Studia Podyplomowe w Szkole Nauk Humanistycznych przy Instytucie Badań Literackich w Warszawie (1998) oraz uzyskała certyfikat w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia (2005). Zdobyła kwalifikacje egzaminatora do przeprowadzania egzaminu maturalnego z języka polskiego (2001), a także kilka kursów w dziedzinie pomiaru dydaktycznego, egzaminu gimnazjalnego, opiekunów młodzieży (Program wychowania w trzeźwości, 1994). Nie mam powodów, aby nie wierzyć w podane przez autorkę osiągnięcia doksztalające, choć w załączonej dokumentacji brakuje odpowiednich dokumentów, poświadczających wskazany stan rzeczy.

Dr Różańska jest doświadczonym nauczycielem akademickim (z 19- letnim stażem pracy). Przez 14 lat pracowała jako polonistka szkół podstawowych i średnich Warszawy oraz Słupska, także w Ośrodku Edukacji Nauczycieli MEJ w Warszawie (2002-2005). Ma wiele

osiągnięć dydaktycznych zarówno w macierzystej uczelni, jak i w pomorskim środowisku oświatowo-kulturalnym. Współpracuje z Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim, uczestniczy w działalności Słupskiej Wiosny Literackiej oraz Bałtyckiego Festiwalu Nauki; inicjowała wiele przedsięwzięć edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. Dr G. Różańska prowadzi w macierzystej uczelni aktywną działalność organizacyjno-dydaktyczną. W latach 1997-2006 była członkinią: Rady Wydziału Humanistycznego oraz Uczelnianej Rady Bibliotecznej (2003-2007). Uczestniczy w pracach Komisji ds. Jakości Kształcenia (wydziałowej i instytutowej) oraz kieruje Uczelnianą Komisją ds. Jakości Kształcenia. Jest twórczynią i kierownikiem Studiów Podyplomowych Przygotowania Pedagogicznego dla Polonistyki, Historii i Języków Obcych oraz koordynatorką praktyk studenckich w Instytucie Polonistyki. W ramach Europejskiego Funduszu Społecznego koordynowała Program Operacyjny Kapitał Ludzki („Praktyka bez wad. Nowa jakość w kształceniu”).

Dr Różańska współpracowała z wieloma instytucjami oświatowymi, w których pełniła funkcje: eksperta komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy (MEN), (2005-2008); egzaminatora egzaminu maturalnego (CKE, OKE), konsultanta ds. języka polskiego (Krajowe Centrum Edukacji Nauczycieli) oraz eksperta w wydawnictwie WSIP i edukatora „Nowej Ery” (2000-2004). Jest członkiem rady programowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Metodycznego w Słupsku. Prowadzi również rozległą działalność edukacyjną dla nauczycieli. Współpracuje z gdańską KLANZĄ oraz z ODN w Słupsku. Opracowała projekt warsztatów dla nauczycieli (*Podnoszenie sprawności uczniów w zakresie czytania...*) oraz program dydaktyczny (*Realizacja podstawy programowej...*). Współtworzyła programy doskonalenia nauczycieli języka polskiego wszystkich poziomów edukacyjnych; prowadziła szkolenia dydaktyczne. Współtworzyła i otrzymała projekt grantowy MEN (*Podnoszenie efektywności kształcenia...*). W Pomorskim Kuratorium Oświaty prowadziła również kursy grantowe.

Działalność habilitantki w upowszechnianiu wiedzy z dydaktyki polonistycznej oraz w czynnym przekształcaniu codziennej rzeczywistości szkolnej jest szeroka, a nawet imponująca. Zastrzec się jednak muszę, że informacje na ten temat pochodzą z *Autoreferatu*; habilitantka nie potwierdziła ich żadną dokumentacją.

Dr Różańska jest inicjatorką i organizatorką (od 2009 r.) pięciu konferencji naukowych – „Dydaktyczny wiatr od morza” z udziałem badaczy z różnych ośrodków akademickich z

Polski oraz zagranicy. Spotkania poświęcone były kształceniu kompetencji kulturowej, osobie polonisty, polskim noblistom, tematyce regionalnej w kontekstach zjawisk wielokulturowości oraz mężczyźni w literaturze i kulturze. Z każdej konferencji powstała monografia wieloautorska, zredagowana samodzielnie przez dr Różańską.

Na całościowy dorobek naukowy habilitantki składają się dwie książki autorskie oraz 37 artykułów, w tym 27 opublikowanych po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych. (W wykazie *Publikacji i teksów oddanych do druku*, załącznik 2, s. 1-3 informacja o 28 artykułach zawiera błąd w obliczeniach). W *Autoreferacie* autorka wykazuje już o połowę mniej, czyli 14 publikacji (s.3-4), natomiast do oceny habilitacyjnej przekazuje 19 artykułów. Brak precyzji w kwestiach „ilościowych” utrudnia ocenę etapów rozwoju naukowego habilitantki tym bardziej, że cały dorobek naukowy dr G. Różańskiej jest kontynuacją zainteresowań naukowych wcześniejszych (doktorskich), czyli teorii i praktyki dydaktyki kultury jako zobowiązania współczesnej polonistyki szkolnej. Ponadto w dokumentach autorka informuje, że złożyła do druku osobną publikację (o Zawistowskiej) i 7 artykułów, z których dwa 2 opublikowano już po wszczęciu procedury habilitacyjnej. Zgodnie z prawem nie mogą być włączone do dorobku podlegającego ocenie.

Jako podstawę postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego dr G. Różańska wskazała cały swój dorobek podoktorski, ze szczególnym uwzględnieniem książki *Uczeń w świecie tekstów kultury* (2014). Najwyżej w całym dorobku naukowym dr Różańskiej oceniam monografię: *Zaistnieć w kulturze. O kształtowaniu kompetencji kulturowej uczniów w edukacji polonistycznej*, wydaną przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku w 2011 r. Powstała jako zmodyfikowana wersja rozprawy doktorskiej. Opublikowana cztery lata po doktoracie wymagałaby poszerzenia rozważań o publikacje z edukacji kulturowej powstałe po roku 2007 (zob. *Bibliografia*, s.174-183). Autorka powinna także dokonać aktualizujących uzupełnień dokumentów oświatowych, aby rozważania prognostyczno-projektujące nie traciły teleologicznej aktualności. Nowa *Podstawa programowa* (2008) trochę inaczej rozkłada akcenty w zakresie kształcenia kulturowego. W tytule książki zabrakło uściślenia, że kształcenie kompetencji kulturowej dotyczy uczniów poziomu gimnazjalnego.

