dr hab. Maciej Michalski, prof. UG

Uniwersytet Gdański

Gdańsk, 17.08.2026

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr. Marcina Piotra Miłki pt.

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

napisanej w UKSW pod opieką naukową dr hab. Joanny Zajkowskiej, prof. ucz.

Mgr Marcin Piotr Miłko podejmuje w swojej rozprawie doktorskiej w sposób bardzo kompetentny, wszechstronny i wnikliwy niezwykle istotne i aktualne zagadnienia, a co nie mniej ważne: odnoszące się do polonistycznej praktyki. Tą najkrótszą konkluzję poniższej recenzji dzielę się już na wstępie, aby zarówno podkreślić wartość dociekań Autora, jak i we właściwej perspektywie ustawić pewne pytania i wątpliwości, które rozprawa rodzi. A rodzić musi ze względu na obecną sytuację polonistycznej edukacji i skalę wyzwań, przed którą ona stoi. Jednocześnie pragnę od razu zaznaczyć, że rozprawę oceniam wysoko i warto ją opublikować.

Dysertacja składa się z sześciu rozdziałów oraz wstępu i zakończenia. We wprowadzeniu Autor zarysowuje sytuację literatury i edukacji w obecnym kontekście kulturowym oraz wyjaśnia przyczyny podjęcia badań. W skrócie problematykę rozprawy można określić następująco: jak za pomocą literatury dla dzieci i młodzieży oswajać uczniów ze współczesnymi kryzysami? Pytania badawcze postawione przez Doktoranta wyznaczają kolejne partie wywodu.

W rozdziale pierwszym zarysowano mapę współczesnych kryzysów w kontekście edukacji oraz sytuacji pokolenia Z i Alfa. To bardzo dobry, syntetyczny i przejrzysty przegląd dokonany na podstawie kompetentnego rozpoznania literatury przedmiotu i stanowiący dobry przewodnik dla osób zainteresowanych tą kwestią. A rozważania te prowadzą do wniosku, że niezainteresowanym być dziś nie można, co w szczególności dotyczy nauczycieli wszelkich szczebli systemu edukacyjnego, który musi się zmieniać i być do permanentnych zmian przygotowany – w sytuacji stałej niepewności co do ich kierunku. Zmienić się więc powinny także podejście i pozycja nauczycieli, niepewnych, do jakiego świata przygotowują młodych, z którymi w dodatku coraz trudniej będzie się – z racji tej dynamiki – porozumieć (s. 29-32). Międzypokoleniowe różnice, jak się wydaje,

większe niż w czasach naszej młodości, to zresztą kolejne bardzo poważne wyzwanie dla edukacji. Autor te konkluzje wyśmienicie uzasadnia, a również pokazuje w tym rozdziale konsekwencje przemian społeczno-kulturowych dla polonistycznej dydaktyki językoznawczej i literaturoznawczej – z wnioskami tymi trudno się nie zgodzić. Warto byłoby w tym miejscu uwzględnić także niezbędne na języku polskim odniesienia do nauk o kulturze i sztuce.

Rozdział drugi to tematologiczna analiza współczesnej prozy dla dzieci i młodzieży, także wymienionej na uzupełniającej liście lektur, pod kątem obecności „kryzysów współczesności". Jest ona poprzedzona kompetentną i syntetyczną prezentacją teoretycznoliterackich ujęć samego pojęcia tematu. I tu warto zastanowić się, czy kwestia rozważania polikryzysu poprzez literaturę sprowadza się wyłącznie do wymiaru tematyki – można zapytać, czy oprócz tematu w „kryzysowej lekturze" istotnej roli nie pełni też rodzaj fikcji, kategorie estetyczne i inne zabiegi artystyczne. Interesujące byłoby bowiem zbadanie, w jaki sposób na odbiór i możliwość pracy z tekstem wpływają te nietematyczne aspekty utworu.

