

Recenzja pracy doktorskiej:

Władza sztuki: Studium nowoczesnych relacji między sztuką, edukacją i społeczeństwem

Autorka: mgr Stefania Fiedler

**Rozprawa przygotowana pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka
w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji**

Decyzją Rady Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu otrzymałem w celu sporządzenia recenzji rozprawę doktorską mgr Stefaniyi Fiedler pt. „Władza sztuki: Studium nowoczesnych relacji między sztuką, edukacją i społeczeństwem”, przygotowanej pod kierunkiem promotora prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych.

Kwestia trafności tytułu i poprawności struktury

Na zamierzenia badawcze deklarowane i – co istotne – realizowane w przedłożonej do recenzji rozprawie doktorskiej, wskazuje tytuł: „Władza sztuki: Studium nowoczesnych relacji między sztuką, edukacją i społeczeństwem”. Tytuł brzmi niebanalnie, metaforyczna „władza sztuki” przywołuje wyobrażenia o potencjalnej i realnej mocy, którą posiada sztuka, aby przemieniać człowieka, także w sferze działań pedagogicznych, w których sztuka odgrywa istotną rolę, przywołuje wyobrażenia o sile oddziaływania sztuki w jej relacjach z edukacją i społeczeństwem.

Struktura recenzowanej pracy doktorskiej jest poprawna. Autorka zaproponowała przejrzystą systematyzację rozpatrywanej problematyki, wypracowała oryginalny i właściwy układ czterech rozbudowanych rozdziałów, mających odpowiednią kolejność, wzajemnie się dopełniających i wewnętrznie podzielonych na właściwie sformułowane podpunkty, co porządkuje wywód i ułatwia lekturę. Każdy z czterech rozdziałów kończy się podsumowaniem.

W poprzedzającej główny wywód *Przedmowie* przedstawiono zamierzania badawcze, a co więcej Autorka nie uchyla się także od merytorycznie istotnych, a nie tylko stanowiących ozdobnik, deklaracji o przeświadczeniach aksjologicznych, które motywują i ukierunkowują

badania i analizy. Zaczyna od wyznania: „Chęć napisania pracy doktorskiej wynikała z moich osobistych zainteresowań i dociekań poznawczych, twórczych i naukowych” (s. 5). Stwierdzić należy, że ten „wymiar osobisty” uwidacznia się w całej pracy, dzięki czemu praca napisana jest z pasją poznawczą, z pogłębionym wyczuciem problematyki, momentami z fascynacją. Doświadczenie własnej edukacji artystycznej i czynnego uprawiania sztuki skłoniło Autorkę do poznawczo i egzystencjalnie doniosłego dla niej odkrycia: „Będąc na studiach artystycznych na kierunku malarstwo, w którymś momencie zrozumiałam, że pomiędzy “światem artystycznym” i “nieartystycznym” istnieje gigantyczna przepaść”. Dodać należy, że ta zauważona przez Autorkę przepaść, to zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki niepokojąca i groźna przepaść, gdyż w pedagogice niejednokrotnie rozpatruje się i eksponuje rolę sztuki w działaniach wychowawczych i edukacyjnych. Zauważanie niebezpieczeństw edukacyjnych powodowanych tego rodzaju przepaścią między “światem artystycznym” i “nieartystycznym” z punktu widzenia zainteresowań badawczych pedagogiki prowadzi do ujętej w tytule jako przedmiot badań relacji między sztuką, edukacją i społeczeństwem. Autorka deklaruje tu także własne stanowisko: „Według mnie, celem twórczości jest komunikacja i edukacja. Jednak przesłanie, które twórczość w sobie niesie, jest jasne tylko dla tych, którzy są wystarczająco przygotowani, aby je zrozumieć” (s. 6). Rozprawa doktorska ma więc w obszarze badań pedagogicznych wnieść i wzmóc pożądaną jasność co do zakresu i znaczenia podjętej (wieloaspektowej) problematyki, ma przyczynić się do osiągnięcia lepszego rozumienia wielowymiarowych relacji między sztuką (twórczością), edukacją i społeczeństwem.

We *Wprowadzeniu* omówiono m.in. przyjęte rozumienie edukacji i sztuki.

W *Zakończeniu* zreferowano uzyskane wyniki i zaprezentowano wnioski oraz ukazano zarysowujące dzięki badaniom perspektywy dla relacji edukacji i sztuki.

Ujęcie problematyki i motywacja do podjęcia badań

We *Wprowadzeniu* przybliżono pożądaną wizję edukacji, która będzie punktem odniesienia w prowadzonych analizach: „potrzebujemy nowych form nauki, nowych metod dostarczania wiedzy i umiejętności. Jak pisze Tadeusz Ślawek (2021, s.13): “Edukacja musi przełamać swoją bezwładność, musi wstrząsać zastanym porządkiem rzeczy, pobudzając do zaczerpnięcia głębokiego oddechu.” (s. 9). Takie rozumienie edukacji prowadzi do tego, że edukacja niejako samo prze się zespala się ze sztuką i twórczością, a sztuka i twórczość muszą respektować ich związek z edukacją, co nie jest wcale oczywiste dla częstokroć narcystycznie skupionej na sobie sztuce i nie jest łatwe do urzeczywistnienia tak w praktyce twórczej, jak i w praktyce edukacyjnej.