Mimo tych usterek monografia przynosi uporządkowaną wiedzę o jakości kształceniu kompetencji kulturowej uczniów 3 klas gimnazjum, rzeczowo ustaloną w badaniach

diagnostycznych. Materiał empiryczny autorka uzyskała z ankiet dla uczniów (210 badanych) i nauczycieli (67) oraz testu kompetencji kulturowo-literackiej wraz z analizą 5 serii podręczników. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że z omówienia ilościowo-jakościowego materiału diagnostycznego wyłania się obraz przewidywalny, nie dość wyraźnie różnicujący badane komponenty kompetencji kulturowej. Szczególnie wyraźnie pokazuje to *Zakończenie*, zawierające stwierdzenia o dużym stopniu ogólności.

Zdecydowana większość publikacji po doktoracie pozostaje w ścisłym związku problemowo-tematycznym z zagadnieniem kształcenia kulturowego. W pracach powstałych po 2008 r. dr Różańska wykorzystuje opublikowane w książce doktorskiej wyniki diagnostyczne z badań kompetencji komunikacyjnej gimnazjalistów i publikuje je w późniejszych monografiach wieloautorskich. Są to: *Test kompetencji kulturowej jako podsumowanie etapu kształcenia kulturowego...* (przedruk: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej...*, 2010); *On the development of cultural competence among-secondary school students* (przedruk: *Methodological studies in education...*, 2014); *Kanon lektur wobec problemu wartości w edukacji literackiej* (przedruk: *Wartości edukacji polonistycznej*, 2010); *Nauczyciel polonista wobec problemu kształcenia kompetencji kulturowej gimnazjalistów* (przedruk: *Dydaktyka XXI wieku*, 2009); *Koncepcja kształcenia kulturowego w polonistyce międzywojnia* (przedruk: *Kultura i oświata w europejskim międzywojniu*, 2010); *W poszukiwaniu wartości w perspektywie kształcenia kulturowo-literackiego gimnazjalistów* (przedruk w: „*Annales Universitatis Paedagogicae...*” 2013); „*Czytanie obrazu*” w *gimnazjalnej edukacji polonistycznej* (przedruk: *Dziecko - język-tekst*, 2010; też „*Język Polski w Szkole*” 2010/2011, nr 2).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że autorka pisze w zasadzie ten sam tekst o powinnościach nauczyciela polonisty w rozwijaniu umiejętności czytania różnych tekstów kultury w gimnazjum. Do egzemplifikacji tych powinności służy głównie ta sama baza empiryczna (i dodać trzeba, że niezbyt szeroka!). Nic więc dziwnego, że powtarzają się wnioski, sposób argumentowania i wykorzystywane w nich prawie te same prace z teorii dydaktyki kultury. Trudno zatem uznać tę część dorobku habilitantki za oryginalną, poszerzającą w zauważalny sposób nie tylko swoje wcześniejsze rezultaty swoich badań, ale i stan wiedzy naukowej z dydaktyki literatury i kultury.

W dorobku podoktorskim niewiele jest artykułów, które wykraczają poza zagadnienia kształtowania kompetencji kulturowej. Są to prace na temat edukacji regionalnej (2) oraz obecności wybranych twórców (malarzy i kompozytorów) w polonistyce szkolnej. Opublikowała także własne projekty metodyczne czytania w szkole Biblii, Miłosza, Gombrowicza oraz bajek Mickiewicza. Ponieważ weszły one do książki habilitacyjnej, omówię je w dalszej części, przy ocenie tej pracy jako podstawy postępowania habilitacyjnego.

W kręgu zainteresowań badawczych habilitantki, niezwiązanych tematycznie z doktoratem, znalazła się, co wydaje się bardzo cenne, polonistyka regionalna w kontekstach wielokulturowości. Jest to dziś szczególnie ważny obszar zobowiązań edukacyjnych tak ze względu na dynamiczny rozwój kultur regionalnych, jak i związane z nim nowe zadania formacyjne polonistyki. Autorka ma taką świadomość. W artykule *Ja Kaszëba. Tożsamość narodowa, kulturowa i lokalna na przykładzie Kaszub* popularyzuje wiedzę o ciekawych inicjatywach regionalnych w szkołach kaszubskich. Eksplikacje tych zobowiązań w kontekście kształtowania tożsamości „narodowej, kulturowej i lokalnej” (s. 450), a zwłaszcza polecane treści oraz formy pracy na lekcjach polskiego są zbyt tradycyjne, bliskie stereotypowi bezkrytycznego pielęgnowania patriotyzmu lokalnego, a przede wszystkim – metodyce regionalizmu muzealnego, odświeżonego. Są odległe od tego, co we współczesnym literaturoznawstwie proponuje nurt tzw. nowego regionalizmu. Drugi z tekstów regionalnych jest analizą interesującej powieści E. Kujawskiej *W domu Małgorzaty*. Autorka, pokazując skomplikowanie losów bohaterów literackich, zamyka rozważania ogólnymi wnioskami o wielokulturowym tyglu pogranicza. Powieść mogłaby być dobrym pre-tekstem do rozważań o roli literatury w budowaniu poczucia tożsamości regionalnej. W rozważaniach brakuje jednak jakichkolwiek odniesień do polonistyki regionalnej.

Do tekstów niezwiązanych z tematyką edukacyjną należy też artykuł *Reymont czy Żeromski? Polskie spory o Nobla*. Wbrew tytułowi, autorkę zajmują również Miłosz i Szymborska. Praca jest oparta powszechnie dostępnych materiałach publicystycznych, w tym internetowych. W zasadzie są to informacje jednoźródłowe (zaczepnięte z wypowiedzi P. Goźlińskiego z „Gazety Wyborczej”). Autorka nie odnosi się w żaden sposób do stanu badań literaturoznawczych na temat polskich noblistów. Trudno uznać taką wypowiedź za tekst naukowy. Nadto jest on niestarannie zredagowany: brakuje przypisów (s. 39), stron przy cytatach (w przypisach: 10,11,12,13, 19, 21, 22, 2,) lub miejsca i daty wydania, czyli

podstawowych danych bibliograficznych, pozwalających zidentyfikować źródłowo przywoływane sady (np. przypis 20; s. 35). Zdarzają się usterki ortograficzne (zapis słowa: noblista, także w tytule książki, którą autorka zredagowała) i interpunkcyjne (streszczenie). Zdarzył się też błąd merytoryczny (zdanie o czterech noblistach, jakich „doczekała się polska literatura na przestrzeni dwóch wieków”, s. 23).