Ponadto współczesna myśl humanistyczna podejmująca aktualne dylematy wypracowały także nowe metody interpretacji. I nawet jeśli w niemałej części można je uznać za wariacje krytyki tematycznej, to jednak pojmowanie literatury i jej roli zmieniło się dość mocno, odeszło od ergocentrycznej „pracy nad tekstem" (formuła Ryszarda Nycza) na rzecz „pracy tekstem" – lektury oświetlającej rzeczywistość, zaangażowanej, czasem pretekstowej, wymagającej od odbiorcy współmyślenia i współodczuwania oraz wyjścia ku światu pozatekstowemu. Intepretowanie utworów pod kątem kryzysów współczesności skłania do porzucenia formalno-strukturalnego podejścia do tekstu (czego niestety oczekuje podstawa programowa) na rzecz lektury problemowej włączającej konteksty (kulturoznawcze, socjologiczne, psychologiczne, filozoficzne – na miarę możliwości uczniów szkoły podstawowej), ale także docenienia emocjonalnego poruszenia, transferu przeżyć na działanie. I tu Autor w innych partiach rozprawy proponuje wiele różnych rozwiązań, niemniej warto rozważyć, czy ich podstawą winien być przede wszystkim dobór tematyczny lektur.

A nieco uogólniając problem, stajemy w dydaktyce literaturoznawczej przed istotną do rozważenia kwestią: jak pogodzić refleksję nad kryzysami współczesności z wymaganą przez podstawę programową propedeutyką analizy strukturalistycznej. O ile nie musi tu być kolizji na poziomie akademickich dociekań, o tyle w szkole, tym bardziej pod rygorem czasu i egzaminów, pogodzenie tych dwóch porządków może być trudne.

Warto zastanowić się także, czy dydaktyka dotycząca trudnych aktualnych tematów nie wymaga odmiennych praktyk poznawczych oraz zmiany pozycji nauczyciela. Np. kryzys klimatyczny wymagałby prawdopodobnie dosłownego wyjścia z klasy i działań w trybie *place-based learning*, myślenia współzależnego i interdyscyplinarnego osadzonego w doświadczeniu przestrzeni. Rozważania o AI z kolei skłaniają do przyjęcia przez nauczyciela innej postawy: nie przewodnika, a raczej partnera rozważań – wszak wszyscy uczymy się funkcjonować w nowej rzeczywistości zmieniającej się na naszych oczach pod wpływem cyfrowych narzędzi.

Bardzo cenną częścią tego rozdziału dysertacji są tabele ze wskazaniem określonych trudnych tematów i lektur. Nawet jeśli do takich syntez należy podchodzić ostrożnie (wszak sformułowanie tematu utworu to działanie interpretacyjne), to zestawienia tego rodzaju, których w rozprawie jest kilkadziesiąt, mają bezcenny pragmatyczny wymiar jako gotowe podpowiedzi dla nauczycieli i świetny punkt wyjścia do planowania własnych lekcji czy wręcz programów nauczania. Być może nawet mogłyby stanowić część oficjalnych dokumentów oświatowych (np. tematyczne opracowanie lektur jest częścią podstawy programowej we Francji).

Wartościowa jest również zawarta w tym rozdziale analiza podręczników pod kątem tematów kryzysowych – konkluzję, że brak w nich zagadnień trudnych i nieoptymistycznych (s. 141-5), również należałoby polecić uwadze stosownym gremiom. Tu zresztą ponownie pojawia się istotne pytanie o rolę literatury i edukacji polonistycznej: czy raczej powinna pomagać w oswajaniu trudnych doświadczeń, czy też dawać mentalne i emocjonalne schronienie, rozrywkę, odpoczynek. Poza tym być może przeceniamy dziś rolę literatury, a tym bardziej nie powinniśmy jej instrumentalizować. I dalej: czy literatura w ogóle może pełnić – jak pisze Autor – „funkcję narzędzia umożliwiającego oswajanie trudnej rzeczywistości oraz wspierającego budowanie tożsamości w niestabilnym świecie" (s. 228)? Piśarstwo artystyczne jest przecież wieloznaczne, idiosynkratyczne, zwykle fikcjonalne – być może zatem w ogóle nie nadaje się do roli narzędzia. A jeśli próbujemy je w ten sposób wykorzystywać (zresztą z niemierzalnym skutkiem), zostaje najczęściej przez czytelników odrzucone.

