

Recenzja pracy doktorskiej mgr Pauliny Słomy
nt. *Miejsce epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej. Perspektywa kulturowa*
napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Kaniewskiego, Poznań 2023, ss. 277

Jednym z kluczowych celów języka polskiego jako przedmiotu nauczania jest poznawanie i odczytywanie przez uczniów istotnych dla kultury znaków, czy wartości, jakie niosą między innymi teksty „literatury dawnej”. Przedstawiona do oceny dysertacja podejmuje niezwykle istotny problem wprowadzania uczniów szkół ponadpodstawowych w świat kultury epok dawnych, zaznajamiania młodych ludzi ze staropolskim i oświeceniowym dziedzictwem.

Mogłoby się wydawać, iż sięgnięcie do dorobku tak odległych czasów nie jest uzasadnione w erze ciągłego pośpiechu i problemów związanych z brakiem czasu na uważną i pogłębioną lekturę, w dobie „szalonego” rozwoju nowoczesnych technologii, umożliwiających szybkie dotarcie do gotowych analiz i interpretacji (dodajmy analiz i interpretacji różnej wnikliwości i jakości). Okazuje się, iż w świetle przeprowadzonych eksploracji lekcyjne spotkania *Pokolenia Z* z tekstami dawnymi mogą okazać się inspirującym doświadczeniem, okazją do debaty, stawiania istotnych pytań z perspektywy współczesności, jednak potrzebna jest właśnie umiejętność wnikliwej, skupionej na szczególe lektury oraz zastosowania nieco innych niż dotychczas metodologii.

Zwrócenie się do dorobku epok przedromantycznych znajduje swoje uzasadnienie w ich kulturotwórczym i formacyjnym potencjale. Należy podkreślić, iż to właśnie w tekstach literatury dawnej znajdziemy nieporuszoną przemijaniem wieków kondycję ludzką, rozciągniętą między poczuciem a śmiercią. [Obremski 2002] Wielu badaczy uważa, iż obcowanie z literaturą dawną to jedna z możliwych form zaspokajania ludzkich potrzeb, związanych z poznawaniem świata, samego siebie, potrzebą autonomii, ideału, potrzebą wzrastania i rozwoju, potrzebą dostrzegania sensu życia. [Morawska 2016] Przez teksty klasyków, jak pisała Barbara Kryda, przemawia głos pokoleń, jakie nas ukształtowały; kontakt z nimi właśnie dlatego, że trudny, bogaci wyobraźnię, intelekt; umożliwia dokonywanie bardziej świadomych wyborów, uczy rozumienia, oceniania, prowadzi przez miejsca, problemy, symbole, wartości, uświadamiając istnienie światów, których obecności byśmy nie podejrzewali, a które są przecież częścią naszego własnego świata. [Kryda 1992]

Trzeba się zgodzić ze zdaniem autorki rozprawy, iż *we współczesnym świecie rozwijanie wśród uczniów kompetencji odczytywania i rozumienia kodów kulturowych jest*

niezwykle ważne. Pozwalają one bowiem nie tylko na świadomą, krytyczną i pogłębianą interpretację otaczającego świata, ale także ułatwiają dostrzeżenie mechanizmów funkcjonowania tradycji w dziełach kultury, również popularnej.

Takie podejście wpisuje się w stanowisko Rogera Lundina, który zauważał, iż rola klasyków w formowaniu współczesnej kultury jest tak fundamentalna, że dosłownie znamy klasyków zanim ich przeczytamy. Ich wartości, wizje, opowiadania i metafory ukształtowały naszą kulturę i nasze rozumienie samych siebie na nieprzeliczone sposoby, które są niezaprzeczalne, ale też niepoliczalne. [Lundin 1998] Wielu dydaktyków uważa, iż teksty klasyków, poddawane w praktyce edukacyjnej różnego rodzaju zabiegom, od wstępnej analizy i interpretacji do działań intersemiotycznych, prowokują do dyskusji, gry z tradycją, zachęcają do poszukiwania nowych odczytań, stwarzają niebywale możliwości osobowego i językowo-komunikacyjnego rozwoju uczniów. Poczynione powyżej ustalenia podkreślają wagę podjętych w rozprawie zagadnień oraz ich znaczenie dla praktyki polonistycznej.

