

## **Nauczyć się ucznia. O książce Danuty Łazarskiej *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką***

**Anna Janus-Sitarz**  
Uniwersytet Jagielloński

Jedną ze słabości naszej współczesnej edukacji jest brak powszechnej świadomości, że skuteczne nauczanie nie mierzy się wysokimi miejscami w rankingach, procentami zrealizowanego programu czy sukcesami olimpijczyków, lecz postępami w wiedzy i umiejętnościach każdego indywidualnego ucznia: tego o wysokich zdolnościach i tego mającego duże trudności w uczeniu się, tego otoczonego troską rodziny o wysokich aspiracjach edukacyjnych wobec dziecka i tego pozbawionego wsparcia bliskich, tego otoczonego książkami od dzieciństwa i tego z domu o niskim kapitale kulturowym. Aby uzyskać rzeczywisty progres w kształceniu młodego człowieka, trzeba go znać, wiedzieć, jakie uwarunkowania psychofizyczne, rodzinne, ekonomiczne mają wpływ na jego osobisty rozwój. Warto również wsłuchiwać się w jego indywidualne potrzeby, marzenia, ambicje, one bowiem decydują w dużej mierze o wewnętrznej motywacji do uczenia się. Jak polonista może poradzić sobie z trudnym zadaniem „nauczenia się ucznia”, podpowiada książka Danuty Łazarskiej ***Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*** (Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015).

Autorka stara się przekonać czytelników (adeptów zawodu nauczycielskiego a także akademików odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli polonistów) o tym, jak ważna w procesie edukacji jest wrażliwość uczących na informacje o uczniach, czerpane z ich wypowiedzi pisemnych będących rezultatem spotkań z literaturą. Te informacje, koncentrujące się wokół uczniowskich postaw wobec czytanego tekstu, tworzą swoisty portret młodego człowieka, który mniej czy bardziej świadomie zdradza swoje zainteresowania, problemy, poglądy. Świadomość obecności tego portretu wpisanego w wypowiedź ucznia winna pogłębić relacje nauczyciela i jego

podopiecznego, a także pozwolić temu pierwszemu na bardziej zindywidu-  
alizowane, wolne od rutyny i schematu, działania dydaktyczne.

W pierwszej części *Osoby ucznia...* mamy do czynienia ze sprawną relacją z dotychczasowych koncepcji kształcenia nauczycieli polonistów. Odwołując się do myśli wybitnych uczonych międzywojnia (J. Kleinera, K. Fischera, J. Saloniego, S. Kołaczkowskiego, S. Cywińskiego, Z. Klemensiewicza), Łazarska dowodzi potrzeby interdyscyplinarnego obcowania przyszłych polonistów z literaturą, a przedstawiając stanowiska badaczy powojennych (S. Pigonia, W. Szyszkowskiego, J. Nowakowskiego), podkreśla ich przekonanie o oddziaływaniu wybitnych utworów literackich na kształtowanie osobowości czytelnika - nauczyciela. We współczesnych debatach na temat roli uniwersytetu w kształceniu nauczycieli zwraca uwagę przede wszystkim na akcentowaną przez literaturoznawców i dydaktyków literatury potrzebę głębokiego namysłu tych środowisk nad szczególną rolę nauczyciela polonisty, funkcjonującego w dobie kryzysu aksjologicznego i upadku kultury słowa, ale także przypomina o konieczności budowania autorefleksji przyszłego polonisty na temat sposobu rozumienia literatury nie tylko w wymiarze naukowym i zawodowym, lecz także osobistym. Zdolność do takiej autorefleksji słusznie uznaje się za podstawę do uwrażliwienia polonisty na umiejętności odbiorcze ucznia.

W kolejnych częściach rozprawy autorka prezentuje dawne i współczesne nurty refleksji nad postrzeganiem osoby ucznia, akcentując dialogiczny charakter relacji nauczyciel - jego podopieczny. Przedstawia także wyniki badań, w trakcie których studenci polonistyki określali własne postrzeganie osoby ucznia, koncentrując się w dużej mierze na postawach nastolatków wobec literatury (w tym - determinowanych szkolnym przymusem lekturowym). Do istotnych wniosków sformułowanych przez Danutę Łazarską na temat niedostrzegania przez studentów związków między literaturoznawstwem a dydaktyką warto byłoby dołączyć także i ten, który wynika nie tylko z błędów studentów, ale i - zaniedbań nauczycieli akademickich, którzy prowadząc zajęcia literaturoznawcze, pomijają kwestię aplikacji wiedzy (np. o strategiach interpretacyjnych czy rolach odbiorczych) do praktyki szkolnych spotkań z literaturą.

