



RPW/13249/2023 P
Data: 2023-06-01

Łuków, 27. 05. 2023.

Dr prof. Elżbieta M. Kur, em. prof. ucz.
21- 400 Łuków,
ul.S. Okrzei 17.

Recenzja rozprawy doktorskiej

Autor/ka: mgr Paulina Słoma

Tytuł: *Miejsce epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej.*

Perspektywa kulturowa

Promotor: prof. dr hab. Jerzy Kaniewski

Jednostka naukowa: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej.

Konkluzja: Pracę doktorską p. mgr Pauliny Słomy oceniam (z zastrzeżeniami) **pozytywnie, wnoszę o dopuszczenie** jej Autorki do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Uzasadnienie:

Praca p. mgr Pauliny Słomy stanowi dość trudne wyzwanie dla recenzenta, bowiem ukazuje sfragmentaryzowane obrazy problemu; selektywność w wielu wymiarach – wobec tematu zasadniczego i kwestii szczegółowych – jest jej cechą główną. Jednocześnie logika klasyczna zna zjawisko trafnych wniosków wysnutych z niekoniecznie prawidłowego doboru i toku przesłanek. Z taką sytuacją ma do czynienia czytelnik tej pracy, wielokrotnie zaskakiwany różnego rodzaju brakami bądź pominięciami i zdumiewającą swobodą doboru analizowanego i interpretowanego materiału, a z drugiej strony ujmowany trafnością a nawet przenikliwością konkluzji i własnych przemyśleń Autorki, głównie odniesień i refleksji wobec współczesnego ucznia.

Wobec dość postmodernistycznej koncepcji pracy (od kompozycyjnej chronologii ukazywanych epok i całościowego układu, poprzez dobór eksplikacyjnego materiału, do bibliografii) przyjęłam linearny tok recenzji, bowiem dość łatwo pogubić się w tej materii, swoistej *silva rerum* problemów i tematów, ukazywanych ze zróżnicowanym zainteresowaniem naukowym i takąż szczegółowością albo ogólnikowością.

Temat pracy: W dydaktyce polonistycznej dość rzadko badane są przedstawienia epok. Podjęty został dydaktycznie i kulturowo (w każdym znaczeniu tego słowa) temat ważny, zarówno ujmowany historycznie jak i w odniesieniu do współczesności. Szkoda, że nie został w temacie doprecyzowany okres podlegający badaniu. Wprawdzie jest to uczynione w dalszym wywodzie, jednak tytuł zobowiązuje i jest dla czytelnika naukowej pracy ważną informacją i sygnałem treści. *Perspektywa kulturowa*, biorąc pod uwagę wielość definicji kultury, jest poznawczo i semantycznie niewiele znacząca, zawęża też metody badania interdyscyplinarnego, wieloaspektowego problemu.

We *Wstępie* ma miejsce prezentacja przyjętych założeń i metodologii, natomiast niejasny pozostaje cel kompozycji (odwracanie chronologii epok, selektywność, fragmentaryzacja, np.: pominięcie ważnych źródeł, w tym materiałów pomocniczych dla nauczycieli i uczniów (np.: seria *Biblioteka Analiz Literackich* [14 opracowań dot. tematu], opracowania z serii *Biblioteka „Polonistyki”*, *Glosariusz od starożytności do pozytywizmu. Materiały do kształcenia literackiego w szkole średniej*, pod red. Tadeusza Patrzalka, wizerunków epok w prasie metodycznej [„Polonistyka”], opiniotwórczej [„Tygodnik Powszechny”], literackiej oraz różnego typu publikacjach naukowych i popularnych), dokumentów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Autorka prezentuje kolejne rozdziały pracy, natomiast nie przedstawia stanu badań, krytycznie ujętej dostępnej literatury przedmiotu oraz kryteriów jej wykorzystania, co jest dość istotnym mankamentem. Staranne i rzetelne potraktowanie tej kwestii, niewykluczone, że uchroniłoby przed dalszymi potknięciami.

