

**Dr hab., prof. UG,
Dariusz Szczukowski**

Recenzja pracy doktorskiej mgr Magdalena Paprotny-Lech

Mikrologia jako idea interpretacji tekstu w szkole

Zacznę – jakże by inaczej – od szczegółu. Otóż pracę poprzedzają słowa zaczerpnięte z wiersza Bolesława Leśmiana *Zwierzyniec*: „A ja wchodzę — w Mgłę zwierząt i w Tuman wszechrzeczy”. Wybór motta jest znaczący. Pani Magdalena Paprotny-Lech zaprasza nas bowiem do podróży po literaturze pojmowanej nie w ramach szczelnie zamkniętych tekstowych światów, lecz rozumianej jako forma nawiązywania więzi ze światem ludzkim i nieludzkim. W tej podróży, jak wiemy od Leśmiana niebezpiecznej (by odwołać się do losów bohatera wiersza *Topielec*), Autorka zachęca do korzystania z przewodnika – z mikrologicznej praktyki czytania tekstów i świata Aleksandra Nawareckiego, nazwanego w pracy „promotorem myślenia detalicznego” (s. 16), proponując ją przełożyć na język praktyki szkolnej. Panią Paprotny-Lech jako badaczkę określiłbym za Jakubem Skurtysem, do którego się zresztą sama odwołuje, jako „mikronautkę” (s. 25). Dla Autorki rozprawy mikrologia jest poznawczą przygodą, otwierającą na to, co przygodne, detaliczne, w końcu – na nasz wspólny świat, ludzki i nieludzki. Nie sposób odmówić p. Paprotny-Lech odwagi badawczej, kompetencji literaturoznawczych i dydaktycznych oraz sprawności interpretacyjnej.

Nie może więc dziwić, że tak zaprojektowaną dysertację Magdaleny Paprotny-Lech *Mikrologia jako idea interpretacji tekstu w szkole* przeczytałem z ogromnym zainteresowaniem. Propozycja splątania mikrologii w sieć dydaktyki polonistycznej i praktyki szkolnej zasługuje na uznanie, jednocześnie tak pomyślana rozprawa prowokuje do uważnej „mikrologicznej” lektury. Diabeł, jakże by inaczej, tkwi w szczegółach.

Niejasny jest dla mnie tytuł pracy. We wstępie Autorka wyraźnie zaznacza, że chodzi jej o zaprezentowanie mikrologii „jako idei, a nie metody czytania tekstu” (s. 8). Rozumiem więc to pojęcie idei intuicyjnie, zgodnie ze słownikiem języka polskiego jako zespół pewnych rozpoznań nadający cel i kierunek określonej aktywności. W zakończeniu ze zdziwieniem czytam:

Mikrologia nie jest metodą czy teorią, ale jest „ideą” interpretacji. Odwołuję się tutaj do platońskiego znaczenia tego słowa, by zmienić sposób postrzegania nauczycielskiej pracy jako tej, która nie powinna być rozumiana wyłącznie w sensie arystotelesowskim, jako konkretna dziedzina objęta swoimi granicami (nie jest

żadnego typu kategorią), ale powinna być traktowana jako sztuka („ars”) i działać na zasadzie performance’u. Edukacja praktykowana w sposób czysto formalny jest pozbawiona „pneumy”. (s. 205)

Mamy tutaj do czynienia ze zbitką pojęć z różnych porządków znaczeniowych. Co może mieć bowiem wspólnego po platońsku rozumiana idea ze stojącą blisko rzeczy, materialności mikrologią? Nie wiem, co oznacza praca nauczycielska pojęta w sensie arystotelesowskim, w końcu też odwołanie do kategorii performance’u i przywołanie pojęcia pneumy są – ujmę to tak – stylistyczną nadwyżką. Poręczniejszy wydaje mi się tytuł *Mikrologia jako sztuka interpretacji* w praktyce szkolnej. O mikrologii jako sztuce interpretacji mówił sam Nawarecki w pracy *Mikrologia, genologia, miniatura*, napisanej w 2000 roku. Zresztą Autorka słowa katowickiego naukowca przywołuje na s. 20: „Byłaby zatem mikrologia raczej sztuką mikropoetyki i mikrolektury, niż dziedziną powołaną do badania drobnych tekstów”. Pisząc o sposobach problematyzowania interpretacji w szkole, warto wskazać, że ma ona dość sporą bibliotekę: trzeba tutaj przypomnieć prace Ewy Jaskółowej, Anny Janus-Sitarz, Grażyny Tomaszewskiej i Krzysztofa Biedrzyckiego. W tym miejscu od razu przejdę do jeszcze jednej wątpliwości dotyczącej kompozycji pracy. Moje zastrzeżenia budzi zamieszczenie wstępu w części pierwszej, powinien on zostać wyodrębniony i poprzedzać obie części rozprawy.