Rozprawa składa się ze *Wstępu*, pięciu części, *Zakończenia*, *Bibliografii* oraz *Aneksu*. Układ treści dysertacji ogólnie oceniam pozytywnie. Moje wątpliwości budzi jednak brak wyodrębnionego rozdziału metodologicznego. Oczywiście kolejne etapy postępowania badawczego Doktorantki można zidentyfikować w poszczególnych rozdziałach, ale wydaje się, iż dla przejrzystości wyводу lepiej byłoby zamieścić opis przyjętej metodologii wraz z zakładanymi hipotezami, uporządkowanymi informacjami o wybranym do analizy korpusie prac uczniowskich, kryteriach ich wyboru, charakterystyką grup badawczych itd. w wydzielonej części pracy. Analizując kolejne części dysertacji, skupię się przede wszystkim na tym, co w mojej opinii było mocną stroną oraz tym, co wydało mi się dyskusyjne, czy niepełne.

Rozdział pierwszy *Kulturowa lektura utworów staropolskich wobec współczesnych orientacji badawczych* bardzo dobrze wprowadza w kluczowe kategorie dotyczące podjętego tematu. Autorka sprawnie porusza się po literaturze przedmiotu, odwołując się do najważniejszych ustaleń badaczy. Już na początku Autorka podkreśla liczne trudności ze szkolną lekturą tekstów dawnych wynikające m.in. z *nieprzystawalności kultury danych epok do osobistych doświadczeń uczniów, jak również potrzeby uruchomienia kontekstów, wiadomości i zagadnień historycznych niezbędnych dla prawidłowego odczytania przesłania utworów*. Zdaniem magister Słomy praca z dawną literaturą musi łączyć w sobie zagadnienia teoretyczne dotyczące omawianej epoki oraz dialog z tradycją i dziedzictwem kulturowym. Współczesna dydaktyka polonistyczna oraz wymagania określone w podstawie programowej stawiają przed uczniami klas pierwszych konieczność wykazania się stosowną kompetencją

samodzielnego odbioru i interpretacji trudnych utworów dawnych oraz umiejętnością umiejscowienia ich treści w kontekście epoki, z której to dzieło pochodzi. Autorka słusznie stoi na stanowisku, iż nie można pominąć znaczących różnic pomiędzy pracą z tekstem dawnym na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Ponadto uczniowie klas pierwszych reprezentują różny poziom kompetencji kulturowych związany z odmiennymi doświadczeniami/nabytymi umiejętnościami na wcześniejszym etapie edukacji. To właśnie dlatego szukając przyczyn trudności uczniów związanych z kształceniem literackim w liceum, magister Słoma proponuje spojrzeć na to zagadnienie nie tylko w aspekcie merytorycznym (np. wiedza i umiejętności uczniów, stosowane w procesie kształcenia metody i środki dydaktyczne), ale także w aspekcie społecznym całego systemu szkolnictwa. Autorka sprawnie porusza się po bogatej literaturze, konstruując swoje stanowisko przywołuje ustalenia badaczy dotyczące rytuału (Sylvii Jaskulskiej, Wojciecha Burszty, Ervinga Goffmana, Erica W. Rothenbuhlera, Bruce Kapferera, Clifforda Geertza, Zenona Urygi, Mariusza Dembińskiego, Victora Turnera, Petera McLarena). Magister Słoma zdaje sobie sprawę z tego, iż referowany przez nią *obszar problemowy ściślej związany jest z badaniami pedagogicznymi lub socjologicznymi*, trafnie jednak konstatuje, iż *specyfika przedmiotu język polski wyzwala konieczność ujęcia go w ramy refleksji nad dydaktyką przedmiotową*. Tutaj celnie odwołuje się do obserwacji Marka Pieniążka, który wskazywał na znaczenie przestrzeni kulturowej w procesie kształtowania się tożsamości młodego człowieka. Należy się zgodzić z tezą, iż uczniowie klas pierwszych uczestniczą w edukacyjnym akcie wtajemniczenia – „rytuale przejścia”. *Jego wynik w dużej mierze określa efektywność dalszego nabywania kompetencji i swobodnego oraz świadomego poruszania się w granicach symboli spajających daną kulturę, z którą uczniowie zapoznają się w trakcie lekcji języka polskiego*.

Autorka wskazuje antropologię interpretatywną oraz poetykę kultury, metodologie zaczerpnięte z badań kulturowych, jako podejścia konieczne do identyfikacji sposobów funkcjonowania dawnych tekstów w odbiorze współczesnych licealistów oraz opisanie trudności, z jakimi się mierzą uczniowie w trakcie lektury. Ma być to podstawą do zaproponowania nowych, skutecznych metod pracy z dziełami kanonicznymi w szkole ponadpodstawowej. Prezentując oba podejścia badawcze, przywołuje kluczowe opracowania i stanowiska. Trafnie podkreśla szczególną i złożoną rolę kontekstu w antropologicznym oglądzie tekstu. Doktorantka sięga tutaj do myśli Geertza, Isera i Szahaja. Na uwagę zasługuje celna propozycja aplikacji ustaleń przywołanych badaczy na grunt dydaktyki polonistycznej. Istotnie *proces szkolnej interpretacji tekstów literackich – szczególnie tekstów dawnych – powinien łączyć odczytania aktualizujące (odbior z perspektywy współczesności) i archiwalne*

(odbiór z perspektywy przeszłości), zaś tym, co umożliwia odpowiedni dobór metod pracy z tekstem jest kontekst dzieła – element pozwalający na uwypuklenie najbardziej istotnych elementów niesionych przez tekst. Lektura tekstów przedromantycznych, zanurzonych w kontekstach – ze względu na upływ czasu i ich mnogość – jest doskonałą okazją do kształtowania wśród uczniów umiejętności odkrywania i dostrzegania ukrytych w dziełach znaczeń.