Kolejne części dysertacji są analizą przeprowadzonych przez Autora ankiet. Trzeci rozdział wprowadza do problematyki czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz przedstawia hipotezy badawcze (których prezentacja mogłaby zresztą śmiało pojawić się we wstępie). I tu również otrzymujemy kompetentnie opracowaną syntezę złożonej kwestii, która również może stanowić bardzo dobre wprowadzenie dla osób mniej obeznanych z tą problematyką. Z kolei czwarty krótki rozdział to omówienie metodologii badań własnych, zaś piąty – analiza wyników.

Ankiety i ich analiza budzą największe wątpliwości metodologiczne, przy czym nie uważam, aby należało z tych badań zrezygnować – chodzi raczej o ich status w rozprawie i wnioski z nich wypływające. Pominę różne zastrzeżenia dotyczące metody CAWI (jak potencjalnie niska motywacja badanych czy rozproszenie ich uwagi), tu najbardziej interesuje mnie reprezentatywność grupy badanych nauczycieli. Jak podaje Autor, linki do ankiety zamieszczane były na popularnych kontach polonistycznych blogerek – z tego wnioskować można, że wypełnili je nauczyciele zaangażowani, zainteresowani dokształcaniem i problematyką edukacji. A to znaczy, że niezbyt optymistyczne wnioski płynące z analizy ankiet winny być w istocie dużo bardziej pesymistyczne, jeśli odnieść je do całej populacji nauczycieli... Ponadto szkoda, że Autor zrezygnował z uwzględnienia płci w swoich badaniach – nawet jeśli wydaje się oczywiste, że znaczna większość ankiet wypełniona została przez polonistki, a nie polonistów (co wynika z proporcji w całej grupie nauczycielskiej), to być może czynnik płci gra jakąś rolę przy wyborze tematów dotyczących współczesności. Wszak część z nich, takie jak przemoc, nierówności czy emocjonalna wrażliwość, są wyraźnie nacechowane genderowo. Co jednak warto podkreślić, Autor uwzględnia kwestie płci przy analizie czytelnictwa uczniów. Analiza ankiet nie odnosi się również do regionalnego zróżnicowania, co w wypadku kryzysów współczesności może mieć duże znaczenie (np. na Śląsku zauważalne jest większe zainteresowanie kryzysem ekologicznym i klimatycznym). Poza tym liczba odpowiedzi była ograniczony (np. powody wyboru lektury do maksymalnie dwóch wskazań, a wyboru tematów do pięciu), co również mogło wpływać na reprezentatywność odpowiedzi.

Wątpliwość również budzi określanie zainteresowań uczniów z perspektywy nauczycieli (co Autor czasem zaznacza w tabelkach, np. s. 197, ale nie zawsze, np. s. 209). Oczywiście nie wątpię, że dobrzy dydaktycy potrafią całkiem trafnie określić tematyczne pole pasji i trosk uczniów, niemniej taki tryb ma mocno ograniczoną wartość poznawczą. Jednocześnie wnioski z ankiet nie wydają się zaskakujące – i z tego względu są też istotne.

Podsumowując te wątpliwości, byłbym ostrożny w traktowaniu przywołanych ankiet jako podstawy do stawiania twardej diagnozy, a raczej jako pomocniczego rozpoznania, zbioru wskazówek. Tym samym ta część rozprawy również jest potrzebna i wartościowa – daje znacznie lepszy wgląd, który pozwala oszacować przyczyny i szukać poprawy niezbyt optymistycznego w sumie stanu rzeczy. Tu również warto docenić Autora, który partie analityczne konkluduje konkretnymi i trafnymi rekomendacjami.

Warto też zaznaczyć, co również podkreśla sam Autor, że na niektóre postulaty wynikające z rozprawy odpowiada reforma Kompas Jutra 26 (np. kwestię wspólnego wyboru lektur przez uczniów i nauczyciela oraz „odchudzenie" listy lektur obowiązkowych). Z drugiej strony niestety wdrażana reforma sprawia, że część analiz Autora zaraz może stracić na aktualności – i także z tego względu warto byłoby zaktualizować zamieszczone w dysertacji ustalenia poprzez rozpoznania i rozważania dotyczące nowej podstawy programowej.