Pierwsza część pracy jest udaną próbą umiejscowienia mikrologii na mapie polskiego literaturoznawstwa. Autorka uważnie przygląda się „nieczystemu” statusowi mikrologii, jej wewnętrznej dynamice i rozwojowi. Pani Paprotny-Lech komentuje – co nie dziwi – teksty Nawareckiego, te założycielskie i te będące formą autokomentarza. Autorka odwołuje się do takich prac katowickiego badacza, jak *Mały Mickiewicz. Studia mikrologiczne*, Katowice 2003, *O śląskiej szkole mikrologii (1999-2005)*. *Garść wspomnień*, „Forum Poetyki” wiosna/lato 2017. Analizuje także prace próbujące wpisać nieoczywisty status śląskiej mikrologii w ramy dyskursu literaturoznawczego (m.in. Moniki Peter, Elżbiety Winieckiej, Pawła Jędrzejki czy Jakuba Skurtysa). Mikrologia w ujęciu Autorki nie jest wygodnym urządzeniem się w tekstowych światach, lecz spoglądaniem w ich szczeliny, w których wydarza się życie. Jest zaproszeniem do uważnego oglądu drobin tekstów i drobin rzeczywistości, sztuką patrzenia – jak sugeruje Autorka – lekturą zbójceją.

Pisząc o okresie, w którym powstawała śląska mikrologia – przełom XX i XXI – Autorka wymienia niezwykle ważne teksty: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach* Ewy Domańskiej (1999 r.) oraz *Mikrologi ze śmiercią* Przemysława Czaplńskiego (2000 r.). Brakuje mi tutaj odniesienia do prac: Jolanty Brach-Czajny *Szczeliny istnienia* oraz Piotra

Michałowskiego *Miniatura poetycka* (obie książki opublikowane w 1999 r.). Warto także przypomnieć, że w 1999 roku została przetłumaczona na język polski ważna książka Theodora W. Adorna *Minima Moralia. Refleksje z poharatanego życia*. Wszystkie one tworzyły mikrologiczne środowisko.

Drugi rozdział tej części pracy, zatytułowany *Wsparcie*, jest wpisaniem mikrologii w ramy, ogólnie rzecz biorąc, dyskursu postantropocentrycznego: wyznaczonego – jak chce Autorka – przez zwrot ekokrytyczny, studia nad zwierzętami i w końcu zwrot ku rzeczom. Pani Paprotny-Lech udanie próbuje przeszczepić mikrologię na grunt – mówiąc najogólniej – ekokrytycznej humanistyki, która – co trzeba podkreślić – jest aktywnie rozwijana w dydaktyce polonistycznej (myślę tutaj przede wszystkim o pracach Ewy Jaskółowej, Magdaleny Ochwat, Małgorzaty Wójcik-Dudek czy Witolda Bobińskiego). W tym poszerzonym obszarze działania mikrologii ujawnia się zatem jej potencjał etyczny. Mikrologiczne narzędzia mają sprawczy charakter, umożliwiają budowanie szeroko pojętej troski o ludzki i nieludzki świat, powrót człowieka do jedności z całym ekosystemem. Pani Paprotny-Lech włącza zatem ekokrytykę w „drobiazgowość myślenia” (s. 30). Można by tutaj postawić pytanie, na ile mikrologiczne spojrzenie pozwala przekroczyć „kryzys wyobraźni”, dojrzeć to, co mieści się w skali „makro”: kryzys klimatyczny, globalne ocieplenie, a więc te zjawiska, które Timothy Morton nazywa hiperobiektami.