Prezentując praktykę interpretacyjną określaną jako poetyka kulturowa/nowy historycyzm (pojęcia stosowane są wymiennie) odwołuje się do rozważań Stephena Greenblatta, Teresy Walas, Doroty Heck, Ryszarda Nycza, Louisa A. Montrose'a, Krystyny Kujawińskiej-Courtney. Autorka wskazuje również punkty wspólne poetyki kulturowej z teorią recepcji sformułowaną przez Roberta Jaussa. W opinii Autorki największą wartością tego podejścia interpretacyjnego jest propozycja krytycznej lektury, nieograniczanie się do jednej metody pracy z tekstem, ale wskazywanie kierunków poszukiwań, zachowanie bliskości wobec tekstu i samego odbiorcy, szacunek do przeszłości i teraźniejszych i odczytań.

Podsumowaniem rozważań o badaniach kulturowych jest próba osadzenia ich w szkolnej praktyce polonistycznej, zwłaszcza w szkolnej historii literatury. Magister Słoma akcentuje wyraźnie konieczność stosowania w pracy z tekstem dawnym w szkole ponadpodstawowej narzędzi współczesnego literaturoznawstwa. Tutaj, wykorzystując ustalenia m.in. Ryszarda Nycza, Włodzimierza Boleckiego, Zenona Urygi, uznaje, iż *kulturowa lektura dzieł dawnych może stać się sposobem na ominięcie wielu trudności, które towarzyszą zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi podczas spotkań z tekstem dawnym, może pogłębić rozpoznania o istotny, również dla nowoczesnej humanistyki, tożsamościowy i interakcyjny wymiar kontaktu z dziełem literackim, zaś narzędzia wypracowane przez badania kulturowe pozwalają na to, by objąć uwagę wszystkie najważniejsze aspekty obecności tekstu dawnego w szkole ponadpodstawowej.*

Rozdział drugi rozprawy, zatytułowany *Literatura staropolska i oświeceniowa w dokumentach oświatowych* prezentuje wyniki analizy programów nauczania i podstaw/wytucznych programowych w zakresie obecności/roli w nich epok przedromantycznych. Badanie objęło dokumenty oświatowe z lat 1949-2018. Rozdział podzielony został na trzy części, które obejmują inne zakresy historyczne i co się z tym wiąże odmienne realia społeczno-polityczne. Sposób omówienia zgromadzonego materiału w porządku chronologicznym jest właściwy, umożliwił Autorce przejrzyste przedstawienie zidentyfikowanych w analizie kluczowych kwestii dotyczących roli i miejsca epok dawnych w przestrzeni edukacyjnej na przestrzeni lat. W każdym z wyróżnionych okresów odmiennie

traktowano nie tylko epoki dawne, ale całą historię literatury. Kluczowym wyznacznikiem „szkolnej polityki literackiej”, której wykładnię znajdziemy w obowiązujących dokumentach programowych, były uwarunkowania zewnętrzne. Wpływ tychże na edukację szkolną najwyraźniej widać w pierwszym badanym okresie – lata 1949-1971. Literaturę staropolską i oświeceniową oraz ówczesne materiały dydaktyczne (m.in. spisy lektur i komentarze metodyczne) podporządkowano ideologii socjalistycznej i wykorzystywano w celach propagandowych. Magister Słoma trafnie zidentyfikowała mechanizmy rządzące szkolną koncepcją historii literatury, która była sztucznie projektowana, sylwetki twórców były wykorzystywane do „uzasadnienia” głoszonych przez władze państwowe po 1945 r. treści, a głównym tematem analiz były konflikty i nierówności klasowe. Mechanizmy rządzące pracą z tekstem dawnym zostały pokazane dzięki odwołaniu do ówczesnych programów, podręczników, propozycji odczytań, komentarzy, czy gotowych formuł interpretacyjnych. Zauważone przez Autorkę *skrajne kontrastowanie epok literackich i ich osiągnięć twórczych*, z pewnością nie było obojętne *na odczytanie i rozumienie literatury dawnej wśród uczniów. Formułowane w duchu ideologii socjalistycznej opracowania literatury dawnej w znacznym stopniu utrudniały dostrzeżenie i zrozumienie istoty tradycji literackiej.*