Prezentacja problemu, kompozycja: Z prawdziwą pasją Autorka podchodzi wobec kwestii metodologii najnowszych, szczególnie o proveniencji kulturoznawczej. W konkluzji I rozdziału, ukazując ich rolę w działaniach dydaktycznych i wypracowywaniu dydaktycznej teorii, stwierdza: „Narzędzia wypracowane przez badania kulturowe pozwalają na to, by objąć uwagę wszystkie najważniejsze aspekty obecności tekstu dawnego w szkole ponad podstawowej – sposobu odbioru danego tekstu przez współczesnych licealistów, [...] poziomu przyjęcia lub negacji jego przesłania, a także dekodowania znaczeń w nim zawartych i jego interpretacji”. Teorie współczesne zostały ukazane jednak w oderwaniu od ich korzeni, np. badań i ustaleń autorstwa Romana Ingardena dotyczących recepcji dzieła literackiego, semiotyki, hermeneutyki – skutkiem jest nierzadko przydawanie nowych nazw znanym wcześniej zjawiskom. Ciekawe teorie dotyczące rytuału warto byłoby uzupełnić o sformułowaną w latach siedemdziesiątych XX wieku, znakomitą i ciągle aktualną *teorię działań pozornych* prof. Jana Lutyńskiego, bardzo przydatną m. in. w badaniu postaw i kultur

instytucjonalnych. Szkoła to wszakże wiele płaszczyzn i aspektów odniesień oraz przynajmniej dwa porządki: programowany [jednolity, przewidywalny] i realny (*praxis*) [zróżnicowany, niejednorodny o wielowektorowości oddziaływań].

Odnosząc się do ujęć szczegółowych warto zwrócić uwagę, że w przypadku kształcenia ponadpodstawowego nie zawsze ma miejsce separacyjna faza rytuału przejścia (s. 18), często duże grupy uczniów wybierają kontynuację nauki w tej samej szkole, są też szkoły (np. wiele szkół niepublicznych) zakładające kontynuację edukacji w tej samej grupie od szkoły podstawowej do matury. Zróżnicowanie współczesnej oświaty zostało raczej zignorowane i z reguły jest ona traktowana jako monolit, spełniona wizja twórców „nowej matury” i programowania oświatowego wszelkich epok. *Nota bene* edukacja taką nie była nigdy, choć standaryzacja egzaminów sporo poczyniła w tym kierunku. W kontekście rozważań na s. 21 – 22 nie rozpoznano istotnego i niełatwego w refleksji dydaktycznej zjawiska społecznej akceptacji niewiedzy bądź akceptacji tylko wiedzy praktycznej, merkantylnie utylitarnej. *Czas przeorał masową wyobraźnię. [...] Nie istnieje już jedyny wzorzec kultury, do którego aspirują masy. Zdewaluowało się pojęcie elity. Jak gorzko zauważył filozof Marcin Król, nie jest teraz wstydem przyznanie się do braku wykształcenia i nieczytania książek*¹. Podobnie teorię spajającego przez kulturę vs tworzącego mechanizm odrzucenia/negacji (s. 22) warto byłoby uzupełnić przez perspektywę kultur celowej dezintegracji oraz regresu antropologicznego (np. badania Joela Bakana, Sergeia Gurieva i Daniela Treismana nad nowymi formami oddziaływań społecznych). W „rozpoznaniach Zenona Urygi” (s. 40) Autorka dostrzega konieczność „refleksji nad metodami nauczania literatury w szkole ponadpodstawowej”; antycypując (ukazane w dalszym ciągu pracy) nieradzenie sobie z kontekstami w analizach i interpretacjach uczniowskich, tu wypadałoby także upomnieć się o wiedzę. Metody nie funkcjonują w próżni poznawczej, *per se* nie są narzędziem kształcącym. Natomiast bardzo trafnym jest postulowanie, by z perspektywy nauczycielskiej „uwzględnić zarówno historyczność tekstu jak i jego uniwersalność” (s. 40). Zamyka I rozdział konstatacja: „Świadomość tego, z jakim uposażeniem kulturowym uczeń przystępuje do lektury tekstu dawnego, czego w nim poszukuje oraz jakie są oczekiwane efekty jego pracy własnej z utworem, to istotny element budowania zajęć poświęconych literaturze staropolskiej i oświeceniowej”. W pierwszej części (uposażenie kulturowe) jest celna dydaktycznie, natomiast trudno chyba uczniowi określić, czego poszukuje w tekście jeszcze nieznanym (może to tylko niezręczność językowa i może miało być *czego powinien*

¹ A. Szarlat, *SPATiF. Upajający pozór wolności*, Wołowiec 2022, s. 508.

poszukiwać), „oczekiwane efekty” bliskie są programowaniu dydaktycznemu, ale także schematom czytelniczym i interpretacyjnym.

