

dr hab. Adam Regiewicz, prof. AJD
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Adres domowy:
ul. Wolności 149/6
41-800 Zabrze
aregiewicz@gmail.com
512175340

Recenzja pracy doktorskiej Barbary Marii Płodzień
pt. *Szkoła wobec wyzwań kultury wizualnej. Problemy rozwijania kompetencji wizualnej u*
dzieci w wieku 9-13 lat na lekcjach „języka polskiego”

Dysertacja pani **Barbary Marii Płodzień** napisana od kierunku dr hab. Agnieszki Kłakówny, prof. AJD w Częstochowie, jest ciekawą propozycją odpowiedzi na pytania, jakie pojawiają się współcześnie w systemie edukacji w związku ze zmieniającym się paradygmatem kulturowym silnie zorientowanym na oddziaływanie medialne. Zasadniczym problemem, którego może autorka nie eksplikuje, a jednak jest on wyczuwalny w narracji pracy, jest kwestia ekspozycji kultury przez współczesną szkołę, która wydaje się odżegnywać od powszechnych mechanizmów przekazu kulturowego, opartych na wizualizacji. To właśnie ta relacja między systemem edukacji i proponowaną przez niego ideą kształcenia a dominującą dziś wizualizacją przekazu kulturowego staje się dla autorki pracy podstawą do postawienia pytania o rolę i miejsce tekstu wizualnego w koncepcji kształcenia humanistycznego. Podjęta próba odpowiedzi przeprowadzona została z perspektywy nauczyciela języka polskiego II etapu edukacyjnego, co pozwoliło na sformułowanie bardzo zasadniczych i konkretnych postulatów w kwestii kształcenia kompetencji wizualnej ucznia, zaproponowanie praktycznych rozwiązań w interpretacji tekstu wizualnego jako tekstu kultury, a zatem takiego, który nie pozostaje w izolacji, ale jest powiązany szeregiem odniesień intertekstualnych, wreszcie wpisania tych praktyk interpretacyjnych w szerszą koncepcję kształcenia humanistycznego rozumianego jako edukację kulturową.

Podjęte w rozprawie problemy edukacji wizualnej zostały wpisane w kontekst zjawisk kulturowo-cywilizacyjnych oraz w znaczący sposób powiązane z perspektywą antropocentryczną, czego wyrazem są rozdziały wprowadzające do właściwej analizy tematu, jakim jest kształcenie kompetencji w zakresie „czytania obrazów” (konkretnie dzieła malarskiego) przez dzieci w wieku 9-13 lat. Powiązanie roli i znaczenia sztuki z edukacją humanistyczną czy jak chciałoby się powiedzieć – humanistycznym kształceniem ogólnym, które obejmuje różne zakresy poznawcze człowieka, a także przejawy jego kreatywnej

obecności w świecie – prowadzi do refleksji na temat przenikania do tekstów kultury podstawowych pytań o charakterze egzystencjalnym, którymi od wieków zajmuje się filozofia, a które pozostałe dyscypliny – w tym filologia – parafrazuje, przekształca. Praktyka filozofowania wydaje się obecnie nieco zaniedbaną praktyką w kształceniu humanistycznym i domaga się należnego miejsca, co wybrzmiewa w stawianych we wstępie rozprawy postulatach. W samym założeniu pracy daje się zauważyć zarówno dobrze przepracowaną lekturę antropologicznego kierunku kształcenia humanistycznego zaproponowanego przez Agnieszkę Kłakównę i jej współpracowników, autorów programu oraz serii podręczników *To Lubie!*, jak i praktykę nauczycielską, z której pani Płodzień wywodzi nierzadko negatywne spostrzeżenia na temat realizacji przez szkołę tego kierunku kształcenia. Autorka rozprawy, na co dzień praktykujący nauczyciel, nie waha się wyliczyć szeregu błędów, jakie najczęściej pojawiają się w szkolnej codzienności w sposobie traktowania obrazu jako elementu ilustracyjnego, dekoracyjnego, wychowawczego, który można potraktować instrumentalnie. Część problemów, jak zauważa autorka, wynika już z samych zapisów *Podstawy programowej* na temat kształcenia umiejętności czytania tekstu wizualnego, a jest efektem całkowitego niezrozumienia przez wydawców podręczników oraz autorów zestawów egzaminacyjnych roli ikonografii. Z tym większą mocą domaga się ona miejsca dla obrazu jako autotelicznego tekstu kultury, co w kluczowej części pracy prezentuje, odsłaniając warsztat analityczny.