Kolejne części tego rozdziału prezentują ustalenia wynikające z badania dokumentów oświatowych od lat 80-tych po współczesność. Autorce udało się uchwycić najistotniejsze etapy kształtowania się nowej koncepcji edukacji historycznoliterackiej, zmiany w spisie proponowanych lektur, rozmieszczenie tytułów pomiędzy zakresami podstawowym i uzupełniającym/rozszerzonym, obecne w niektórych dokumentach propozycje interpretacyjne/komentarze analityczne. Formułowane trafne wnioski własne Doktorantka zestawia z ustaleniami/ocenami/refleksjami Bożeny Chrzastowskiej, Marii Sieńko, Michała Głowińskiego, Sławomira J. Żurka, Kordiana Bakuły, Barbary Myrdzik oraz Grzegorza Zająca. Warty podkreślenia jest sformułowany w odniesieniu do najnowszej podstawy programowej postulat *spójności kształcenia pomiędzy etapami. Dla literatury przedromantycznej jest to szczególnie ważne, głównie ze względu na mnogość tematów podejmowanych przez autorów i różnorodność gatunkową obejmującą ich twórczość.*

Logicznym następstwem przeprowadzonych eksploracji dokumentów programowych jest badanie ich wykładni/realizacji w obowiązujących podręcznikach szkolnych. Wyniki takiej analizy w aspekcie obrazu w nich epok dawnych przynosi rozdział trzeci dysertacji, *Obrazy epok dawnych w podręcznikach do języka polskiego – pomiędzy stereotypem a mitem.* Głównym założeniem analizy podręczników było badanie kwestii związanych z funkcjonalną segmentacją materiału nauczania, które wskazała Doktorantka przy okazji omówienia

kolejnych podstaw programowych. Analizą objęto sześć podręczników szkolnych przeznaczonych dla pierwszych klas liceum ogólnokształcącego oraz technikum. Trzy zgodne z podstawą programową z 2008 roku (*Ponad słowami cz. 1 i 2*, *Lustra świata cz. 2* i *Przeszłość to dziś cz. 1*) oraz trzy „wyrastające” z najnowszej podstawy, obecnie funkcjonujące w praktyce edukacyjnej (*Ponad słowami cz. 1 i 2*, kolejne wydanie, *Oblicza epok 1.2* i *Język polski. Sztuka wyrazu cz. 2*). Taki wybór jest uzasadniony faktem, iż treści z podręczników wcześniejszych były już przywoływane przez Magister Słomę w trakcie lektury socjalistycznych programów nauczania, *w celu ukazania, w jaki sposób odgórnie narzucone uwarunkowania ideologiczne wpływają na odbiór dzieła w procesie dydaktycznym*. Wydaje się jednak, że wybór tylko 6 podręczników z bardzo bogatej oferty wydawniczej ogranicza zakres podjętych badań, ponadto Autorka nie podaje kryterium, jakim się kierowała wybierając te właśnie pozycje.

Mimo zapowiedzi objęcia badaniem obrazów epok dawnych w podręcznikach, analiza skupia się na identyfikacji sposobu, w jaki *zarówno treści kształcenia wpisane w podstawy programowe, jak i autorskie założenia twórców programów nauczania przypisanych do konkretnych tytułów, wpływają na metody opracowywania Oświecenia*. Autorka nie uzasadnia wyboru do badania tylko tej jednej z epok przedromantycznych, aczkolwiek akcentuje, iż *epoka ta stanowi wyzwanie dydaktyczne, w czasie szkolnych refleksji na temat Oświecenia łatwo bowiem o uproszczenia, które nie tylko utrudniają zrozumienie specyfiki epoki, ale które mogą również rzutować na zakres sprawności interpretacyjnych uczniów*.

W postępowaniu badawczym Autorka skupia się na dwóch aspektach: sposobach charakteryzowania epoki i prezentowania najistotniejszych informacji z nią związanych oraz lekturze i analizie not biograficznych poświęconych sylwetce Ignacego Krasickiego. Takie rozwiązanie umożliwiło *włączenie w tok rozpoznań kulturowej perspektywy oglądu poszczególnych tytułów*. W toku analizy ujawnia zabiegi narracyjne stosowane przez autorów podręczników, które kwalifikuje jako przejawy narracji rozumianej antropologicznie w ujęciu Wojciecha Burszty.