Wszystkie te rozważania są mocno zakorzenione w antropologicznym i etycznym wymiarze kontaktu z literaturą, co sprawia, że uwaga skoncentrowana jest na uczniu jako Innym (jako człowiek i odbiorca literatury), a także na rozumieniu formuły „spotkania z Innym” w toku lekcji literatury.

Najciekawsze dla czytelnika są rozważania oparte na własnych badaniach empirycznych Łazarskiej, podejmującej próbę odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być odpowiedzialnym czytelnikiem świadectw uczniowskiego odbioru literatury. Aby odpowiedzieć na to pytanie, autorka przeprowadziła trzy rodzaje badań, które przyniosły bogaty materiał do analizy, poczynając od ankiet wśród studentów piszących na temat tego, czym jest dla nich literatura w wymiarze osobistym, naukowym i zawodowym, następnie

uczniowskie wypowiedzi stanowiące efekt lektury, a wreszcie komentarze studentów do tych pisemnych prac.

Jedne z najistotniejszych wniosków sformułowanych przez Łazarską dotyczą etycznej odpowiedzialności nauczyciela wobec wpisanych w uczniowskie teksty problemów egzystencjalnych nastolatków. Z wywodu wynika jasne przesłanie, że rozwijanie wrażliwości studentów na aksjologię dzieła literackiego przyczyni się do rozbudzenia w nich zdolności zaangażowanego odczytywania aksjologii zapisków uczniowskich, zdradzających niepokoje i problemy wychowanków, wobec których nauczyciel nie powinien pozostać obojętny. Co więcej, czytając uczniowskie interpretacje, winien on przede wszystkim skoncentrować się na osobie młodego autora, a nie na ocenianiu jego wypowiedzi. Tę niepopularną w szkolnej praktyce tezę autorka popiera eksperymentem, dowodzącym, że przyszli nauczyciele, specjalnie przygotowani (głównie poprzez dobór odpowiednich lektur filozoficznych i literaturoznawczych) do refleksji nad osobą ucznia wpisaną w jego wypowiedź, inaczej odbierali uczniowskie interpretacje, przyjmując postawę nie – kontrolno-oceniającą, lecz antropologiczno-etyczną i intrapersonalną.

Zasadnicza część badań poświęcona była zdiagnozowaniu, co o uczniu jako człowieku i jako odbiorcy literatury mówi sposób, w jaki odczytuje on – bez nauczycielskiego ukierunkowania – wybrane utwory literackie (*Świniopas* Hansa Christiana Andersena w szkole podstawowej, *Słoń* Sławomira Mrożka w gimnazjum i *Ten, który czynił dobrze* Oskara Wilde’a w liceum). Wnikliwe analizy uczniowskich ocen postaw bohaterów, wskazujące np. na poglądy dzieci na temat roli opiekuna w rodzinie, pozwalają autorce na ukazanie ogromnego waloru poznawczego tych wypowiedzi w procesie pedagogicznego diagnozowania osoby ucznia.

W ostatnim rozdziale rozprawy przedstawiony został bardzo interesujący i pożyteczny eksperyment. Opisane doświadczenia i działania – strategie studenckiego spotkania ze świadectwami szkolnego odbioru literatury, uświadamiające przyszłym nauczycielom doniosłość refleksji nad odkrywaną w pisemnych wypowiedziach osobą ucznia – zasługują z pewnością na popularyzację i mogą być niezwykle inspirujące dla dydaktyków akademickich. Równie ważne wydają się krytyczne refleksje dotyczące zakorzenionego w polskiej praktyce polonistycznej nastawienia na funkcję kontrolną wypowiedzi, a przede wszystkim na tropienie błędów i nieporadności a nie – szukanie tego, co w wypowiedziach trafne i twórcze.

