Dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof., UJ

Wydział Polonistyki

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Warszawa, 14 września 2026

Recenzja rozprawy doktorskiej mgra Marcina Piotra Miłki

„Kryzysy współczesności" w prozie dla dzieci i młodzieży XXI wieku. Konteksty edukacji polonistycznej w szkole podstawowej

Rozprawa doktorska magistra Marcina Piotra Miłki poświęcona jest bardzo ważnemu z perspektywy społecznej problemowi, który musi być podjęty przez nowoczesną dydaktykę, zwłaszcza dydaktykę języka polskiego. Rozmaite wymiary kryzysu, z jakim mierzy się współczesny świat, są szczególnym wyzwaniem dla szkoły, której zadaniem jest wyposażenie młodego człowieka w takie dyspozycje intelektualne i emocjonalne, które pozwolą mu zachować odporność w życiu pełnym zagrożeń i niepokoju.

Doktorant w pierwszym rozdziale przedstawia naturę kryzysów, z jakimi mierzy się współczesne społeczeństwo, a na jakie w szczególny sposób narażeni są młodzi ludzie. Pisze o polikryzysie, czyli nałożeniu się na siebie szeregu zagrożeń. Jednego z nich dzisiejsza młodzież doświadczyła dotkliwie i bezpośrednio, to była oczywiście pandemia Covid-19. Izolacja, zmuszenie do komunikacji za pomocą elektronicznych środków przekazu, dojmujący lęk, niejednokrotnie śmieć bliskich lub znajomych – wszystkie te czynniki mocno wpływały na psychikę. Autor dostrzega jednak szereg innych przejawów kryzysu. Korzysta z kategorii „płynnej nowoczesności" Zygmunta Baumana, żeby opisać sytuację relatywizmu etycznego, estetycznego i poznawczego, kwestionowania reguł i tradycji, a nawet braku stabilnej tożsamości. To sprawia, że życie przebiega w stanie permanentnej niepewności, dla opisu tej sytuacji Doktorant wykorzystuje koncepcję „społeczeństwa ryzyka" Ulricha Becka.

W tym kontekście postrzega problemy związane z sytuacją dzieci i młodzieży. W społeczeństwie „płynnej nowoczesności" przestają istotną rolę odgrywać, jak je określa, „pakiety tożsamościowe". Młody człowiek sam musi siebie zdefiniować, musi określić swoją

tożsamość, to trudność stawiająca takie wymagania, że wydłuża się droga do dorosłości, rwą się interakcje społeczne, zwłaszcza z dorosłymi. Trzeba samodzielnie dokonywać wyborów w świecie dojmujących sprzeczności.

W tym kontekście wyzwań, przed jakimi staje społeczeństwo, Doktorant pokazuje zadania szkoły, a szczególnie edukacji polonistycznej. Odwołuje się do myśli Marthy Nussbaum i jej obrony humanistyki w świecie współczesnym. Wyciąga z niej wnioski odnośnie celów, zadań, ale też wyzwań i słabości dydaktyki języka polskiego. To ważny fragment rozprawy, gdyż zawarte są w nim zarówno diagnoza, jak program nowoczesnej, reagującej na polikryzys edukacji polonistycznej. Jest on oparty na bogatej literaturze przedmiotu i wnikliwych przemyśleniach.

Proponowanym przez Doktoranta sposobem budowania odporności na lekcjach języka polskiego jest podejmowanie, jak je określa, „trudnych tematów", czyli inicjowanie rozmów o sprawach budzących duże emocje. Służyć temu ma lektura utworów, które mierzą się z wyzwaniami współczesności. Doktorant bardzo dba o precyzję terminologiczną, dlatego zanim przejdzie do omawiania konkretnych pozycji literackich, uściśla termin „temat" i omawia ustalenia badań tematologicznych. W kolejnym kroku przedstawia różne definicje literatury dla dzieci i młodzieży, jej rys historyczny i rozmaicie traktowane cechy. W konkluzji tej części rozprawy prezentuje opracowany przez siebie zestaw cech utworów młodzieżowych przeznaczonych do lektury najpierw klasach IV-VI, potem w klasach VII-VIII. Bardzo ważną częścią rozprawy jest katalog „trudnych tematów", które powinno się podjąć w szkole podstawowej z przykładami z literatury dziecięcej i młodzieżowej. Doktorant dokonuje też analizy wybranych podręczników pod kątem wprowadzanych tematów.