Prezentację wyników analizy podręczników poprzedza wprowadzenie dotyczące samej epoki oświecenia. Autorka przywołuje w tym celu prace znawców tej epoki, m.in. Józefa Tomasza Pokrzywniaka, Teresy Kostkiewiczowej, Marcina Cieńskiego, Macieja Parkitnego oraz Kamili Żukowskiej, wskazując najbardziej przydatne w praktyce edukacyjnej rozpoznania. Nie pomija również uwag Bożeny Chrzastowskiej, Zenona Urygi oraz Janusza Waligóry na temat kształtu i funkcjonalności szkolnej historii literatury. Odnosząc się do miejsca biografii w szkolnej edukacji polonistycznej, odwołuje się do prac Mieczysława Łojka

oraz ponownie Bożeny Chrzastowskiej. Z pewnością przyjęcie w rozważaniach jako odniesienia kategorii mitu i stereotypu jest interesującym tropem badawczym.

Badając podręczniki Autorka, wychodzi od oglądu układu treści oraz zaproponowanych przez autorów ram tematycznych. Następnie skupia się na analizie narracji podręcznikowej (tzw. charakterystykach epoki oraz komentarzach odautorskich dotyczących tekstów literackich) i relacji pomiędzy zamieszczonymi w nich treściami a koncepcją programową, na podstawie której powstał dany podręcznik. Wnikliwa analiza pozwoliła na wskazanie najistotniejszych różnic i podobieństw pomiędzy książkami sprzed i po ostatniej reformie programowej. Podręczniki „stare” charakteryzuje przede wszystkim nacisk na dostosowanie obrazu epok literackich do celów dydaktycznych zakładanych przez ich twórców, co jak pisze autorka *skutkowało zmianami optyki pomiędzy kontekstami – bądź społecznym, bądź antropocentrycznym, bądź filozoficzno-politycznym. Te z nich, które zdaniem twórców zasługiwały na szczególne wyróżnienie, wkomponowywane były w opisy epok.* Oferta najnowsza skupia się w dużej mierze na ścisłym związku prezentowanych treści z wymaganiami podstawy programowej, która zakłada lekturę kontekstową, stąd nagromadzenie licznych kontekstów, ale i ich hasłowość, co skutkuje koniecznością uzupełniania narracji dotyczących epoki.

Problemy z podręcznikowymi biografiami twórców magister Słoma pokazuje w drugiej części rozdziału trzeciego na przykładzie not biograficznych Ignacego Krasickiego. Wybór tego reprezentanta epoki dziwić nie może, wszak jest to jej czołowy przedstawiciel. Doktorantka słusznie wychodzi od przywołania najważniejszych opracowań na temat jego życia i twórczości, akcentując popełniane często błędy *prezentowania pisarza pod kątem stereotypów, które przylegają do epoki*, o czym pisali wielokrotnie tacy badacze jak Józef Tomasz Pokrzywniak, Teresa Kostkiewiczowa, Tomasz Chachulski czy Maciej Parkitny. Przeprowadzona analiza not biograficznych poświęconych Krasickiemu w podręcznikach sprzed reformy wykazała, iż obecność twórczości tego artysty na III i IV etapie edukacyjnym niejako wskazywała kształt licealnego biogramu, który często był przywołaniem informacji z gimnazjum, czasem z niewielkim ich poszerzeniem. Noty z podręczników najnowszych natomiast odpowiadają na wymagania z podstaw programowych, w których wskazano kontekst biograficzny, co jak trafnie zauważa Autorka *skutkuje przyrostem wyliczeń bibliograficznych, faktograficznych i encyklopedycznych, znacząco zwiększając pulę informacji, które obowiązują uczniów nawet wówczas, gdy treści te nie mają przełożenia na ćwiczenia praktyczne.* Warto jednak zauważyć, iż w podstawie programowej nie ma zapisu

uczeń zna biografie twórców lektur obowiązkowych, wymagane jest przywołanie kontekstu stosownie do omawianego utworu.

W kolejnej części tego rozdziału magister Słoma skupiła swoją uwagę na wpływie obrazowania epok literackich na rozumienie formacji kulturowych wśród uczniów. Oglądowi poddaje szkolny obraz sarmatyzmu wyłaniający się z podręczników. Wybór właśnie tej formacji kulturowej uzasadnia faktem, iż polski sarmatyzm jest związany z tożsamością oraz posiada czytelne znaczenie aksjologiczne. Tutaj Autorka wybrała do analizy dwa obecnie funkcjonujące podręczniki do języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych (*Ponad słowami, Oblicza epok*). Nie znajdujemy jednak motywacji takiego właśnie wyboru. Ponadto pojawia znowu się wątpliwość zawężenia obrazu, analizie poddano tylko dwa podręczniki.