Praca została podzielona przez autorkę na cztery zasadnicze części, uzupełnione wprowadzeniem i uwagami na zakończenie, w której zostały przedstawione wnioski z zaprezentowanego ujęcia oraz propozycje zmian w *Podstawie programowej*, odpowiadające przeprowadzonej diagnozie. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter kontekstowy dla późniejszej analizy, stanowią rodzaj wprowadzenia do poszczególnych płaszczyzn odniesień ważnych dla podejmowanego problemu edukacji wizualnej. Każdy został zwieńczony wnioskami, które tworzą tło dla podjętych w ostatniej części pracy analiz.

Pierwsza część, najobszerniejsza z rozdziałów wprowadzających kontekst opisywanej metody, podejmuje rozważania z zakresu kultury wizualnej, stara się w nim wyjaśnić zasadnicze dla dalszego wywodu pojęcia, koncepcje, referuje definicje, związane w widzialnością. Autorka podzieliła rozdział, zajmując się kolejno relacją słowa i obrazu, kulturą wizualną, pojęciem kulturowym obrazu, obrazem jako narzędziem komunikacji i korelacją znaczeń obrazu i dzieła malarskiego. Mimo niewątpliwie solidnej kwerendy przeprowadzonej przez autorkę (przedstawiona literatura jest bogata, ujmuje najnowsze badania z zakresu antropologii obrazu), wiele zagadnień zostało przedstawionych w sposób

nieco chaotyczny i przeglądowy. Pomijam w tym miejscu pewne niedociągnięcia wynikające z ogromnego obszaru zarysowanego kontekstu, jakim jest pojęcie kultury, wizualności i obrazu, chciałbym jednak zwrócić uwagę na kilka kwestii. Pierwsza dotyczy wstępnego zdefiniowania kultury jako przestrzeni, w którą autorka wpisuje swoje praktyki edukacyjne. Łączy ujęcie socjologiczne (Goodman, Bauman) z semantycznym (Turner), wyznaczając kulturze rolę spoiwa społecznego, elementu integrującego i wspomagającego proces adaptowania do pewnej zbiorowości. Wydaje mi się, że ze względu na podejmowaną problematykę przydałaby się świadomie zastosowana definicja semiotyczna kultura (Rolanda Barthesa czy Umberto Eco i jego trybu symbolicznego), odnosząca do kodu kulturowego, denotacji i konotacji, wtórnego systemu semiotycznego i narracji mitycznej. Wątpliwy jest dla mnie również wywód dotyczący pojęcia „kultury wizualnej” jako nazwy działającej współcześnie w charakterze synonimu kultury współczesnej. Autorka pracy skupia się w tym fragmencie na zjawiskach audiowizualnych: przede wszystkim tekstach telewizyjnych, produkcjach popkulturowej „prasy kolorowej”, choć wcześniej (nawet w kontekście widzialności) perspektywa badania zjawisk medialnych w ogóle się nie pojawia. W ogóle wprowadzenie tematyki mediów cyfrowych w kontekście kultury wizualnej a tym bardziej charakteru prezentowanych później metod pracy z tekstem ikonograficznym wydaje się zbędne i jedynie wprowadza chaos. W tym sensie chciałbym zwrócić uwagę chociażby na pierwszy podrozdział poświęcony oralności, piśmienności i wizualności, który ze względu na sugerowany kontekst mediów cyfrowych domagałby się przywołania (choćby skrótowo) zjawisk oralizacji pisma, piśmienności mowy, piśmienności obrazu i ikonograficzności pisma, opisanych przez Mike’a Sandbotha. Wydaje mi się również, że wstępne rozpoznanie Pawła Sztompki na temat trójfazowości rozwoju kultury można zderzyć z koncepcjami medioznawców Marshalla McLuhana czy Tomasza Goban-Klasa, którzy proponują nieco szersze spojrzenie na ewolucję komunikacji, co pozwoliłoby na umiejscowienie omawianego przez autorkę zagadnienia we właściwym etapie mediamorfozy.