W II rozdziale, zatytułowanym „Literatura staropolska i oświeceniowa w dokumentach oświatowych” Autorka mierzy się także z dziejami oświaty w latach 1949 – 2018, stanowiącymi dla nich oczywisty kontekst. Perspektywa historyczna nie jest jednak mocną stroną dysertacji, co dla przejrzystości ujmę w punktach:

1. Niejasna zasada ram czasowych. Nieobecność lat 1945 – 1948.
2. Zignorowanie podstawowych metod stosowanych w badaniach historycznych (np. różnorodność materiałów źródłowych, konfrontacja źródeł).
3. Przyjęcie głównie administracyjno – prawnej perspektywy jakby była jedyną (ale też w sposób selektywny) kształtującą oblicze edukacji:
 - a) nie zostały uwzględnione informatory maturalne i egzaminacyjne wydawane od 2000 roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. W praktyce wyparły one inne dokumenty programowe, nawet o prawie wyższej randze².
 - b) Nie uwzględniono pomocniczych materiałów dla nauczycieli i uczniów oraz publikacji naukowych i popularnych odnoszących się do epok przedromantycznych. Oprócz tych wskazanych ad *Wstępu* recenzowanej rozprawy warto wspomnieć np. słynne opracowania źródłowe i antologie pod red. Jadwigi Sokołowskiej i Kazimierzy Żukowskiej, także Antoniny Jelicz, Stanisława Vrtel-Wierczyńskiego, Władysława Taszyckiego, Mariana Plezi, Huizingi, prace Bronisława Geremka, Regine Pernoud (by ograniczyć się tylko do średniowiecza). Z własnego doświadczenia pamiętam, że były wykorzystywane w dydaktyce szkolnej, uzupełniając albo zastępując informacje podręcznikowe .
4. Niezauważenie zmian w sposobie przeprowadzania egzaminów (wstępnych do liceów, końcowych ósmoklasisty, maturalnych), co zawsze ma też oczywisty wpływ na dydaktykę. Tzw. „nowa matura” i tzw. „uczenie pod testy” zmieniło styl edukacji, znacznie go formalizując i ujednolicając, mniej czasu i miejsca pozostawiając swobodzie nauczycielskiej i uczniowskiej.
5. Założenie, że nauczyciel jest wyłącznie bądź głównie urzędnikiem (np. s. 61 – 62) realizującym plany wynikowe i pracującym wg programowych instrukcji. Pomińcie

² Por np.: E. M. Kur, *Podstawa czy „Informator”?*, „Polonistyka” 2004 nr 3.

roli twórczego i rzetelnego podejścia do edukacji i literatury oraz świadomości i wykształcenia nauczycieli. W odniesieniu do edukacji okresu zaborów funkcjonowało powiedzenie, że dobry nauczyciel poradzi sobie nawet z marnym podręcznikiem i programem, ale odwrotnie ta zależność nie zachodzi. Jest ono adekwatne w każdej epoce.