W tej części rozprawy p. Paprotny-Lech wskazuje na rozwijane w teologii chrześcijańskiej (protestanckiej czy katolickiej) wątki ekologiczne: od teoekologii ks. Romana Rogowskiego, przez pracę Jürgen Moltmann, *Bóg w stworzeniu*, aż po encyklikę *Laudato si* papieża Franciszka. Autorka upomina się o rzetelną lekturę Księgi Rodzaju (do niej powróci w dalszej części pracy poświęconej *Kucając* Andrzeja Stasiuka), która jest dla niej świadectwem nie tyle szowinizmu gatunkowego, ile etyki troski i odpowiedzialności za świat. Zgadzam się z refleksją Autorki nad sposobem uprawiania posthumanistyki w praktyce szkolnej, jej możliwościach i ograniczeniach. Niepokoi mnie jednak brak „krytycznego oka”, kiedy p. Paprotny-Lech powołuje się na słowa Bartłomieja K. Krzycha, utrzymanych w niepokojącej retoryce: „*Animal studies* (...) uprawiane w oderwaniu od zdrowej, realistycznej metafizyki, bardzo łatwo może stać się uprawianiem ideologii” (s. 37). W dalszej części wywodu Autorka konstatuje: „Nie ma tutaj oszukiwania, że chronimy przyrodę dla innych gatunków, chronimy ją przecież dla przyszłych pokoleń” (s. 38). Moje obawy budzi takie „mocne” postawienie sprawy, utwierdzające antropocentryczną narrację. Interesowałaby mnie zatem możliwość wykorzystania innej tradycji filozoficznej w obrębie teologii katolickiej, ciągle zdominowanej przez tomistycznie ukształtowanych filozofów i teologów. Jeśli

chcielibyśmy pozostać przy dyskursie teologicznym, to chyba warto sięgnąć do innego słownika – niekoniecznie tomistycznego. Na myśl przychodzi mi Alfred North Whitehead, Henry Bergson, Pierre Teilhard de Chardin czy teologia wyzwolenia Leonarda Boffa, ale to oczywiście tylko moje intuicje, glosy, które wymagałyby przemyślenia. Jednak mimo wszystko chciałbym, aby Autorka ustosunkowała się do tych wątpliwości.

Kiedy p. Paprotny-Lech pisze o zwrocie ku rzeczom, to warto byłoby zastanowić się nad statusem rzeczy w szkole urządzonej postantropocentrycznie. Autorka, co prawda, rozwija swoją myśl w drugiej części pracy w podrozdziale *Rzecz w edukacji*, jednak pomija dobrze zadomowioną w naukach o edukacji pedagogikę skupioną na rzeczy (*thing-centred pedagogy*), która sytuuje rzecz w centrum praktyki szkolnej, poza dychotomicznym modelem skupionym wokół relacji uczeń-nauczyciel. To nawiązanie pozwoliłoby ugruntować wywód doktorantki (odsylam tutaj do prac takich autorów, jak choćby Piotr Zamojski czy Sylwester Chutorański, autor monografii *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020). Tak pojęta pedagogika wpisuje się w ekologiczny nurt humanistyki, która ujmuje bycie ludzkie relacyjnie. Upomniałbym się też w tym miejscu o przywołanie Bruno Latoura – wielkiego nieobecnego w tej rozprawie. Rozumiem, że Autorce może być nie po drodze z francuskim myślicielem, ale jego wpływ jest znaczący dla posthumanistycznej wrażliwości.

Druga część pracy jest próbą „testowania” mikrologii w praktyce interpretacyjnej i praktyce szkolnej. Panią Paprotny-Lech interesują takie utwory, które otwierają namysł nad relacją tego, co ludzkie, z tym, co nieludzkie. Autorka bierze na mikrologiczny warsztat utwory o różnej poetyce i stylistyce. Część ta oprócz propozycji interpretacyjnych – w niektórych miejscach odkrywczych i odważnych – zawiera także ciekawe propozycje dydaktyczne, wynikające – co cenne – z własnej edukacyjnej praktyki. W pierwszym rozdziale tej części p. Paprotny-Lech poddaje lekturze tom Bronki Nowickiej *Nakarmić kamień*, koncertując się na analizie związku między człowiekiem a światem rzeczy. Drugi rozdział stanowi lektura wiersza Wisławy Szymborskiej *Rozmowa z kamieniem* w kontekście relacji człowiek-przyroda nieożywiona. Trzeci zostaje poświęcony *Balladynie* Słowackiego. Tutaj interesuje Autorkę sposób ujęcia świata roślinnego. Kolejne rozdziały dotyczą analiz naszego (ludzkiego) uwikłania w świat zwierząt. W rozdziale czwartym p. Paprotny-Lech przygląda się owadom przez pryzmat utworu *Czas* Anny Onichimowskiej. W piątym Autorkę interesują „literacka ornitologia” w *Janku Muzykancie* Henryka Sienkiewicza, w kolejnym p. Paprotny-Lech uważnie czyta opowiadania Andrzeja Stasiuka ze zbioru *Kucając* (*Martwe, Suka i Ptasia krew*), tropiąc ślady pisarskiej teriologii. W ostatnim rozdziale Autorka

proponuje ekokrytyczną lekturę *Sierpnia* Brunona Schulza oraz *Ciernistych diod* Leszka Onaka.

