

Lublin, 4 sierpnia 2016 r.

Prof. zw. dr hab. Małgorzata Karwatowska
Instytut Filologii Polskiej UMCS
Pl. M. Curie-Skłodowskiej 4A
20-031 Lublin

OPINIA

o dorobku naukowym dr Anny Ślósarz

w postępowaniu habilitacyjnym

**przeprowadzanym przez Radę Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie**

1. Sylwetka naukowa Habilitantki

Doktor Anna Ślósarz tytuł magistra uzyskuje na podstawie pracy zatytułowanej *Z problemów kinezycznej notacji zachowania filmowych bohaterów*, którą obroniła w Uniwersytecie Jagiellońskim. Habilitantka jest niezwykle konsekwentną osobą, albowiem od tej pierwszej rozprawy do dziś pozostała wierna problematyce filmu i nowych mediów, w tym także cyfrowych, w edukacji polonistycznej. Dysertacja doktorska pt. *Film w edukacji polonistycznej w liceum ogólnokształcącym. Lektury i kino komercyjne*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Tadeusza Miczki ową pasję potwierdza. W oparciu o tę rozprawę ukazała się drukiem książka zatytułowana *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej* (Kraków 2002), do której odniosę się w dalszej części mojej opinii.

Po ukończeniu studiów magisterskich przez ćwierć wieku (lata 1984-2009) dr Ślósarz pracowała w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Myślenicach. Pełniła wówczas m.in. funkcję egzaminatora, przewodniczyła zespołom oceniających ustną część egzaminu maturalnego i sprawdzających pisemne prace maturalne z tego przedmiotu. Uznaję to za niezwykle cenne i potrzebne doświadczenie, zwłaszcza dla osoby, która prowadzi zajęcia w jednostce o profilu dydaktycznym, a w latach 2005-2012 Habilitantka pracowała w Katedrze Literatury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Obecnie jest zatrudniona w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych tegoż Uniwersytetu.

2. Ocena aktywności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej Habilitantki

Dr Anna Ślósarz, o czym wspominałam na wstępie mojej wypowiedzi, konsekwentnie kroczy wyznaczoną przez siebie ścieżką, a Jej dorobek naukowo-badawczy uznaję za wystarczający, choć (po odliczeniu tekstów popularnonaukowych) nie jest on nadmiernie obszerny. Skoncentrowany został wokół takich obszarów badawczych, jak film, e-learning oraz sposoby wykorzystania technologii cyfrowych w pracy szkolnego polonisty i pracownika naukowego. Obejmuje łącznie siedemdziesiąt dwie pozycje. W jego skład wchodzi trzy monografie, a także (poza dwudziestoma artykułami wskazanymi jako cykl monotematyczny) teksty i szkice opublikowane w: tomach zbiorowych, zeszytach naukowych, na stronach internetowych oraz 13 opracowań metodycznych zamieszczonych w czasopismach takich, jak: „Nowa Polszczyzna”, „Zeszyty Szkolne”, „Polonistyka”, „Konspekt. Pismo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”. Tych ostatnich prac nie należy traktować jako publikacji naukowych, ale są one istotne ze względu na ich użyteczność dydaktyczną.

Aktywny udział w życiu naukowym dr Anny Ślósarz przejawia się w kilku obszarach: w udziale w konferencjach naukowych, w działalności na rzecz towarzystw naukowych i edukacyjnych, których jest członkiem, w uczestnictwie w konsorcjach i sieciach badawczych.

Habilitantka, o czym informuje w *Autoreferacie*, wzięła udział po doktoracie w 55 konferencjach krajowych i międzynarodowych w: Bielsku-Białej, Cieszynie, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Opolu, Rzeszowie, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu, Zielonej Górze. Szkoda jednak, że żadna z nich nie odbyła się poza granicami Polski. Ponadto głos w debacie (poz. 17) to przecież nie referat. Jaki charakter miało przedstawienie wniosków kończących obrady Kongresu Edukacji Medialnej (poz. 20)? Czy wystąpienia na zebraniach Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UP w Krakowie (poz. 35 i 52) to rzeczywiście udział w sympozjach? Wykazywanie tego typu aktywności naukowej jako uczestnictwa w konferencjach to nadużycie. Wydaje się, że od osoby ubiegającej się o stopień doktora habilitowanego można oczekiwać znajomości definicji konferencji.

Habilitantka wykazuje także pełnienie funkcji promotora pomocniczego w dwóch przewodach doktorskich, co jest nieuprawnione, bowiem tylko w przypadku jednego z nich nastąpiło otwarcie przewodu (*notabene* do finalizacji doktoratu nie doszło), w drugim postępowaniu otwarcie przewodu nie miało miejsca, o czym uczciwie informuje dr Ślósarz. Tym samym nie została Ona powołana przez Radę Wydziału na promotora pomocniczego.

W tym miejscu pragnę odnieść się do Jej monografii. Nic bowiem tak dobrze nie charakteryzuje badacza, jak jego prace.

Spośród trzech książek, znajdujących się w dorobku dr Anny Ślósarz, najwyżej oceniam pracę zatytułowaną *Lektury licealne a kino komercyjne* (Kraków 2002), którą charakteryzuje nie tylko przejrzysta, logiczna kompozycja, ale przede wszystkim trafny, bardzo potrzebny temat i wyraziste konkluzje wywiedzione na podstawie własnych badań i przemyśleń. Jak sama Autorka pisze we *Wstępie* „(...) książka dotyczy aksjologicznego wymiaru filmów wykorzystywanych w licealnej edukacji polonistycznej oraz ich potencjalnego wpływu na systemy wartości uczniów. Główna teza to stwierdzenie, że licealiści postrzegają dwa odmienne systemy wartości: jeden zawarty w literackich lekturach (zgodny z tradycyjnym porządkiem aksjologicznym) i drugi, wpisany w filmy z nimi związane (adaptacje, filmy biograficzne itp.)” (s. 9). To właśnie tak sformułowanej tezie podporządkowała dr Ślósarz całą strukturę książki, która składa się z trzech części zasadniczych, podzielonych na rozdziały i podrozdziały. Dywagacje podjęte w tej monografii rozpoczynają się w segmencie pierwszym od ogólnych rozważań na temat wartości, refleksji nad systemem wartości licealistów, by przejść do wartościowania dzieła sztuki, przede wszystkim dzieła filmowego. Choć Autorka ustalenia terminologiczne dotyczące aksjologii traktuje dosyć skrótowo, to jednak wystarczająco dla potrzeb prowadzonego wywodu. Część druga skoncentrowana została na roli filmu w dydaktyce szkolnej. Uwzględniono tu również perspektywę historyczną. Trzeci segment podzielony został na cztery rozdziały, z których za szczególnie wartościowy uznaję ostatni z nich, zatytułowany *Licealiści wobec aksjologii filmów i tradycyjnej hierarchii wartości*. W tym fragmencie monografii przedstawione zostały szczegółowe badania empiryczne, które doprowadziły dr Ślósarz do wielu wartościowych wniosków, jak choćby ten: „Hierarchie wartości postrzegane przez większość badanych w tak dobieranych i odbieranych filmach są spłaszczone i z reguły pozbawione wartości sakralnych. Natomiast etyczne bywają spłaszczane do tego stopnia, że jako ulubionych bohaterów niektórzy uczniowie wybierają postacie negatywne. Taki odbiór filmu bywa dla osobowości destrukcyjny, a związana z nim szansa refleksji nad współczesną kulturą i człowiekiem zaprzepaszczone” (s. 203). Książka jest wartościowa, ważna i potrzebna ze względu na wyniki badań. Skłania do przemyśleń i refleksji.

