

Tomasz Chachulski
Instytut Badań Literackich PAN
Warszawa

Warszawa, 14 czerwca 2023 r.

Recenzja rozprawy doktorskiej p. mgr Pauliny Słomy
pt. *Miejsce epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej.*

Perspektywa kulturowa,

napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Kaniewskiego

Zacznę od wątku ważnego dla całego środowiska literaturoznawców-polonistów skupionych wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego: autorów tematów i wyborów wierszy, jurorów zawodów okręgowych i ogólnopolskich, organizatorów. To duża grupa, licząca w każdym roku kilkaset osób: przede wszystkim pracowników akademickich, a także nauczycieli języka polskiego pracujących w szkołach średnich. Otóż dla nas, przedstawicieli tego środowiska, sprawa szeroko rozumianego odbioru literatury przedromantycznej i jej poprawnej interpretacji jest bardzo istotna. Wiemy, że literatura dwudziestowieczna, współczesna i najnowsza cieszy się mniejszym czy większym, ale stałym zainteresowaniem; że literatura całego XIX wieku wciąż jest jeszcze w miarę czytelna mimo przekonania o zmierzchu paradygmatu romantycznego i zmian w zasobie leksykalnym współczesnych odbiorców, które to zmiany w istotny sposób ograniczają czytelność utworów z tego czasu. Ale odbiór literatury wcześniejszej jest coraz trudniejszy z wielu różnych powodów – takich jak nieustannie zwiększający się dystans czasowy, odmienność kulturowa, językowa, obyczajowa, polityczna, a także spadek kompetencji kulturowych dzisiejszych licealistów. Wprowadzenie uczniów do lektury utworów powstałych w dawnej Polsce – w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i jeszcze wcześniej – to wprowadzenie w tradycję i zarazem budowanie tożsamości, a zatem pod wieloma względami sprawa kluczowa dla całego kształcenia polonistycznego. Przywołuję Olimpiadę i wskazane wyżej okoliczności, ponieważ Autorka rozprawy w wielu miejscach odwołuje się do analiz tematów, rozprawek i interpretacji z co najmniej dwóch takich konkursów oraz do prac olimpijczyków pisanych na etapie okręgowym.

Oto krótki opis przedstawionej rozprawy. Składa się ona ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i aneksu. Rozdziały są mniej więcej proporcjonalne pod względem

objętościowym – liczą od ok. 30 do ok. 50 stron. Tylko jeden z nich – czwarty, poświęcony analizie prac uczniów piszących o literaturze dawnej, ma około 80 stron, jest więc niemal dwukrotnie większy od pozostałych, ale też jest to rozdział dla całej rozprawy kluczowy. Temat dysertacji jest dobrze sproblematyzowany, a poszczególne zagadnienia – właściwie rozłokowane w poszczególnych rozdziałach. Kompozycyjnie zatem rozprawa została odpowiednio przemyślana i zaprojektowana. Autorka posługuje się dobrą polszczyzną.

Układ opisywanych zjawisk literackich i kulturowych został odwrócony w stosunku do zwykłego porządku chronologicznego. Po opisie przemian edukacyjnych, regulowanych kolejnymi dokumentami uporządkowanymi według kolejności ich oficjalnego publikowania, w części poświęconej zjawiskom literackim i kulturowym ten porządek zostaje w pewnej mierze odwrócony. W rozdziale trzecim mowa jest o oświeceniu, Ignacym Krasickim i sarmatyzmie, w czwartym – o obrazach epok literackich (renesansu i baroku) w pracach olimpijczyków, a następnie o czytaniu twórczości Jana Kochanowskiego przez uczniów szkół ponadpodstawowych, wreszcie w rozdziale piątym – o szkolnych ujęciach kultury średniowiecza. Jest to ciekawa i niestandardowa propozycja układu, podyktowana dominacją problematyki dydaktycznej nad chronologią epok rozwoju literatury (Autorka porusza ten problem na początku piątego rozdziału), ale przede wszystkim wynikająca z kolejno opisywanych badań.