Jak zatem p. Paprotny-Lech sprawdza się w roli podwójnej: jako mikronautki czytającej teksty literackie i dydaktyczki próbującej przełożyć języki interpretacji na język praktyki szkolnej?

Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że zamieszczone tutaj propozycje są świadectwem – jak pisałem na początku recenzji – dużych umiejętności interpretacyjnych, ujawniających się już w analizach na poziomie mikropoetyki. Autorka wchodzi w dialog z innymi badaczami. Skrupulatnie rekonstruując ich prace interpretacyjne, proponuje odrębne wykładnie. Co trzeba zaznaczyć, w propozycjach interpretacyjnych ujawnia się także pasja czytania, komentowania i nauczania – co niezwykle ważne dla praktyki dydaktycznej. Widać wyraźnie, że interpretowane utwory przez p. Paprotny-Lech ją obchodzą, tworzą z nią dobrą komitwę (jakby powiedział Michał Paweł Markowski). Nie wszystkie jednak propozycje interpretacyjne, otwierane konteksty i pomysły dydaktyczne mnie przekonują, być może po prostu wymagają kilku dopowiedzeń. Ale po kolei.

W przypadku lektury zbioru Bronki Nowickiej *Nakarmić kamień* Autorka konceptualizuje milczenie, odwołując się do dyskursu religijnego (m. in. do Tomasza à Kempis, Benedykta XVI). Doceniam wybór takich narzędzi, jednak uważam, że redukuje on wymowę tomu. Nie widzę też większego sensu w rozstrzygnięciu sporu pomiędzy determinizmem a indeterminizmem, jaki dostrzega w tym utworze Autorka, sama zresztą przyznając, że „trudno ustalić, kto jest zwycięzcą starcia pomiędzy determinizmem i indeterminizmem”. (s. 65). Wydaje mi się, że cały tom Nowickiej pisany jest z pozycji braku, utraty, dojmującego poczucia czasowości naszego istnienia, stąd bierze się „poetyka apofatyczności”, operująca paradoksem, elipsą, fragmentem, zmagająca się z nieoczywistością świata.

W tym rozdziale Autorka wskazuje na miejsce milczenia w praktyce szkolnej, co odsyła do kształtowania postawy pełnej uważności. Tak ujmowana „dydaktyka ciszy” nie ma charakteru opresji ze strony systemu szkolnego, w którym milczenie uczniowskie jest podporządkowane nauczycielskiej władzy. Autorka odwołuje się tutaj do pracy Teresy Olearczyk oraz praktyki Marty Montessori. Ciekawie przedstawia się zaprezentowany przez p. Paprotny-Lech pomysł dydaktyczny. Autorka umiejętnie wybiera nieoczywistą pracę Natalii Wiśniewskiej i prosi uczniów, aby w ciszy zapisali pytania i w ciszy na nie odpowiedzieli. Nie rozumiem jednak, w jaki sposób miałyby tutaj wyglądać rywalizacja uczniowska w grupach (s. 66). Poza tym chyba użycie kategorii „rywalizacja” nie jest

najszczęśliwsze; mikologiczny namysł powinien uczyć skupienia i współpracy, a nie wprowadzać ducha współzawodnictwa.

W kolejnym rozdziale znajdziemy drobiazgową, dobrze poprowadzoną interpretację wiersza Wisławy Szymborskiej *Rozmowa z kamieniem*. Wybór utworu Szymborskiej nie może dziwić, gdyż poetka porusza, by przywołać słowa p. Paprotny-Lech, „wszelkie tematy niedostrzegalne i jednocześnie nierozstrzygalne” (s. 74). Niejasna jest wykorzystana przez Autorkę kategoria epifanii, którą swego czasu do literaturoznawstwa wprowadził Ryszard Nycz (zob. tegoż, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001). Przekonuje mnie natomiast sugestia, że wiersz ten mówi o „ludzkiem dyktacie wobec przyrody, także tej nieożywionej” (s. 80).