W *Autoreferacie* (s. 10) habilitantka podaje informacje, że prowadzi badania z zakresu antropologii kulturowej w aspekcie edukacyjnym, tzn. kultury masowej i dialogu międzykulturowego, problematyki globalizacji i jej wpływu na „kondycję młodego człowieka” oraz kultury współczesnej i jej „wpływu na rozwój społeczno-kulturowy młodzieży”. Do tej grupy autorka zalicza trzy teksty: m. in. o Kaszubach (analizowany powyżej jako tekst o edukacji regionalnej) oraz o Miłoszu. W artykule *Czesław Miłosz na styku kultur* mówi o poecie - „człowieku wielokulturowym”. Szuka w jego poezji pytań o tożsamość, odwołując się do powszechnie znanych opinii literaturoznawców czy inicjatywy sejneńskiego Ośrodka „Pogranicze” spotkań w Międzynarodowym Centrum Dialogu w Krasnogrudzie z 2010 r. (dlaczego tylko do tej jednej, skoro „Pamiętanie Miłosza” odbywa się w Krasnogrudzie co roku? Nadto Centrum prowadzi wiele cennych inicjatyw edukacyjnych dla młodzieży z całej Polski, np. w 2011 r. „Krasnogruda wielokulturowa”). Autorka nie wnosi też żadnych nowych elementów do interpretacji biografistyki Miłosza; nie uwzględnia literatury najnowszej o poecie poszukującym ojczyzny (np. książek: K. Czyżewskiego, *Miłosz tkanka łączna* czy badaczy litewskich – V. Daujotyte i M. Kvietkauskasa, *Czesław Miłosz*). Artykuł trudno uznać za tekst naukowy.

Trzeci z wymienionych przez habilitantkę w tej grupie tekstów, wykraczający poza badania kompetencji kulturowej uczniów to *Dialog międzykulturowy w społeczności lokalnej na przykładzie Szupski...* (Hradec Kralowe 2011). Brak w dokumentacji tego tekstu uniemożliwia jego ocenę (autorka podaje tylko informację o dostępności w wersji DVD). W wykazie *Publikacji* znajdują się jeszcze pozycje o: Zawistowskiej (p. 17) i motywie starości (p. 24). Brak w dokumentacji nie pozwala ocenić ich wartości. Nadto ostatnia z wymienionych nosi ten sam tytuł, co artykuł opublikowany przed doktoratem (w książce *Dojrzewanie do pełni życia*, 2006).

Osiągnięcia naukowe habilitantki trzeba więc uznać za skromne ilościowo, a pod względem jakościowym – niedojrzałe. Autorka nie zadbała o należyte rozpoznanie nowszych

metodologii badań dydaktycznych, budowanych na podstawach literaturoznawstwa. Nie da się dziś odpowiedzialnie proponować polonistyce szkolnej rozwiązań metodycznych, nie opierając ich koncepcji na strategiach lektury jako interpretacji holistycznej /integracyjnej. Dorobek naukowy dydaktyki z zakresu lektury intertekstualnej jest szeroki. Każdy kolejny tom w serii UNIVERSITASU „Edukacja nauczycielska polonisty” przynosi w sferze teorii i praktyki nowe oświecenia zagadnienia. Autorka albo nie korzysta z nich w ogóle, albo robi to okazjonalnie. Stąd porównując jej propozycje z propozycjami nie tylko doświadczonych, ale i młodych autorów z dydaktyki tekstów kultury i literatury jako dialogu międzytekstowego (np. z tomu *Szkolne spotkania z literaturą*, 2007), widać różnice na niekorzyść habilitantki. Jej prace bliższe są poetyce tekstu publicystycznego lub wypowiedzi popularnonaukowych niż dyskursu naukowego. Nie wnoszą do dorobku dydaktyki literatury i kultury propozycji poszerzających wiedzę z dydaktyki literatury i kultury.

2. Ocena istotnej aktywności naukowej

Podstawą oceny aktywności naukowej dr Różańskiej jest przede wszystkim książka *Uczeń w świecie tekstów kultury*. Składa się na nią 14 tekstów (włącznie z *Zakończeniem*). Cztery z nich - jak podaje autorka – są nowe. Przedrukem 10 artykułów wcześniej publikowanych habilitantka nadaje postać zmienioną, zapewniając w *Autoreferacie* (s.6) i w *Nocie wydawniczej* książki (s. 273), że są one wersją „przeredagowaną oraz w znacznym stopniu poszerzoną i uzupełnioną”. Brak odsyłaczy do konkretnych pierwodruków (w książce wszystkie występują pod zmienionymi tytułami), zmusza recenzenta ustaleń tym żmudniejszych, że poziom „zapożyczeń” wykracza poza wskazany w *Nocie wydawniczej*. Autorka sięga również po fragmenty książki powstałej na bazie rozprawy doktorskiej *Zaistnieć w kulturze*.

Podtytuł książki habilitacyjnej: *Szkice o antropocentryczno-kulturowym modelu edukacji polonistycznej* sugeruje, że w centrum badawczym stawia się autorską próbę opisu modelu polonistyki antropocentryczno-kulturowej. Tak jednak nie jest. W rozważaniach habilitantki nie ma żadnych wyznaczników modelowości, zamiast oczekiwanych prób podjęcia rozwiązań systemowych, dr Różańska daje ujęcia wąsko praktycystyczne, niewnoszące w zasadzie nic nowego do naukowej refleksji dydaktycznej, jak planowo i systematycznie rozwijać kompetencje kulturowe uczniów wobec zmieniających się uwarunkowań uczestnictwa młodych pokoleń w kulturze. Diagnozę tych umiejętności dr Różańska przedstawiała

kompetentniej wcześniej - w rozprawie doktorskiej, wykazując na materiale empirycznym niezadowalający poziom umiejętności gimnazjalistów. Zasadne są więc oczekiwania, że kontynuacja badań w tej dziedzinie przyniesie - tak dla teorii, jak i ciągle niezadowalającej praktyki - rozwiązania konieczne, ważne, dojrzałe. Tak jednak nie jest.

