

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

RECENZJE I PRZEGLĄDY

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ku antropocentrycznej koncepcji kształcenia nauczycieli

Prowadzone po 2010 roku na dużą skalę badania polskiej szkoły, zwłaszcza w kontekście wprowadzania tzw. nowej podstawy programowej czy modernizowanych egzaminów¹, wskazują na kluczową rolę nauczyciela zarówno jako współarchitekta uruchamianych w procesie dydaktycznym czynności poznawczych, jak i dysponenta reguł organizujących funkcjonujący w świadomości uczniów model wiedzy przedmiotowej. Przywołane rozpoznania, choć przeprowadzane na dobieranych celowo reprezentatywnych próbach badawczych, budzą jednak niedosyt. Przede wszystkim dlatego, że prezentowane wyniki, mimo dużej liczby respondentów², opatrywane są w gruncie rzeczy zbyt ogólnymi konstatacjami. Nawet ukierunkowanym przedmiotowo portretom nauczycieli nie towarzyszy głębsza analiza przeprowadzona z perspektywy ujmowanych całościowo treści polonistycznych czy też namysł nad potrzebą modyfikacji dotychczasowego procesu przygotowywania studentów do zawodu.

Słowem: publikowane raporty ukazują istniejący stan rzeczy, potwierdzają go przekonująco danymi ilościowymi, jednak formułowane wnioski czy rekomendacje

¹ Myślę przede wszystkim o publikowanych przez IBE raportach dotyczących kompetencji gimnazjalistów, również w zakresie opanowania treści polonistycznych (częstkowe wyniki dotyczące języka polskiego przynoszą dwa pierwsze numery kwartalnika „Edukacja” (nr 1 – A. Janus-Sitarz, J. Nocoń; nr 2 – G. Tomaszewska). Zob. też *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele* [online:] duentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html [dostęp: 07.08.2015].

² Przywoływane w raporcie wyniki dotyczą pięciu podstawowych przedmiotów, wśród których znalazł się również język polski. Podstawę raportu stanowiły wyniki różnych badań, poczynając od badań międzynarodowych (np. PIRLS), poprzez sprawdzanie gotowości szkolnej 6-latków, a na badaniach czasu pracy kończąc. Wnioski polonistyczne sformułowano przede wszystkim na podstawie badania z 2013 roku, które dotyczyło efektów wdrażania nowej podstawy programowej z języka polskiego w gimnazjum. Objęły one blisko 500 polonistów, ponad 15 000 uczniów i zbliżoną liczbę ich rodziców z całego kraju.

dostarczają co najwyżej pośrednio materiału do refleksji na temat kompetencji, które należałoby kształcić w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli. Refleksji na ten temat nie ułatwia ponadprzedmiotowy adres wynikających z przywoływanego raportu rekomendacji (uwadze umyka obraz polonisty jako architekta ogólnohumanistycznej formacji ucznia), zaś osobno rekonstruowany na dwudziestu czterech stronach „portret” polonisty nie wychodzi poza oczywisty schemat. Niewątpliwie lepiej na tym tle prezentują się przywoływane już publikacje w kwartalniku „Edukacja” poświęcone lekturze, kształceniu świadomości językowej czy sposobom prowadzenia interpretacji w gimnazjum. Mimo wyraźnej problematyzacji, prezentują one rozpoznania cząstkowe, a tylko jedną z wypowiedzi kończą wyraźne wnioski i rekomendacje³. Dlatego tym bardziej godna uwagi staje się wydana w połowie roku monografia Danuty Łazarskiej *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (Wydawnictwo Naukowe UP, 2015). Już wstępny ogłód zawartości treściowej publikacji świadczy o rozmiarach zadania postawionego sobie przez autorkę. W największym skrócie można powiedzieć, że krakowska badaczka 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 przyjmowanych podczas lektury postaw odbiorczych, kolejny wiąże się z kształceniem przyszłych nauczycieli, a ściślej rzecz ujmując, z projektowaniem procesu przygotowywania studentów polonistyki do pracy w szkole oraz – co wchodzi już w zakres trzeciego z sygnalizowanych obszarów – z możliwościami wykorzystania najnowszych metodologii literaturoznawczych dla potrzeb dydaktycznych (mowa o ich aplikacji zarówno na użytek kształcenia akademickiego, jak i – pośrednio – na grunt edukacji szkolnej).