Kolejna publikacja – *Media w służbie polonisty* (Kraków 2008) – to raczej podręcznik czy poradnik, w którym Autorka przedmiotem rozważań czyni zastosowanie nowych mediów cyfrowych w funkcji narzędzia pracy polonisty. Monografia ta dowodzi, że mamy w osobie dr Ślósarz nauczyciela, któremu leży na sercu dobro dwóch podmiotów procesu kształcenia: nauczyciela i ucznia. Czytelnik otrzymuje tu nie tylko charakterystykę różnego rodzaju

mediów, takich jak m.in.: podręczniki i programy multimedialne, biblioteki i księgarnie internetowe, gry i zabawy edukacyjne etc., ale również ich ocenę dokonaną z perspektywy Autorki. Wnioski zamykające całość rozważań nie są odkrywcze, ale rozsądne. Oczywiście bowiem jest, że przed współczesną dydaktyką stają coraz większe wyzwania. Od polonisty, podobnie jak od nauczycieli innych przedmiotów, oczekuje się nauczania już nie tylko rzetelnego, systematycznego, spójnego, ale przede wszystkim skutecznego i atrakcyjnego. To powoduje intensywne poszukiwanie różnorodnych form kształcenia i środków dydaktycznych, przewyższanie werbalizmu, próbę nadawania nauczyciela na falach ucznia. Dydaktycy, którym leży na sercu dobro wychowanka, dążą zatem do efektywnego i efektownego zarazem nauczania, które pozwoli przyciągnąć ucznia, zainteresować go i przygotować do samokształcenia. Takiemu skutecznemu kształceniu sprzyja z całą pewnością korzystanie z przekazów polisensorycznych, angażujących jednocześnie wiele zmysłów, co prowadzi do zoptymalizowania efektywności pracy z uczniem. Technologie informacyjne, multimedia i internet coraz mocniej wrastają w rzeczywistość szkolną. I z jednej strony to dobrze, że tak się właśnie dzieje – gdy inspirują, prowokują do tworzenia nowych pomysłów lekcji, pomagają w pracy; z drugiej zaś źle, jeśli zaczynają dominować, próbując zastąpić rzeczywisty kontakt, bezpośrednią relację między uczniem i nauczycielem, bo wszystkie te urządzenia wspomagające nauczanie są tylko pomocami dydaktycznymi. Książka *Media w służbie polonisty* jest zatem poradnikiem przydatnym nauczycielowi, ale nie może być uznana za pozycję naukową. Wspominam o niej, ponieważ została dołączona do prac przesłanych do oceny.

Potężna wręcz monografia *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia* (Kraków 2013) liczy 711 stron i stanowi prawdziwe wyzwanie czytelnicze przede wszystkim ze względu na objętość. Recenzowana książka pomyślana jest z dużym rozmachem, ale z niektórych partii można byłoby zrezygnować, co – moim zdaniem – przyczyniłoby się wyłącznie do jej większej przejrzystości. Praca ta ma oczywiście liczne zalety: bogaty materiał i także dane statystyczne, rzetelność ich prezentowania, ogromna bibliografia wzbudzająca szacunek dla erudycji Badaczki, która posiada bardzo dobrą orientację w wielu dziedzinach wiedzy. Mimo to cieszę się jednak, że dr Anna Ślósarz nie przedstawia tej rozprawy jako podstawy przewodu habilitacyjnego, ponieważ nieuzasadnione – moim zdaniem – jest zestawianie i porównywanie dwóch tak odrębnych, głównie pod względem historycznych uwarunkowań socjokulturowych i tradycji dydaktycznych, nieporównywalnych, odmiennych krajów: Polski

i Australii, ich sytuacji społeczno-kulturowej i systemów edukacyjnych. Dr Ślósarz ma, co prawda, świadomość różnic dotyczących doświadczeń historycznych obu państw i ich społeczeństw, tradycji, realiów życia codziennego, a przecież nazbyt łatwo je pomija. Jeśli chodzi o metodologię pracy, Autorka, o czym informuje w rozdziale pierwszym w przypisie nr 9, s. 26, przeprowadziła w Polsce około 300 hospitacji lekcji języka polskiego, w Australii zaś zaledwie 3 lekcje języka angielskiego i 4 lekcje innych przedmiotów. Uważam to za poważny mankament. Co prawda, Habilitantka omawia także inne źródła, takie jak: materiały programowe, teksty lektur, okładki, filmy, „wypowiedzi na ich temat, odnalezionych w Internecie oraz uzyskanych w wywiadach” (s. 26). To jednak dysproporcję pomiędzy liczbą lekcji obserwowanych w polskich i australijskich szkołach uważam za rażącą. Moje zastrzeżenia budzi również nadmierna czasami i zupełnie zbyteczna szczegółowość w prezentowaniu różnego rodzaju wątków pobocznych dla głównego nurtu narracji, co prowadzi do pewnego rodzaju chaosu, bo czytelnik niepotrzebnie odchodzi od zasadniczego toku rozumowania. Z lektury tej pracy wynoszę przykre przeświadczenie, że Habilitantka zachwytem obdarza Australię i sądzę, że z tego także powodu obraz kształcenia kulturowo-literackiego w tym kraju ocenia bardzo pozytywnie, w przeciwieństwie do Polski i jej modelu kształcenia, który spotyka się z Jej oceną negatywną, według mnie krzywdzącą i niesprawiedliwą. Dokonuje porównania w sposób, z którym trudno się zgodzić przede wszystkim, ze względu na z góry założoną przez Nią tezę, co do jakości rozwiązań dydaktycznych stosowanych w odległych kulturowo przestrzeniach edukacyjnych, ich uwarunkowaniach, tradycjach. Przywołajmy chociaż jeden przykład takich, delikatnie rzecz ujmując, uproszczeń, nadużyć, z którymi możemy się spotkać w opiniowanej książce. Na s. 153 Badaczka pisze: „Jednak z obserwacji pracy nauczycieli ćwiczeniowych i przygotowania lekcji ze studentami można wywnioskować, że mimo powstania szkół alternatywnych i upowszechniania dwudziestowiecznych teorii pedagogicznych oraz nowych metod nauczania, lekcje języka polskiego w przytłaczającej większości prowadzone są w tradycyjny sposób. Wynika to między innymi z powtarzających się zagrożeń polskiej państwowości (...)”. Jak rozumieć termin: „przytłaczająca większość”? Co Autorka rozumie pod pojęciem „tradycyjnego sposobu”? Jakie „dwudziestowieczne teorie pedagogiczne” ma na myśli? Powinno to być skonkretyzowane/nazwane. Jakie badania pozwoliły Badaczce na taką konstatację? Czy to tragiczna historia Polski przyczyniła się do stosowania na lekcjach języka polskiego nieaktualnych, przestarzałych już metod nauczania? Z kolei w innym miejscu w *Zakończeniu* dr Ślósarz dowodzi: „Mimo zaangażowania tak wielu instytucji Polska, była