W dociekaniach zawartych w dysertacji – od początku – ważną rolę dogrywiają również pytania i intuicje filozoficzne: „Pytanie o to, kim jest człowiek, jest jednym z fundamentalnych zagadnień filozoficznych, które przyciągało uwagę myślicieli przez wieki. Istnieje wiele różnych odpowiedzi na to pytanie, zależnie od kontekstu, perspektywy i filozoficznej tradycji” (s. 15). Autorka przytacza tu Jolantę Brach-Czainę (2022, s.9.): „Warto jednak zauważyć, że pytanie: „Kim jestem?” – proste i niepokojące – w gruncie rzeczy zawsze stanowiło fundament filozofii. Filozofowie, chcąc przedstawić siebie, opisywali człowieka, a ten z konieczności ciągnął za sobą cały świat, bez którego był niczym” (s. 15). W nawiązywaniu w dociekaniach pedagogicznych do intelektualnych poszukiwań filozofii chodzi właśnie o pytania i intuicje filozoficzne, a nie o „scholarsko” (schematycznie) zreferowane doktryny i stanowiska jako niby zamknięte całości. Takie erotetyczne (akcentujące rolę pytań) i zarazem pluralistyczne („wiele różnych odpowiedzi”) podejście ma uzasadnienie badawcze w dziejach myśli pedagogicznej (są bowiem tradycje i style badawcze odwołujące się do istotnej roli filozofii edukacji w badaniach pedagogicznych) oraz ma uzasadnienie metafizyczne, bowiem pytania i intuicje filozoficzne są niejako esencją filozoficznej dociekliwości i obserwacji (oglądu) świata.

W rozprawie doktorskiej – począwszy od *Wprowadzenia* i pierwszego rozdziału, w którym ukazuje się podbudowę filozoficzną badań – w przemyślany sposób sięga się również do filozofii człowieka (antropologii filozoficznej), zwłaszcza do myśli egzystencjalistycznej i myśli dialogicznej (Martin Buber); konsekwentnie zwraca się uwagę na niezbędność dociekań antropologicznych dla odpowiedniego rozumienia roli edukacji, sztuki i twórczości w kształtowaniu autentycznie ludzkiej egzystencji.

Takie nastawienie poznawcze dodatkowo jeszcze może dynamizować podjęte badania pedagogiczne i powinno chronić dociekania pedagogiczne od niepożądanych redukcjonizmów i pospiesznie podawanych acz tylko pozornych i zwodniczych definicji: „Natura człowieka wykracza poza proste definicje i jednoznaczne interpretacje. Jego świadomość, refleksyjność oraz zdolność do poszukiwania sensu egzystencji czynią go zagadką samą w sobie, wciąż pozostającą przedmiotem badań filozoficznych, psychologicznych i nauk przyrodniczych” (s. 16). Tak postrzegana – u samych jej źródeł – sytuacja problemowa, która zostaje rozeznana i podjęta w badaniach prezentowanych w doktoracie, zachęca – jak ujmuje to Karl Raimund Popper – do ustawicznych poszukiwań i do nawiązywania (interdyscyplinarność) do różnych dziedzin nauki.

Autorka rozprawy doktorskiej z przytaczanych przemyśleń filozofów o człowieku – czasami w zmaganiach z zawilością danego myśliciela z potknięciami interpretacyjnymi, które można i należy wyczyścić – w swoich wywodach konsekwentnie wyprowadza, co zasługuje w

recenzji na podkreślenie, własne wnioski, które mają istotne znaczenie dla prowadzonych przez nią badań pedagogicznych: „Życ, aby tworzyć pozory – szczęścia, bogactwa, spełnienia – to, moim zdaniem, stało się hasłem XXI wieku. Syzyfowa praca tworzy idee bezsensu, beznadziei i obcości, które coraz głębiej przenikają w społeczeństwo. Ciężko z tej pułapki wyjść ze względu na pęd życia, szybki ruch, presję. Nie mamy czasu na zatrzymanie się, zastanowienie się, rozmyślenie. Teraz ludzie są obce dla samych siebie. Nie wiedzą kim są i w jakim kierunku chcą podążać. Obojętność, bierne traktowanie rzeczywistości i mechaniczne wykonywanie czynności powoduje egzystencjalny kryzys. Można stwierdzić, że tematy egzystencjalne, podjęte w dziełach absurdu w latach 50 i 60 XX wieku służyły jako przestroga dla człowieczeństwa, wskazując na początek kryzysu” (s. 22-23). W takim („zapaściowym” i „gnuśnym”) kontekście egzystencjalnym tym większą (ożywczą) rolę do odegrania i tym bardziej odpowiedzialne zadanie (humanizujące) mają sztuka, twórczość i edukacja.