Największą słabością książki jest jej układ problemowy oraz zaplecze metodologiczne. Brak wyrazistej koncepcji pracy podważa wiarygodność narzędzi i procedur badawczych. Trudno jest się zorientować, które z elementów procesu edukacji polonistycznej interesują habilitantkę najbardziej: efekty lekcji jako procesu komunikacji kulturowej czy też relacje między tekstem kultury a odbiorcą (jego doświadczeniem, gustem, wiedzą). Uzyskane dokumenty recepcji nie są prezentowane ani wyraziście, ani dojrzałe. Czytelnik z trudem orientuje się, które z ocen diagnostycznych pochodzą z narzędzi badawczych, opracowanych przed laty dla potrzeb doktoratu, a które są zupełnie nowe. Najczęściej autorka stosuje rozdzielnie: ankietę lub test oceniający efekty odpowiednio zaprojektowanych lekcji i na tej podstawie poddaje uzyskany materiał bardzo ogólnej interpretacji. Wąski zakres badań (np. kilka zadań testowych), a także niewielka frekwencja badanych (dwie - trzy klasy, np. s. 55) oraz jakość samej eksplikacji danych empirycznych powodują, że w ogólnym bilansie wyniki diagnozy trudno uznać za wiarygodne.

Dodatkowo rangę badań obniża język pojęciowy, którym autorka opisuje zastaną rzeczywistość szkolną oraz oczekiwane rezultaty projektowanych zmian. Słusznym i oczywistym postulatom organizowania nowoczesnego procesu dydaktycznego (przez stosowania metod aktywizujących, wyzwalań twórczego myślenia i działania, etc.) zaprzecza sprowadzanie roli nauczyciela do autorytatywnego źródła wiedzy kulturoznawczej, faktografii, informacji. Autorka pyta na przykład retorycznie: „Czy to, co przekazuje nauczyciel, dociera do świadomości ucznia? Czy z drugiej strony komunikat przekazywany przez polonistę, jest świadomie zinternalizowany?” (s.35).

Poważne wątpliwości musi budzić formułowanie dyrektyw, optymalizujących proces kształcenia kulturowego, w których dominują nastawienia na zdobywanie wiedzy (znajomość definicji, pojęć) jako miernik rozumienia współczesnej kultury. Nawet w lekcji, nastawionej wybitnie na odbiór estetyczny, jak analiza porównawcza *Anna Kareniny* i jej wersji baletowej (M. Plisieckiej) habilitantka uznaje za priorytetowe, aby: „Nauczyciel wyjaśniał uczniom, czym jest balet, jakie są jego elementy składowe. Opowiadał o okolicznościach powstania

Anny Kareniny. Tołstoja. (...) Nauczyciel tłumaczył uczniom pojęcia „motyw muzyczny” (charakterystyczny odcinek melodyczny jakiegoś utworu”) oraz „leitmotiv”. Uczniowie ze słownikiem wyjaśniali takie terminy, jak konteksty kulturowe, korespondencja sztuk, synestezja” (s. 128). Wszystkie te ustalenia są po przeprowadzonej lekcji skrupulatnie sprawdzane w „teście wiedzy kulturowej” (składającym się z czterech prostych zadań, s.128). Autorka nie wyjaśnia, jak 25 gimnazjalistów poradziło z analizą porównawczą powieści (czytanej w całości?) i baletu; jak prowadziła ona do ustaleń, że sens baletu „w odniesieniu do dzieła Tołstoja został należycie uwypuklony” (s.128). Wnioski dydaktyczne z takiej *sztuki „czytania obrazu”* (tytuł artykułu) zdumiewają nieadekwatnością, a nawet paradoksalnością. Píše habilitantka: „Przez zastosowanie metod wykorzystujących różnorodne zmysły uczniowie zapamiętują i przyswajają sobie więcej informacji niż poprzez tradycyjne i jednostajne metody kształcenia” (s.129). O jakich metodach myśli autorka, skoro nie pokazała ich w „działaniu”, nie wiadomo. Następujący dalej *passus* mówi m. in. o znaczeniu „budzenia wyobraźni, poruszania emocji, kształtowania osobowości”, których w projekcie lekcji zabrakło. Taki rozdzźwięk między propozycjami rozwiązań metodycznych a wyprowadzanymi z nich wnioskami o powinnościach polonisty cechuje wszystkie prace - stare i nowe – włączone do książki habilitacyjnej.

Artykuły zostały w niej ułożone w dwa nieproporcjonalnej objętości bloki tematyczne: 1/*Teoretyczne aspekty współczesnej polonistyki* (ss. 82); 2/*Praktyka szkolna* (ss. 158). Całość zamyka przedruk artykułu *Zamiast zakończenia* w funkcji podsumowującej. Pierwszy blok (*Teoretyczne aspekty współczesnej polonistyki*), składający się 4 tekstów, otwiera artykuł rekonstruujący poglądy na antropocentryzm kulturowy: *Antropocentryczno-kulturowy model edukacji polonistycznej*. Syntetyczny i w wielu miejscach sfragmentaryzowany, a przede wszystkim nieuporządkowany chronologicznie i problemowo wywód, nie eksplikuje zagadnienia antropocentrycznej ani wnikliwie, ani wyczerpująco. Wbrew zapewnieniom ze *Wstępu* („W celu oglądu tak szerokiego spektrum zagadnień odwołuję się do zapomnianych już nieco stanowisk”, s.14) autorka nie pokazuje rodowodu idei antropocentryczno-kulturowej, sięgającego przecież polonistyki galicyjskiej i już wówczas sformułowanej przez nią koncepcji kulturoznawczej nauczania literatury (choć najważniejszą publikację na ten - temat książkę J. Marchewy autorka w *Bibliografii* umieszcza, s.280). Nie pokazuje też wystarczająco konkretnie, jak narastały konkretyzacje idei antropocentryzmu kulturowego w edukacji polonistycznej. Przed książką *Najpierw człowiek* M. Jędrychowskiej fundament dla

wyprowadzanych z tej koncepcji modeli pracy z tekstem artystycznym tworzyły publikacje Jana Polakowskiego i to nie tylko w sferze rekonstrukcji koncepcji międzywojennej, jak je wykorzystuje autorka. Są dziś w dalszym ciągu wzorem metodologii badań nad obiosem dzieł literackich w szkole (zwłaszcza książka *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*).

W omawianym artykule konkluzje cząstkowe są ogólnikowe i uproszczone. Mieszą się w nich różne porządki: planów i programów kształcenia nauczycieli, organizacji pracy i współpracy uczelni ze szkołami ćwiczeń, „problemów psychologicznych” polonisty, wynikających, jak pisze autorka, „z utrwalonej pozycji nauczyciela stojącego „ponad” uczniem. Sytuacja zbliżenia i działania w jednym szeregu z wychowankiem jest bardzo często nie do zaakceptowania przez nauczyciela” (s.36). Proponuje nauczycielom (!) na przykład: „Przede wszystkim należy zacząć kształcić przyszłych polonistów przez kreatywne działanie, dać im większą swobodę w pomysłach, zintensyfikować współpracę uczelni ze szkołą tak, aby student był tam częstym i mile widzianym gościem, zmienić nastawienie szkół do praktyk studenckich, bo dziś nikt nie chce współpracować z uczelniami” (s. 36). Wielość poruszanych spraw (niewątpliwie słusznych) „rozmywa” analizowany problem koncepcji kulturoznawczej, a wypowiedzi nadaje ton wybitnie publicystyczny.