kolonia sowiecka, nie wdrożyła efektywnej, jednolitej koncepcji kształcenia kulturowo-literackiego. Pozwoliłaby ona na szkolne dekonstruowanie ideologicznych przekazów, powielanych zwłaszcza w elektronicznie rejestrowanych kontekstach lektur, ponieważ bywają one używane przez uczniów jako substytuty zaleconych do czytania tekstów. Historyczno-literacki, muzealny, zamknięty na współczesne konteksty model lektury w dalszym ciągu odcina jednak od rozumienia uwarunkowań najistotniejszych problemów i potrzeb współczesnego człowieka, własnego kraju oraz społeczeństwa” (s. 619-620).

Reasumując, te niezwykle powierzchowne odniesienia do książki *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia* (nie ona bowiem jest zasadniczym przedmiotem mojej oceny), stwierdzam, że pomimo licznych jej zalet i wartościowych spostrzeżeń, budzi także rozliczne zastrzeżenia od założenia pracy poczynawszy, poprzez metodologię, a na jej merytorycznych słabościach skończywszy.

Godna pochwały jest aktywność dydaktyczna i organizacyjna Habilitantki. Legitymuje się Ona ukończeniem licznych szkoleń (np.: *Metody nauczania przez Internet, Tworzenie stron www pod kątem publikacji materiałów dydaktycznych, Administracja platformą e-learningową, Przygotowanie materiałów dydaktycznych na Platformie Edukacyjnej MOODLE*), które dowodzą, jak dużą wagę przywiązuje do rozwoju warsztatu nauczyciela polonisty. Doktor Anna Ślósarz współpracuje z wieloma instytucjami zewnętrznymi, takimi jak: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydział Edukacji Miasta Krakowa, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, a także ze szkołami i bibliotekami publicznymi, co potwierdzają zamieszczone w dokumentacji habilitacyjnej liczne dyplomy, zaświadczenia i podziękowania.

Za swoją pracę naukową dr Ślósarz była kilkakrotnie nagradzana przez dyrektora Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Myślenicach, tamtejszego starostę, w roku 2003 otrzymała Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej, a w 2005 roku została odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Wszystkie przywołane wyżej argumenty pozwalają pozytywnie oceniać przede wszystkim aktywność dydaktyczną i organizacyjną dr Anny Ślósarz, ale już z zastrzeżeniami i różnego rodzaju wątpliwościami odnieść się do Jej działalności na polu naukowym.

3. Ocena osiągnięcia naukowego wskazanego jako podstawa przewodu habilitacyjnego

Jako osiągnięcie naukowe mające służyć za podstawę habilitacji dr Anna Ślósarz przedstawia jednotematyczny cykl publikacji na temat *Wytwory przemysłu medialnego jako interpretanty szkolnych lektur*. W skład rzeczzonego cyklu wchodzi 20 publikacji, z tego pięć w języku angielskim.

Swoją ocenę rozpocznę od tekstów anglojęzycznych.

Cel artykułu zatytułowanego *On the theory, practice and didactics of utilization of Web sites for educational purposes by teachers of Polish language* (w języku polskim tytuł brzmi: *Teoria, praktyka i dydaktyka wykorzystywania stron internetowych do celów edukacyjnych przez nauczycieli języka polskiego*) jest w zasadzie implikowany, nie został sformułowany jasno. Autorka pisze, że materiał badawczy stanowiły 63 strony internetowe. Zapoznając się bardzo skrupulatnie z tekstem, doliczyłam się 61 stron. W artykule znajdujemy najróżniejsze treści i informacje ogólnie znane, np.: 1) o tym, do czego nauczyciele i wykładowcy wykorzystują swoje strony (punkt 1.1); 2) o trudnościach pozyskiwania materiałów na prywatne strony, wynikających z prawa autorskiego, słabych umiejętności komputerowych nauczycieli (punkt, 2.2); 3) ogólny opis wykorzystywania stron prywatnych w świecie akademickim: badania naukowe, edytowanie prac, organizacja konferencji etc. (punkty 1.3, 1.4); 4) utyskiwanie na strony nauczycielskie, a więc: niskie umiejętności, brak ich aktualizowania, tworzenie ich wyłącznie na czas związany ze staraniami o awans etc. Wszystkie te konstatacje nie wynikają jednak z badań dr Ślósarz. Jedyny fragment o charakterze badań własnych to punkt 3. *Didactics*, ale przyjęte przez Autorkę kryteria oceny stron są jedynie wymienione, nie zostały one objaśnione i przez to stają się arbitralne. Wnioski to kilka ogólników na temat zalet prywatnych stron internetowych jako narzędzia pracy nauczycieli szkolnych i akademickich, które nie wynikają z przeprowadzonych badań, bo w istocie rzetelnych badań nie było. Główny zarzut to niejednorodność materiału badawczego i brak wyjaśnienia kryterium jego doboru, co potwierdza diagram na s. 142 (we wszystkich odwołaniach podaję numerację pochodzącą ze źródeł, tzn. stron, na których został opublikowany tekst). Dr Anna Ślósarz wliczyła bowiem do materiału strony prowadzone przez nauczycieli 3 rodzajów szkół, wykładowców akademickich, 4 strony niewiadomego autorstwa i 4 strony pedagogów szkolnych – co dziwi, bo wydaje się, że chodzi Autorce o nauczycieli (używa terminów „nauczyciel”, „uczeń”). W

dotadku na s. 142 pojawia się strona CZESKA – prawdopodobnie do nauczania języka polskiego jako obcego. W sumie nie wiadomo, czym właściwie stronom badanie jest poświęcone. Ponadto nigdzie nie wskazano metody. Część zatytułowana *Introduction. Method of investigation* metodologię ma wyłącznie w tytule. Muszę także zarzucić Habilitantce nieudolną angielszczyznę (terminologia, składnia, nieumiejętnie napisany *Abstract* oraz słowa kluczowe). W aktualnej formie tekst jest trudny do przyjęcia.