Ostatni rozdział – bardzo ważny i cenny! – to propozycje lekturowe i metodyczne dotyczące „kryzysowego" czytania literatury w szkole podstawowej. Ta część rozprawy czyni ją niezwykle przydatną i potrzebną – i to kolejny powód, dla którego warto byłoby dysertację możliwie jak najszybciej wydać. Zarazem sporo dzieł przywoływanych w tej partii rozważań Autora to utwory nie najnowsze, klasyczne szkolne lektury, co jest jednocześnie zaletą (bo to pozycje znane nauczycielom), ale ich potencjał w zakresie „kryzysowych odczytań" jest mocno ograniczony. Ponadto propozycje pracy z tekstami są wprawdzie nieraz bardzo ciekawe, aktywizujące, ale w znacznej części opierają się na „pracy nad tekstem", a nie na otwieraniu się na świat poprzez teksty („pracy tekstem"). Poza tym jak się wydaje, oswajanie z problemami współczesności wymaga kontekstualizacji – np. wykorzystywania przekazów medialnych, literatury faktu (choćby we fragmentach), dokumentów – które pomogą odnosić utwory literackie do bieżącej sytuacji. Warto pomyśleć o poszerzeniu zaprezentowanych rozwiązań metodycznych o tego rodzaju działania (w dobrym kierunku idą propozycje pracy ze *Stanem splątania* R. Jędrzejewskiej-Wróbel).

Może udałoby się również dodać pozycje odnoszące się do cyberprzemocy czy kryzysu klimatycznego, który zasługiwałby w rozprawie na nieco więcej uwagi, nie tylko dlatego, że dotyczy prawdopodobnie największego zagrożenia dla ludzkości, ale także z racji sporego zainteresowania młodych ludzi tą kwestią i (jak się wydaje) niedostatecznego docenienia tego faktu ze strony polonistów i polonistek, którzy nieraz wyrażają dystans wobec edukacji środowiskowej, uznając ją za domenę raczej biologów lub geografów.

Te sugestie poszerzenia rozważań nie unieważniają bynajmniej wartości tej części dysertacji – solidnie opracowanej, z metodyczną inwencją i licznymi propozycjami pracy z lekturami, w których każdy dydaktyk znajdzie coś inspirującego dla siebie.

Jeśli chodzi o ogólną ocenę pracy, wypada ona wysoko. Wymienienie wszystkich trafnych, wnikliwych, potrzebnych konkluzji, które pojawiają się z rozprawie, wymagałoby przytaczania *in extenso* obszernych partii pracy. Dodajmy: konkluzji dobrze uzasadnionych, wynikających z

kompetentnej analizy badań i literatury przedmiotu. Dużą zaletą rozprawy jest też dobitne wykazanie, że współczesny dydaktyk powinien być nie tylko ekspertem w swoim obszarze przedmiotowym, ale także publicznym intelektualistą, nieustannie śledzącym otaczający świat, krążące w nim idee oraz rynek wydawniczy. Nie jestem pewien, czy to konkluzja optymistyczna dla nauczycieli, ale z pewnością istotna dla dydaktyki akademickiej – wnioski płynące z rozprawy powinny zostać bardzo głęboko przemyślane i uwzględnione w kształceniu przyszłych polonistów. Autor pokazał, że współczesna polonistyka nie może i nie powinna być tylko propedeutyką wiedzy o literaturze i języku oraz kulturze, ale musi angażować uczniów także poprzez głębsze wejście w ich świat.

Ponadto niewątpliwą zaletą rozprawy jest fakt, że – oprócz dostarczenia dużej dawki wiedzy i propozycji oraz inspiracji do refleksji – nie pozostawia czytelnika bezradnym wobec ogromu wyzwań, co niestety często się zdarza po lekturze diagnoz dotyczących różnych kryzysów współczesnego świata. Widać ponadto, że Autor dobrze rozumie i zna „od wewnątrz" kwestie metodyczne i inne okoliczności związane z pracą nauczyciela, co sprawia, że proponowane rozwiązania mają rzeczywiście konkretny i praktyczny charakter.