Artykuł drugi: *Polonista wobec nowych wyzwań edukacyjnych* to w niewielkim stopniu odmieniony przedruk tekstu: *Osoba a osobowość – kim jest nauczyciel polonista?* (2011). Autorka usunęła z pierwodruku cytaty z *Podstawy programowej*, wiersz Kaczmareckiego, dokonała zmian stylistyczno-redakcyjnych, wzbogaciła bibliografię, a na poziomie faktografii dodała trochę informacji (np. o poglądach Z. Myślakowskiego na temat talentu pedagogicznego) oraz wzbogaciła konkluzje o tutoring. Mimo tych potrzebnych uzupełnień tytuł tekstu jest mylący: mówi przede wszystkim o cechach osobowości współczesnego polonisty (z sygnałnymi odwołaniami do przeszłości).

Tekst kolejny: *Innowacje dydaktyczne w procesie kształcenia polonistycznego* jest – według informacji autorki - nowym artykułem w książce, chociaż tekst o identycznym tytule opublikowała dr Różańska w *Dialogu Akademickim* w 2005 r. (por. załącznik 2, poz. *Artykuły przed doktoratem*, s. 3). Z rozważań wynika, że innowacyjność autorka rozumie jako powrót do powstałych na Zachodzie na początku XX w. koncepcji kształcenia, opartych na aktywności działaniowej. W części pierwszej rekonstruuje ogólne założenia „szkoły

twórczej”, „pedagogiki kultury i „Nowego Wychowania”, wykorzystując fragmenty rozważań z wcześniejszego artykułu *Koncepcje kształcenia kulturowego w polonistyce międzywojnia* (2010), w którym komentarze do uczenia przez działanie Deweya przedstawiała jako stanowisko K. Kujawskiej z 1977 r. (w książce zaś jako własne). Autorka nie dostrzega, że w nowszych badaniach nad Deweyem eksponuje się rolę jego „pedagogiki” doświadczenia. Do tego artykułu habilitantka przenosi, nie zaznaczając w przypisach, swoje wcześniejsze ustalenia na temat twórcy pedagogiki kultury – Diltheya (por. *Koncepcje*, s. 435). Dalsze rozważania, czyli uwagi o programie nauczania do gimnazjum (z 1934 r.), pozbawione założeń tzw. osi programowej „Polska i jej kultura”, są merytorycznie niezadowolające. Część druga artykułu dotyczy polonistyki lat 90. i nie wiąże się funkcjonalnie z wcześniejszymi rozważaniami. Na tle ogólnikowych stwierdzeń o inicjatywach nowoczesnego kształcenia nauczycieli w Krakowie, Poznaniu i Warszawie, autorka wrywkowo omawia zapisy z nowej *Podstawy programowej*, komentując je w sposób zdecydowanie nienaukowy. Stwierdza np. „Myślę, że na poziomie III klasy gimnazjum i wyższym nie jest to [czytanie tekstów kultury na poziomie przenośnym i symbolicznym] zbyt skomplikowane zadanie dla średnio rozwiniętego ucznia” (s. 67). Artykuł o złożonym i ambitnym problemie nie spełnia podstawowych wymogów dyskursu naukowego tak na poziomie merytorycznym, jak i stylistyczno-redakcyjnym. Autorka nie dostrzegła, że na temat innowacji w edukacji polonistycznej powstała w 2011 r. obszerna monografia – dzieło zespołowe poznańskich badaczy-dydaktyków, liczące ponad 460 stron!

Ostatni w tym segmencie książki tekst: *Uczeń a świat wartości* to przedruk artykułu: *Uczeń wobec uniwersum wartości*, 2008), uzupełniony wcześniej publikowanymi badaniami nad aksjologią w gimnazjach (artykuł: *W poszukiwaniu wartości w perspektywie kształcenia kulturowo-literackiego*, 2013). O źródle przedruku autorka nie informuje w *Nocie wydawniczej*. Z porównania wprowadzonych zmian w redakcji tekstu wynika, że część z nich jest nieuzasadniona (np. usunięcie znaku cytowania rozważań M. Kwiatkowskiej-Ratajczak z *Wartości*, s. 71; Jędrzychowskiej i Myrdzik - s. 82, z pracy *Wychowawcze powinności*). Częściej autorka wprowadza korekty konieczne: poprawia przypisy (do Śliwierskiego), uzupełnia pominięte nazwiska (Chrzastowskiej), porządkuje cytowane myśli Ingardena (s. 73; prwdr. s. 236). Dodaje też cytaty z wypowiedzi Banacha, Nogi. Ta część tekstu ma jeszcze jedno „źródło” – fragment opublikowanej wersji pracy doktorskiej, w której jeden z podrozdziałów rozdziału III zatytułowany jest *Uczeń wobec uniwersum wartości* (*Zaistnieć w*

kulturze, s. 83-92).Wszystkie trzy wersje, rekapituluja tak samo „filozofię wartości”; wszystkie przedstawiają poglądy filozofów przez przytoczenia „z drugiej ręki”, np. Tatarkiewicza oraz częściowo Ingardena poprzez cytaty z J. Bronka, wzięty z kolei z książki Myrdziak (por. *Zaistnieć w kulturze*, s.85; toż w książce hab. s. 73, w artykule, s. 236).

W drugiej części artykułu habilitantka odwołuje się do wyników badań ankietowych „Rzeczpospolitej” na temat autorytetów, aby na tym tle przedstawić swoje ustalenia empiryczne. Wywód jest niespójny myślowo; trudno jest się zorientować, co jest ustaleniem autorki, a co - komentatorów tych badań (brak przypisów do Godzica, Popiołek). Niejasne jest zdanie: „Wyniki te [wcześniej autorka mówi o badaniach „Rzeczypospolitej”] pokrywają się w istotny sposób z badaniami przeprowadzonymi przez „Rzeczpospolitą” i omawianymi wcześniej (...)”(s.87). Dalsze rozważania o roli polonistyki w szkole podstawowej i gimnazjum nie mają wyraźnej tezy. Autorka przedstawia wyniki badań sondażowych, pokazując preferencje wartości gimnazjalistów – stosunek do pojęć: uroda, szczęście, tolerancja. Trudno jednak jest się zorientować w całościowym projekcie tych badań sondażowych i jego ostatecznych konkluzjach bez lektury innego jej artykułu - *W poszukiwaniu wartości w perspektywie kształcenia kulturowo-literackiego* (2013). Jego wyniki przedstawia omawiany tekst z książki, ale i on - przez ogólnikowość konkluzji - pozostawia u czytelnika sporo poznawczego „niedosytu”.