Rozdział pierwszy: *Kulturowa lektura utworów staropolskich wobec współczesnych orientacji badawczych.* Autorka wskazuje w nim na konieczność aktualizacji „metod oglądu tekstów literackich w szkole średniej” (s. 14) – konieczność wynikającą z zachowania odpowiedniości między dydaktyką szkolną a ciągle przyrastającą wiedzą o literaturze, nowymi metodami badawczymi i rozwojem humanistyki. Kieruje zatem czytelnika rozprawy ku badaniom antropologicznym, ku problematyce rytuału z jego elementami symbolicznymi, co pozwala przedstawicielom danej społeczności w twórczy sposób odczytać „wartości niesione przez tradycję” (s. 17). Początek nauki w szkole średniej („czas rytuału przejścia” – s. 18), jest okazją najlepszą (i zarazem konieczną) do wprowadzenia uczniów w nową rzeczywistość kulturową. Autorka proponuje zatem sięgnięcie do „antropologii interpretatywnej” i „poetyki kulturowej” Stephena Greenblatta. Cały wywód prowadzony jest w oparciu o współczesną refleksję humanistyczną – polską (M. Głowiński, S. Jaskulska, R. Nycz, A. Łebkowska i wielu innych) i obcą (Clifford Geertz, Peter McLaren, Victor Turner i inni). Propozycja lektury kulturowej utworów dawnych jest niewątpliwie dobrze usytuowana w nowoczesnych metodach badawczych, jest też po prostu nowa i w pewien sposób łatwiejsza niż praktyki wcześniejsze, co może ożywić proces szkolnej lektury i zwiększyć

zainteresowanie literaturą dawną. Pytanie jednak, czy rzeczywiście mamy jedynie takie alternatywy, na jakie wskazuje Autorka: odczytania aktualizujące („jak utwór odbierany jest współcześnie”), archiwalne („odnoszące się do przeszłości”), łączone w lekturze kontekstowej, która pozwala na odkrywanie w utworach literackich „ukrytych w dziełach znaczeń” (s. 28). Taka lektura jawi się jako „ożywcza” i pozwala przezwyciężyć trudności poznawcze, „jakie niosła ze sobą dotychczas uprawiana teoria literatury o rodowodzie strukturalistyczno-fenomenologicznym” (s. 38 – za R. Nyczem). Wprowadza również element aktualizacji, a nawet kreowania zjawisk w kulturze dawnej – również zgodnie z propozycjami Nycza. Czy jednak „przezwyciężenie trudności poznawczych” nie jest niczym innym jak ucieczką przed zadaniami stawianym niegdyś przed uczestnikami procesu interpretacji utworu literackiego, któremu to procesowi metody strukturalistyczne podsuwały konkretne i celowe sposoby postępowania z tekstem, a hermeneutyczne dopełnienie pozwalało do głębi rozpoznać strukturę tekstu i wielopiętrowe znaczenia, wpisane we wszystkie możliwe poziomy organizacji tekstowej. Niewątpliwie interpretacja kulturowa jest prostsza, może być ciekawsza, bardziej dostępna dla większego grona uczestników wszelkich sytuacji dydaktycznych, lepiej zatem odpowiada dzisiejszym oczekiwaniom stawianym uczniom szkół średnich i ich nastawieniu. Czy zatem ten rodzaj czytania rzeczywiście pozwoli na odczytanie przesłania utworu, wyposaży ucznia czytającego utwór literacki w umiejętność „dekodowania znaczeń w nim zawartych i jego interpretacji” (s. 41)? Czy da mu służące do tej pracy narzędzia? Niewątpliwie tego rodzaju propozycja będzie miała w szkolnej praktyce reperkusje pozytywne, sądzę jednak, że „wymianę” metod byłoby lepiej zastąpić propozycją ich „uzupełnienia”, istnieje bowiem uzasadniona obawa, że nauczyciel nie posiadający umiejętności interpretacyjnych będzie raczej uciekał w poetykę kulturową niż uzupełniał nią dotychczasowe zdobycze licealnych praktyk interpretacyjnych. I nie chodzi o niechęć do „prezentyzmu” lub obawę, że „nadmierna fachowość” wykluczy „aksjologiczny wymiar lektury szkolnej” (s. 61), tylko o oczekiwanie na rzeczową, precyzyjną i prawdziwą (adekwatną do tekstu) interpretację utworu literackiego jako dzieła sztuki słowa.