Jako nauczyciel języka polskiego Doktorant z perspektywy praktycznej pokazuje kontekst, w jakim należy rozważać podejmowanie „trudnych tematów". Pisze zatem o konsekwencjach psychicznych dzieci i młodzieży w sytuacji „kryzysu współczesności", o skutkach pandemii w sferze emocji i w luce dydaktycznej, o roli elektronicznych narzędzi komunikacji, wreszcie o problemach czytelnictwa. To tło służy mu do sformułowania pytań badawczych i przedstawienia projektu własnych badań. Katalog siedmiu pytań badawczych sprowadza się do kwestii tego, jaka tematy są ważne dla dzisiejszego ucznia, jak odnosi się do nich literatura, na ile jest ona obecna w szkole, czy na wskazane problemy odpowiadają lektury szkolne.

Badanie objęło 239 nauczycielek i nauczycieli, rekrutacja odbyła się głównie za pomocą portalu Facebook na grupach zamkniętych dla polonistów. Od razu trzeba zaznaczyć, że udało się zebrać reprezentatywną grupę badawczą, o czym świadczy to, że podziały ze względu na wiek, miejsce pracy czy staż pracy w przybliżeniu odpowiadają podziałom z badania TALIS 2024. Doktorant starannie przygotował kwestionariusz (przedstawiony w aneksie). Z badań wynika, że większość nauczycieli w trakcie studiów miała zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży, choć niemal ¼ takich zajęć nie miała (to jednak jest dosyć znaczny odsetek). Zdecydowana większość z nich interesuje się najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży, ale bardzo interesuje się tylko co piąta osoba. Jeśli chodzi o znajomość tego rodzaju literatury, to nauczyciele przeważnie podążają albo za listą lektur, albo za zainteresowaniami uczniów, w konsekwencji znają serie tematyczne, niejednokrotnie o zasięgu międzynarodowym (a więc wypromowane medialnie). Jeśli chodzi o lektury obowiązkowe, to nauczyciele z trudem dostrzegają w nich tematy ważne dla młodych ludzi, w niewiele większym stopniu znajdują je wśród lektur nadobowiązkowych, najczęściej wskazywane są jedynie trzy kręgi tematyczne – relacje z rówieśnikami, relacje z dorosłymi i budowanie własnej tożsamości, tyle że są to kręgi na tyle szerokie, że można do nich przypisać niemal każdą lekturę. Doktorant wnikliwie przeanalizował odpowiedzi na ankiety, wyciągnął z nich konstruktywne wnioski i przedstawił własne rekomendacje.

Bardzo ważne jest to, że Autor nie poprzestał na konkluzjach z badań, ale przedstawił własne propozycje lekturowe i metodyczne. Wyznaczonym przez niego celem jest praktyka, dlatego łączy lektury obowiązkowe z podstawy programowej z 2017 roku (z korektą z 2024) z lekturami nadobowiązkowymi również z podstawy programowej. Nie jest to zatem projekt rewolucyjny, ale możliwy do wykorzystania przez nauczycieli. Zostają zaprezentowane kręgi tematyczne, wśród nich „tematy trudne" i według nich pokierowany jest sposób czytania, a także rozmowy, w których literatura pełni funkcję zarówno tekstu, jak pre-tekstu. To bardzo cenny fragment rozprawy, bardzo dobrze by było, gdyby możliwie szybko został udostępniony nauczycielom, np. na skierowanych do nich portalach internetowych. Od razu dodajmy, że przedstawione propozycje nie odnoszą się do nowej podstawy programowej, która weszła w życie we wrześniu bieżącego roku, ale po pierwsze dotychczasowa podstawa jeszcze przez kilka lat będzie funkcjonowała w starszych klasach, a po drugie te propozycje mogą inspirować nauczycieli realizujących nową podstawę programową, gdyż to oni będą decydowali o wyborze lektur i pracy z nimi, więc każda forma pomocy będzie dla nich pożyteczna.