Czytelnik kolejnego tekstu zatytułowanego *Research on the Web activity of teachers of Polish in lower-secondary schools* (tytuł w języku polskim: *Badanie aktywności internetowej nauczycieli języka polskiego w gimnazjum*) przez pierwsze sześć stron nie bardzo wie, o co w artykule tak naprawdę chodzi. Tytuł sugeruje bowiem, że szkic będzie zawierał jakieś wyniki badań aktywności internetowej nauczycieli języka polskiego w gimnazjach, tymczasem treść to zlepek dość wybiórczych wywodów na temat neurodydaktyki w dobie technologii komputerowych, dywagacji na temat polskich standardów kształcenia nauczycieli, podstawy programowej języka polskiego, wskazówek do prowadzenia badań aktywności internetowej nauczycieli i konstruowania stosownych narzędzi badawczych. We wnioskach, z niemałym zdziwieniem czytamy, że cały ten wywód miał za zadanie uzasadnić pomysł ROZPRAWY DOKTORSKIEJ na temat aktywności internetowej nauczycieli języka polskiego. Zachodzi zatem podejrzenie, że artykuł jest *de facto* opublikowaną wersją konspektu pracy doktorskiej/habilitacyjnej Autorki lub rodzajem zaadaptowanego autoreferatu. Moim zdaniem, niepotrzebnie wybrała dr Anna Ślósarz język angielski jako język wyводу, gdyż prawdopodobnie to nieporadność językowa przyczyniła się do mylnego/nieprecyzyjnego sformułowania tytułu, do enigmatyczności podtytułów (np. *Educational documents*) oraz nieadekwatności śródtytułu do faktycznej treści podrozdziału (np. *Research material: the Internet as a medium for cultural content*). Z powodu wad składni i leksyki angielskiej sens wielu zdań jest niejasny (np. kogo oznacza „the first and the last number in the class register”?, s. 109) lub wręcz zabawny (twierdzenie, że Indianie kanadyjscy zostali osiedleni na swoich terenach przez Francuzów i Brytyjczyków – s. 100). Wiele innych potknięć i nieścisłości wskazuje, że tekst nie został poddany profesjonalnej adiustacji językowej, co odbiło się, niestety, na jego jakości.

Government portals resources on teaching native language in New South Wales (Australia) and in Poland (Europe) and their role in building new social consciousness (powinno być: *Government portal resources for teaching* Tytuł w języku polskim: *Zasoby do nauczania języka ojczystego na portalach rządowych w Nowej Południowej Walii*

(Australia) i w Polsce (Europa) oraz ich rola w budowaniu nowej świadomości społecznej) to artykuł, w którym celem było porównanie materiałów edukacyjnych do nauki języka angielskiego w szkole średniej (poziom maturalny), dostępnych na stanowym portalu Nowej Południowej Walii z materiałami do nauczania języka polskiego na polskich portalach rządowych. Główna metoda przyjęta w pracy to drobiazgowo, nadmiernie szczegółowo i tym samym wręcz nużące, streszczanie i opis konstrukcji i zawartości porównywanych portali, z drobnymi niekiedy dygresjami. Sądzę, że samo techniczne niejako porównanie nie wykazuje zbyt dobrze wpływu tych portali na kształtowanie świadomości społecznej. Skuteczniejszym sposobem obrony tezy postawionej przez Autorkę byłoby na przykład porównanie e-lekcji poświęconych podobnym typom tekstów literackich i zadań. Takie porównanie materiałów portalowych dotyczące analizy lektur szkolnych przyczyniłoby się do lepszego wpisania artykułu w proponowany cykl tematyczny. Szkoda, że dr Ślósarz nie wykorzystuje w konkretny, ilustracyjny sposób własnych doświadczeń i obserwacji, o których wspomina na s. 191. Tabelarycznie zestawione wyniki porównania portali polskich i australijskich zamieszczone na s. 205 są bardzo ciekawe, choć nie zawsze fortunnie wyrażone w języku angielskim. Moim zdaniem, nie wskazują one jednak na utrzymywanie się w Polsce tendencji okresu cenzury sprzed 1989 roku (taką tezę postawiła Autorka). Wnioski Habilitantki o rozproszeniu treści na wielu portalach, braku centralnej kontroli nad nimi i komercjalizacji świadczą o czymś zgoła przeciwnym. Nie bardzo także rozumiem, czy Autorka opowiada się ostatecznie za centralizacją czy decentralizacją, bowiem we wnioskach – logicznie sprzecznych (s. 205-206) – w punkcie drugim zaleca tworzenie internetowych materiałów edukacyjnych przez autorów z **różnych środowisk** (czyli decentralizacja), a w punkcie szóstym twierdzi, że brak centralizacji prowadzi do kolizji kompetencji i skomercjalizowanego nauczania oraz blokowania reform. Karygodny poziom języka angielskiego: błędy gramatyczne, leksykalne, składniowe, interpunkcyjne i ortograficzne uniemożliwiają wnikliwe śledzenie wywodu, wywołując niekiedy irytację (np. trzy różne pisownie nazwy miasta Kraków: *Kraków*, *Krakow*, *Crakow*). W tekście, w przeciwieństwie do przywoływanych wcześniej, pojawia się drobne nawiązanie do tematu cyklu, czyli lektur szkolnych, ponieważ wymienione są ich tytuły, ale jest to wyłącznie jeden z wątków pobocznych.

Kolejny artykuł zatytułowany *The mode of curriculum publication and developing key skills: the Polish core curriculum with comments and the Australian curriculum* (tytuł w języku polski: *Tryb/sposób publikacji podstawy programowej i rozwijania podstawowych*

umiejętności: polska podstawa programowa z komentarzami a australijska podstawa programowa) dotyczy, przynajmniej tego można się domyśleć z fragmentu zdania na s. 440, ponieważ nigdzie nie określono celu *expressis verbis*, porównania elektronicznych wersji polskiej *Podstawy programowej z komentarzami* zamieszczonej na portalu MEN z australijską *Podstawą programową* w zakresie języka angielskiego dla tamtejszych klas 9. i 10. umieszczoną na oficjalnym portalu pod tą samą nazwą. Hipotezę, którą stawia dr Ślósarz, można by sformułować następująco: australijska *Podstawa programowa* zawiera więcej wskazówek, jak rozwijać umiejętności analizowania, interpretowania, wykorzystywania zasobów elektronicznych dla potrzeb człowieka we współczesnym społeczeństwie. We wnioskach Habilitantka dowodzi, że choć obie podstawy programowe mówią o umiejętności sprawnego posługiwania się przez ucznia nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, to sposób prezentacji treści australijskiej *Podstawy programowej* na oficjalnym portalu jest technicznie bliższy formom komunikacji internetowej w XXI wieku, a przez to zmusza zarówno uczniów, jak i nauczycieli do „trenowania” i posługiwania się tymi technologiami. Tymczasem organizacja portalu polskiego opiera się głównie na zamieszczaniu pełnych tekstów dokumentów w formacie pdf do tradycyjnego czytania niewymagającego umiejętności ITC. Taka konstatacja wypływa prawdopodobnie z punktu siódmego artykułu (s. 452), choć fatalna angielszczyzna i niespójność wyводу nie dają gwarancji, że o to właśnie chodzi. Na taki wniosek czytelnik mógłby się zgodzić, ale w części *Conclusion* (s. 453-454), nie wiadomo, na jakiej podstawie Autorka stwierdza, że „głównym celem edukacji w Polsce jest potrzeba wzmocnienia tożsamości narodowej przez Polaków poprzez hermeneutyczne odczytywanie klasyków literatury” oraz, że „w postkomunistycznej Polsce edukacja działa jak czynnik hamujący zmianę społeczną” (za: B. Śliwierskim, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009). Konkluzje te nie wypływają z przeprowadzonego badania.