Zasługą Danuty Łazarskiej jest udane scalenie wymienionych obszarów poprzez zbudowanie nadrzędnej perspektywy antropologicznej. Jak sama 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 – jak konkluduje w dalszej części autorka – „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). Dodam w tym miejscu, że z perspektywy recenzenta niezwykle istotna wydaje się obecność trzeciego podmiotu, podmiotu świadomie odsuwanego na dalszy plan, ale wyraźnie dostrzegalnego w całej książce – badacza. Badacza doceniającego wagę komponentu teoretycznego i empirycznego, dbającego o komplementarność

³ Mam na myśli publikowany w pierwszym numerze tekst A. Janus-Sitarz („Edukacja” 2015, nr 1, s. 97–116).

obu płaszczyzn (nie tylko proste dopełnianie się, ale i wzajemne weryfikowanie), mocno zakorzonego w dorobku dyscypliny, a jednocześnie otwartego na nowe tendencje pojawiające się w dydaktyce przedmiotowej oraz w jej dyscyplinach macierzystych. Autorka monografii jawi się jako dydaktyk świadomie kontynuujący najlepsze tradycje szkoły krakowskiej zarówno w sposobie projektowania i przeprowadzania badań empirycznych (Anna Dyduchowa, Jan Polakowski, Zenon Uryga), jak i w prezentowanej koncepcji edukacji ujmowanej w duchu antropocentryczno-kulturowym (wskazaną listę wypada jeszcze dopełnić nazwiskami Marii Jędrzychowskiej czy Zofii A. Kłakówny).

Choć niewątpliwym atutem książki jest imponujące zaplecze teoretyczne (w rozprawie uderzają zwłaszcza kompetentne rozpoznania najnowszych metodologii literaturoznawczych, co przekłada się na ich funkcjonalne wykorzystanie w autorskim wywodzie), warto podkreślić, że rozprawa wyrasta z empirii, a oba komponenty wzajemnie się uzupełniają i weryfikują. Wagę przeprowadzonych rozpoznań podkreślają nie tylko szeroko zakrojone badania, obejmujące zarówno studentów (ponad 400 słuchaczy z sześciu uczelni, łącznie poddanych analizie zostało ponad 1200 kwestionariuszy), 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. Zgodnie z najlepszą tradycją Autorka weryfikowała trafność swoich koncepcji zarówno w odniesieniu do studentów (grupa eksperymentalna – wybrani studenci UP realizujący „zorientowany antropocentrycznie” program kształcenia, grupa kontrolna – słuchacze innych uczelni), jak i uczniów, a uzyskane wyniki były sprawdzane zarówno w odniesieniu do przyszłych nauczycieli (inne grupy studentów z UP, wyłączone z autorskiego programu), jak i w stosunku do młodzieży (uczniowie innych szkół krakowskich czytający podobnie skonstruowane teksty tych samych autorów, których utwory wykorzystano w badaniach właściwych).

Wyłaniająca się z układu treści antropocentryczna koncepcja kształcenia przyszłych nauczycieli świadczy o dojrzałości prezentowanego projektu, co znajduje swoje potwierdzenie już na poziomie kompozycyjnym książki. W pierwszym rozdziale autorka wychodzi od refleksji teleologicznej (cele kształcenia nauczycielskiego), by w kolejnym przejść do przeglądu wypracowanych przez dydaktykę polonistyczną 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 młodego odbiorcy przez przyszłych nauczycieli (rozdział 3) oraz wpływu wyniesionych doświadczeń czytelnicznych (w tym również refleksji literaturoznawczej) na studenckie definiowanie siebie i Innego (rozdział 4). Trzecia część rozprawy (rozdział 5, 6) przynosi informacje na temat uczniowskich odczytań (nieukierunkowany odbiór) utworów Andersena (*Świniopas*, kl. IV–VI szkoła podstawowa, ponad 100 respondentów z każdego poziomu), Mrożka (*Słoń*, kl. I–III gimnazjum, 80–90 uczniów

z każdego poziomu) i Wilde'a (*Ten, który czynił dobrze*, kl. I–III liceum, 80–100 uczniów z poziomu), dopełnione w ostatnim 6. rozdziale analizą przeprowadzonych przez studentów interpretacji omawianych świadectw odbioru wymienionych tekstów (wyraźnie rysujący się związek przyjmowanej przez studentów podczas odbioru tekstów strategii interpretacyjnej z uruchamianym później trybem lektury wypowiedzi uczniowskich). Naszkicowana tu pobieżnie rekonstrukcja ujawnia z jednej strony wyraźną logikę wyводу, z drugiej zaś odkrywa motywacje stojące za autorską propozycją antropocentrycznej koncepcji kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela.