Rozprawa magistra Marcina Piotra Miłki jest bardzo cennym wkładem do myśli dydaktycznej i jako propozycja konkretnych rozwiązań do praktyki nauczycielskiej. Została przygotowana z ogromną starannością, jest spójna, konsekwentna, oparta na bogatej literaturze przedmiotu. Napisana została zapewne w ciągu kilkunastu minionych miesięcy, więc w zaprezentowanych rekomendacjach antycypowała rozstrzygnięcia wprowadzone w nowej podstawie programowej do szkół podstawowych. To wskazuje, jak bardzo jest ona zakorzeniona w nowoczesnej polonistycznej myśli dydaktycznej. Nie odbiera jej to wartości, gdyż stanowi istotny argument za zasadnością zawartych w tym dokumencie rozwiązań.

To nie znaczy, że nie ma w tej dysertacji miejsc, które budzą wątpliwości.

Zacznijmy od pomyłek. Na s. 92 pojawia się nazwisko Andrzej Kulawik, podczas gdy najpewniej chodzi o Adama Kulawika. Na s. 104 podany jest odsetek nastolatków nieczytających z 2017 roku, bez podania źródła, domyślam się, że chodzi o raport Zofii Zasackiej *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Trzeba by ten wskaźnik podać precyzyjnie, bo 35% dotyczyło nastolatków, którzy nie czytali dla przyjemności poza obowiązkiem szkolnym, osób w tym wieku w ogóle nieczytających (nawet lektur szkolnych we fragmentach) było 13%. Te dane są przedstawione, ze wskazaniem źródła, na s. 155, zapewne więc to pominięcie źródła wcześniej jest usterką redakcyjną. Inna sprawa, że badanie Zofii Zasackiej zapewne już jest nieaktualne, minęło prawie 10 lat od jego przeprowadzenia.

Na s. 106 mowa o korzyściach ze wspólnego czytania dorosłego i dziecka, warto w tym celu sięgnąć do raportów badania PIRLS, gdzie ten aspekt biografii czytelniczej jest podany w porównaniu międzynarodowym, a także w ujęciu diachronicznym. Na s. 127 czytamy, że gatunek fantasy łączy cechy baśni i science-fiction, podczas gdy gatunek ów raczej pozostaje w opozycji do science-fiction (tu raczej ogólnie ukazana przeszłość, tam zdecydowanie przyszłość, czasem dokładnie określona, tutaj magia, tam nauka itd.). Fantasy jeśli wykracza poza poetykę baśni, to odnosi się do mitów, najczęściej celtyckich lub nordyckich. Na s. 129 czytamy o marginalizacji powieści historycznej jako gatunku, tymczasem zarówno w jej odmianie młodzieżowej (np. Szczygielski, Beręsewicz, Harasimowicz), jak dorosłej przeżywa ona raczej renesans. W podrozdziale 3.2 o czytelnictwie warto by było sięgnąć do badań międzynarodowych PIRLS, PISA czy ICCS.

Na s. 164 pomyłka – Barbara Nowacka została ministrem edukacji nie po wyborach samorządowych, tylko parlamentarnych w 2023 roku. Na s. 164-165 porównane są spisy lektur z lat 2017 i 2024, gwoli ścisłości trzeba dodać, że spis z 2017 roku dla klas VII i VIII w

pełni obowiązywał tylko w latach 2019-2020, w latach 2021-2024 obowiązywały okrojone z uwagi na pandemię wymagania egzaminacyjne, oczywiście to jednak nie ma znaczenia dla zaprezentowanego porównania. Pod wykresami nie zostały zamieszczone legendy. Ciekawe jest pytanie o tematy w lekturach obowiązkowych w podrozdziale 5.2.3, ale może warto, żeby te tematy zostały precyzyjniej ujęte, bo w obecnej postaci nie zawsze wiadomo, jak nauczyciele je rozumieją. Podobnie nieprecyzyjne jest pytanie o zainteresowanie uczniów lekturami, już fakt, że oceniają to nauczyciele, wprowadza zaburzenie, ale w dodatku nie wiemy, wedle jakiego kryterium nauczyciele dokonują takiej a nie innej oceny (zapewne według subiektywnego odczucia).