Autorka trafnie dobiera reprezentatywne opinie o aktualnie doświadczanym kryzysie uniwersytetu jako wyrazistym przejawie kryzysu edukacji, która w tej właśnie sytuacji wręcz domaga się – aby pozostać edukacją – ściślejszych relacji ze sztuką i twórczością. Bardzo ważne są spostrzeżenia dotyczące nie tyle już kryzysu, co wręcz przejawów wciąż pogłębiającej się zapaści w zakresie studiów: „Tadeusz Sławek (2002, s.27), analizując stan współczesnego uniwersytetu pisze: ...gdy profesor zawsze uczy czegoś „obok” i „wyżej” kanonów swojej dyscypliny i dzięki temu staje się Mistrzem, instruktor ogranicza się do tego, co niezbędne i określone ścisłym wymogiem programu, nie „uczy”, lecz właśnie „instruuje”. Nie *education*, lecz *training* staje się coraz większą pokusą dla uniwersytetu...” (s. 42). Te pokusu instruowania (instruktarzu) i trenowania są legitymizowane administracyjnie („dekretami”) i wzmacniane instytucjonalnymi rozwiązaniami, natomiast prawdziwy profesor – tak samo jak twórca (artysta) – „zawsze uczy czegoś „obok” i „wyżej” kanonów swojej dyscypliny i dzięki temu staje się Mistrzem”. Ta klasyczna myśl wyrażona tu Tadeusza Sławka przyświeca całości wywodów w doktoracie i jest spójna z podejściem wyrażanym przez Autorkę.

Trafna jest konstatacja ogólniejszej natury o destrukcyjnych procesach zachodzących w obszarze tzw. szkolnictwa wyższego: „Szkoły i uniwersytety coraz bardziej przypominają korporacje. Wszystko jest punktowane, wyliczane, liczy się ilość a nie jakość. Dzieci często nie lubią szkół, czując się przytłoczone presją i brakiem przestrzeni na kreatywność czy indywidualny rozwój. Z kolei wielu studentów rezygnuje ze studiów [...] dostrzegając, że formalna edukacja nie zawsze gwarantuje sukces zawodowy ani satysfakcję. Jak zauważa Gromkowska-Melosik (2016) “Głównym mechanizmem kształtowania człowieka w neoliberalnej edukacji są testy.” Powstaje pytanie w jaki sposób trzeba przemyśleć system, by

na nowo zainspirować do “prawdziwej” nauki i rozwoju?” (s. 40). Podobne pytania formułuje i podejmuje w badaniach przedstawionych w doktoracie jego Autorka, a są to pytania dotyczące potencjalności (możliwości) i urzeczywistniania „władzy sztuki” w edukacji.

W takim kontekście badania dotyczące relacji między sztuką (twórczością), edukacją i społeczeństwem stają się palącym i uniwersalnym wyzwaniem pedagogicznym, słusznie i właściwie podjętym w recenzowanej rozprawie doktorskiej.

Nadmienię, że jako recenzent (a z własnej biografii edukacyjnej: liceum plastyczne i pierwsze studia plastyczne, a więc także „plastuś”) solidaryzuję się z zawartymi w rozprawie doktorskiej autorskimi, deklaracjami mgr Stefaniyi Fiedler oraz z jej postulatami badania i promowania dotyczącymi edukacyjnej doniosłości sztuki i twórczości.

Zasadnicze walory poznawcze rozprawy doktorskiej dla pedagogiki

Jako widoczne walory recenzowanej rozprawy doktorskiej podkreślić trzeba poznawcze (także odkrywcze) efekty eksploracji uzyskanych wypowiedzi, respektując zasady i metody interpretacji; prowadzenie w należyty sposób analizy i interpretacji (hermeneutyki) rozpatrywanych wypowiedzi.

Autorka (s. 126) deklaruje: „Zamierzam skupić się na pojęciu warsztatu twórczego i rozpatrzyć to pojęcie jako uniwersalną metodę nauczania. Niestety nie ma ani precyzyjnej nazwy, ani definicji dokładnie określającej działania edukacyjne na podstawie twórczości szeroko rozumianej. Dla uproszczenia będę najczęściej posługiwać się pojęciem “warsztat twórczy” albo “warsztat twórczo-edukacyjny”, jednak te realizacje są nazywane w różny sposób: “warsztat twórczy”, “warsztat twórczo-edukacyjny”, „sytuacja twórcza”, ”akcja twórcza”, “okazja twórcza/twórczo-edukacyjna”, “sytuacja twórczo-edukacyjna”, “ “działanie twórcze/twórczo-edukacyjne”, “sztuka akcji”, “działania twórczo-partycypacyjne” i jeszcze kilka innych”.