6. Bezrefleksyjne stosowanie określeń „socjalistyczny program nauczania” (m. in.: s. 73, 80), „wykładnia socjalistyczna” (s. 77), „polityka socjalistyczna” (s. 83). O epitet określający ustrój w PRLu (socjalistyczny, komunistyczny, marksistowski, marksistowsko-leninowski?) toczyły się nigdy nierozstrzygnięte spory wobec dość labilnego traktowania tych pojęć i braku zadowalających definicji. Przedwojenni socjaliści (np. Ciołkoszowie) traktowanie ustroju obowiązującego w Polsce w latach 1945 – 1989 jako socjalizm traktowali jako semantyczną dezinformację i uzurpację. Jest to pojęcie niejednoznaczne.
7. Przydałoby się doprecyzowanie, o jaką decentralizację szkolnictwa chodzi (s. 64). Tu po 2000 roku nastąpił swoisty paradoks. Decentralizacji strukturalnej towarzyszy centralizm egzaminacyjny.
8. W Podsumowaniu (s. 69) należałoby użyć sformułowania o analizie części dokumentów oświatowych.
9. Kulturowe budowanie „mitów fundatorskich” Polski Ludowej poprzez etykietowanie zjawisk i epok literackich jako „wsteczne” i „postępowe” zostało zauważone (s. 63), szkoda, że tak lapidarnie. *Nota bene* była to zasada dotycząca wszystkich epok (nie tylko przedromantycznych) oraz zjawisk kulturowych. Spory o epoki nierzadko pełniły też funkcję zastępczą wobec sporów aksjologicznych, ideologicznych, światopoglądowych.

Interesująco wypadają zestawienia programów/podstaw programowych różnych etapów kształcenia, trafne są uwagi o niekonsekwencjach, chaosie, powtarzalności. Przydałoby się przywołanie aspektu psychologicznego: powtarzanie tych samych utworów i zagadnień na różnych etapach edukacji jest po prostu nudne i rozpraszające poznawczo.

W rozdziale III, zatytułowanym „Obrazy epok dawnych w podręcznikach do języka polskiego – pomiędzy stereotypem a mitem”, jeśli weźmiemy pod uwagę jego zawartość (charakterystyka oświecenia, biografia Ignacego Krasickiego, wizje sarmatyzmu – wpływ obrazowania epok literackich na rozumienie formacji kulturowych wśród uczniów) zabrakło uzupełnienia: „na wybranych przykładach” albo przeredagowania tytułu „Oświecenie i

sarmatyzm w podręcznikach do języka polskiego z lat....”. Zauważalny jest tu brak średniowiecza i renesansu, które pojawią się w następnych rozdziałach, ale już w innych kontekstach oraz kolejny brak skonkretyzowania przedziału czasowego (co ma miejsce w drugim akapicie), dowiadujemy się wówczas, że będzie to sześć podręczników towarzyszących podstawom programowym z 2008 i 2018 roku. I znów nie bardzo wiadomo, dlaczego akurat te treści wzbudziły analityczne zainteresowanie, skoro oglądowi ma podlegać cała epoka przedromantyczna. Autorka, wspierając się ustaleniami M. Cieńskiego, trafnie zauważa błędne traktowanie oświecenia jako „odwrotu od duchowości” (dotyczy to też renesansu i pozytywizmu). Analizie treści podręczników nie towarzyszy refleksja dotycząca ich roli (programowanej i faktycznej) oraz roli innych opracowań pomocniczych (dla nauczycieli i uczniów) i ich jakości. Im bliżej współczesności, tym większą rolę pełnią też informacje zamieszczane w Internecie. Czasami podręcznik bywa pomocą dydaktyczną niemal nie używaną bądź pełni rolę wypisów. Jeden podrozdział poświęcony został komparatystycznemu potraktowaniu podręcznikowych przedstawień biografii I. Krasickiego. Badawczo jest ciekawy sam w sobie, ale nie przeceniałabym roli biogramów we współczesnej dydaktyce. Na s. 109 pojawia się zarzut braku „precyzyjnie opracowanej do użytku szkolnego definicji sarmatyzmu”. Jest to uwaga słuszna. Dużą zaletą rozprawy p. mgr Pauliny Słomy jest też krytyczne i celne zauważanie niekonsekwencji treści i poleceń podręcznikowych, a nawet kolizji pomiędzy treścią a poleceniami (np.: s. 112 – 114).