Jak wspomniałem wcześniej, propozycje dydaktyczne zawarte w ostatniej części dysertacji są ogromnie cenne i warte upowszechnienia. Mam jednak kilka uwag. Najważniejsza jest taka, że właściwie znikają w nich dwie rzeczy w dydaktyce lektury ogromnie ważne – kwestia przyjemności czytania i kwestia interpretacji. Rozumiem założenie, chodzi tutaj o zainicjowanie za pomocą lektury rozmowy o sprawach szczególnie trudnych. Literatura temu między innymi ma służyć. Ale nie tylko temu. Czytanie ma przynosić satysfakcję, zarówno w aspekcie hedonistycznym (w pozytywnym znaczeniu), jak w rozumieniu tekstu, do którego uczeń powinien dochodzić w miarę samodzielnie (a w każdym razie tego chcemy go nauczyć).

Podam przykłady z konkretnych rozwiązań. Przy omawianiu powieści Katarzyny Ryrych *Lato na Rodos* już w drugim punkcie pojawia się ćwiczenie słownikowe, poszukiwanie znaczenia słowa neuroróżnorodność. To powoduje, że nie ma drogi samodzielnego docierania do sensów utworu, natomiast podany został gotowy cel lektury i praca sprowadza się do poszukiwania neuroróżnorodności wśród postaci. A może lepiej by było, żeby uczniowie samodzielnie opisali cechy poszczególnych postaci, wskazali, co ich w tych postaciach zastanawia, jak sami by się wśród takich osób odnaleźli, czy spotykają się z podobnymi ludźmi i sytuacjami – dopiero w ostatniej fazie wprowadzilibyśmy kategorię neuroróżnorodności (tutaj rzeczywiście ćwiczenie słownikowe jest dobrym pomysłem).

Może pracę z opowiadaniem graficznym Artura Gębki *Butelka taty* poprowadzić trochę inaczej, zacząć od strony graficznej, niech uczniowie wyczytają treść z przedstawień wizualnych. W dalszej kolejności skonfrontujemy je z treścią wyrażoną w sposób literacki. To powinno prowadzić do rozmowy o emocjach, które uruchamia utwór. Dyskusja o trudnych sytuacjach mogłaby być zwieńczeniem pracy z tym tekstem.

W pracy nad trylogią Katarzyny Rygiel *Strażnik klejnotu* może warto zacząć od bohaterów, co w nich zastanawia, co niepokoi, co budzi sympatię – i dopiero razem z nimi, bliskimi uczniom, odkrywalibyśmy to, co w utworze intryguje, czyli poznawanie przeszłości.

Chodzi o to, żeby lektura nie była z góry ukierunkowana. Raczej stawiałbym na poszukiwanie znaczeń, odkrywanie emocji i docieranie do ważnych, trudnych tematów po zrozumieniu utworu. To droga wymagająca, bo myśli i emocje uczniów mogą podążać meandrami, nie zawsze zgodnie z zamierzeniem nauczyciela – jest to ryzyko, ale warte podjęcia, żeby uniknąć sytuacji, gdy lekcja nie pozostawi uczniom samodzielności w interpretacji utworu i uzasadnianiu ich zdania. Dodajmy, że trudniejsza droga pozwala na większe zaangażowanie i w efekcie na głębsze przeżycie problemu, z którym za pomocą lektury chcemy się zmierzyć.

Jak widać, przedstawiona dysertacja pobudza do dyskusji. Powyższe uwagi w żadnym stopniu nie wpływają na jej wysoką ocenę.

Stwierdzam, że rozprawa doktorska mgra Marcina Piotra Miłki 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.

Anna Bieńkowska