Na początek analizowano zamieszczone w omawianych podręcznikach definicje dotyczące sarmatyzmu. Zidentyfikowano obecność „*niepewności terminologicznej*”, o której szerzej pisał Maciej Parkitny. W obu podręcznikach autorzy poszukują niejako odpowiednich/właściwych pojęć/terminów/określeń, aby zdefiniować sarmatyzm. Wśród propozycji pojawiają się: ideologia, idea, misja, sarmacki system wartości, mit oraz koncepcja. Należy się zgodzić, iż to *skutkować może znaczącymi przekształceniami w zakresie przyswajania wiedzy na temat sarmatyzmu w szkole*. Ponadto w każdym z podręczników funkcjonuje odmienny sposób definiowania sarmatyzmu jako wspólnoty oraz opis *typowego Sarmaty*. Analizując treści z podręczników, Autorka zestawia swoje ustalenia z badaniami nad specyfiką sarmatyzmu jako formacji Janusza Maciejewskiego, Janusza Tazbira, Stanisława Cynarskiego oraz uwagami Michała Jaskólskiego i Jakuba Niedźwiedzia dotyczącymi postrzegania sarmatyzmu ze względu na przyjęty światopogląd. Przeprowadzona analiza ujawnia przyczyny szkolnych problemów z sarmatyzmem, które zdaniem Doktorantki wynikają m.in. *braku precyzyjnego, funkcjonalnego umiejscowienia go na kartach kulturowej historii*, a także *trudności z przelożeniem kategorii „rodzimości” i „obcości” na język dydaktyki polonistycznej*. Warto zauważyć, iż magister Słoma poddała badaniu także proponowane w obu podręcznikach formy pracy z tekstem literackim. Słusznie uważa, iż *formuły poleceń do tekstów pozwalają na dostrzeżenie autorskiej koncepcji opracowań*. W jej ocenie propozycje wymagające od uczniów aktywności interpretacyjnej, pracy ze źródłami, uwzględniania różnych stanowisk i perspektyw są o wiele bardziej wartościowe od schematycznego i stereotypowego ujmowania zjawiska, co wykazuje na przykładzie podręcznikowych rozwiązań związanych z analizą i interpretacją satyry *Pijaństwo*.

Kolejny rozdział dysertacji zatytułowany *Uczniowskie zmagania z literaturą epok dawnych – analiza prac pisemnych* stanowi omówienie wyników analizy prac uczniowskich.

Doktorantka zgodnie z wybranym do badań korpusem tekstów dzieli ten rozdział na dwie części. W pierwszej przedstawia ustalenia dotyczące umiejętności interpretacji tekstów staropolskich przez uczestników II etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego z lat 2013 i 2014, w drugiej zaś prezentuje analizy komentarzy do tekstu renesansowego przygotowane przez uczniów poznańskich liceów pod koniec roku szkolnego 2019/2020. Do analizy zgromadzono 29 prac olimpijczyków oraz 82 prace uczniów klas pierwszych, kontynuujących naukę w szkole średniej po ukończeniu gimnazjum.

Część poświęconą pracom olimpijczyków otwierają ustalenia na temat wzorców stylowych realizowanych w badanych wypowiedziach oraz przyjętych przez uczniów porządków/cech czytania. Autorka odnosi się tutaj do propozycji Jolanty Nocoń, która na podstawie analizy wypracowań regionalnego etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego wyróżniła trzy rodzaje wzorców: *profesjonalnego interpretatora*, *refleksyjnego interpretatora* oraz *refleksyjnego profesjonalisty*, scharakteryzowała również cechy uczniowskiego czytania utworów: *porządek linearny/horyzontalny* oraz *porządek wertykalny*.

Uczestnicy olimpiady z lat 2013 i 2014 przygotowali prace na temat: *Jana Kochanowskiego Pieśń 11 – poetycka lekcja mądrości. Analizując utwór określ, w jaki sposób przekonuje poeta do ideału powściągliwości* oraz *Zinterpretuj wiersz Wacława Potockiego „Grobowi” ze zbioru „Nagrobki” zwracając uwagę na wykorzystanie środków językowych*.