Kolejna uwaga jest związana z ujęciem problematyki obrazu. Autorka rozprawy skupia się na konstatacjach Betlinga, Mitchella, Wunenburgera, Zeidler-Janiszewskiej, niezwykle twórczo przenosząc teoretyczne kategorie na praktykę szkolną. Wydaje mi się, że byłoby jednak interesujące rozszerzenie wątku zaledwie zarysowanego w dysertacji – obrazu cudownego lub duchowego, wyrażanego w kulturze przez ikonę. Warto by w tym celu przywołać ciekawą refleksję o ikonach i idolach jako dwóch biegunach postrzegania i w ogóle kondycji ludzkiej, którą zarysowuje Michał Paweł Markowski w *Pragnieniu obecności* oraz w nieco innym kontekście dotykania wzrokiem świętości, o czym pisze Joanna Tokarska-

Bakir w *Obrazie osobliwym*. Oczywiście mam świadomość, że w dzisiejszej sytuacji kulturowej i wciąż rozrastającym się kosmosie biblioteki, co uświadamiali nam Borges i Eco, niemożliwe jest ujęcie wszystkiego, tym bardziej nie można tego zrobić w ramach podjętej w rozprawie doktorskiej ograniczonej ramą dysertacji naukowej, ale traktuję tę uwagę jako punkt wyjścia do dyskusji z prezentowanym przez panią Płodzień ujęciem.

Druga część pracy poświęcona została pracy mózgu. Autorka prezentuje najnowsze osiągnięcia z zakresu neurobiologii, ale i psychologii rozwojowej, pedagogiki, by przedstawić najważniejsze konstatacje na temat tego, jak człowiek nabywa wiedzę i umiejętności, co pozostaje na powierzchni, a co wnika głębiej, zostaje zintegrowane z osobą, włączone w jego tożsamość. Najnowsze badania z zakresu neurobiologii, pokazują interesujący autorkę pracy okres rozwoju mózgu (9-13 lat) jako czas modalny, układ w pełni nieukształtowany, pozostający w pewnym procesie, na który ma wpływ sposób uczenia się. Ten zaś pozostaje w relacji z produkcją obrazów, powiązaną w sposób afektywny z rozwojem psycho-emocjonalnym dziecka. Przywołując refleksję nad myśleniem wzrokowym, autorka dochodzi do konstatacji, która dla dalszych analiz wydaje się konstytutywna: „sztuka otwiera umysł”, pozwalając lepiej uczyć się, to znaczy silniej doznawać, głębiej zapamiętywać, włączać w swoje doświadczenie. Zaproponowane w zakończeniu rozdziału wnioski, będące efektem krytycznej i pełnej zrozumienia lektury, są niezwykle interesujące, na ich podstawie dobrze byłoby przyjrzeć się obowiązującym dziś programom kształcenia, które – jak wynika z dalszych rozważań – nie respektują w żaden sposób wyników badań.

Wieńcząca rozdziały wprowadzające część trzecia została poświęcona diagnozie edukacji szkolnej ze względu na sposób obecności kultury wizualnej. Korzystając z rozpoznania dokonanego przez Piotra Kołodzieja w *Czasie na obraz*, autorka opisuje konsekwencje instrumentalnego traktowania dzieła malarskiego przez programy języka polskiego. Uświadamia rozdziew pomiędzy założeniami edukacji wizualnej a praktyką, która sprowadza się do przedmiotowego i podrzędnego traktowania tej narracji w kształceniu humanistycznym. Poniekąd winę za taki stan rzeczy ponoszą autorzy *Podstawy programowej*, którzy problem kultury wizualnej sprowadzają jedynie do „odbioru”, sprowadzając różne teksty, różne kody kulturowe do jednego mianownika. Zabieg ten daje jawne przyzwolenie nauczycielowi na traktowanie dzieł sztuki i innych tekstów kultury w sposób kontekstowy wobec pojawiających się tekstów literackich, co może być zrozumiałe ze względu na charakter przedmiotu. Wydaje się jednak, że czytanie tekstu nigdy nie odbywa się w izolacji, a współczesna kultura obrazkowa, jeszcze mocniej podkreśla przekonanie, że pierwszym doświadczeniem percepcji jest obraz, dopiero później tekst, tym samym konieczne jest

położenie większego nacisku na tę kategorię w lekturze. Analizując trzy zestawy podręczników, obecnie obowiązujących w kształceniu na II etapie edukacyjnym, jak również zestawy egzaminacyjne przygotowywane przez CKE, autorka dysertacji wymienia najczęściej pojawiające się „grzechy” wydawnicze tj. odbieranie obrazowi autoteliczności, uleganie tendencji do seryjności czy kolekcjonowania, instrumentalizację, wprowadzanie rozwiązań popkulturowych w zderzeniu z ikonografia kultury dawnej, lekceważenie kontekstu dzieła sztuki i inne. Nagminne są zabiegi polegające na zastępowaniu kolorowych reprodukcji czarno-białymi odpowiednikami, miniaturyzacją, wypełnianiem obrazem pustych miejsc bez merytorycznego uzasadnienia itp. W efekcie, uczeń otrzymuje niezwykle wielobarwny i upstrzony obrazkami tekst, który poza kategorią „atrakcji” nie spełnia swojej roli.