Rozdział drugi – *Literatura staropolska i oświeceniowa w dokumentach oświatowych.*

W rozprawie p. Słoma obejmuje uwagę kolejne dokumenty publikowane niemal od zakończenia II wojny światowej (1949) do 2018 roku, zatem przez blisko 70 lat. To bardzo długi czas, jeśli chodzi o wymagania programowe z zakresu języka polskiego, ale także bardzo ważny – dotyczy bowiem epoki, w której ukształtowało się kilka pokoleń współczesnych twórców polskiego literaturoznawstwa i nauczycieli przedmiotu „język polski”. Opis dokumentów wydaje się wyczerpujący, uzupełnia go zestawienie przedstawione

w aneksie (o czym niżej). Warto jednak zwrócić uwagę na pewną ahistoryczność przedstawienia. Otóż Autorka omawiając kolejne dokumenty wskazuje sposoby przedstawiania np. literatury epoki średniowiecza czy baroku. Nie kwestionując w najmniejszym stopniu ustaleń p. Pauliny Słomy, zwrócę tylko uwagę, że wiedza o literaturze epok przedromantycznych rozwijała się w tym czasie (szczególnie od lat 70-tych XX wieku) niezwykle dynamicznie. Wystarczy przypomnieć, jak ważnymi wydarzeniami było opublikowanie kolejnych tomów „Historii literatury polskiej” PWN pod redakcją Kazimierza Wyki: *Baroku* Czesława Hernasa, *Oświecenia* Mieczysława Klimowicza, a potem kolejnych aż do *Średniowiecza* Teresy Michałowskiej z 1995 r. Zmiany zachodziły zarówno w dokumentach publikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (przy zmiennej nazwie resortu), jak i w obrazie epok proponowanym w publikacjach naukowych i popularnonaukowych, w edycjach wydawanych w serii „Biblioteka Narodowa”, w Państwowym Instytucie Wydawniczym, a potem w seriach edycji krytycznych, „Studiach Staropolskich”, „Studiach z Okresu Oświecenia” itp.

Tylko w pewnym stopniu różnice te uwzględniają autorzy kolejnych podstaw programowych i podręczników szkolnych. Przyrost wiedzy we wskazanym czasie był nierównomierny: inaczej zmieniła się wiedza o średniowieczu (dość wspomnieć monografię Teresy Michałowskiej i innej jej publikacje poświęcone epoce), inaczej o dwóch epokach staropolskich (szczególnie o literaturze baroku – dość wspomnieć, że ostatnim ćwierćwieczu ukazało się bodaj sto kilkadziesiąt monografii problemowych i monograficznych edycji o charakterze krytycznym literatury II poł. XVI – poł. XVIII wieku), jeszcze inaczej o oświeceniu – tu najistotniejsza jest kwestia zmian w rozumienia epoki i jej zjawisk.

Zdaję sobie sprawę z tego, że nawet proste zestawienie przyrostu wiedzy o kolejnych epokach ze sposobami jej (wiedzy) ujmowania w aktach prawnych dotyczących edukacji bardzo utrudniłoby proces domknięcia rozprawy, ale bez tej świadomości rozumienie zmian wprowadzanych do programów szkolnych jest trochę niepełne (por. przedstawienie epoki baroku na s. 49 i nast.), zwłaszcza że Autorka pisze o stopniowym krystalizowaniu się obrazu epok czy listy lektur (s. 58), a czasami zwraca uwagę na spetryfikowanie „modeli służących oglądowi epoki”, nie znajdujących dobrego uzasadnienia w poznawanych przez uczniów utworach lub (pośrednio) dzisiejszej wiedzy (s. 202).

Rozdział trzeci nosi tytuł *Obrazy epok dawnych w podręcznikach do języka polskiego – pomiędzy stereotypem a mitem*. Autorka poddała analizie obrazy oświecenia w sześciu podręcznikach towarzyszących podstawom programowym z 2008 (dziś już nieaktualne) i 2018 roku (nadal wykorzystywane). Przedmiotem krytycznej uwagi jest obraz wieku światła i