Omówiona część pierwszej książki habilitacyjnej ma niewiele wspólnego z tytułowymi „teoretycznymi aspektami współczesnej polonistyki”. Dominują wnioski wyprowadzane z obserwacji praktyki szkolnej, badań sondażowych w szkole i 46 studentów studiów podyplomowych. Założenia badawcze tych ostatnich budzą największą wątpliwość. Pokazują bowiem, że niemożliwa jest dziś „wspólna biblioteka” nauczyciela i ucznia – niezależnie od poziomu nauczania. Jest to, zresztą, zjawisko znane i opisywane w literaturze naukowej! (np. w tomie studiów *Doświadczenie lektury...*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012). Dlatego krytyczne omówienie kompetencji studentów (o „braku nawyków obcowania z kulturą”) na podstawie takich ankiet nie jest wiarygodne.

W drugiej części książki (*Praktyka szkolna*) zostały zamieszczone artykuły zgrupowane w dwa zagadnienia: *Korespondencję sztuk* (5 testów) oraz *Literaturę* (4). Każdy z tekstów ma podobny schemat kompozycyjny. Rozważania teoretyczne na temat założeń dydaktycznych konkretnego tematu, tekstu kultury/literatury służą podbudowie własnego projektu

metodycznego. Autorka sięga do prac powszechnie znanych w teorii i praktyce dydaktyki polonistycznej, obficie cytuje je, wyprowadza skromne myślowo uogólnienia o potrzebie określonych działań, które następnie egzemplifikuje własnym przykładem. Artykuł: *Film w kształceniu kompetencji kulturowej*, otwierający segment o *Korespondencji sztuk* to przedruk tekstu z 2011r. Niekonkretny tytuł niesie zwykle ryzyko niekonkretności rozważań; w tekście dr Różańskiej wiele jest informacji oczywistych, banalnych („Czy uczniowie wiedzą, co to jest film i jaki jest jego podstawowy budulec (...)?”), potocznych stwierdzeń o adaptacji filmowej. Po projektach W. Bobińskiego na ten temat (adaptacja jako interpretant pierwowzoru literackiego i film jako interpretant „uniwersalny”) propozycje, które do tych ustaleń się nie nawiązują w sposób przemyślany, skazane są na powielanie stanowisk znanych od lat.

Artykuł *Korespondencja sztuk w romantycznych tekstach kultury* jest wersją prawie niezmienną w stosunku do pierwodruku: *Czytanie obrazu w edukacji polonistycznej na przykładzie wybranych tekstów romantycznych* (2013). Różnice dotyczą odwołań do literatury naukowej. To propozycja oparta na ciekawym pomysle „lektury zintegrowanej”, wykorzystującej kulturę (zwłaszcza sztukę plastyczną) w funkcji kontekstu wspomagającego interpretację dzieł literackich, ale też tekstu autonomicznego, pozwalającego na dostrzeganie wzajemnego/partnerskiego oświeclania się sztuk, oscylacji „interferencji” czy „transferu” myśli. Działania takie mają już szerokie oświetlenie naukowe, których autorzy (A. Pilch, A. Janus-Sitarz. W. Bobiński) ustalają możliwe etapy takiego praktykowania lektury. Dr Różańska proponuje własną projekcję „czytania kontekstowego”, tzn. „obudowania” obrazami: Friedricha wiersza Norwida, dramatów Słowackiego i Mickiewicza; Fałata – ballady *Świtez* oraz Grottgera – III cz. *Dziadów*, a *Pana Tadeusza* - fragmentem Witkiewicza *Mickiewicza jako kolorysty*. Że wartość takich powiązań tekstów kultury i literatury uczy rozumienia romantycznej korespondencji sztuk plastycznych z literackimi, autorka poświadcza kilkoma wypowiedziami uczniów (nie podając ich źródła). Natomiast tego, co najważniejsze – czyli drogi, jaką przebywa młody czytelnik, by tę „przekładalność” odkryć, autorka nie pokazuje. Wnioski końcowe o kreatywnych działaniach uczniów nie tłumaczą się w tym kontekście dobrze. Szkolna analiza obrazu nie jest przykładem takich twórczych działań (ale przekład interesemiotyczny, którego autorka nie proponuje, mógłby nim być). Innych przykładów nie ma, chociaż polonistę zainteresuje właśnie efektywność różnych „zblżeń koniecznych” (formuła Bobińskiego) – równouprawnionych, wymaganych z punktu wodzenia skuteczności

interpretacyjnej. Sekwencję *Korespondencja sztuk* zamyka artykuł o „Krzyku” Muncha czytany przez licealistów. To bodaj najciekawszy tekst ze wszystkich, jakie zawiera książka habilitacyjna. Autorka z uwagą wczytuje się w obraz jako wyraz dekadenceńskiego światopoglądu. Dobrze wspiera się w rozważaniach literaturą naukową, wskazuje na ciekawy – szkoda że tylko jeden – kontekst interpretacyjny (*Krzyk* Kaczmarek).

Blok tematyczny *Literatura* ma szczególnie niejasny wybór i układ tekstów literackich proponowanych do analizy „antropocentrycznej”. Autorka nie uzasadnia, dlaczego np. bajki Mickiewicza – jedyna lektura dla uczniów szkół podstawowych – „sąsiadują” z twórczością Gombrowicza; i jak tę literaturę czytać „antropocentrycznie”. Autorka nie pokazuje w swoich projektach, na czym konkretnie polega ten model kształcenia literacko-kulturowego. Zbiór deklaracji, w jaki przekształca swoje wnioski z lektury prac dydaktyków, staje w wyraźnej dysproporcji z dydaktyczną stroną jej projektów. Brak funkcjonalności między tymi obszarami, ale przede wszystkim jakość samych projektów czytania tekstów kultury podważają naukową wartość publikacji. Trudno bowiem dostrzec, na jakiej podstawie metodologicznej są budowane.