Rozdział IV dzieli się na dwie części. W pierwszej analizie poddane zostały prace olimpijczyków Olimpiady Literatury i Języka Polskiego z lat 2013, 2014 pod kątem recepcji wybranych problemów renesansu i baroku. W drugiej części na podstawie analizy XXIV pieśni z Ksiąg Pierwszych oglądowi podlegają umiejętności analityczne uczniów wymagające znajomości kontekstów. Punktem odniesienia są analizy Tadeusza Sinki, Aliny Nowackiej – Jeżowej, Janusza Pelca, Janiny Abramowskiej. Ich tok rozważań ma ustalić „interpretacje wzorcową”, staje się ona na tyle ważna, że Autorka pracy koncentruje się na kontekstualnych związkach ustalonych w pracach badaczy, konkludując: „Na rzecz dydaktycznej refleksji warto odnotować jeszcze raz najważniejsze z tematów i motywów utworu. Główną rolę w pieśni odgrywają czas, los, przemijanie i odbierana z perspektywy epoki refleksja nad codziennością. Przemyslenia – w rezultacie stoickie – dopełnione są rozważaniami epikurejskimi, jednak te pierwsze realizują się w przesłaniu utworu. Pieśń wpisuje się w nurt liryki refleksyjno – filozoficznej, nosi znamiona literatury biesiadnej. Figury błazna, mędrca i Boga dopełniają kondycji człowieka w świecie ” (s. 160). I tak, nie po raz pierwszy, interpretacja przysłoniła, a nawet zastąpiła tekst, nie tylko zresztą uczniom. Wertykalnie czy

horyzontalnie uczniowie i Autorka rozprawy zmagają się z epikureizmem i stoicyzmem, usiłują odnaleźć związki z poglądami Horacego, sentencją „carpe diem”, powodami „melankolii”. Zauważona została nawet pierwsza i ostania zwrotka o charakterze biesiadnym, tyle, że bez znajomości Anakreonta, poetyki żartobliwych utworów biesiadnych, łacińskich przysłów *Vinum laetificat cor* (co ma swój polski odpowiednik w *Na frasunek dobry trunek*), *Dona praesentis cape laetus horae, linque severa* (Używaj darów chwili bieżącej, zostaw rzeczy poważne), Horacjańskiego nie tyle *carpe diem*, co *Vino pelite curas* (Winem rozpraszajcie troski), żartobliwego wierszyka zaczynającego się od *Qui bene bibit, bene dormit...*, erudycyjnej już dziś wiedzy, dydaktycznej i kulturowej roli przysłów i powiedzeń, niewiele z tego wynika.

A wina nam przynościę,
Z wina dobra myśl roście,
A frasunek podlany
Taje by śnieg zagrzany! (fr. J. Kochanowski, *Pieśń XXIV/I*)

Bez znajomości tych konwencji nie da się też zauważyć swoistego kontrastu pomiędzy intelektualną i duchową powagą rozważań środkowych zwrotek wiersza (chrześcijańskie, filozoficzne konteksty w duchu rozważań *Księgi Eklezjastes*), a żartobliwym zakończeniem. Tak to bywa, gdy wino wkracza do intelektualnej dysputy, *poeta doctus* też czasem pragnie zwykłej rozrywki i prostej pociechy zapomnienia (lub dobrego snu), którą dawał i daje najstarszy neuroleptyk, alkohol, oraz wesoła kompania. Może i dobrze, że uczniowie mieli tu niejaką trudność. Oczekiwano jednak od nich niemożliwego i paradoksalnie najlepsze w ich pracach były fragmenty ostrożnych, ogólnikowych rozważań.

Rozdział V poświęcony jest średniowieczu.

Francuska znawczyni i propagatorka fascynującej wiedzy o tej epoce, mediewistka i kustoszka paryskich Archives Nationales po reportażowo satyrycznym opisie lekcji swego siostrzeńca (prawdopodobnie lata pięćdziesiąte) i zaprzyjaźnionej Amelki (w 1975 roku), pisała: *Dlaczego istnieje taka przepaść między nauką i wiedzą ogółu? Jak i jakich okolicznościach powstała? Warto to prześledzić*³. W pasjonującej książce (powstałej ponad 40 lat temu!) poświęconej kobietom w czasach katedr pisała: *W państwie rzymskim Patria potestas, czyli władza ojca nad rodziną, a zwłaszcza nad życiem nowo narodzonych dzieci, była absolutna. Wszyscy znawcy prawa zwracają uwagę na tzw. „nienaturalne znikanie młodszych siostr” [...]. Dopiero w końcu IV wieku, około 390 roku, ustawodawstwo cywilne pozbawi ojca owego prawa do decydowania o życiu i śmierci swoich dzieci. Wraz z*