Pracę nad tekstem w rzeczywistości szkolnej proponuje Autorka rozpocząć – idąc za sugestiami Wiesława Karolaka – od dotykania i oglądania różnych kamieni aż do tworzenia i prezentacji instalacji artystycznych, w których uczniowie wykorzystają kamienie. Tak poprowadzona wiązka zadań wprowadzających pozwala na bliższe przyjrzenie się wierszowi Szymborskiej i postawienie otwartych, problemowych pytań: „Co mówi nam to o naturze człowieka? Co mówi to nam o naturze relacji człowieka z rzeczą?” (s. 87). Jeśli mógłbym tutaj pokusić się o drobne uzupełnienie, to zaproponowałbym uczniom, aby w kontekście całego wiersza zastanowili się nad słowami o braku zmysłu udziału, a także nad samym tytułem wiersza.

Rozdział trzeci jest poświęcony interpretacji *Balladyny*, utworowi, jak to wskazuje Krzysztof Biedrzycki, narażonemu „na czytanie bałamutne, wybiórcze, obok tekstu” (s. 91). Autorka proponuje lekturę dramatu Słowackiego przez pryzmat postaci Grabca, często lekceważonej przez interpretatorów dramatu, a w praktyce szkolnej sprowadzonej do roli wiejskiego głupka. Pani Paprotny-Lech odnajduje w tej postaci niezwykle ważny etycznie gest odmowy pogoni za władzą, co przekonująco uzasadnia. Jeśli chodzi o pomysł dydaktyczny, to Autorka proponuje wyjść od gier skojarzeń z imieniem omawianego bohatera, by przejść do refleksji nad relacją między światem ludzkich namiętności związanych z pragnieniem władzy a światem natury reprezentowanym przez drzewa. W tak ustawionej perspektywie p. Paprotny-Lech pyta uczniów: „czego człowiek może nauczyć się od drzewa” oraz „czego Grabiec mógł nauczyć się od drzewa” (s. 123). W pracy znajdziemy odpowiedzi uczniowskie w formie „notatki myślograficznej” (s. 123). Wśród nich mamy: nauka tolerancji, nauka elastyczności. Są one bardzo enigmatyczne. Stąd moje pytanie: na ile te odpowiedzi wynikały ze skojarzeń, a na ile zostały wyprowadzone z analizy tekstu.

Interpretacja opowiadania *Czas*, pochodzącego z książki Anny Onichimowskiej *Pomiędzy*, dotyczy jakże skomplikowanej relacji człowiek-owady. Owady sytuują się na granicy ludzkiej widzialności, ich poznanie wymaga uruchomienia widzenia mikroskopowego, pozwalającego na wniknięcie w niedostępną dla człowieka skalę. Pani Paprotny-Lech swoją analizę z uczniami proponuje rozpocząć od refleksji nad pseudonimem głównego bohatera, co pozwala jej przejść do rozważań koleopterologicznych oraz szukania powinowactw postaci bohatera ze światem owadów. Przewiedzona propozycja omija jednak to, co w tym opowiadaniu niepokojące. Okrutne preparowanie owadów, samotniczy i ściśle uregulowany tryb życia mogą wskazywać na szaleństwo bohatera, a koleżanka z czasów szkolnych, przedstawiona jako motyl, może stać się ofiarą – przynajmniej jego pisarskiej wyobraźni, co sugeruje zresztą narratorka (zob. A. Onichimowska, *Czas*, w tejże, *Pomiędzy*, Warszawa 2021, s. 33; ebook). Warto byłoby przemyśleć pracę z innymi utworami, w których problematyzuje się miejsce owadów w świecie ludzi. Odsyłam tutaj do książki Anny Filipowicz, *(Prze)zwierzęcenia. Poetyckie drogi do postantropocentryzmu*, Gdańsk 2017. Znajdziemy tutaj – w interesującym nas kontekście – propozycje lektury wierszy Marcina Świetlickiego czy Anny Świrszczyńskiej.