External resources in e-learning – dominant discourse? (tytuł w języku polskim: *Materiały zewnętrzne w e-learningu – dyskurs dominujący?*) to artykuł, którego celem było porównanie zewnętrznych stron internetowych (linków), z których korzystali użytkownicy kursu internetowego zatytułowanego *Auditory Transmissions in the School Reception* autorstwa dr Ślósarz. Dziwi fakt, że choć kurs był oferowany w języku polskim pod nazwą *Przekazy audialne w odbiorze szkolnym*, o czym pisze Autorka w *Autoreferacie* na stronie 36, w artykule podawany jest tytuł w języku angielskim. Czemu ma służyć ten zabieg, tym bardziej, że niefortunne dosłowne tłumaczenie tytułu kursu brzmi niezrozumiale dla

czytelnika anglojęzycznego. Niezrozumiałe jest także – moim zdaniem – wyjaśnienie warunków zaliczenia kursu przez studentów (punkty 1, 2, s. 414). Wnioski ilościowo-jakościowe są dobrze poparte badaniami, ale Habilitantka nie odnosi jasno tych wyników do zagadnień dominującego dyskursu zapowiadanego w tytule artykułu. Zastępczo, w podrozdziale szóstym zatytułowanym *Commercial media content – benefits and risks for online courses* (s. 424-426), przytacza obserwacje innych autorów, głównie zagranicznych, na temat ich rynku mediów w odniesieniu do edukacji, ale to nie to samo. W punkcie pierwszym (s. 412), w tytule podrozdziału występuje ważne pojęcie *edutainment*, czyli edukacja przez rozrywkę, jednak Habilitantka w ogóle tego terminu nie definiuje, ani nie robi z niego użytku w trakcie wywodu. Przytacza wiele tytułów polskich programów rozrywkowych, głównie TV, i komentuje ich komercyjne uwarunkowania jako dominujących dyskursów. Nie puentuje tych rozważań żadnymi konkretnymi odniesieniami do procesu edukacji. Ponadto warto podkreślić, że na stronie internetowej czasopisma, z którego pochodzi artykuł, w instrukcji dla autorów, znajduje się zapis, że czasopismo zobowiązuje autorów nieanglojęzycznych do adiustacji swoich tekstów przez specjalistę. Szkoda, że Autorka nie zastosowała się do tej instrukcji i umieściła w obiegu międzynarodowym tekst rojący się od różnorakich błędów, często negatywnie rzutujących na treści merytoryczne (szczególnie podrozdział 3!) czy chociażby podpis ilustracji nr 11 (s. 424) powinien brzmieć MUSIC SHEETS, a nie *Cards with notes*.

Konkluzja ogólna dla pięciu tekstów napisanych w języku angielskim jest jednoznaczna: żaden z nich nie pasuje do tytułu cyklu zaproponowanego przez Habilitantkę. Zarówno strukturalnie, formalnie i językowo reprezentują dość niski poziom. Lepiej byłoby dla Autorki, aby nie przedstawiała ich do oceny, a chyba najlepiej, żeby nie ukazały się drukiem. Byłyby może akceptowalne, gdyby cykl nosił na przykład tytuł *Wykorzystywanie zasobów internetowych w szkolnym procesie edukacyjnym*.

Kolejnych 15 tekstów to prace, które pozwolę sobie podzielić na trzy grupy:

- artykuły, które w żaden sposób nie wpisują się w cykl zaproponowany przez Autorkę;
- teksty, które czynią to w sposób powierzchowny, niekiedy wręcz przypadkowy;
- szkice, które można uznać za odpowiadające wskazanemu tytułowi całości.

Artykuły takie, jak: *Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych*; *Banki, szkoła i ściągki*. Językowy obraz edukacji w nazwach rosyjskich, niemieckich i polskich witryn internetowych; *„Wypasione*

ściąg” jako „protezy umysłu”. *Konceptualizacje nazw portali edukacyjnych w języku licealistów*; *Prywatne strony internetowe polonistów w posttradycyjnej edukacji*; *Posttradycyjna edukacja? Sposoby używania komputera przez studentów podczas praktyki pedagogicznej* nie są w najmniejszym stopniu powiązane z proponowanym przez Autorkę cyklem.

Pierwszy z wymienionych w tej grupie artykułów *Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii...* trudno uznać za tekst naukowy. Jego przedmiotem uczyniła bowiem dr Ślósarz łącznie 150 portali edukacyjnych, 50 portali polskich oraz po tyle samo rosyjskich i niemieckich. Cały artykuł to wyłącznie charakterystyka grafiki tych serwisów. Wnioski wyprowadzone z tego przeglądu są niekiedy tak oczywiste, że wręcz można je określić jako truizm, np.: „Media mają wpływ na opinię społeczną, współtworzą dominujące dyskursy, poglądy i oceny” (s. 166). Poważnym zarzutem jest również to, że Habilitantka stosuje w tekście przypisy harwardzkie, ale nie umieszcza wykazu bibliograficznego, co jest konieczne przy stosowaniu tego systemu podawania źródeł. Czy zatem – zdaniem Autorki – czytelnik samodzielnie powinien wyszukać przywoływane przez Nią prace, np.: McQuail 1999, Iłowiecki 1999 etc.?

Celem kolejnej publikacji zatytułowanej *Banki, szkoła i ściąg*... uczyniła Autorka „(...) rekonstrukcję językowych obrazów edukacji zawartych w nazwach internetowych witryn edukacyjnych: rosyjskich, niemieckich i polskich” (s. 93). Dr Ślósarz zadała sobie trud zebrania nazw portali i dokonania raczej dość pobieżnej analizy zawartości tych stron. Swoje analizy zwizualizowała kolorowymi wykresami. Artykuł dowodzi skrupulatności Autorki, co nie zmienia faktu, że nie ma nic wspólnego z cyklem.

„*Wypasione ściąg*” jako „protezy umysłu”... to szkic, w którym Habilitantka stawia sobie za cel „(...) rekonstrukcję językowo-kulturowego schematu wyobrażeniowego »portal edukacyjny« i poznanie uczniowskich przeświadczeń na temat zawartości, a także sposobów klasyfikowania, wykorzystywania i wartościowania jego zasobów” (s. 213). W badaniu wykorzystano ankietę zatytułowaną *Internetowe portale edukacyjne a Ty. Słowo lektura* (kluczowe w temacie cyklu) pojawia się w tym tekście wyłącznie w wypowiedziach respondentów, którzy korzystają z serwisów m.in. poszukując w nich informacji na temat lektur właśnie. Absolutnym zaskoczeniem jest dla mnie umieszczenie we *Wnioskach dydaktycznych* konkluzji: „Ze względu na uwarunkowania kulturowe językowy obraz świata zawarty w nazwach polskich portali edukacyjnych jest zbliżony do funkcjonującego w nazwach portali rosyjskojęzycznych (*Allrefs.ru*, *Bank referatów*, *Bestreferat*, *Goldref.ru*,

ReferatOff, *TextReferat*, *Zakazat dyplom*), lecz krańcowo różny od np. niemieckich (w których dominują leksemy *Abitur*, *Arbeit*, *Aufgabe*, *Bildung*, *Haus*, *Hilfe*, *Lehrer*, *Nachhilfe*, *Schule*, *Web*)” (s. 224). Co mają wspólnego tego typu ustalenia z wnioskami dydaktycznymi, pomijając już sam fakt, że porównanie to pojawia się nieoczekiwanie w tym jednym zdaniu?