informacje związane z jego przedstawieniem oraz sylwetka biograficzna najważniejszego przedstawiciela epoki – Ignacego Krasickiego. Narracje podręcznikowe Autorka – w ślad za ujęciami Wojciecha J. Burszty – rozpatruje w ich wymiarze antropologicznym. Mit (za Jerzym Topolskim) pozwala jej wskazać najistotniejsze cechy ogólnego obrazu oświecenia, a stereotyp – sposób prezentowania Księcia Biskupa Warmińskiego. Po przedstawieniu aktualnych ujęć publikowanych przez uczonych najwybitniejszych (Teresa Kostkiewiczowa) i przedstawicieli starszego (Marcin Cieński), średniego (Maciej Parkitny) i młodszego (Kamila Żukowska) pokolenia Autorka wskazuje na proces „unieruchamiania” pojęć służących prezentacji epoki, dominacji uogólnień, podsuwanie statycznej wiedzy utrudniającej własną refleksję uczniów. Bardzo staranna i przede wszystkim krytyczna lektura obrazów oświecenia zawartych w poszczególnych podręcznikach ujawnia dominującą w podręcznikach stereotypowość ujęć, schematyzm i uproszczenia, brak refleksji autorów podręczników nad hasłami sformułowanymi w XVIII wieku itp. Poszczególne rozpoznania krytyczne Autorki, nieraz bezlitośnie obnażające mankamenty podręcznikowych opisów, są zresztą bardzo bliskie pisańemu te słowa. Z obrazem epoki wiąże się sposób przedstawiania Księcia Poetów. Autorka słusznie zauważa ważną rolę wzorców osobowych prezentowanych poprzez biografie poetów i wykorzystuje ustalenia jednego z najwybitniejszych znawców twórczości XBW – poznańskiego uczonego Józefa Tomasza Pokrzywniaka – oraz innych badaczy. Jak podkreśla Autorka rozprawy, w przeznaczonych na użytek szkolny biogramach pisarza powracają tradycyjne stereotypy i uproszczenia, wielość informacji wcale nie prowadzi do ich konstruktywnego zaistnienia na lekcjach polskiego, a tym bardziej nie owocuje zwiększoną sprawnością interpretacyjną uczniów liceów ogólnokształcących (o tym na s. 104). Przy okazji poprawiłbym imiona dziewiętnastowiecznych autorów prac o Krasickim – Stanisława Kostki Potockiego i Józefa Ignacego Kraszewskiego (s. 96), a także sprostował datę wydania *Zbioru potrzebniejszych wiadomości* (1781 – w cytacie na s. 102).

Trzecią część rozdziału trzeciego zajmuje przedstawienie szkolnej „wizji sarmatyzmu” i Autorka odwołuje się do toczonej szczególnie w dwóch ostatnich dziesięcioleciach debaty o tej formacji kulturowej, a raczej o jej rozpoznaniach dokonywanych zarówno w pracach naukowych, jak i w szkicach ujawniających dominację nowych metodologii nad zobiektywizowanym obrazem przeszłości. Kluczowe dla tej części rozprawy są opisy generalnych mankamentów przedstawienia formacji przez autorów podręczników. Autorka wskazuje na brak „precyzyjnie opracowanej do użytku szkolnego definicji sarmatyzmu jako specyficznej, istotnej w konkretnym czasie historycznym, formacji kulturowej” (s. 109). Można byłoby dodać, że na przedstawieniach formacji ciąży także wątki współczesnych debat

historycznych i antropologicznych i bez historycznego i właśnie kulturowego obiektywizmu trudno będzie znaleźć złoty środek pozwalający osiągnąć prawdziwy obraz tego czasu. W tym punkcie zresztą Autorka wskazuje powiązanie w praktyce dydaktycznej krytyki sarmatyzmu z satyrą *Pijaństwo* Ignacego Krasickiego (s. 112). Tu warto wskazać istotny wątek, który mimo zasygnalizowania (prace Macieja Parkitnego i Krystyny Stasiewicz) nie wybrzmiewa z wystarczającą siłą – chodzi o swoiste zespolenie w literaturze XVIII wieku pozytywnego obrazu Sarmaty jako nosiciela cech i przekonań ważnych w polskiej tradycji kulturowej z człowiekiem oświecenia jako zwolennikiem konstruktywnego wykorzystania zdobyczy wieku filozofii, rozumu i światła. Już przeszło pół wieku temu Zdzisław Libera odnajdywał taką postać w Panu Podstolim – pozytywnym bohaterze drugiej z powieści Krasickiego pod takim właśnie tytułem. Bardzo słusznie Autorka konkluduje, że wizje sarmatyzmu w szkolnych podręcznikach „wynikają przede wszystkim z koncepcji ich autorów” (s. 115), i dostrzega wszelkie zagrożenia płynące ze schematyzmu przedstawień nie tylko dla procesu nabywania wiedzy, co zwłaszcza dla kształtowania się przyszłego absolwenta szkoły średniej.

