

Dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof., UJ

Warszawa, 11 grudnia 2022

Wydział Polonistyki

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Recenzja rozprawy doktorskiej mgra Łukasza Tupacza

Literatura powszechna w dydaktyce polonistycznej ogólnokształcącej szkoły średniej po 1918 roku

Rozprawa doktorska magistra Łukasza Tupacza przynosi więcej, niż zapowiada tytuł. Oczywiście w centrum zainteresowania autora ulokowana jest, zgodnie z tematem, obecność literatury powszechnej w dydaktyce polonistycznej po 1918 roku. W istocie jednak otrzymujemy zajmującą opowieść o meandrach dydaktyki nauczania języka polskiego w ciągu całego stulecia, a nawet jeszcze więcej – o przygodach polskiej szkoły w ciągu właściwie 200 lat (bo autor sięga aż do dziejów Liceum Krzemienieckiego). Podkreślam: jest to opowieść zajmująca i porządkująca wiedzę na podjęty temat.

Ponieważ jednak najważniejsza jest obecność literatury powszechnej w szkołach, autor słusznie zaczyna od ustalenia, czym jest kanon. Stwierdza: „W Polsce kanon traktowany jest przede wszystkim jako lista arcydzieł, z którymi stykamy się w czasie szkolnej edukacji, a jego zadaniem jest włączanie młodego człowieka do świadomego uczestnictwa w narodowej wspólnoty”. I, cytując Bartłomieja Krupę czy Zenona Urygę, od razu ustawia się do tej konstatacji polemicznie: z jednej strony tak rozumiany kanon jest przecież poddany oczekiwaniom politycznym sprawujących akurat władzę, z drugiej strony nie jest tożsamy z kanonem w ujęciu przyjmowanym przez współczesne literaturoznawstwo i refleksję o kulturze. Co prawda w rozprawie, ze względów metodologicznych, doktorant utożsamia kanon z kolejnymi spisami lektur od 1918 roku, jednak jemu samemu bliskie jest stanowisko, że kanon to zbiór arcydzieł o bezdyskusyjnych wartościach literackich i ideowych, który ma charakter dynamiczny, podlega modyfikacjom, zależny jest od zmian społecznych i kulturowych, ale nie podlega doraźnej politycznej wykładni. Owo napięcie między różnymi rozumieniami kanonu – oficjalnym, obecnym w dokumentach, a także potocznym, i własnym autora (zbieżnym ze współczesnym konsensusem literaturoznawczym) jest odczuwalne w całej rozprawie. To

KK

charakterystyczne dla wielu dyskusji o kanonie, nie tylko w Polsce. Mnie się wydaje, że ono może być złagodzone przez rozdzielność terminologiczną: obowiązujący w danym momencie spis lektur nie jest kanonem, nie jest z nim tożsamy, co najwyżej może być konstruowany jako pochodna kanonu, a nawet w pewnym ograniczonym stopniu mieć nań wpływ, ale jest bytem odrębnym jako wypadkowa polityki, opinii ekspertów, oczekiwań i... przyzwyczajzeń nauczycieli. Wystarczy zatem oddzielić spis lektur od kanonu. To jednak tylko kwestia terminologii, bo problem w postaci oficjalnego dekretowania tego, co uczniowie powinni czytać, pozostaje.

Zasadnicza część rozprawy to trzy rozdziały, w których doktorant szczegółowo analizuje założenia metodyczne nauczania literatury (głównie na lekcjach języka polskiego, ale też – co wydaje się tu szczególnie cenne – na lekcjach języków klasycznych i nowożytnych) i ich konsekwencji w dokumentach wyznaczających cele edukacji w kolejnych etapach rozwoju szkolnictwa w Polsce po 1918 roku. Od razu jednak muszę się skorygować, bo doktorant w swojej opowieści o dziejach oświaty sięga do doświadczeń pod zaborami, a nawet, o czym już wspominałem, do Liceum Krzemienieckiego. To bardzo ważne, gdyż pokazuje, jaki był kontekst kształtowania edukacji w nowym państwie polskim, do jakich tradycji można było się odnieść, a jakie porzucono. Tutaj dwie uwagi. Po pierwsze autor wymiennie stosuje nazwę Gimnazjum Krzemienieckie i Liceum Krzemienieckie. Otóż do 1819 roku owa szkoła nosiła nazwę Gimnazjum Wołyńskie, potem została przyjęta nazwa Liceum Krzemienieckie, choć niekiedy stosowano też nazwę Liceum Wołyńskie. Po drugie właściwie pomijane są problemy szkolnictwa na tzw. ziemiach zabranych, czyli pod zaborem rosyjskim, ale nie w Królestwie Kongresowym. Przyznam, że ta uwaga bierze się z apetytu: autor tak wszechstronnie pokazuje to, co się działo pod wszystkimi zaborami, że aż prosiłoby się, żeby ta panorama była pełna. Swoją drogą Liceum Krzemienieckie było ulokowane właśnie na ziemiach zabranych.