Referując rozmowę na temat warsztatu twórczego, Autorka umiejętnie wydobywa z tej rozmowy momenty, które zaświadczać o niezrozumieniu relacji między sztuką (twórczością), edukacją i społeczeństwem oraz o daleko posuniętej deprecjacji roli edukacji artystycznej: „Rozmówca kontynuował wątek, odnosząc się do zjawiska warsztatu twórczego, wskazując, że środowisko artystyczne ma w ogóle złe podejście do edukacji w całości, co powoduje, że również nie rozumie złożoności i powagi warsztatu twórczego. Artyści, nie zajmujące się edukacją kojarzą warsztat albo z plastyką, albo z zajęciem technicznym, często dla dzieci, co pozostawia metodę na marginesie nawet na gruncie artystycznym. Rozmówca również wskazywał, że samo słowo edukacja na uniwersytetach artystycznej powoduje niechęć i kojarzy

się ze słabszą jakością. Jeżeli ktoś jest na edukacji, znaczy że ten ktoś się nie nadaje do sztuki “wysokiej”. Teraz sytuacja jeszcze bardziej się pogorszyła, bo uczelnie artystyczne powoli rezygnują z kierunków edukacji artystycznej, przyjmując inne nazwy, takie jak “mediacja sztuki”, “promocja sztuki” itd. Zdaniem rozmówcy, z jednej strony to jest dobra rzecz, bo warsztaty twórcze można będzie w końcu podnieść do rangi sztuki, z drugiej strony, to spowoduje powstanie jeszcze szerszej luki pomiędzy światem pedagogicznym i artystycznym” (s. 251-252). Powstawanie owej „jeszcze szerszej luki pomiędzy światem pedagogicznym i artystycznym” jest zjawiskiem wysoce niepokojącym i zarazem mocno szkodliwym (wręcz silnie toksycznym). Zamiast prób ożywczego dialogu pomiędzy światem pedagogicznym i artystycznym następuje petryfikacja zadawnionych i krytycznie niezreflektowanych wzajemnych uprzedzeń. W recenzowanym doktoracie nie tylko rozpoznaje się tego rodzaju niepożądane z punktu widzenia pedagogiki sytuacje, ale dąży się także do wypracowania – dzięki rozwijaniu edukacji artystycznej – środków zaradczych, które powstrzymają lub przezwyciężą stany uznane za patologiczne.

W badaniach prezentowanych w doktoracie rozpatrywane jest kolejne świadectwo (z powołaniem się na autorytet) o dolegliwym braku właściwie ukształtowanych relacji między sztuką i edukacją: „Pan prof. Józefowski kiedyś mi powiedział, że my musimy pamiętać, zajmują się warsztatami, że zawsze będziemy na uczelni traktowani jako kundle i on tak mówił o sobie. I mówił, że żebym pamiętała, że tak no niestety jest, ale to o czym mówił, bo on też się tak czuł na uczelni, że ten, który się tam gdzieś zajmuje dzieciakami, czyli takie zdeprecjonowany, chociaż jest uznanym i znanym artystą. No i jest rzeczywiście coś takiego, że jednak ta edukacja, właśnie, czy sztuką nawet, czy edukacja poprzez sztukę, ona ciągle jest niedoceniana, jest to takie trochę niszowe, ale właśnie to, co mówił profesor Józefowski, że ważne, żebyśmy nie zapominali, że to jest ważne to co robimy, nie? I, że być może jesteśmy niezrozumienie do końca, ale to jest problem tych, którzy tego nie rozumieją i nie zdają sobie sprawy z jakości i rangi, bo rzeczywiście, no mamy wiele przykładów, ja już nie będę podawać przykładów z recenzji habilitacyjnej... To też pokazuje mankamenty tego świata artystycznego. [...] Studenci wydziału Edukacji, oni mają takie wrażenie, że są traktowani jako gorsi. Że edukacja to trochę obciach, że no wydział, prawda, architektury brzmi dumnie, malarstwa również, grafiki..., ale ta edukacja, no to, bo nie dostali się na te inne, i trzeba było pójść gdziekolwiek, albo że to jest taki jakościowo gorszy artysta... Tak samo pedagogika, prawda, raczej idą tam Ci, którzy się nie dostali na psychologię na przykład itd. [Rozmówca Nr 2]” (s. 252-253; w zapisie tej rozmowy są niestety literówki). Umniejszanie wagi studiowania edukacji artystycznej – na zasadzie przypisania nikłego prestiżu: „zawsze będziemy na uczelni

traktowani jako kundle” – prowadzi do obniżania rangi i nawet postponowania edukacji plastycznej w systemie edukacji szkolnej.