Nie ulega wątpliwości, że jest to książka bardzo rzetelna, bogata materiałowo, przejrzyste napisana, a przede wszystkim bardzo pożyteczna i nowatorska. Jej nowatorstwo polega na wnikliwym spojrzeniu na kształcenie kandydatów na nauczycieli polonistów, krytycznej analizie procesu tego kształcenia pod kątem sprofilowania antropocentrycznego przy jednoczesnym oparciu rozważań na eksperymentalnych badaniach empirycznych, a przede wszystkim na sformułowaniu pewnej nowej strategii

rozwijania u studentów etycznej wrażliwości na świadectwa uczniowskich spotkań z literaturą.

W książce znajduję niewiele kwestii budzących moje zastrzeżenie, czy może raczej – niedosyt. Pewne wątpliwości związane są z kwestiami metodologicznymi badań. Wprawdzie w badaniu poświęconym analizie uczniowskiego odbioru tekstów literackich rzetelnie opisano przyjęte hipotezy, narzędzia badawcze i dokonano przekonującej analizy zebranego materiału badawczego, jednak wyraźnie brakuje opisu przebiegu badań, który mógł mieć wpływ na interpretacje wyników. Czytelnikowi brakuje odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak długo trwały badania? Ile czasu mieli uczniowie na zapoznanie się z utworem literackim i własną wypowiedź pisemną? Czas ma wpływ na sposób odbioru literatury.
2. Czy zadaniom towarzyszyły jakieś działania motywujące? A może prace nie były anonimowe i motywację stanowiła ocena nauczyciela? W takiej sytuacji nie zawsze można liczyć na szczerość uczniowskich wypowiedzi.
3. Jakiej długości były uczniowskie prace? Szkoda, że reprezentatywne spośród nich nie zostały zacytowane *in extenso*, aby czytelnik miał wyobrażenie, czy cytowane fragmenty to część pracy czy prawie jej całość.
4. Jakie były różnice w wypowiedziach młodszych i starszych uczniów (klas IV i VI szkoły podstawowej, I i III szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych)? Szkoda, że nie porównano odbioru między uczniami różnych szkół czy klas, między dziewczętami i chłopcami; nie zaobserwowano, jakie czynniki mogą mieć wpływ na zróżnicowanie odbioru literatury (sposób prowadzenia lekcji literackich przez danego nauczyciela, płeć, wiek, doświadczenie czytelnicze uczniów itd.). Potraktowanie wszystkich wypowiedzi *en bloc* grozi uproszczeniami i wątpliwościami, czy i w jakiej mierze wiarygodne są ustalenia dotyczące sposobów czytania uczniów i tego, co to czytanie mówi o nich samych.

Podobne wątpliwości mogą towarzyszyć czytelnikowi przy opisie kolejnego badania – eksperymentu, czyli interpretowaniu uczniowskich wypowiedzi przez studentów – przyszłych nauczycieli. Szkoda, że prace te nie zostały przytoczone w całości, czytelnik mógłby bowiem w pełni zrozumieć, jakie informacje o uczniu pominęli poloniści w swoich interpretacjach, w jakiej mierze odbyło się to ze stratą dla relacji nauczyciel – uczeń i rozumienia przez tego pierwszego szczególnej sytuacji odbioru literatury przez danego podopiecznego, odbioru warunkowanego przez jego – wpisane zapewne w tekst – cechy osobowościowe, poglądy, kapitał kulturowy, sygnalizowane problemy itd.

Pewnych dopowiedzeń wymagałaby także kwestia konsekwencji „treningu hermeneutycznego dostrzegania człowieka w utworach literackich”, otwierającego słuchaczy kursów literaturoznawczych na przyszłego wychowanka (s. 294). Co to znaczy dla praktyki szkolnej? Jakich konkretnie działań oczekujemy od przyszłego nauczyciela, wyposażonego w pewną wrażliwość, która winna się stać składnikiem jego postawy wobec ucznia? Jak powinien on komentować wypowiedzi uczniów w duchu antropocentrycznym, nie zapominając jednak o swojej powinności udzielania wskazówek uczniowi, by pisał lepiej?

Powyzsze refleksje w żaden sposób nie przesłaniają wartości książki, którą czytałam z uznaniem dla kompetencji i rzetelności badawczej autorki i przekonaniem o pożytku, jaki z tej lektury mogą wynieść dydaktycy szkolni i akademicy.