Rozdział drugi obejmuje lata 1918-1945, czasy wojny i tajne nauczanie słusznie potraktowane zostały jako kontynuacja edukacji z lat trzydziestych (tutaj kolejna uwaga: podobnie jak słabo obecny był wątek szkoły na ziemiach zabranych w czasach zaborów, tak tutaj pominięta została kwestia edukacji na terenach włączonych do ZSRR, znów nie traktuję tego jako zarzutu, ale zwierzam się z niezaspokojonej ciekawości, inna sprawa, że w szkołach polskich na tych terenach podporządkowano całą dydaktykę ideologii komunistycznej, które to doświadczenie zostało później przeniesione do szkół na terenie powojennej Polski, można zatem powiedzieć, że tam przetestowano rozwiązania implementowane po 1945 roku w całym kraju). Ten rozdział czytałem ze szczególnym zainteresowaniem, bo co prawda sporo wiedziałem o myśli i praktyce

dydaktycznej dwudziestolecia międzywojennego, ale po raz pierwszy spotkałem się z tak systematycznym omówieniem tego, co w tamtym czasie działo się w polskiej szkole.

W rozdziale trzecim zaprezentowane są dzieje szkoły w Polsce rządzonej przez komunistów, czyli w latach 1945-1989. Rozdział czwarty dotyczy czasów współczesnych, po 1989 roku, szczególnie dużo uwagi poświęca się tu analizie podstawy programowej z 2008 roku i jej zderzeniu z wymaganiami maturalnymi i praktyką egzaminacyjną.

Doktorant rzeczowo i skrupulatnie przedstawia założenia dydaktyczne przyjmowane w systemach edukacji w poszczególnych epokach, dyskusje wokół nich, pokazuje, jak one były przekładane na oficjalne zapisy programowe, informuje nas nawet o liczbie godzin przeznaczanych na lekcje języka polskiego, języków klasycznych, języków nowożytnych, a także innych przedmiotów w poszczególnych typach szkół i klas, zwłaszcza przed II wojną światową. Bardzo cenne są opisy skutków poszczególnych rozwiązań.

Ów kontekst myśli dydaktycznej oraz różnych form wprowadzania jej w życie, a także nie najmniej ważnych oczekiwań politycznych wobec szkoły, służy zarysowaniu tła, na jakim pojawia się to, co doktoranta najbardziej interesuje, czyli obecności literatury powszechnej w polskiej edukacji. Dokładnie przeanalizowane zostały spisy lektur z kolejnych okresów rozwoju polskiego szkolnictwa. Autor pokazuje, jak zmieniał się podejście do czytanych dzieł, jaki wyraz znajdowało napięcie między polonocentryzmem a potrzebą poszerzenia przestrzeni kulturowej. W dwudziestoleciu międzywojennym ważny był kontekst nauczania tradycji antycznej, zwłaszcza w gimnazjum klasycznym, gdzie wykładano łacinę i grekę. Zalecano, żeby koordynować programy przedmiotów językowych i poznawane lektury, również jeśli chodziło o języki nowożytne. Ta praktyka została zarzucona po wojnie.

Powojenna dydaktyka języka polskiego została podporządkowana ideologii marksistowskiej w wydaniu najpierw ortodoksyjnie stalinowskim, potem stopniowo łagodnym, ale nieodmiennie w interpretacji komunistycznej. Ewolucję widać w spisie lektur, szczególnie w obszarze literatury powszechnej. Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych niemal bez wyjątku dominowała literatura sowiecka, najczęściej socrealistyczna, z pewnym dodatkiem klasyki rosyjskiej. Potem stopniowo w spisach lektur po 1956 roku zaczęła się pojawiać klasyka literatury zachodnioeuropejskiej, by w latach osiemdziesiątych zupełnie wyprzeć dzieła sowieckie (zostały natomiast utwory z literatury rosyjskiej, ale odległe od socrealizmu). To bardzo ciekawy przykład rozkładu systemu komunistycznego, który odchodził od ortodoksji ideologicznej na rzecz swego rodzaju pragmatyzmu. Tutaj, tytułem dygresji, podzielę się

osobistą refleksją, bo dowiedziałem się, że w liceum powinienem czytać *Matkę* Gorkiego (program z 1974 roku), tymczasem jako żywo nikt mi jej do lektury nie zalecił, co pokazuje, jaka była aura w szkolnictwie w tamtym czasie – resztki klasyki socrealistycznej mogły być bezkarnie bojkotowane przez nauczycieli.