Słusznie zwraca się uwagę w analizach zawartych w rozprawie doktorskiej na daleko idące i wręcz „programowe” („programowe”, jeśli przywołać negatywnie oddziałujący „ukryty program edukacji/szkoły”) niezrozumienie wychowawczej i edukacyjnej roli przedmiotu określanego mianem “plastyka”: „Rozmówca rozwijał ten wątek, podkreślając z przykrością, że to podejście do edukacji raczej zaczyna się od szkoły, bo przedmiot “plastyka” jest traktowany bez szacunku, bez powagi, że to jest coś śmiesznego, nieprzydatnego. Nauczyciel plastyki zawsze jest na marginesie w hierarchii przedmiotów szkolnych” (s. 253). „Jest szkoła, wszystkie inne przedmioty i jest plastyka. No plastyka gdzieś tam koło muzyki. Był czas, gdzie wszyscy woleli trochę plastykę, no bo nie było instrumentów, śpiewać nie za bardzo każdy chciał. No dobra, to już lepsza ta plastyka. No ale to muzyka i plastyka to były takie przedmioty, no deprecjonowane, czyli jeśli coś ważnego się działo w szkole w klasie, to zawsze, a potrzebowano godzinę dodatkowej, to rezygnowano z muzyki i plastyki. I tak samo nauczyciele plastyki czy muzyki gdzieś tak można było powiedzieć, że zostawali z boku, bo nawet sami o tym mówili. Że no ważniejszy i bardziej decyzyjny był nauczyciel, na przykład, matematyki, języka polskiego, angielskiego, historii, a ten od plastyki to tam albo on ma zrobić dekorację, albo jeszcze coś. I to było strasznie takie krzywdzące. No i do tej pory niestety jest, bo to nawet studenci teraz mówią o tym, czyli jest to bardzo na bieżąco i to pokazuje, jak trudno się też wychodzi z tego skostnienia edukacyjnego” [Rozmówca Nr 2] (s. 253). „W ogóle mamy straszny problem z nazwami bo “plastyka”, nie? I to się tak mówi “plastusie” i to takie już no nie za bardzo, właśnie sami jak mówimy o tym o tej plastyce [...]” (s. 253).

Autorka dysertacji doktorskiej nie tylko umiejętnie referuje i analizuje wypowiedzi, ale także włącza się w debatę i zdecydowanie podziela stanowisko tych rozmówców, którzy doceniają i bronią przedmiot jak się okazuje niezbyt szczęśliwie określany mianem “plastyka”: „Rozmówca uznawali to za bardzo przykre zjawisko, wskazując, że samo słowo "edukacja" nie budzi w społeczeństwie wystarczającej powagi, tak samo słowo “plastyka” brzmi infantylnie i prowadzi do lekceważenia sztuki” (s. 253).

Choć z analizy rozmów są także wyciągnięte wnioski co do rozeznaczonych poważnych niedostatków, które niekiedy występują w niedopracowanych programowo studiach w zakresie edukacji artystycznej: „Kierunek edukacja artystyczna, w szczególności na uczelniach nieartystycznych, często ignoruje nowe nurty w sztuce i współczesną filozofię sztuki. Programy nauczania skupiają się na przygotowywaniu nauczycieli plastyki w szkołach, nie skupiają się na sztuce społecznej, partycypacyjnej czy performatywnej. Studia przebiegają w sposób

schematyczny – bazuje się raczej tylko na technikach plastycznych, bez głębszego kontekstu, który pozwalałby rozumieć procesy twórcze oraz świat artystyczny” (s. 276). Te niedostatki edukacji artystycznej wynikają także z braku pogłębionej refleksji pedagogicznej dotyczącej konkretyzacji tej edukacji oraz rozeznawania jej głębokich związków ze sztuką i twórczością.

Autorka doktoratu trafnie analizuje treść rozmów, w których podejmuje się wymagania względem postaw osób prowadzących warsztat i zauważa, że: „Trzech rozmówców bardzo dużo uwagi poświęcili postawie i osobowości prowadzącego, podkreślając, że osoba prowadząca warsztat musi być wspierającym przewodnikiem twórczego procesu, który potrafi stworzyć atmosferę zaufania i bezpieczeństwa dla uczestników. Kluczowe jest, aby prowadzący nie sugerował jedynych słusznych rozwiązań ani nie dyktował dokładnych kroków pracy, ponieważ warsztat opiera się na samodzielnym odkrywaniu i indywidualnym podejściu” (s. 274). Warto odnotować, iż dydaktycznie bardzo dobre jest określenie osoby prowadzącej warsztat jako: „wspierający przewodnik twórczego procesu”, bowiem akcent pada na wsparcie i na rolę przewodnika rozeznanego w meandrach twórczego procesu. Przy czym wymagane są w prowadzeniu takich działań edukacyjnych także swoiste kompetencje: „każdy z rozmówców wskazywał na ważne znaczenie podstawowych narzędzi pedagogicznych i psychologicznych w pracy z grupą. Rozmówcy tłumaczyli, że te aspekty są równie niezbędne, tylko mają inny wymiar, muszą być zbalansowane i dopasowane do rzeczywistości. Nie są celem samym w sobie, lecz dodatkowym elementem, wsparciem dla uruchamiania procesu twórczego i ułatwianiu pracy z ludźmi” (s. 283). Jednak te kompetencje mają być dodatkowym elementem, obecnym niejako w tle działania, a nie czymś nadmiernie eksponowanym, co może osłabiać i nawet tłumić – sprawę pierwszorzewną – właściwy przebieg procesu twórczego.