³ R. Pernoud, *Inaczej o średniowieczu*, przeł. K. Husarska, Gdańsk – Warszawa 2002, s. 18.

wyłącznie tworząca fałszywe schematy i fałszywą opozycję kulturową. Podobnie utrwała schematyczne spojrzenie (w tym przypadku pozytywnie ocenione przez Autorkę rozprawy), podręcznikowe polecenie przytoczone na s. 197 w przypisie 293. Bazuje ono na tzw. „wiedzy szkolnej” (niemającej nic wspólnego ze średniowieczną scholastyką), czyli narracji utrwalonej w edukacji szkolnej, która nie ma wiele wspólnego z naukowym stanem wiedzy. Polecenie zgodnie z „wiedzą szkolną” i rewolucyjną potrzebą przełomów nawiązuje do manieri uporczywego kontrastowania średniowiecza i renesansu.

„Kategorie tematyczne” Autorki domagające się lektury kontekstualnej są propozycją ciekawą, *nota bene* jednak, aby las nie przesłonił drzew, czyli kulturowe konteksty (często konstrukty współczesne) nie zastąpiły tekstu.

Rzadko zauważaną cechą tekstów epok dawnych jest ich, w większości przypadków, lapidarność. Na s. 148 Autorka bardzo przenikliwie i trafnie zauważa „W przypadku interpretacji inspirowanej tekstem nie można jednak powiedzieć, że uczniowie wobec utworu staropolskiego pozostają zupełnie bezradni. Są raczej niecierpliwi”. To chyba w ogóle *signum temporis* naszej zachłannej epoki, więc krótkość tekstów można by wykorzystać jako walor. Podobnie przenikliwa jest uwaga o rozproszonej wiedzy ucznia (s. 184).

Kształt językowy: Język wywodu jest komunikatywny i w większości pracy bez zastrzeżeń, ma miejsce swobodne posługiwanie się terminologią naukową. Zdarzają się potknięcia logiczne i usterki językowe, np.: nagminne zastępowanie *znaczny* poprzez „znaczący” (s. 26, 35, 49, 56, 59, 63, 74, 80, 83, 106, 138, 148) 157, 161, 209, 210, 219, 228, 238), na s. 40 zamiast „rozległa” chyba powinno być *odległa*, s. 62 „co dowodziły” – poprawnie: *czego dowodziły*, s. 61 „osobliwości każdej epoki” chyba chodzi o *typowe cechy*, s. 66 „praca na utworach literackich” – dydaktyczny kolokwializm, poprawnie: *praca z utworem literackim*, inicjały imienia i nazwiska rozdzielamy kropką, więc powinno być *P.S.*

Kształt edytorski: Poprawna konstrukcja przypisów. Zgodność rozdziałów ze spisem treści. Przydałyby się doprecyzowania (dotyczące datowania, wybranych przykładów zjawisk)

W „Bibliografii” w wyróżnionej „Literaturze podmiotu” umieszczono trzy publikacje Jana Kochanowskiego i jedną Horacego. Rozprawa nie dotyczy wyłącznie twórczości tych poetów. Podmiotem rozważań, wskazanym w tytule są „epoki przedromantyczne w edukacji ponadpodstawowej”.

*rozpowszechnianiem się Ewangelii zanikał pierwszy i zarazem najbardziej decydujący argument w sprawie dyskryminacji płci: prawo do życia zostaje przyznane dziewczętom na równi z chłopcami*⁴. Obie jej książki w podobny sposób ukazują średniowiecze – jako epokę, w której żyli ludzie tacy sami jak my, dysponujący innymi technologiami, mający podobne problemy, tęsknoty, epokę fascynującej sztuki i literatury, barwnej kultury, także społecznej, prawnej, w której człowiek współczesny może znaleźć treści ważne i ciekawe, także korzenie wielu zjawisk, o ile zechce tę epokę poznać i zrozumieć.