Postępowanie badawcze przebiegało niejako w dwóch etapach. Pierwsze „spojrzenie” na prace uczniów pozwoliło zidentyfikować preferowane/stosowane przez nich style i porządki czytania. Ponadto na podstawie tego ogólnego spojrzenia na uczniowskie interpretacje Autorka sformułowała wnioski dotyczące problemów szkolnej pracy ze staropolskim utworem lirycznym. Powtórna analiza skupiła się na rekonstrukcji wiedzy piszących o renesansie i baroku, wskazaniu funkcji kontekstu historycznoliterackiego w przygotowanych interpretacjach. Ponadto magister Słoma podjęła próbę charakterystyki uczniowskich metod „czytania” tekstu oraz wskazania wpływu wiedzy o epokach literackich na kompetencje interpretacyjne. Przeprowadzone analizy własne olimpijskich „wypracowań” Autorka wsparła ustaleniami wybitnych znawców: Michała Głowińskiego, Aleksandry Okopień-Sławińskiej, Juliana Krzyżanowskiego, Tadeusza Sinki, Janusza Pelca, Teresy Michałowskiej, Aliny Nowickiej-Jezowej, Janiny Abramowskiej, Tomasza Chachulskiego, Marcina Cieńskiego oraz Krzysztofa Mrowcewicza, Bożeny Chrzastowskiej, Zenona Urygi, Joanny Hobot i Jolanty Nocoń. Niewątpliwie analizę wzbogaciłoby odniesienie do zapisów obowiązującej w czasie powstania prac podstawy programowej, zderzenie reprezentowanych przez uczniów umiejętności z ówczesnymi wymaganiami.

Część rozprawy poświęcona prezentacji wyników analizy prac uczniów klas pierwszych, którzy otrzymali następujące zadanie: *Wykorzystując swoją wiedzę z zakresu dotychczas poznanych epok literackich oraz refleksje, które nasunęły Ci się w trakcie lektury, skomentuj treść utworu Jana Kochanowskiego „Pieśń XXIV” z Ksiąg Pierwszych*, poprzedza przywołanie odczytań tego utworu zaproponowanych przez „znawców” tematu, Tadeusza Sinkę, Alinę Nowicką-Jeżową, Janinę Abramowską, Teresę Michałowską i Krzysztofa Mrowcewicza. Omówione interpretacje stanowią dla Autorki merytoryczne odniesienie do zgromadzonego materiału badawczego. Podobnie jak w przypadku analizy prac olimpijczyków w pierwszym etapie postępowania badawczego Doktorantka identyfikuje preferowany przez piszących styl czytania. Ponadto, odnosząc się do wyróżnionych przez Bożenę Chrzastowską czterech modeli edukacji literackiej w liceum, wskazuje niedostatki uczniowskich odczytań i ich związek ze stosowanymi przez nauczycieli metodami pracy z utworami lirycznymi. Wprowadzenie do właściwej analizy stanowi trafne odwołanie do rozpoznań Michała Głowińskiego, Roberta Jaussa, Seweryny Wysłouch, Andrzeja Szahaja i Marcina Cieńskiego.

Warto jeszcze dodać, iż samo polecenie w zadaniu było niezbyt precyzyjne. W przypadku olimpijczyków jest albo *wskazówka interpretacyjna*, albo konkret: *zinterpretuj*. Tutaj *skomentuj*, co jest nieostre, może wskazywać na perspektywę ucznia, jego przemyślenia jako współczesnego człowieka, z uwzględnieniem kontekstów, na które wcześniej w podstawie 2008 nie zwracano aż takiej uwagi.

Przeprowadzone badanie ujawniło najważniejsze trudności, z jakimi zmagali się uczniowie w czasie wykonywania zadania. Oprócz problemów z funkcjonalnym zastosowaniem w pracy z tekstem terminologii z zakresu poetyki oraz terminologii dotyczącej epok literackich, prace pokazały niedostatki nawiązań intertekstualnych. Zdecydowana większość prac miała podobne braki, jak w przypadku analizowanych wcześniej prac olimpijczyków (np. skrótowość i hasłowość przywoływanych pojęć, nieuwzględnienie odniesień do innych utworów, fragmentaryczność/nadinterpretacja), co może dziwić, ponieważ z założenia w konkursie biorą udział uczniowie bardzo dobrzy, którzy powinni jednak posiadać nieco, a nawet zdecydowanie wyższe umiejętności w zakresie analizy i interpretacji tekstu literackiego.

Rozdział czwarty dysertacji kończy część poświęcona propozycji opracowania twórczości Jana Kochanowskiego w trzech podręcznikach szkolnych powstałych po reformie oświatowej z roku 2018. Doktorantka zestawiała tutaj pytania i polecenia dotyczące twórczości Jana z Czarnolasu z wynikami przeprowadzonych analiz prac uczniowskich. Sformułowane wnioski byłyby bardziej trafne, gdyby porównanie obejmowało również badanie pytań i

poleceń z podręczników, z których uczyli się piszący prace uczniowie. Założenie, iż dokonano diagnozy *stopnia zmian w zakresie obrazowania epoki literackiej i sposobów doskonalenia wśród uczniów umiejętności rozumienia i interpretowania tekstów dawnych* jest pewnym nadużyciem.