Prywatne strony internetowe polonistów... to tekst potwierdzający niejako istniejące *status quo* – poloniści mają niewielką sprawność w zakresie nowych technologii komunikacyjnych. Autorka analizuje prywatne strony edukacyjne nauczycieli szkolnych i akademickich, aby potwierdzić ich nieporadność w tym zakresie. Wartościowsze byłoby jednak wskazanie sposobów naprawy tej sytuacji niż wyłącznie koncentracja na niedociągnięciach. Tekst pozostaje poza proponowaną tematyką cyklu.

Artykuł *Posttradycyjna edukacja? Sposoby używania komputera...* uznaję za dość interesujący, rzetelny, ale nie rozumiem, na jakiej podstawie włącza go Habilitantka do wskazanego cyklu, skoro sama pisze: „Celem badania było ustalenie modelu dydaktycznego wykorzystania komputera przez studentów II roku Filologii polskiej (sic!) specjalności nauczycielskiej, odbywających ciągle praktykę pedagogiczną w szkole podstawowej w 2009 roku i zestawienie go z innymi możliwymi strategiami w tym zakresie” (s. 327).

Drugą grupę tekstów tworzą prace mające nikle powiązanie z proponowaną tematyką cyklu. Należą do nich: *Produkty przemysłu medialnego XXI wieku jako interpretanty literatury*; *Elektroniczne teksty: recykling kultury i zbiorowej tożsamości*; *Rozwój badań nad rolą nowych mediów w kształceniu polonistycznym*.

Pierwszy z zamieszczonych w tej grupie artykułów *Produkty przemysłu medialnego...* jest ważny i potrzebny, bowiem wyjaśnia w nim Autorka, jak rozumie istotne dla całego cyklu pojęcia, takie jak: *przemysł medialny* i *interpretant* (należy jednak żałować, że nie pojawia się w tym tekście definicja *lektury szkolnej*). Słusznie zatem właśnie ów szkic otwiera zbiór. Niewielkie znajdujemy w nim jednak nawiązania do literatury, zaledwie passusy na s. 30 i 31. Niektóre wnioski, choć słuszne, są mało odkrywcze (np. „Wynika stąd, że najlepsze rezultaty daje uzupełnienie tradycyjnego obiegu literackiego o przekaz internetowy: profesjonalne przygotowanie tekstów do druku, obudowanie ich multimediami – ale nie rezygnacja z funkcjonowania w świecie realnym na rzecz wirtualnego”, s. 31), inne zaś nieuzasadnione, często niczym nieumotywowane, bo nieoparte badaniami, bez odwołań do ustaleń badaczy (np.: „W warunkach drastycznego spadku czytelnictwa szkolnych lektur coraz bardziej popularne stają się wśród uczniów książki czytane”, s. 32 czy konstatacja wyprowadzona na podstawie analizy jednej (!) adaptacji dźwiękowej powieści *W pustyni i w puszczy*:

„Wspomniane audiobooki sankcjonują niechęć do czytania i podsuwają współczesne stereotypy społeczno-kulturowej tożsamości płciowej”, s. 33), co w ogóle uznaję za wadę Habilitantki przejawiającą się we wszystkich niemal Jej pracach. Zupełnie nie rozumiem, w jakim celu pojawia się w tej pracy jednostronicowy podrozdział zatytułowany *Australia: porównywanie interpretantów?* Lektura tekstów dr Śłószarz pokazuje, że inkrustuje Ona większość swoich prac odniesieniami do Australii, dla której ma wręcz nabożny szacunek i podziw: „Natomiast w Australii – czytamy w pierwszym zdaniu tego segmentu – państwie o najlepiej w świecie funkcjonującej edukacji – teksty omawiane są w liczbie pozwalającej na ich odczytanie w całości podczas szkolnych zajęć oraz omówienie w kontekście historycznoliterackim, gatunkowym i medialnym, co pozwala na identyfikowanie zakodowanych w nich punktów widzenia, interesów i ideologii określonych grup społecznych” (s. 39). I, co oczywiste, ma do tego prawo, ale wnioski wyprowadzane w odniesieniu do Polski są często niesprawiedliwe i tendencyjne, o czym będę jeszcze pisała.

Elektroniczne teksty: recykling kultury... to szkic, który traktuje o mediach społecznościowych. Jedyne nawiązanie do literatury tworzonej komputerowo (np. adaptacje sieciowe literackiej klasyki, takie jak np.: Jana Potockiego *Rękopis znaleziony w Saragossie* czy Tytusa Czyżewskiego *Mechaniczny ogród*) pojawia się na s. 60 i 61.

Rozwój badań nad rolą nowych mediów... to tekst, co sygnalizuje tytuł, mający charakter przeglądu prac, w których autorzy podejmują rozważania na temat wykorzystywania nowych mediów w kształceniu polonistycznym. Habilitantka nie wnosi w nim nic od siebie. Za wątle nawiązanie do tytułu cyklu można uznać śródtytuł: *Portale internetowe: od komercji do e-literatury*.

Ostatnią grupę stanowią artykuły, które wpisują się w proponowany przez Autorkę tytuł cyklu. Należą do nich: *Mitologizacja przekazu: fotografie na okładkach „Pokuty” Iana McEwana*; *Koncepcja czytania a pragmatyczna estetyka okładek lektur (na przykładzie Polski i Australii)*; *Metodologie badań literaturoznawczych w internetowych portalach edukacyjnych*; *Nowy kanon lektur w internetowych serwisach edukacyjnych?*; *Multimedialne moduły tematyczne. Intertekstualność w sieci i edukacyjnej praktyce (na przykładzie Polski i Australii)*; *Intermedialność w nauczaniu języka angielskiego. Australia 2009-2014*; *Multimedialne moduły tematyczne jako narzędzie pracy nowoczesnego szkolnego polonisty*.

Dwa teksty: *Mitologizacja przekazu...* oraz *Koncepcja czytania a pragmatyczna estetyka okładek* dowodzą, że bardzo ważne jest dla dr Śłószarz zagadnienie wizualności, estetyka.

Pierwszy artykuł dotyczy opisu fotografii na okładkach kolejnych wydań powieści brytyjskiego pisarza McEwana, drugi zaś okładek lektur obowiązujących w Polsce i Australii.