Uogólniając swe wnioski z analizy rozmów Autorka formułuje przekonujące postulaty względem optymalnie urzeczywistnianego warsztatu: „Warsztat twórczy wymaga zmiany perspektywy – uznania, że kluczowe jest samo doświadczenie, które może zainspirować, poszerzyć świadomość. Sama droga i sposób przechodzenia tej drogi jest ważny, nie produkt końcowy. System edukacji, podporządkowany schematom programowym, ocenom i presji czasu, nie tworzy twórczy przestrzeni. Warsztat twórczy w danej chwili może być możliwy do zastosowania w edukacji alternatywnej, ponieważ wymaga dłuższego czasu zajęć i bardziej elastycznych podejść, gdzie uczestnicy mogą wejść w doświadczenie głębiej, a proces twórczy nie zostaje przerywany w momencie, gdy dopiero zaczyna się rozwijać. Rozmówcy bardzo dużo uwagi poświęcali postaci prowadzącego warsztat twórczy, która ma niezwykle ciekawą, ale skomplikowaną rolę. Hipoteza, że projektowanie i prowadzenie warsztatów wymaga specyficznych kompetencji prowadzącego została również potwierdzona. Zdaniem

rozmówców, taka osoba musi cały czas być otwarta na eksperymentowanie i spontaniczność, być twórcza i pomysłowa, zachęcająca, wspierająca i spełniona. Taka postawa ma potencjał zachęcić uczestników do swobodniejszego, samodzielnego działania i stworzyć odpowiednie zadanie twórcze, które jest najważniejszą częścią całego procesu” (s. 328). Nasuwa się propozycja, iż warto rozwinąć prakseologiczne ujęcie warsztatu, korzystając z intelektualnego instrumentarium prakseologii zastanowić się nad efektywnością prowadzenia warsztatu.

We wnioskach z rozmów uwidacznia się nawiązanie do – wskazanych już na początku doktoratu – walorów stawiania pytań oraz podobieństwa życia do procesu twórczego, ale równie mocno zaakcentowana jest kwestia walorów prawdy, także tej prawdy, która ukazuje się dzięki (w) sztuce: „Współczesna edukacja, zbudowana w dużej mierze na racjonalnym porządku i logice odpowiedzi, uczy nas przede wszystkim znajdować „poprawne” rozwiązania. Tymczasem życie, podobnie jak proces twórczy, nie mieści się ani w schemacie, ani w odpowiedzi zamkniętej – ono domaga się obecności, czujności, siły i odwagi stawiania pytań, które nierzadko są zbyt złożone, przeraźliwe i poważne by dać im miejsce być. Pytania również niosą ze sobą pewne ryzyko. Ludzie często boją się ich stawiać, bo mogą doprowadzić do prawdy, która może być trudna, niewygodna czy wręcz przerażająca. Prawda potrafi zburzyć iluzje, podważyć bezpieczne schematy, odebrać kłamliwe poczucie stabilności. Jest to kolejny dowód na to, że sztuka ma władzę, ponieważ nie boi się prawdy. Sztuka ma odwagę mówić o tym, o czym wolą milczeć, potrafi odsłonić to, co ukryte, podświetlić cienie, podkreślić ból. Nie czyni tego jednak w sposób brutalny, niszczący, lecz transformujący - prawda, której sztuka dotyka, staje się źródłem rozwoju, refleksji i przemiany. Obecny stan edukacji i społeczeństwa pokazuje, że człowieczeństwu łatwiej jest czasem trwać w pozorach – w świecie gotowych odpowiedzi i narzuconych narracji. Sztuka, dzięki swojej otwartości, wieloznaczności i niedookreśloności, umożliwia jednostce wyjście poza utarte schematy, spojrzenie na siebie i świat z innej perspektywy, przywraca zdolność do zaciekawienia, pogłębia wrażliwość. Twórczość – to nie tylko działanie, ale i sposób istnienia w świecie. W jakimś sensie, całe życie jest pytaniem – pytaniem o siebie, o innych, o roli, o sens, o świat”. (s. 334-335). Ten mocno wybrzmiewający tu egzystencjalny wymiar ma istotne znaczenie dla myślenia o edukacji jako aktywności określającej ludzki sposób istnienia w świecie. W przytoczonych teraz końcowych wnioskach Autorki doktoratu kumulują się te wątki, które były przedmiotem analiz w całej rozprawie.

Autorka w *Zakończeniu* w sposób zreflektowany i zdyscyplinowany rozpościera – na podstawie przeprowadzonych badań – pedagogicznie atrakcyjną wizję roli sztuki i twórczości w edukacji (u samych źródeł edukacji): „Sztuka jest formą egzystencjalnego dialogu, pokazuje,

że można się przyglądać, doświadczać, próbować, poszukiwać, zadawać pytania wciąż od nowa. Moim zdaniem, edukacja, jeśli ma mieć sens, powinna przestać być systemem odpowiedzi, a stać się przestrzenią drażniącą, przestrzenią otwartości i cierpliwego dojrzewania do zrozumienia i świadomości. Sztuka, będąc elementem edukacji może pozwolić ludziom na nie tylko różnorodne formy zdobywania wiedzy, lecz przede wszystkim na doświadczenie własnego człowieczeństwa w całej jego głębi i niejednoznaczności. Władza sztuki to więc, w szerszym kontekście, także może być mocą przemiany nie tylko osobistej, a zbiorowej i kulturowej” (s. 335). Sprawą kluczową w edukacji i w sztuce okazuje się „doświadczenie własnego człowieczeństwa w całej jego głębi i niejednoznaczności”; powinnością sztuki i edukacji – w zaproponowany w doktoracie ich ujęciu – jest troska o człowieczeństwo.