Uważniejsza lektura w pełni potwierdza wartość rozprawy. Mająca charakter rozpoznawczo-relacyjny część pierwsza, do której zaliczyłbym rozdziały 1. i 2., nie tylko rekonstruuje kontekst badań, przekonuje również o rozległej erudycji autorki. Swobodnie porusza się po obszarach dydaktyki szczegółowej, filozofii, psychologii czy literaturoznawstwa, trafnie czerpie uzasadnienia zarówno z historii dyscyplin (dydaktyka i literaturoznawstwo okresu XX-lecia), jak i z najnowszych nurtów myśli humanistycznej (np. zorientowane antropologicznie literaturoznawstwo, poststrukturalizm czy kulturowe teorie literatury). Warto przy tym podkreślić, że w gąszczu informacji dostrzega się dążenie do ujęć syntetycznych, jak np. wskazanie trzech podstawowych obszarów kształcenia uniwersyteckiego w rozdziale pierwszym (s. 47) czy też w kolejnym – trafne wyodrębnienie czterech paradygmatów postrzegania ucznia w toku kształcenia literackiego (s. 73–93).

Doceniając erudycję i badawczą skrupulatność części przeglądowej, muszę wytknąć autorce nadmierną drobiazgowość we wskazywaniu źródeł inspiracji, co prowadzi niekiedy do rozmywania wyrazistości własnych koncepcji. Skromność badawcza, zwłaszcza gdy głoszone tezy mają przekonujące oparcie w przywołanych uzasadnieniach, jest godna pochwały, jednak nadmiar odsyłaczy dokumentujących erudycyjne skojarzenia przeradza się w niepotrzebne „pisanie cytataми”, które nie służy jasności prowadzonego wyводу.

Uzasadnieniem zaproponowanej w monografii koncepcji przygotowania polonisty do pracy nauczycielskiej są rozdziały odwołujące się do badań empirycznych. Pierwsze dwa (rozdział 3. i 4.) poświęcone zostały studenckiemu postrzeganiu osoby ucznia. W rozdziale trzecim autorka referuje wyniki badań dotyczących wyobrażeń na temat ucznia wśród studentów przygotowujących standardowo do zawodu (grupa S), w kolejnym analizuje przyjmowane przez przyszłych polonistów strategie odbiorcze oraz wskazuje wpływ wybranych metodologii czytania (paradygmat antropologiczny, etyczny i hermeneutyczny) na antropocentryczną wrażliwość studenta polonistyki i rozumienie przez niego ról, jakie może pełnić w życiu odbiorcy literatura.

Jak słusznie ocenia Danuta Łazarska, wyłaniający się z odpowiedzi studenckich 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 różnicznych 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 „audytoryum masowe” (s. 104). Zredukowany do pełnienia roli ucznia odbiorca przestaje mieć inne motywacje poza czysto pragmatycznymi, co w łatwy sposób zdaje się potwierdzać słusność obiegowych diagnoz, dotyczących braku potrzeby czytania wśród współczesnych uczniów.

W przełamaniu stygmatyzującego młodych odbiorców stereotypu ucznia, który nie czyta, nie pomaga nabywane w trakcie zajęć akademickich uposażenie literaturoznawcze kandydatów na nauczycieli – tylko co trzeci z respondentów podjął próbę wskazania orientacji badawczych mogących sprzyjać dowartościowaniu potrzeb czytelniczych ucznia w procesie lektury. Pozostali nie dostrzegają bezpośrednich związków między uzyskiwaną w kształceniu kierunkową wiedzą literaturoznawczą, a jej zorientowaną na potrzeby edukacji szkolnej subdyscypliną. Trudno nie zgodzić się z podnoszonymi przez autorkę rozprawy 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 sporej części z niejasności zaproponowanego im zadania. 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”, „koncepte lektury” czy choćby metodologie) oraz niezbyt fortunne „otwieranie polonistów na ucznia” (zamiast np. lepsze zrozumienie czy uwzględnienie potrzeb/postaw czytelniczych ucznia). Stąd aż 1/3 studentów uzasadniała nieudzielenie odpowiedzi brakiem czytelnego związku między „zagadnieniami literaturoznawczymi” a „problematyką ucznia”.