Doktorant wykazał się także dużymi kompetencjami w zakresie syntetyzowania danych, przejrzystego ich porządkowania (np. w formie tabel) oraz komponowania wywodu. Rozprawa jest bowiem ustrukturyzowana w bardzo przejrzysty sposób, co wydatnie ułatwia lekturę, a i świadczy – po raz kolejny – o umiejętności syntezy i dyscyplinie myślowej. Zakres problemowy przywoływanej literatury przedmiotu świadczy o świetnym rozeznaniu Autora w obszarze różnych dyskursów, co jest niezwykle istotne w dzisiejszej refleksji nad edukacją. Wysoko oceniam również warsztat naukowy i pisarski – poczynając od rozpoznania i przywoływania stanu badań, a na kwestach edycyjnych kończąc.

Jeśli zaś chodzi o wątpliwości i zastrzeżenia dotyczące dysertacji, rodzi się refleksja, czy nauczyciele będą w stanie te wszystkie postulaty wcielić w życie. Okazuje się bowiem, że nie tylko muszą śledzić bieżącą sytuację społeczno-kulturową i nieustannie dostosowywać się do ciągłych zmian, ale też winni mieć rozeznanie w niezwykle bogatym dziś rynku wydawniczym. Zwrócenie uwagi na ten ogrom (nadmiar?) wyzwań to nie tyle zarzut wobec rozprawy (Autor przytacza świadczące o tym obciążeniu odpowiedzi nauczycieli z ankiet, s. 217), ale raczej postulat dla dydaktyki akademickiej – musimy bowiem inaczej kształcić przyszłych nauczycieli – a także dla decydentów, którzy powinni zadbać zarówno o systemowe wsparcie dla edukatorów, jak i o taką organizację pracy, aby dydaktycy mieli czas i przestrzeń do sprostania tym niezwykle istotnym wyzwaniom.

Warto rozważyć również zmianę tytułu, sugeruje on bowiem, że rozprawa stanowić będzie analizę i/lub przegląd tematyczny dotyczący nawiązań do kryzysów współczesności w prozie dla dzieci i młodzieży. I choć te kwestie znajdują swoje miejsce w rozważaniach Autora, proporcjonalnie nie stanowią tak istotnej części, aby uzasadniać tytuł. Znaczna część rozprawy to wszak analiza nauczycielskich preferencji lekturowych. Z kolei nieco enigmatyczny podtytuł (*Konteksty edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*) kieruje uwagę na szerokie spektrum zagadnień, nie tylko merytorycznych, ale też instytucjonalnych, prawnych, społecznych, których – słusznie – Autor nie podejmuje. Prawdopodobnie trudno sformułować tytuł w pełni odpowiadający obszernemu zakresowi rozważań obecnych w rozprawie, panując jednak publikację książkową, warto byłoby pomyśleć o redakcji tematu bardziej odpowiadającej zawartości (może: *Kryzysy współczesności w edukacji polonistycznej* lub *Rola lektur w edukacji polonistycznej dobie polikryzysu*?).

Podsumowując uważam rozprawę Marcina Piotra Miłki za bardzo dobrą i stanowiącą ważny głos w dyskusjach nad polonistyczną edukacją, a co ważniejsze: zbiór praktycznych wskazówek pokazujących, jak szkolny język polski uczynić lepiej dostosowanym do realiów współczesności. Autor z dobrym rozeznaniem realiów oraz kompetencjami badawczymi i sprawnym warsztatem opracował rozwiązania trafnie sformułowanych istotnych problemów edukacji polonistycznej. Niektóre propozycje rodzą wprawdzie pewne wątpliwości, które zgłaszam raczej w trybie dyskusji niż zastrzeżeń, poza tym jako sugestie dokonania ewentualnych uzupełnień przed publikacją, na którą dysertacja bez wątpienia zasługuje i na którą gorąco liczę.

Oceniam pozytywnie rozprawę pt. *„Kryzysy współczesności" w prozie dla dzieci i młodzieży XXI wieku. Konteksty edukacji polonistycznej w szkole podstawowej* stanowiącą oryginalne rozwiązanie problemu naukowego i rekomenduję dopuszczenie Marcina Piotra Miłki do dalszych etapów przewodu doktorskiego zgodnie z przepisami Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.