Autorka recenzowanej rozprawy podkreśla trudności, obcość, różnorodne „bariery interpretacyjne” (s. 203), a jako jedną z nich „zakotwiczenie w duchowości i kontekstach antycznych” (s. 203), (a przecież są tacy, dla których kwestie duchowe są istotne, a intertekstualność interesująca); co ciekawe wśród trudności nie pojawia się język i techniczne uwarunkowania komunikacyjne tej epoki (koszt utrwalania i przekazu treści, oralność i wizualność dużej części kultury). Po trafnych refleksjach dotyczących interpretowania tekstów literackich epok dawnych na użytek „szkolnych powinności uczniowskich”, celnie popartych słowami Witolda Wojtowicza i przenikliwą konstatacją wskazującą na „proces odsunięcia wielu istotnych kontekstów lub traktowanie ich jako encyklopedycznie nacechowanych informacji” (s. 204 – 205), pojawia się zaskakujące stwierdzenie: „epoka średniowiecza na lekcjach języka polskiego w szkole średniej ulega swoistemu rozmyciu – szczególnie w uczniowskiej perspektywie stanowi ona nie do końca określony zbiór, brakuje jej zdecydowanie głównej osi tematycznej – narodowowyzwoleńczej, politycznej czy artystycznej, jak w przypadku epok późniejszych” (s. 205). W przypadku epok późniejszych taką „oś” tworzy chyba głównie dobór tekstów lekturowych i komentarze, bo same epoki są dość wielowymiarowe, a akurat jeśli chodzi o średniowiecze, to raczej można by ją dość łatwo wskazać: problematyka religijna – metafizyczna, aksjologia, pareneza, ideały duchowe i doczesne, także satyra i obyczajowość. Zresztą Autorka proponuje też własną triadę „kategorii tematycznych” charakteryzujących epokę (s. 217), są nimi: „kultura symboliczna, wyobrażenia eschatologiczne i życie doczesne” (s. 217 i n.). W dalszym ciągu wywodu bardzo trafnym spostrzeżeniami i ciekawymi propozycjami (np. o kulturze symbolicznej, przesłaniu utworów średniowiecznych [s. 217]) towarzyszy poszukiwanie kontekstów. Warto traktować je jako przykładowe i wyłącznie jedno z możliwych. W ciekawym i upominającym się o średniowiecze rozdziale pojawiły się też pojęcia „teocentryzmu” i „antropocentryzmu” - Autorka trafnie zauważyła ich zubażającą rolę (s. 233), w gruncie rzeczy jest to rola

⁴ Teżże, *Kobieta w czasach katedr*, przeł. I. Badowska, Warszawa 1990, s. 20, 21.

P o d s u m o w a n i e

Praca o niejednorodnej wartości. Jako największy mankament traktuję selektywność postępowania badawczego, co skutkuje sfragmentaryzowaniem obrazu problemu. Nie przedstawiono stanu badań, nie uwzględniono zmian w sposobie przeprowadzania egzaminów, w tym maturalnego oraz roli dokumentów publikowanych przez CKE i OKE, także materiałów pomocniczych dla nauczycieli i uczniów. Podręcznik nie musi być jedynym źródłem informacji. Kompozycja pracy nie ułatwia systematycznego oglądu problemu. Trafnie postulowane uważne, kontekstualne czytanie tekstów (nie komentarzy różnej jakości), nie zawsze jest obecne w działaniach własnych (*Pieśń XXIV/I* Jana Kochanowskiego). Znikomą uwagę poświęcono nauczycielom, a to przecież lekcja może być kluczowym momentem dla spotkania z tekstem i zrozumienia go.

Zaletą pracy jest podjęcie ważnego tematu, wiele trafnych konkluzji dotyczących nauczanych treści i ich przekazu, dostrzeżenie związków teorii literatury i metod dydaktycznego postępowania. Jako istotną zaletę traktuję obserwacje i komentarze Autorki oparte nie tylko na teoriach kulturowych, ale na pracy z uczniami i kontakcie z edukacją w jej, najważniejszym, wymiarze praktycznym.

Elżbieta M. Kur

Dr hab. Elżbieta M. Kur, prof. ucz.