Zadaniem dociekań prowadzonych w doktoracie było także zachowanie otwartości na to, co nowe i być może niespodziewane w ludzkiej egzystencji, w sztuce i edukacji: „Cała rozprawa była – jak konsekwentnie deklaruje Autorka – próbą uchwycenia wartości sztuki i edukacji w perspektywie nowoczesności, w kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Refleksje i analizy, które się tu pojawiły, nie mają charakteru zamkniętego, są raczej jest zaproszeniem do dalszego namysłu nad rolą człowieka w relacjach pomiędzy sztuką, edukacją a społeczeństwem, który coraz częściej gubi głębię na rzecz pośpiechu, powierzchowności i rywalizacji - dokąd zmierzamy? - być może, jak pisał Rilke, kiedyś, pewnego dnia, niespodziewanie, dojdziemy do odpowiedzi” (s. 335). Podkreślę w recenzji raz jeszcze spójność wywodów w całości doktoratu, konsekwencję w prowadzeniu badań i w respektowaniu przyjętych założeń antropologicznych co do kształtowania relacji sztuki, twórczości, edukacji i społeczeństwa.

Uwagi i zachęty recenzenckie dotyczące przywoływanej myśli filozoficznej

Coś zawiodło w poniżej przytoczonym fragmencie dysertacji jeśli idzie o tłumaczenie Arystotelesa, dla którego bardzo istotne znaczenie miały kategorie umysłu, rozumu, intelektów (rozdzielanych typów intelektu), które nie są sprowadzane (nie są redukowane) do działania mózgu: „Według Arystotelesa edukacja mózgu bez edukacji serca nie jest w ogóle edukacją. Więc moim zdaniem bardzo ważne jest utrzymywanie równowagi. Ten trop stricte logiczny, uważany za “prawidłowy”, podział nauk, oddzielenie świadomego od nieświadomego doprowadziło [...] do stracenia “duszy”. Jan Patočka (2013, za: Jarmuszcak) uważał, że troska o stan “duszy” jest „projekt życia, który zakłada ciągłe poszukiwanie prawdy, sprawiedliwości i dobra, mimo świadomości, że ich ostateczne uchwycenie nie jest możliwe” (s. 48).

Świetnie, iż w rozprawie jest przywoływany Jan Patočka oraz podkreślana przez niego idea i praktyka „troski o duszę”, ale zarazem warto wykazać nieco większą troskę o rozwinięcie jeszcze interpretacji idei i praktyki „troski o duszę”, które można uznać za bardzo ważne dla całokształtu dociekań zawartych w rozprawie. Zachęcam, aby pójść dalej podjętym już tropem myśli Jana Patočki.

Bardzo dobrze, że w rozprawie przywoływane są dociekania Karla Jaspersa: „Karl Jaspers(1990) również bardzo dużo uwagi poświęca sztuce w kontekście integralnego rozwoju człowieka, traktując ją jako niezbędny element rozwoju człowieka. Nazywał sztukę “rozjaśnianiem egzystencji” (s.305). Pisał: “To, co właściwe jest człowiekowi jako takiemu: myśląc, dążyć do wzlotu w filozofowaniu; oglądając, rozkoszować się zaspokojeniem płynącym obecności w bytu w obrazie może zostać przekazane dzięki dziełom, które tworzą jednostki nazywane filozofami i artystami. ” Jaspers widział w twórczości głęboki sens filozoficzny i psychologiczny. Sztuka była dla niego drogą do spotkania z głębszymi formami rzeczywistości i doświadczenia jej w pełni”. [...] „Tam, gdzie sztuka, rozświecając wszystkie otchłanie i okropności istnienia, mimo wszystko przemienia je w jasną świadomość, pewniejszą bytu niż najjaśniejsza myśl, człowiekowi wyzwolonemu z zamętu i namietności zdaje się, że nie tylko spogląda w oblicze wieczności, w której wszystko jest zniesione, ale w niej trwa. (tamże, s.307)”.

Zachęcałbym jednak do wnikliwszego jeszcze zapoznania z myślą Karla Jaspersa dotyczącą sztuki i egzystencji oraz jej interpretacjami, aby dalej rozwinąć zarysowaną na kanwie tej myśli autorską uwagę: „Jaspers widział w twórczości głęboki sens filozoficzny i psychologiczny. Sztuka była dla niego drogą do spotkania z głębszymi formami rzeczywistości i doświadczenia jej w pełni”. Wydaje się bowiem, że myśl Karla Jaspersa w szczególny sposób współgra z prowadzonymi w dysertacji rozważaniami.