W publikacji zatytułowanej *Mitologizacja przekazu...* znajdujemy przede wszystkim bardzo szczegółowe charakterystyki kolejnych edycji bestselleru i właściwie niewiele więcej. Nie sposób się także zgodzić z niektórymi obserwacjami Autorki, jak choćby z taką: „Z analizy polskich edycji *Pokuty* wynika, że są one bardziej zdemokratyzowane niż zachodnie, ponieważ skierowano je do niezamożnego, lewicującego odbiorcy. Wynika to ze zubożenia społeczeństwa w postkomunistycznym kraju” (s. 26). Na jakiej podstawie Habilitantka doszła do takich ustaleń?

Z szacunkiem odnoszę się do zakresu przeprowadzonych badań w przypadku tekstu *Koncepcja czytania a pragmatyczna estetyka okładek*, ale nie mogę zgodzić się na niezrozumiałą dla mnie wybiórczość doboru materiału do analiz. W podrozdziale zatytułowanym *Przywiązanie do tradycji: reprodukcje malarstwa przedstawiającego koniunkturalną strategię wydawniczą*, jaką, Jej zdaniem, stosuje wydawnictwo Greg, starała się uzasadnić w oparciu o opis jednej grafiki z okładki *Jądra ciemności* J. Conrada (Kraków 2007). Dlaczego akurat to rozwiązanie edytorskie zostało poddane ocenie? Przecież powieść ta miała wiele innych wydań. Dlaczego Autorka narzuca czytelnikowi własną interpretację? Czy nie lepiej byłoby, aby to uczniowie czy nauczyciele wypowiedzieli się na temat rozumienia treści tej okładki? Nie podzielam zdania dr Ślósarza jakoby polskie wydawnictwa „grzeszyły” bylejąkością, nienadążaniem za nowymi trendami rozwoju kulturowego, upowszechnianiem stereotypów kulturowych w odróżnieniu od australijskich wydawców. Badacze polskiego obiegu książek dla dzieci i młodzieży podkreślają, że: „Mamy doświadczone, sprawdzone wydawnictwa, których pozycja jest oparta na bardzo solidnych podstawach merytorycznych. (...) Wiele dzisiejszych książek dla młodych czytelników to dzieła sztuki edytorskiej na najwyższym poziomie, wiele z nich wykracza poza formułę sztuki użytkowej i mogłoby znaleźć godne miejsce w galeriach i muzeach” (Grzegorz Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 156). Ciekawe poznawczo byłoby badanie rozumienia treści tych okładek (i innych okładek szkolnych lektur) przez reprezentatywną grupę uczniów i nauczycieli, bez tego trudno rozstrzygać o tym, czy i jak stosowane przez wydawców i twórców rozwiązania mają wpływ na doświadczenia lekturowe czytelników. Nie można zgodzić się także ze stwierdzeniem, że w dydaktyce polonistycznej na etapie **ponadgimnazjalnym brak alternatywy dla historycznoliterackiego układu treści kształcenia** (por. s. 328). W obiegu szkolnym

znajduje się wiele koncepcji programowych, które proponują inne porządki (np.: „To lubię!”, „Uczę się sam”), zgodnie zresztą z postulatami formułowanymi przez autorów *Podstawy programowej* (zob. E. Jaskółowa, s. 83-84). Warto zwrócić uwagę, jak wiele odbyło się na ten temat dyskusji i sporów, z których większość była publikowana na łamach popularnych czasopism związanych z dydaktyką polonistyczną (a do których należało nawiązać, by przywołać argumenty za koniecznością przewartościowania utrwalonych w praktyce edukacyjnej strategii kształcenia kulturowo-literackiego). Trudno zrozumieć, dlaczego nie podjęto analizy porównawczej wybranych koncepcji programowych, dlaczego przemilczano temat „kontynuacji i nawiązań”, „czytania kontekstowego”, aktualizacji oraz innych form unowocześniania szkolnej edukacji lekturowej. Bezpodstawne jest formułowanie arbitralnych sądów, w świetle których w polskiej przestrzeni edukacyjnej dominuje „**czytanie ekstensywne**” (w odróżnieniu od australijskiej, która sprzyja rozwijaniu „czytania intensywnego”). Problem kryzysu tradycyjnie rozumianego czytelnictwa jako formy uczestnictwa w kulturze ma zasięg globalny – z pewnością Polska nie wypadła tu – jak przedstawia to Habilitantka (nie odwołując się zresztą do prowadzonych na ten temat badań i sporządzanych raportów, w tym np. PISA, badania Biblioteki Narodowej, Instytutu Badań Edukacyjnych etc.) – katastroficznie. „Pokolenie Googla” czyta inaczej, na co przemożny wpływ ma cyberkultura, nowe technologie etc., a co jest przedmiotem ustaleń wielu badaczy¹.

Interesujący jest artykuł zatytułowany *Metodologie badań literaturoznawczych...*, w którym czytelnik otrzymuje próbę analizy literacko-kulturowej zawartości portali edukacyjnych.

Z kolei w tekście noszącym tytuł *Nowy kanon lektur w internetowych serwisach edukacyjnych?* dr Ślósarz pisze m.in.: „Nowe lektury to w większości książki oficjalnie

¹ B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] *Doświadczenie lektury: między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 131-141; Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, przeł. A. Sawisz, Warszawa, Wyd. UW, 2008; P. Toboła-Pertkiewicz, *Czytelnictwo w czasach e-booka. Los tradycyjnych książek przesądzony?*, <http://www.pch24.pl/czytelnictwo-w-czasach-e-booka--los-tradycyjnych> [dostęp: 25.05.2014r.]; G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010, Wyd. SBP, s.129. Zob. też: Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław, Wyd. Nauk. DSW TWP, 2005; L. Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2011.

drukowane od niedawna, w niewielkich nakładach, a zatem trudno dostępne i jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie kilkunastu sondażowych rozmów mało znane – nawet polonistom” (s. 47). Z kim były przeprowadzone te rozmowy? Ile ich było? Jak zostały sformułowane pytania? Tego nie dowiadujemy się z tekstu. Nie rozumiem także, dlaczego Autora w tekście z 2011 roku nie uwzględnia obowiązującej wówczas *Podstawy programowej* (23.12.2008). Sięgniecie po *Podstawę...* z 2007 roku, która – co prawda – wywołała wiele uzasadnionych sporów i kontrowersji (m.in. dotyczących „nowego kanonu lektur”, w tym „usunięcia z lektury szkolnej Gombrowicza”), potraktować można było jako zilustrowanie nadmiernego ingerowania organu państwowego w proces kształcenia świadomości kulturowej uczniów (w tym poczucia tożsamości narodowej, próby ograniczenia kompetencji pedagogiczno-dydaktycznych szkolnych polonistów etc.). Z uwagi na złożoność definicyjną pojęcia szkolny kanon lekturowy oraz liczne na ten temat dyskusje (jakie zresztą ciągle trwają) wskazane było przytoczenie niektórych wątków i zaopatrzenie ich odautorskimi komentarzami w kontekście tradycji związanych z czytaniem w szkole „lektur obowiązkowych”.

W dwóch kolejnych artykułach zatytułowanych: *Multimedialne moduły tematyczne...* oraz *Intermedialność w nauczaniu języka angielskiego...* dr Ślósarz dokonała analizy porównawczej dwóch kategorii: intertekstualności i intermedialności w polskich i australijskich dokumentach programowych dotyczących kształcenia literackiego w szkołach ponadgimnazjalnych.