Zamieszczone we wnioskach konstatacje stanowią niezwykle inspirujący punkt wyjścia do dalszej części pracy, w której autorka podejmuje się dokonania przykładowej analizy obrazów – dzieł artystycznych na lekcjach języka polskiego. Zarysowana diagnoza jest niezwykle ważna ze względu na późniejszy tok wywodu, gdyż ukazuje ona realną nieobecność (czy źle-obecność) edukacji wizualnej w szkole, postulując konieczność wyposażenia w odpowiednie narzędzia (język, kompetencje odbiorcze, konteksty czytania ikonografii) zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli. Ta ostatnia uwaga wydaje się niezwykle ważka, gdyż pozorowane na uczelniach działania, mające na celu wykształcenie umiejętności czytania tekstów malarskich lub w ogóle wizualnych, sprowadzają się zazwyczaj do krótkiego kursu z historii sztuki (czy historii kultury/cywilizacji) – jak gdyby umiejętność czytania tekstu wizualnego wynikała z wiedzy o tym, w którym roku Rembrandt namalował *Straż nocną* lub na zamówienie jakiego papieża Michał Anioł malował freski w Kaplicy sykstyńskiej.

Ostatnia część pracy, prezentująca konstruktywne rozwiązania wobec zarysowanych problemów czytania dzieł malarskich na lekcjach języka polskiego, jest kluczowa zarówno dla struktury, jak i znaczenia przedstawionej dysertacji. Autorka proponuje rozwiązania w oparciu o spiralną metodę budowania sytuacji edukacyjnej, odnosząc się zarówno do opisanych już na gruncie metodycznym projektach kulturowo-antropologicznych (wspomniana koncepcja kształcenia autorów *To Lubię!* czy wynikający z idei filozofii dialogu koncepcja *Sokrates cafe*), jak i do własnej praktyki zawodowej. Tym samym w proponowanej metodzie czytania obrazów kładzie ona nacisk na budowanie sytuacji spotkania młodego człowieka z dziełem sztuki, które ma sprowokować go do samodzielnego myślenia, odczuwania, przeżycia. Po drugie ma stać się momentem zdziwienia, które pozwoli usytuować siebie wobec prezentowanego problemu, ujęcia, zrozumieć własne emocje;

mówiąc inaczej – doprowadzić do sytuacji, w której uczeń wie, co przeżywa. Takie podejście bliskie jest ujęciu, które opisuje wspomniany już Piotr Kołodziej w książce *Czas na obraz*, pisze on:

W gruncie rzeczy (...) w edukacji powinno chodzić dokładnie o to właśnie: by pomóc uczniowi zbudować jego „własny, symboliczny świat”, pomóc mu „rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie”. Pomóc to przede wszystkim nie wykonywać za niego. Pomóc uczniowi „zbudować” jego „własny symboliczny świat”, to znaczy nie „przekazywać” mu świata gotowego – na przykład w formie gotowej wiedzy o epokach literackich, o poszczególnych utworach, o dziełach malarskich, konwencjach czy o twórcach – bo to nie będzie jego świat¹.

Powyższa myśl wydaje się niezwykle bliska autorce dysertacji, która każdą z przedstawianych propozycji buduje na schemacie: prezentacja obrazu, wywołanie zaciekawienia poprzez uwypuklenie tego, co dziwi, opis obrazu z elementami analizy poszczególnych komponentów, zarysowanie kontekstów (czytanie w relacji do tekstu literackiego, scenicznego, filmowego itd.), stawianie pytań otwierających dyskusję wokół problemów egzystencjalnych wywoływanych ikonografią, nazywanie i precyzowanie zjawisk, emocji, przeżyć, wreszcie porządkowanie znaczeń i wyciąganie wniosków otwierających na uzupełnienia w myśl Bachtinowskiej koncepcji tekstu jako zbioru cytatów. W kolejnych podrozdziałach przedstawia cztery teksty ikonograficzne: plakat teatralny Andrzeja Pągowskiego do spektaklu *Królowa Śniegu* oraz ilustrację Jana Szancera do tejże baśni; obraz Tadeusza Makowskiego *Skąpiec*; fresk *Stworzenie świata* Michała Anioła oraz *Buty* Vincenta Van Gogha. Każdy z wymienionych przykładów został opisany według powyższego schematu pracy z uczniami, uzupełniony ilustracjami zamieszczonymi w aneksie, które nie tylko pełnią rolę punktu odniesienia, ale stanowią ciekawą propozycję konkretnego odczytania dzieła artystycznego. Autorka „poucza” spojrzenie, ingeruje w ikonografię, by pokazać, jak prowadzić pracę z obrazem, jak uczyć patrzeć. Niewątpliwie to niezwykle interesujący i twórczy materiał w tej pracy, ukazujący dobrze opanowany warsztat pracy.