W ostatnim rozdziale doktorant ocenia to, jak wygląda obecność literatury powszechnej w dokumentach programowych po 1989 roku. Stosowny rozdział zatytułowany jest *Literatura powszechna w szkole w czasach globalizacji* – co jest znamienne, bo dla autora właśnie globalizacja jest na tyle dużym wyzwaniem kulturowym, że konieczne jest poznawanie i interpretowanie literatury powszechnej. Tymczasem jest ona zmarginalizowana. Co prawda doktorant przedstawia dosyć długą listę pozycji niepolskich autorów, zwraca przy tym uwagę, że od 1990 roku ten repertuar w niewielkim stopniu się zmienia, jednak mają one charakter nadobowiązkowy, nade wszystko jednak ich znajomość nie jest sprawdzana na maturze, więc pragmatyka decyduje, że uczniowie, a i nauczyciele, je pomijają. W ogóle system egzaminacyjny jest tutaj surowo oceniony jako mocno redukujący zakres poznawanej literatury. W szczegółowo analizowanej podstawie programowej z 2008 roku jako słabość zostaje wskazane wyszczególnienie niewielkiej liczby utworów z gwiazdką, co zdaniem doktoranta powodowało rezygnację z czytania i omawiania innych dzieł, w tym zwłaszcza spoza kultury polskiej (gwiazdkami zostały oznaczone dzieła określane jako serce literatury polskiej).

Prześledzenie spisów lektur z literatury powszechnej daje dużo powodów do refleksji. Doktorant nie tylko szczegółowo te spisy analizuje, ale i ocenia je, pokazuje konsekwencje tak czytania utworów spoza literatury polskiej, jak ich – nieczytania. Mnie uderzyło, jak odważni bywali autorzy tych spisów lektur kiedyś, a jak lękliwi jesteśmy obecnie. W spisie z 1937 roku pojawiła się *Czarodziejska góra* Thomasa Manna, wydana ledwie 13 lat wcześniej, w 1924. Jest tam też *Saga rodu Forsythe'ów* Johna Galsworthy'ego, która w całości ukazała się w 1922 roku. Z kolei w spisie z 1964 roku (w środku PRL-u) pojawia się *Dżuma* Alberta Camusa, wydana po raz pierwszy w 1947, a więc ledwie 17 lat wcześniej. W najnowszej podstawie programowej chyba najmłodszy utwór z literatury powszechnej (na poziomie rozszerzonym, nadobowiązkowy) to *Imię róży* Umberto Eco z 1980 roku, sprzed 40 lat z okładem.

W ostatniej części swojej rozprawy doktorant formułuje postulaty dotyczące czytania dzieł z literatury powszechnej (choć nie tylko) we współczesnej szkole. Na użytek pracy przeprowadził ankietę wśród uczniów, z której wynika, że ich doświadczenia lekturowe, a także oczekiwania są odległe od tego, do czego przymusza ich szkoła. Doktorant podkreśla, że „uczeń to nie

historyk, ale współuczestnik procesów komunikacyjnych”. Dlatego najważniejsze jest „wzmacnianie postaw czytelniczych”, zaangażowanie w lekturę, uważne wczytywanie się w tekst, odnajdywanie w nim własnych emocji. Poznawanie literatury nie może być tylko bazą do egzaminu. Literatura powszechna powinna odgrywać szczególną rolę, bo pozwala wyjść poza ograniczony repertuar polskich problemów, umożliwia ich wnikliwszą interpretację, otwiera na poznawanie innych, przekraczanie stereotypów.

Doktorant zwraca uwagę, że spis lektur nie powinien być nazbyt rozbudowany, bo najważniejsze jest umożliwienie powolnego i skłaniającego do przemyśleń obcowania z dziełem. Postuluje powrót do rozwiązań z podstawy programowej z 2008 roku z jedną korektą – mianowicie wśród pozycji z gwiazdką powinny się znaleźć również pozycje z literatury powszechnej. Inny postulat dotyczy powstania „nieformalnego kanonu”, rokrocznie modyfikowanego i uzupełnianego.