Zamykające 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 do poznawania siebie. Bez wątplenia trzy wskazane przez Autorkę 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 [...]”). Doceniając trafność kluczowej dla zwrotu etycznego triady (autor – dzieło – czytelnik), w odniesieniu do tekstu uczniowskiego chętniej widziałbym określenie

„wytwór”, zwłaszcza w kontekście wypowiedzi językowo, semantycznie i tekstowo „ułamnych”.

W perspektywie postulowanej przez krakowską badaczkę 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 zobiektywizowany, 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 w tekście pojawiają się wprost i postawy kompensacyjne (s. 175), i ludyczne (tu jako ludyczno-konsumpcyjne, s. 177). Co prawda, postulowana informacja znalazła się na stronie 251, ale jedynie jako komentarz do postaw uczniowskich. W moim przekonaniu klasyfikacja Polakowskiego jest na tyle uniwersalna, że pozwala na zdefiniowanie (określenie) nie tylko postaw odbiorczych najmłodszych czytelników.

Zamykając kwestie oceny rozpoznanych przeprowadzonych w kształczonej standardowo grupie studenckiej, chciałbym wskazać wyłaniającą się ze zgromadzonego materiału dodatkową, nie podjętą w rozprawie płaszczyznę interpretacji wyników. Zamieszczone w pracy dane ilościowe sugerują wyraźną zbieżność pomiędzy sposobem postrzegania ucznia (rozdział 3, s. 94) a pojmowaniem roli lektury własnej w perspektywie naukowej (rozdział 4, s. 183) czy zawodowej (s. 186–191). Postrzeganiu ucznia w kategoriach antropologicznych (20,29%) odpowiada odsetek 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 już tekstów: *Świniopasa* Andersena, *Słonia* Mrożka 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 odczytań wymienionych utworów (lektura nieuprzedzona instrukcją oraz kontekstualnie ukierunkowana).

Przywołane rozdziały wydają się szczególnie ważne w planie rozprawy. Potwierdzają otwartość uczniów na spotkanie z Innym w dziele literackim, a przy tym umożliwiają konfrontację odczytań uczniowskich ze studenckimi, co pozwala Danucie Łazarskiej 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. Na marginesie dodam, 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 trzydziestu laty) lub ich zmianę. Pomagają również, zwłaszcza w przypadku odbioru nieukierunkowanego, rozpoznać autentyczne preferencje czytelnicze, trafniej dobierać teksty i projektować w procesie lekcyjnym takie sytuacje odbioru, które wyzwolą moc lektury.

Doceniając zakres przeprowadzonej diagnozy muszę jednak wyrazić 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, a po części 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 omówienie przypomnę, że książka Danuty Łazarskiej nawiązuje niemal wprost do wydanej blisko 20 lat temu monografii Marii Jędrychowskiej⁴. Monografii na tyle głośnej, że pierwszy człon tytułu stał się swoistą deklaracją ideową w dyskusjach wokół projektu pierwszej reformy. Czy zaproponowana przez kolejną przedstawicielkę szkoły krakowskiej koncepcja formacji nauczycielskiej polonisty przełamał utrwalony schemat przygotowania studentów do pracy w szkole? W moim przekonaniu waga zaprezentowanych racji, niezbita logika wyводу i szerokie zaplecze empiryczne to argumenty przemawiające za odpowiedzią jednoznacznie pozytywną. Co prawda Danuta Łazarska dochodzi do zasadniczej konkluzji swojej rozprawy inną niż poprzedniczka drogą (wsparte rozległą lekturą żmudne analizy empiryczne), można jednak powiedzieć, że jej antropocentryczna koncepcja kształcenia studentów pozwala przygotować nauczyciela na miarę współczesnych oczekiwań.

⁴ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.