W ostatnim z ocenianych tekstów, noszącym tytuł, *Multimedialne moduły tematyczne...* dostrzegam pewne pozytywy, choć nie jest on, niestety, wolny od wątków dyskusyjnych. Pragnę pochwalić Habilitantkę, że widzi potrzebę szukania w odległych tradycjach dydaktyki polonistycznej przykładów/koncepcji/rozwiązań, w których dostrzega związek z opisywanymi modułami tematycznymi (por. podrozdział *Moduły tematyczne w podręcznikach do języka polskiego*, s. 78-80). Kontrowersyjne jest jednak – moim zdaniem – operowanie kategorią „postmodernistyczny polonista” (s. 76). Skąd pomysł na takie zaszeregowanie nauczycieli języka polskiego? Określenie „postmodernistyczny nauczyciel” w jakimś sensie zalicza szkolnych polonistów do grona zwolenników/sympatyków/propagatorów nurtu, który wywarł i ciągle wywiera znaczny wpływ na kulturę i edukację, **ale nie znaczy to**, że wszyscy jednakowo, bezkrytycznie wpisują się w jego ramy, ulegają presji oddziaływania postmodernistycznej filozofii. Śmiem twierdzić, że zdecydowana większość szkolnych polonistów to ludzie, którym bliższa jest

kulturowa koncepcja edukacji (J.S. Bruner), „myślenie kulturowe”, troska o zintegrowany i dynamiczny rozwój młodego pokolenia etc. Brakuje mi w tym szkicu nawiązania do koncepcji „ekranowego czytelnika” propagowanej w połowie lat 90. XX wieku w publikacjach Anieli Książek-Szczepanikowej, ale także wielu innych prac eksponujących potrzebę wprowadzania w przestrzeń szkolnej polonistyki nowych mediów i technologii (np. Bogumiła Lubczyńska *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej*), po to by kształcić umiejętności lekturowe uczniów nie tylko w duchu epoki Gutenberga, ale też w nawiązaniu do ikonosfery, multimedialnych i nowoczesnych technologii. Jako niezbyt fortunny uznaję tytuł podrozdziału *Multimedialne moduły tematyczne jako polonistyczne narzędzie w XXI wieku*, bowiem jest on niemal powieleniem tytułu głównego. Twierdzenie, że zastosowanie multimedialnych modułów tematycznych będzie przynosić wymierne korzyści edukacyjne – bez przeprowadzenia empirycznych badań (nawet w skali mikro-) – można odczytywać wyłącznie jako próbę kreowania bliżej nieokreślonych efektów kształcenia polonistycznego.

Reasumując, w przedstawionych do oceny tekstach jawi się dr Ślósarz jako osoba swobodnie poruszająca się w świecie nowych mediów, żywo zainteresowana oswojeniem tej sfery przez nauczycieli, zarówno szkolnych, jak i akademickich. W kilku artykułach analizy i interpretacje mają charakter porównawczy (najczęściej jest to Polska i Australia, ale także witryny rosyjskie, niemieckie, polskie). Choć doceniam Jej skrupulatność i rzetelność w gromadzeniu materiałów, nie mogę jednak zgodzić się z niektórymi ferowanymi przez Nią, niekiedy zbyt łatwo, zupełnie na wyrost, sądami. W wielu przypadkach prezentuje jednostronne spojrzenie, co prowadzi do niesprawiedliwych, tendencyjnych ustaleń. Styl naukowy wymaga od piszącego obiektywizmu, nie pozwala na przyjmowanie postawy emocjonalnej, a mam nieodparte wrażenie, że dr Ślósarz zatracą go w przypadku porównywania Polski i Australii. Jest niezwykle surowa wobec polskiej sytuacji edukacyjnej, szerzej – rzeczywistości kulturowej, z podziwem, uznaniem, zachwytem pisze natomiast na temat szkolnictwa australijskiego. Niektóre z poruszanych w ocenianych artykułach zagadnień Habilitantka omawia ponownie w książce *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*. Poważnym mankamentem wielu prac jest ich strona metodologiczna. Nie wszystkie z tych tekstów prezentują rzetelny poziom naukowy, niektórym z nich odmawiam takiego charakteru, są to raczej artykuły informacyjne, stanowią bowiem rodzaj opisu, charakterystyki, np. stron internetowych, okładek etc. Zdecydowanie negatywnie oceniam prace anglojęzyczne, które stanowią ¼

całości. O ile recenzent otrzymuje wyjaśnienie, jak rozumie Autorka pojęcia *interpretanta* i *przemysłu medialnego*, o tyle w żadnym z artykułów nie objaśnia znaczenia przywoływanej w tytule cyklu kategorii, jaką jest *szkolna lektura* (rozpatrywana w nawiązaniu do zjawisk charakteryzujących normy „czytanie znawców” i normy „czytania uczniów/tj. młodych czytelników”, postawy i style odbioru etc.), co w znacznym stopniu komplikuje, a nawet uniemożliwia zrozumienie problemów omawianych w kolejnych tekstach. W świetle studiów teoretycznych i badań empirycznych nad szkolnym procesem lekturowym pojęcie *lektura* organizują trzy podstawowe zakresy znaczeń: 1/ lektura jako „proces czytania”; 2/ lektura jako to, co się czyta lub należy przeczytać; 3/ lektura jako „spis książek przeznaczonych do czytania” (W. Dynak, *Lektura w szkole*, Warszawa-Wrocław 1978, s. 6). Choć portale edukacyjne, o których pisze Habilitantka w kilku artykułach, odgrywają bez wątpienia niezwykle ważną rolę w procesie dydaktycznym, to zaprezentowany przez Nią sposób ich opisu wydaje się oderwany od przedmiotu, który zapowiada tytuł cyklu, czyli szkolnych lektur.

4. Konkluzja

Stwierdzam, że dr Anna Ślósarz nie spełnia ustawowych wymagań stawianych habilitantom. Zgodnie z artykułem 16 ust. 4 (ust. z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki): „Do postępowania habilitacyjnego może zostać dopuszczona osoba, która posiada stopień doktora oraz osiągnięcia naukowe lub artystyczne, uzyskane po otrzymaniu stopnia doktora, **stanowiące znaczny wkład** autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej lub artystycznej oraz wykazuje się istotną aktywnością naukową lub artystyczną”. Przedłożonego jako podstawa starań o stopień doktora habilitowanego cyklu publikacji na temat *Wytwory przemysłu medialnego jako interpretanty szkolnych lektur* nie mogę uznać za istotne osiągnięcie naukowe, stanowiące znaczący wkład w rozwój badań literaturoznawczych. Ponadto dyskwalifikuje go fakt, że zaledwie niektóre z artykułów wpisują się w tytuł cyklu.

Z przykrością przedkładam Komisji Habilitacyjnej, a za jej pośrednictwem Radzie Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie moją negatywną opinię.

.....

.....
prof. zw. dr hab. Małgorzata Karwatowska