Dla doktoranta pozytywnym punktem odniesienia jest program naukowy gimnazjum z 1922 roku. Wyraźnie pokazał on, jak nowoczesna była w tamtym czasie nasza edukacja, ale i więcej: ówczesne założenia metodyczne są nadzwyczaj nowoczesne dzisiaj, po stu latach. Oczywiście nie chodzi o idealizowanie tamtego systemu nauczania, zresztą autor pokazuje jego słabości, ale o to, jaki kierunek dydaktyczny został mu nadany. Otóż zakładanym ówczasem celem było wyposażenie ucznia w umiejętność samodzielnego myślenia, twórczej interpretacji, docierania do wiedzy i jej hierarchizowania. Ważnym elementem dydaktyki było integrowanie przedmiotów, w tym języka polskiego i innych języków, co mogło skutkować takimi rozwiązaniami jak czytanie tego samego utworu (lub jego fragmentu) w oryginale pod kierunkiem nauczyciela języka obcego (klasycznego lub nowożytnego) i w tłumaczeniu w towarzystwie polonisty. Z tamtej inspiracji wynika postulowana przez doktoranta rola nauczyciela jako towarzysza ucznia, nie sprawozdawcy i wykładowcy. To również założenie obecne w myśli dydaktycznej sprzed stu lat.

Uważam, że rozprawa mgra Łukasza Tupacza powinna zostać opublikowana, tyle w niej celnych spostrzeżeń i informacji nieznanymi nie tylko szerokiej opinii publicznej, ale i nauczycielom, dydaktykom, a nawet niekiedy badaczom edukacji. Konieczna jednak by była gruntowna praca redakcyjna. Chcę zwrócić uwagę na trzy sprawy. Pierwsza dotyczy kompozycji tekstu. Autor wplata w narrację dygresje, oceny. Może lepiej by było część opisową pozostawić bez komentarzy, natomiast wyodrębnić kocowy rozdział zawierający własne refleksje i postulaty. Pod drugie trzeba pilnować terminologii, gdyż dokumenty wyznaczające cele dydaktyczne i zawierające spisy lektur zależnie od epoki nosiły różne nazwy, był to

program naukowy, program nauczania, minimum programowe itd. Podstawa programowa jako polski odpowiednik national curriculum została wprowadzona do naszego systemu edukacyjnego dopiero w 1999 roku, a zatem nie można tego terminu stosować wymiennie z nazwami analogicznych dokumentów z innych okresów. I trzecia uwaga, stylistyczna. Być może jestem purystą, ale zachęcałbym do stosowania synonimów dla przymiotnika „dedykowany”, który jako kalka z angielskiego bywa niestety coraz częściej stosowany, a w recenzowanej rozprawie jest w moim przekonaniu nadużywany, można pisać „przeznaczony”, „skierowany”, „poświęcony” itd. Ja wolę, gdy dedykowany jest komuś wiersz, a nie spis lektur. Być może to jest jednak tylko kwestia mojego odczucia estetycznego.

I jeszcze jedna uwaga ogólniejszej natury. Zawarte w dysertacji tezy i argumenty są przekonujące, nie zamierzam ich podważać. Przyznam jednak, że spośród znanych mi podstaw programowych czy programów z kilku krajów (Francja, Włochy, Niemcy, Anglia, Szkocja, Irlandia, Finlandia, Stany Zjednoczone) w żadnej nie spotkałem tak silnej obecności literatury powszechnej jak w polskiej podstawie programowej. Zazwyczaj ogranicza się ona do literatury antycznej, ale w niektórych krajach nie ma jednego obowiązującego spisu lektur, więc wszelkie decyzje należą do nauczycieli. Zachęcałbym doktoranta, żeby przed publikacją książki choćby pobieżnie zapoznał się z tym, jak czytanie literatury powszechnej wygląda gdzie indziej. Może takie studium porównawcze go zainspiruje i pozwoli skorygować niektóre postulaty.

Wnoszę o wyróżnienie dysertacji doktorskiej magistra Łukasza Tupacza jako w wybitnym stopniu służącej rozwojowi wiedzy o historii dydaktyki.

Z pełnym przekonaniem stwierdzam, że rozprawa doktorska mgra Łukasza Tupacza spełnia warunki określone w art. 13.1 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym, w związku z czym stawiam wniosek o dopuszczenie doktoranta do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Munier Białych