Wspólną cechą artykułów o Gombrowiczu i Miłoszu w szkolnej polonistyce (przedruków z wcześniejszych publikacji) jest nie tylko brak kompetentnych odwołań do badań literaturoznawców oraz dydaktyków jako podstawy własnych propozycji. Artykuł przynosi niewiarygodny obraz obecności tych autorów w podręcznikach uczniowskich. Zdumiewa łatwość, z jaką habilitantka krytykuje niezadowolające – jej zdaniem – miejsce ich twórczości w szkolnych antologiach oraz traktowanie takich wyrywkowych kwerend jako jednoznacznych z tym, że szkoła może „nie kochać” tych wybitnych twórców. Pomijam fakt majoryzowania roli podręcznika w edukacji polonistycznej. Istotniejsze jest to, że autorka nie podaje konkretnych informacji, w jakich podręcznikach zabrakło miejsca na twórczość autorów *W mojej ojczyźnie* oraz *Ferdydurke*. Píše: „W wyniku analizy sześciu podręczników do szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów tylko w trzech znalazłam propozycję analizy dzieł Gombrowicza (...)”, s. 195. Szukając odpowiedzi na pytanie, czy Miłosza polska szkoła kocha, habilitantka konstatuje: „Aby to sprawdzić 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. W kolejnym do klasy III – ze słowem „współczesność” w tytule – pięć. To wszystko. Podobnie jest w gimnazjum” (s. 223). Czytelnik nie ma szans, aby zweryfikować obie oceny, ponieważ autorka nie podaje

przypisów do tych podręczników! Wnioskowanie na tej podstawie o braku obecności Miłosza i Gombrowicza w edukacji polonistycznej (tytuł artykułu: *Gombrowicz na lekcjach polskiego*) jest wielkim nadużyciem! (Moja znajomość nowszych i najnowszych podręczników mówi mi zupełnie coś innego!). Podobnie jak i dowody empiryczne, że ich utwory należy czytać inaczej, mądrzej, ciekawiej. Sondaż habilitantki w szkołach Słupska na temat „spotkania z twórczością” Gombrowicza niczego nie dowodzi, jeśli czytelnik nie wie, jak to „spotkanie z pisarzem” (cykl lekcji? zajęć pozalekcyjnych?) wyglądało. Na pewno nie tak, jak powinno, skoro efekty okazały się bardzo niezadowolające (s. 196-197). Dlaczego? Gdzie zostały popełnione błędy? - o tym autorka nie mówi. Mówi natomiast językiem „powinności”, że „należałoby stworzyć lekcje prawdziwego obcowania z literaturą, podczas których młodzież mogłaby się spierać do woli z nauczycielem, wyrażać własne poglądy i polemizować, a nie „gonić z programem” nie wiadomo dokąd i w jakim celu” (s. 199). Jak w wielu innych artykułach, także i tu brakuje przykładów takich lekcji. Nie ma ich również w artykule, oceniającym miejsce poezji Miłosza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Tu także dominują źródła publicystyczno -internetowe. Trudno zrozumieć, dlaczego habilitantka weryfikuje swoją wstępną opinię (o niedocenianiu przez szkołę tej twórczości) pojedynczymi wypowiedziami zaczerpniętymi z blogów internetowych. Stwierdza np. : „Nie jest tak źle, młodzi ludzie trochę pamiętają” (s. 231). Teza autorki, iż „polska szkoła nie docenia Miłosza, darzy go jedynie sympatią z odrobiną rezerwy i podejrzliwości co do istoty tego, o czym pisze poeta” (s. 236), wymaga solidnych dowodów naukowych. W przeciwnym wypadku brzmi tyleż „swobodnie”, co nieprawdziwie, a na pewno bardzo subiektywnie.

Ostatni tekst *Problemy egzystencjalne w wybranych tekstach kultury* zamyka blok tytułowany jako *Literatura*. Nie jest (jak zapewnia autorka) artykułem całkowicie nowym. Włączone przykłady analizy - nieznacznie tylko skróconych - *Piosenki o końcu świata*, *Dworu* i *Powrotu* pochodzą z wcześniejszego artykułu *Czy polska szkoła (nie)kocha Miłosza* (2011, s. 202-210). Dopełnia je autorka rozważaniami o starości, przemijaniu, motywy *vanitas*. W propozycjach tych nie dość wyraźnie zaznacza się obecność tytułowych tekstów kultury. Autorka nie dostrzega np., że wiersz Różewicza *Koncert życzeń* od lat funkcjonuje w praktyce lekcyjnej w celnym i pożytecznym „kontekście” obrazu Wróblewskiego „Ukrzesłowanie” .

Tak jak w poprzednich sekwencjach książki habilitacyjnej, tak i w tej słabością wszystkich propozycji jest niedostateczne „umocowanie” metodologiczne w nowszej myśli literaturoznawczej. Odpowiedzialne proponowanie polonistyce szkolnej możliwości

„aktywnej lektury” musi wiązać się ściśle z projektowaniem wyzwania różnych form tej aktywności, czyli przekonującym koncentrowaniem uwagi badawczej na uczniu-podmiocie. Mimo iż autorka tym kwestiom poświęca uwagę w refleksjach teoretycznych (część pierwsza), w praktycznym zastosowaniu spycha na najdalszy plan ucznia jako rzeczywistego odbiorcę proponowanych do wspólnej lektury dzieł literackich i kulturowych. Nie dostrzega przy tym szansy, jaką przynoszą dziś badania, które projekty sytuacji odbioru dzieł wyprowadzają z antropologii literatury/ kultury.

W propozycjach metodycznych habilitantki nie widać inspiracji kulturową teorią literatury, chociaż publikacje dydaktyczne z ostatnich lat pokazują, jak kategoria doświadczenia lektury może być racjonalnym narzędziem uczniowskiego samopoznania. Dr Różańska w swoich projektach kładzie akcent na przedmiotową stronę procesu edukacyjnego, czyli dobór tekstów kultury (i literatury). Jej propozycje nie wyróżniają się niczym szczególnym z ofert, jakie dziś kierują do uczniów autorzy wielu podręczników szkolnych. Nie pokazują, czy i jak uczeń daje się „uwikłać” w sieć doznań, emocji, przeżyć. I jakie mają one znaczenie w kształtowaniu trwałych zainteresowań kulturą/literaturą. Autorka nie zauważa, że dydaktycy inaczej formułują pytania badawcze: nie jak spowodować, aby uczeń „przyswajał wartości”, ale jak kształcić jego „wrażliwość aksjologiczną” (A. Janus-Sitarz, K. Koziołek, E. Jaskółową i in.) i odpowiadają na nie filozofią dialogu edukacyjnego, „praktykowaniem wartości”, „zdarzeniowością” i „doświadczeniem lektury”.