Ciekawie przedstawia się ornitologiczna lektura *Janka Muzykanta*. Autorka proponuje przyjrzeć się bohaterowi przez pryzmat „ornitomachii” (s. 146), jaką toczą lelek i słowik o duszę chłopca. W ten sposób lekcja polskiego staje się też lekcją ornitologii, otwierającą na świat ptaków, która służy – jak pisze p. Paprotny-Lech – nie tylko uczniowi, ale i nauczyciela chroni przed nudą schematycznie wykonywanej pracy” (s. 155). Całkowicie zgadzam się z tym sformułowaniem, chociaż może warto byłoby się zastanowić nad rozszerzeniem analizy nad sposobem kreacji chłopskich bohaterów, którzy zestawiani są nie tylko ze światem ptaków, ale i innych zwierząt.

W kolejnym rozdziale, o nieco mylącym tytule *Światło stygnącego dzikiego ciała* (*Martwe* Andrzeja Stasiuka), p. Paprotny-Lech proponuje lekturę prozy Andrzeja Stasiuka, pojmowanej w ramach „edukacji empatii międzygatunkowej, która mogłaby stać się kamieniem węgielnym szkoły” (s. 157). Autorka wybiera ze zbioru *Kucając* kilka opowiadań, *Martwe*, *Suka*, *Pasie śmierci*. Koncentrując się na sposobach literackiej reprezentacji zwierzęcej śmierci, słusznie zauważa, że te opowiadania wskazują na wartość życia, także tego zwierzęcego.

Propozycja dydaktyczna p. Paprotny-Lech, rozpoczynająca się próbą określenia przez uczniów znaczenia zwrotu „zachowywać się jak zwierzę”, jest przekonująca, pokazuje, w jaki sposób wpisana zostaje w nasz słownik hierarchiczna opozycja między człowiekiem a

zwierzęciem. W końcu też nieoczywiste pytania, dotyczące prezentacji śmierci człowieka i zwierzęcia, dają do myślenia. Pozwalają dostrzec, że wszystkie żyjące istoty są tak samo godne uwagi i wymagają wzięcia za nie odpowiedzialności.

Ostatni rozdział jest próbą ekokrytycznej lektury opowiadania *Sierpień* Brunona Schulza i jego cyfrowego „remiksu” zatytułowanego *Cierniste diody* autorstwa Leszka Onaka. Autorka ma świadomość, że jest to propozycja ryzykowna. Jednak, co trzeba podkreślić, wychodzi obronną ręką. Pani Paprotny-Lech w znanej już z wcześniejszych rozdziałów strategii lekturowej zaczyna od analizy imienia postaci. Tym razem proponuje zestawienie imię bohaterki Tłui z tują – żywotnikiem z rodziny cyprysowatych – akcentując analizę graniczności tej postaci, jej amorficzności, splątania tego, co ludzkie z tym, co zwierzęce i roślinne.

W drugiej części tego rozdziału p. Paprotny-Lech koncentruje się na przedstawieniu różnic w prezentacji Schulzowskiego ogrodu z tym zamienionym przez Onaka w złomowisko. W lekturze zaproponowanej przez Autorkę chodzi o to, by „nauczyciel-performer” pomógł uczniom w tym zestawieniu ujrzeć „manifest ekologiczny” (s. 200). O ile taka lektura jest jak najbardziej do przyjęcia, o tyle nie przekonuje mnie jednak zbyt mocno zarysowana opozycja między Tłują – boginią płodności, mającą mieć pełną władzę nad naturą, a Tłują „mechaniczną hybrydą” pozbawioną życia (s. 199).

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę na usterki redakcyjne. W tytule jednego z podrozdziałów pracy czytamy *W stronę logos*. Prawidłowy zapis powinien brzmieć: *W stronę logosu*. W wyodrębnionych cytatach Autorka niepotrzebnie stosuje cudzysłów.

Wszystkich wyrażone tutaj wątpliwości nie mają na celu umniejszyć wartości dysertacji. Autorka umiejętnie łączy teoretyczny namysł z poetyką eseju interpretacyjnego, prezentuje nie tylko interesujące rozwiązania dydaktyczne, ale i przedstawia rezultaty praktycznych działań lekcyjnych. Z pełnym przekonaniem mogę orzec, że dysertacja *Mikrologia jako idea interpretacji tekstu w szkole* spełnia wszystkie wymogi stawiane pracom doktorskim. Zgodnie z rytualną formułą wnioskuję więc o dopuszczenie Pani mgr Magdaleny Paprotny-Lech do kolejnych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Dariusz Szankowski