Rozdział piąty zatytułowany *Konteksty Średniowiecza jako wyzwanie dla dydaktyki literatury* stanowi, wyrastający z przeglądu i krytycznej analizy najnowszych, zgodnych z obowiązującą podstawą programową, propozycji wydawniczych, pomysł wprowadzania wiedzy na temat średniowiecza w szkole. Badanie planów wynikowych skupiło się przede wszystkim na formule tematów zajęć, ponieważ w opinii Autorki, są one wyrazem tendencji szkolnego omawiania epoki średniowiecza, obrazem przyjętych schematów segmentacji treści nauczania. Trzeba zaznaczyć, iż czasami w planach wynikowych są to bardziej zagadnienia niż tematy lekcji, np. w *Ponad słowami*. Oglądowi poddano plany wynikowe do dwóch podręczników, *Oblicza epok* i *Ponad słowami*. Oba rozwiązania w ocenie Doktorantki charakteryzują się brakiem przemyślanej kompozycji treści, jak pisze: *nie przebiega ona, jak chciałaby Chrzęstowska, zgodnie z układem wartości aksjologicznych, komunikacyjnych czy genologicznych. Oba zaprezentowane materiały realizują raczej koncept tak krytykowany przez badaczkę, tzn. encyklopedyczne ujęcia: tematyka, lektura, pojęcia*. Wskazując niedoskonałości omawianych materiałów dydaktycznych, przywołuje ustalenia Ewy Jaskółowej, która sugerowała przede wszystkim potrzebę kształtowania wśród uczniów rozumienia roli interpretacji, z czym wiąże się konieczność rezygnacji z uporczywego odtwarzania znanych od dziesięcioleci ujęć tematycznych, wzorców osobowych i motywów. Własną propozycję „oswajania” średniowiecza buduje w przestrzeni kulturowej i antropologicznej refleksji nad człowiekiem, uznając kontekst kulturowy lektury za jeden z najważniejszych we współczesnej edukacji polonistycznej. Zaproponowane metody pracy z głównymi symbolami i motywami średniowiecznymi z perspektywy kulturowej wyrastają z prac m.in. Andrzeja Dąbrówki, Dariusza Snieżki, Joanny Tokarskiej-Bakir, Romana Mazurkiewicza i Witolda Wojtowicza. Za kluczowe kategorie tematyczne średniowiecza uznaje kulturę symboliczną, wyobrażenia eschatologiczne i życie doczesne, podkreślając istotność w procesie edukacyjnym zarówno kontekstu europejskiego, jak i macierzystego oraz funkcjonującego modelu wyobraźni średniowiecznej. Droga, jaką proponuje *od kontekstów, jakie narzuca tradycja antyczna i judeochrześcijańska, przez doskonalenie umiejętności odbioru tekstu i odczytywania go w procesie interpretacji*, może stanowić swoistą receptę na „kłopoty” ze średniowieczem. Aktualizacja metod pracy i odświeżenie koncepcji poznawania dorobku dawnych epok przy

wykorzystaniu metodologii badań kulturowych może być skutecznym sposobem na przywrócenie należnej roli w edukacji polonistycznej epokom przedromantycznym.

Podsumowując, uznaję badania przeprowadzone przez magister Słomę istotne i przydatne. Praca wpisuje się w nurt dyskusji na temat roli klasyki we współczesnej edukacji polonistycznej, efektywnych, skutecznych i atrakcyjnych metod kształcenia lekturowego, pracy z tekstem dawnym, wreszcie sensu i wartości prowadzenia dialogu z tradycją w celu lepszego zrozumienia siebie, innych, otaczającego świata i wielorakiego spożytkowania potencjału formacyjnego, jaki zwykle się przypisywać dziedzictwu kulturowemu. Doktorantka wykazała się bardzo dobrą znajomością literatury dotyczącej podjętych zagadnień, 129 pozycji bibliograficznych to liczba świadcząca o odczytaniu i zgłębieniu problemu.

Wskazane w recenzji uwagi i wnioski nie umniejszają naukowej wartości pracy, która stanowi ważne dopełnienie badań nad miejscem i rolą literatury dawnej w edukacji polonistycznej. Dopełnienie, które wymaga kontynuacji i poszerzenia.

Z obowiązku recenzenta muszę zwrócić uwagę na stronę edytorsko-redakcyjną pracy. Zdarzają się w niej literówki, drobne usterki językowe i interpunkcyjne. Gdyby praca lub jej fragmenty miały być opublikowane, warto zadbać o wnikliwą adiustację tekstu.

Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty ocenianej pracy mgr Pauliny Słomy nt. *Miejsce epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej. Perspektywa kulturowa*, stwierdzam, iż spełnia ona wszystkie warunki określone w ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym, w związku z czym stawiam wniosek o dopuszczenie doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lublin, 11 maja 2023 r.


Małgorzata Latoch-Zielińska