W tym punkcie warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię – historycznego usytuowania debaty nad sarmatyzmem. Łatwo zrozumieć, dlaczego oświeceni za czasów Krasickiego podjęli ten temat. Był to dla nich ciągle aktualny punkt odniesienia, a każdy obszar oświeceniowej modernizacji był dokonywany niejako „wobec sarmatyzmu”, jest zatem jasne, że obraz tej formacji został wyostrzony, nakreślony w ciemnych barwach i zbudowany z kontrastów dla potrzeb ujęć polemicznych, niezbędnych dla wystąpień politycznych Stanisława Konarskiego i innych wybitnych myślicieli epoki Stanisława Augusta, potępiających przeszłość w imię budowania lepszego jutra. Z perspektywy 250 lat problem można jednak ująć inaczej – nie odwołując się do fazy schyłkowej tej formacji, przemożnej presji przedstawicieli sąsiednich mocarstw i upadku, lecz do jej początków i rozkwitu, do czasów, gdy ten sam system polityczny i kulturowy przynosił Rzeczypospolitej Jagiellonów wzrost znaczenia kraju wśród innych narodów Europy, wielkie dokonania kulturowe, stabilizację społeczną i gospodarczą.

Rozdział czwarty został poświęcony analizie uczniowskich wypracowań dwojakiego rodzaju. Jeden z nich to archiwalne prace olimpijczyków, którzy podczas zawodów II stopnia wybrali tematy dotyczące literatury dawnej – utworów Jana Kochanowskiego i Wacława Potockiego. Drugi – prace licealistów komentujących – na prośbę Autorki rozprawy – jedną z pieśni Jana Kochanowskiego. Niezależnie od uważnie skomentowanych problemów, z jakimi borykali się uczniowie tych prac, ich kłopoty można określić zaledwie kilkoma formułami: brak sfunkcjonalizowania wiedzy o epoce w trakcie pisania komentarza do

szesnastowiecznego utworu, nieumiejętność powiązania postępowania analitycznego z nadrzędną w tym działaniu interpretacją wiersza itp.

Rozdział piąty – *Konteksty średniowieczne jako wyzwanie dla dydaktyki literatury*. Paulina Słoma sięga tu po literaturę najwcześniejszą – średniowiecza, wskazując wszelkie trudności, na jakie natrafiają uczniowie pierwszych klas liceów ogólnokształcących. Bardzo ciekawe obserwacje i propozycje porządkowania materiału można byłoby oczywiście jeszcze przemyśleć – w początkowych partiach rozdziału mowa o braku „głównej osi tematycznej” średniowiecza, co wyraźnie odróżnia ją od kolejnych epok (s. 205), utrudnia porządkowanie i przekazywanie wiedzy. Pod koniec rozdziału, po zreferowaniu sproblematyzowanych obserwacji dotyczących obecności w polskiej przestrzeni kulturowej obu tradycji: wschodniej i zachodniej, po opisie ówczesnej kultury symbolicznej, roli Kościoła i wyobrażeń eschatologicznych Autorka wskazuje, jak poszczególne obszary zagadnień „łączą się ze sobą i przenikają wzajemnie do tego stopnia, że trudno jest rozpatrywać je osobno” (s. 235), co jednoznacznie wskazuje dominanty, na których brak uskarżała się w początkowej części rozdziału.

Podsumowanie scala i domyka przedstawione w całej rozprawie obserwacje.

Bibliografia została przygotowana zgodnie z wymaganiami towarzyszącymi opracowaniu rozpraw naukowych. W kilku miejscach wypadałoby poprawić zapisy, byłbym też za podawaniem nazw serii, przynajmniej tych, w których tomy są numerowane (jak szacowna „Biblioteka Narodowa” – tak istotna dla upowszechniania utworów z dawnych wieków), niemniej jest przygotowana bardzo starannie.

Aneks zawiera zestawienie szkolnych lektur przedromantycznych podanych według programów nauki, kształcenia, podstaw programowych itp. od 1951 roku do 2018. Bardzo to zestawienie jest potrzebne, zrobione przejrzyście i funkcjonalnie, kilka drobnych potknięć zapewne wynikało z pośpiechu. I tak *Kazania miechowskie* znalazły się jako osobna pozycja wobec *Kazań świętokrzyskich* (a wiemy, że chodzi o ten sam tekst – s. 257), wśród poetów oświecenia znalazł się Piotr (zamiast Franciszka Dionizego) Książnin (s. 258), Bogusławski jest autorem *Cudu domniemanego* (kilkakrotnie – zamiast *mniemanego*), nazwisko Giovanni Boccaccio pisze się dwukrotnie przez podwojone „c” itd. Ale to tylko drobne błędy redakcyjne, choć warto je poprawić. W drugiej części aneksu podano tematy i wiersze do interpretacji z zawodów okręgowych XLIII (2013) i XLIV (2014) Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

A skoro już o redakcyjnych uchybieniach mowa, warto poprawić nazwisko Ignacego Krasickiego (nie Kochanowskiego) jako autora oświeceniowych bajek, pisownię imienia

Jeana Jacquesa Rousseau (s. 90), odmianę szekspirowskiego tytułu *Romeo i Julia*, imię Aliny Nowickiej-Jeżowej, odmianę nazwiska François Rabelais (Rabelais'go), Montaigne'a (s. 68), przemysleć formułę „wartości aksjologiczne” (s. 213) itd.