Równie cenne w pracy jest ukazanie mechanizmu przenoszenia refleksji z płaszczyzny wrażeń czy znaczeń w przestrzeń egzystencjalną. Autorka, sięgając do francuskich wzorów edukacyjnych, pokazuje znaczenie filozofowania jako podstawowej umiejętności człowieka. Pisze ona: „Sztuka zadawania pytań i precyzowania problemów oraz logicznego myślenia, kształtowana poprzez podejmowanie refleksji filozofującej, jest również kluczem do sukcesu w nauce w ogóle”. Upomina się tym samym o miejsce w polskim systemie edukacyjnym nie tyle dla filozofii (a już na pewno nie dla Historii filozofii), ale dla pewnego typu

¹ P. Kołodziej, *Czas na obrazy*, Kraków 2013, s. 254.

problematyzowania, które u podłoża ma właśnie namysł nad rzeczywistością. Umiejętność zadziwienia się światem, a następnie zadania pytania wydaje się konstytutywną własnością człowieczeństwa, dlatego też proponowane rozwiązania skupiają się raczej na samym sposobie doprowadzania ucznia do momentu zadania pytania, niekoniecznie zaś do udzielania odpowiedzi czy jeszcze dalej, do budowania spójnego modelu w oparciu o nie.

Wobec ostatniej części mam zaledwie kilka uwag. Pierwsza dotyczy zbyt małego nacisku położonego na narrację mityczną w prezentowanej ikonografii. Kiedy autorka analizuje *Skapca* Makowskiego w odniesieniu do literackich realizacji figury (Scrooge Dickensa czy bohater Molierowskiej komedii), aż prosi się o odniesienie do mitycznych postaci greckiego Midasa, irlandzkiego Leprechauna czy germańskiego Rumpelstiltskina; podobne uwagi można by poczynić do innych propozycji (mit antropogeniczny w kontekście fresku Michała Anioła czy figura *homo viator* przy *Butach* van Gohha). Druga uwaga dotyczy dość nikłego powiązania przykładów z opisywaną w części pierwszej kulturą współczesną, szczególnie zwizualizowaną czy wręcz zmedializowaną. Po trzecie wreszcie, niektóre przedstawiane argumenty interpretacyjne opierają się wyłącznie rozpoznaniu intuicyjnym, czasem wrażeniom, emocjonalnym, budowanym na bazie doświadczeń pracy z uczniami – co oczywiście jest wielkim atutem pracy – ale brakuje czasem odniesienia do zaplecza kulturowego (jak w przypadku wątku brody w wizerunku Chrystusa Pantokratora). Oczywiście przywołane tu uwagi nie mają charakteru deprecjonującego pracę i nie wpływają znacząco na ocenę rozprawy pani Płodzień, którą oceniam pozytywnie. W moim przekonaniu przedstawiona dysertacja ma dużą wartość ze względu na interdyscyplinarny charakter przedstawionych tu zagadnień, obejmujących wiedzę z zakresu kulturoznawstwa, komunikacji kulturowej, semiotyki, literaturoznawstwa, pedagogiki, neurobiologii psychologii. Ponadto, umiejętność przełożenia tychże teorii na praktykę szkolną, realizowaną podczas II etapu edukacyjnego, wydaje się niezwykle i domaga się uznania.

KONKLUZJA

W konkluzji, pragnę podkreślić, że mimo formułowanych w recenzji wątpliwości i pytań uważam rozprawę pani Barbary i Marii Płodzień za interesującą i pożyteczną. Stanowi ona ciekawą propozycję wprowadzenia sensownego sposobu czytania tekstu malarskiego w praktyce szkolnej w oparciu o doświadczenie nabyte w pracy uczniami na II etapie edukacyjnym. Stwarza tym samym rzetelną podstawę do gruntownej refleksji nad sposobami skutecznego projektowania procesu kształtowania tego rodzaju pojęć w toku nauki szkolnej,

uświadamiania sobie miejsca dla kultury wizualnej w koncepcji kształcenia humanistycznego, a także podstawę do namysłu nad sposobami kształcenia nauczycieli, którzy powinni umieć projektować proces pracy z tekstami ikonograficznymi.

Wnoszę o dopuszczenie Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Zabrze, 10 lutego 2016

Adam Regiewicz