Książka habilitacyjna ma także dużo mankamentów redakcyjnych. Sporo pomyłek wynika zapewne z pośpiechu w jej opracowaniu. W tekście *Uczeń a świat wartości* autorka odsyła przez duży cytat (s. 88) do pierwodruku tego artykułu, chociaż tego cytatu w podanym źródle nie ma! Artykuł Bobińskiego nazwa książką (s.105). Cytaty (nawet dłuższe sekwencje, istotne dla argumentacji) nie są w ogóle opatrywane numerami stron (np. s. 29, 34, 35, 46, 50, 56, 104-105, 266). Autorka, przedrukowując wcześniejsze artykuły nie poddaje ich aktualizacji. W zamknięciu książki (*Zamiast zakończenia*), określając „świadomość istnienia w kulturze” współczesnego ucznia, posługuje się argumentami z nieaktualnej *Podstawy programowej* (z1999 r.).

Wiele do życzenia pozostawia redakcja przypisów; trudno oprzeć się wrażeniu, że część z nich została do pracy dość swobodnie dołączona, niekoniecznie w ścisłym związku merytorycznym z analizowanym problemem. Przy twórcy pedagogiki kultury dr Różańska

odsyła czytelnika do książki m. in. Anny Mackowicz (w zapisie Machowicz!) *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*. Tymczasem już indeks osobowy orientuje, że w tej cennej dla historyka dydaktyki polonistycznej pracy nie ma żadnych odwołań do Diltheya. W artykule o *Koncepcji kształcenia kulturowego w polonistyce międzywojnia* w przypisach do prac Kazimierza Hartleba nazwisko lwowskiego historyka kultury, wielkiego orędownika edukacji kulturowej zapisane jest dwukrotnie jako „Hertlem” (s. 435).

Autorka niechętnie sięga do prac oryginalnych, woli cytować odpowiednie sekwencje z tzw. „drugiej ręki”, nawet gdy przytoczenia te mają charakter źródłowy dla podjętych rozważań (np. H. G. Gadamera - za Jarosińską, s. 120; M. Porębskiego - za B. Dyduch, s. 125; Nietzschego - za K. Kłosińskim, s. 167; Przybyszewskiego – za A. Białą, s. 176; Schelera za Kwiatkowską-Ratajczak, s. 75; Bukowskiego za K. Bakulą, s.131). W wielu miejscach konieczne są przypisy, gdy autorka odwołuje się do ustaleń badaczy i na nich buduje swoje argumentacje (np. w artykule *Dom i pamięć - dwa oblicza małej ojczyzny*, konieczny przypis do badań J. Nikitorowicza, s. 17).

Podsumowując, należy podkreślić, że habilitantka specjalizuje się w ważnej współcześnie problematyce kształcenia kulturowego głównie na poziomie gimnazjalnym. Szukając w teorii dydaktyki polonistycznej uzasadnień dla różnych form jej obecności na lekcjach polskiego, proponuje nauczycielom swoje projekty metodyczne. Podejmuje badania sondażowe, aby je weryfikować. Tak sprofilowany warsztat badawczy mógłby przynieść wiele ważnych ustaleń dla teorii, a zwłaszcza praktyki edukacyjnej, gdyby habilitantka zadbała o procedury dyskursu naukowego. Fundamentem prac, mających na celu optymalizację procesu dydaktycznego, są badania o charakterze diagnostycznym. Zobowiązuje to badacza do szczególnej staranności w budowaniu empirycznego profilu badań, przestrzegania reguł projektowania diagnozy oraz należytej interpretacji materiału empirycznego jako fundamentu własnych propozycji. We wszystkich wymienionych płaszczyznach prace dr Różańskiej nie spełniają wymogów rzetelności naukowej.

Odwołania do prac teoretycznych z dydaktyki kultury są sfragmentaryzowane, nie pokazują, że habilitantka dobrze zna i wartościuje cały dorobek badaczy dydaktyki kultury, że umie go syntetycznie skomentować i wyprowadzić z należytą starannością wnioski. Ogranicza się do przytoczeń w funkcji zastępczej własnej argumentacji. Narracja jej dyskursu jest nierówna: z jednej strony kompetentny i rozbudowany „głos” cytowanych badaczy, z drugiej – wnioski

prakseologiczne i kierowane do nauczycieli komentarze natury wyłącznie „powinnościowej” przy jednoczesnym zredukowaniu drogi, jaką nauczyciel może najskuteczniej poprowadzić ucznia do satysfakcjonującego go odkrywania świata wartości.

Najważniejszym mankamentem tych prac jest jednak brak „dialogu” z formułowaną przez badaczy metodologią badań dydaktycznych, opartą na kierunkach badań literaturoznawstwa współczesnego (kulturowa teoria literatury). Autorka nie podejmuje prób usytuowania własnych propozycji w kręgu wypracowanych w ostatnich latach strategii, koncepcji, metod. Problematykę kształcenia kulturowego od pierwszych swoich badań (w rozprawie doktorskiej) dr Róžańska postrzega w ten sam, „jednowymiarowy” metodologicznie sposób. Wraca do najlepszych tradycji polonistycznych (kulturoznawczej koncepcji nauczania literatury z lat międzywojnia) i jej wzorem postuluje „czytanie” różnych tekstów kultury. Nie zauważa, że współczesna dydaktyka polonistyczna nawiązała dyskurs z kulturową teorią literatury; że wyprowadzając wnioski ze „zwrotu kulturowego” oraz „zwrotu etycznego”, kieruje do szkolnych nauczycieli propozycje „aksjologii wrażliwości”. Studiów ten temat w budowaniu naukowej refleksji o „uczeniu w świecie kultury” pominąć nie można, jeśli chce się proponować polonistyce rozwiązania ważne i potrzebne.

Konkluzja

Biorąc pod uwagę wszystkie sformułowane powyżej uwagi o warsztacie badawczym dr Róžańskiej i jej osiągnięciach naukowych, muszę z przykrością uznać, że przedstawiony do oceny dorobek nie spełnia wymogów stawianych pracom na stopień doktora habilitacyjnego. Nie daje on podstaw do stwierdzenia, że autorka jest badaczką w pełni samodzielną, że wnosi swoim pracami istotny wkład w rozwój teorii i praktyki dydaktyki literatury/kultury. Wnoszę o niedopuszczenie dr Róžańskiej do dalszych etapów postępowania habilitacyjnego.



Dr hab. prof. UP Zofia Budrewicz

Kraków 9.03. 2015 r.