Temat opracowany przez Autorkę rozprawy był niezwykle trudny – zmiany edukacyjne nakładają się ze zmianami kulturowymi, społecznymi i cywilizacyjnymi w latach niełatwych dla polskiego społeczeństwa, jak czas powojenny i epoka PRL-u, jego rozkwit, schyłek i upadek, stan wojenny, pierwsze lata po wielkiej przemianie ustrojowej i kolejne dziesięciolecia, które przyniosły znane wszystkim zmiany także w nauce, kulturze i edukacji. W tych okolicznościach kształtowała się zarówno dydaktyka polonistyczna oraz jej formalne podstawy i powstawały dokumenty programowe dotyczące kształcenia polonistycznego. Dynamiczny rozwój nauk humanistycznych – literaturoznawstwa, odkrycie baroku jako osobnej epoki o szczególnym charakterze, zarówno w Polsce, jak i przede wszystkim w krajach Zachodu, zainteresowanie kulturą XVI-XVIII wieku itd. nie dadzą się uchwycić w rozprawie, która poświęcona jest przede wszystkim kulturowej perspektywie oglądu epok przedromantycznych w licealnej edukacji. Wszystkie te obszary zmian nakładają się, wzajemnie modyfikując i oddziałując na siebie. Mimo tak zasadniczych trudności wydaje się, że Autorka doskonale poradziła sobie z tematem dysertacji. Interesowała ją przede wszystkim kulturowa perspektywa interpretacji jako pewna propozycja metodologiczna, dopełniająca wcześniejsze dokonania, które ciągle pozostawiały wiele do życzenia. Swoje rozważania oparła na bardzo bogatej literaturze przedmiotu, wplatając w narrację sądy obcych i polskich antropologów, polonistów / literaturoznawców, filozofów i antropologów. Być może chęć tak mocnego wejścia w problemy współczesnych metodologii utrudniła nieco ich krytyczny ogląd. Postulat interpretacji pogłębionej, adekwatnej do utworu, zmuszającej uczniów do wejścia w dialog z dziełem, tworzenia pewnych form kultury literackiej, powiązania wiedzy o epoce, rozpoznania tekstowych i przywołania kontekstów, nawet jeśli nie zawsze konsekwentny, nie jest niczym innym, jak ustawicznie ponawianym dopominaniem się o znaczącą (właściwą) rolę interpretacji dzieła literackiego w dydaktyce szkolnej – nie dla niej samej, lecz dla odpowiedniego ukształtowania przyszłych absolwentów liceów, znających polską i europejską tradycję oraz przedromantyczne źródła kultury współczesnej jako fundamenty własnej tożsamości. Czy kulturowa teoria literatury, wprzęgnięta w zadania szkolnej dydaktyki i interpretacji utworów poetyckich (i innych), spełni te oczekiwania? Nie wiem, na pewno jednak poszerzy możliwości poznawcze uczniów, być może przyczyni się do podniesienia poziomu kształcenia, uzupełni znane już metody interpretacyjne – a może rzeczywiście wniesie ożywcze tchnienie na lekcje języka polskiego.

Rozprawa p. mgr Pauliny Słomy spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim, sformułowanym w art. 187 ust. 1 i 2 Ustawy. Prezentuje wiedzę teoretyczną Kandydatki w dyscyplinie oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, jej przedmiotem jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego. Jest też merytorycznie i metodologicznie uporządkowana, dobrze osadzona w ramach dyscypliny, uwzględnia dotychczasową literaturę przedmiotu, przynosi wiele nowych obserwacji i rozpoznań dotyczących wskazanej problematyki. Omawia także problemy, które powinny zaistnieć w świadomości zbiorowej – stąd sugestia, aby przynajmniej niektóre fragmenty rozprawy (jeśli nie całość) po uprzednim dopracowaniu skierować do publikacji.

Z pełnym przekonaniem wnoszę o skierowanie rozprawy do dalszych części postępowania w sprawie nadania p. mgr Paulinie Słomie stopnia naukowego doktora.