Bliski Jaspersowi był także przywołany w rozprawie (na s. 90-91) Leszek Kołakowski: „...sztuka musi odsłaniać w świetle to, czego nie ma w jego widokach naocznych, mianowicie utajony urok jego brzydoty, niejawną karłowatość jego wdzięków, śmieszność jego wzniosłości, mizериę przepychu i drogocенność nędzy - słowem odsłaniać wszystkie sekretne włókna, wokół których obrastają empirycznej jakości i które czynią te jakości częstkami naszego upadku lub naszej dumy” (Kołakowski, 2005, s.55-56). To także trop jak najbardziej wart dalszego podjęcia i rozwinięcia w prowadzonych w rozprawie analizach.

Uwagi i propozycje recenzenckie co do potrzebnych (niezbędnych) korekt i uzupełnień

Wątpliwości budzi związana (aż nadto związana) z boskimi prerogatywami przywołana w rozprawie kategoria *wszechstronnego rozwoju* (1.1. „Rola edukacji w dążeniu do wszechstronnego rozwoju jednostki”). Może lepiej skromniej, acz bliżej ludzkich możliwości: *wielostronnego rozwoju* i – co więcej – warte bardziej pogłębionej refleksji jest przyjęte w rozprawie rozumienie samej kategorii *rozwoju*. Dobrze będzie kategorię rozwoju rozpatrzyć bardziej analitycznie.

W kontekście współczesnych debat o duchowości i „nowej duchowości” aktualne i ważne kwestie podnosi się w punkcie „2.3. Estetyczne wychowanie/ edukacja przez sztukę, do sztuki, sztuką”: „Każda z form sztuki wnosi coś unikalnego do naszego życia, inaczej na nas wpływa, otwiera nowe perspektywy, uczy różnych rzeczy w różne sposoby. Jeżeli sztuka, w poważnym znaczeniu tego słowa, od samego swego początku była związana z duchowością, z samopoznaniem, badaniem rzeczywistości, z poznaniem świata, z rozwojem emocjonalnym i duchowym, to dlaczego “nauczanie” sztuki (albo że nauczanie sposobów rozumienia sztuki) przebiega w taki a nie inny sposób? Edukacja do sztuki czy sztuką czy o sztuce, przez sztukę? Wychowanie plastyczne/wychowanie estetyczne/ edukacja artystyczna – co to jest?” (s. 92). Warto więc jeszcze bardziej ukierunkować refleksję także na sposoby rozumienia powiązania sztuki i edukacji immanentnie zespolonej ze sztuką z życiem duchowym (*vide*: Nawroczyński) i z duchowością, także w jej nowych (także mocno „uestetycznionych”) przejawach, odwołując się współczesnych badań dotyczących różnych form duchowości m.in. Izabeli Trzcińskiej, Zbigniewa Paska i Janusza Mariańskiego.

Niestety, dopiero na s. 95 znalazłem pierwsze odwołanie się do badań i publikacji Katarzyny Olbrycht dotyczących w dużej mierze problematyki rozprawy. Z recenzenckiego obowiązku muszę stwierdzić, że to dość słabe nawiązanie w rozprawie dialogu z wieloletnimi (prowadzonymi przez pięćdziesiąt już lat, poczynając jeszcze od studiów i konsultacji u Stefana Szumana) badaniami i przemyśleniami Katarzyny Olbrycht, można chyba uznać za poważny (najpoważniejszy?) brak recenzowanej rozprawy. Dla sformułowania w recenzji takiej oceny są racje obiektywne, czyli walory poznawcze badań Katarzyny Olbrycht, a te badania mogą wydatnie wesprzeć badania i refleksje zawarte w rozprawie; są także motywacje subiektywne, których nie będę ukrywał, gdyż także w dużej mierze uformowałem – już od czasu studiów – swe zapatrywania w zakresie problematyki podjętej w rozprawie na badaniach i przemyśleniach Katarzyny Olbrycht. Tym bardziej zachęcam, aby w dalszej pracy naukowej i publikacjach nawiązywać do poznawczo wartościowych prac Katarzyny Olbrycht i kręgu jej uczniów (np. Jolanta Skutnik. (2004). Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji

kulturalnej dziecka. W: K. Olbrycht (red.), "Edukacja kulturalna: wybrane obszary" (s.78-106). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego).

Występują literówki, które mogą dezorientować czytelnika, np. „Bogdan Suchodolski (1985, s.17) w rozważaniach kim jest człowiek? piszę, że: [...]” (s. 16). Lub niepotrzebne duże litery: „Husserl (1993, s.38) w książce “Kryzys Europejskiego Człowieczeństwa a Filozofia” [...]”; w kilku miejscach się ta maniera „Wielkich Liter” powtarza. Niezbyt jasne jest stwierdzenie: „Zgodnie z ustawą państwa (DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA, 2024) [...]” (s. 37). Konieczna w tych i innych miejscach jest solidna redakcja.

Nieco „artystyczny nieład” panuje w – bogatej co do zawartości – bibliografii, która wymaga redakcyjnego dopracowania. Oto wybrane przykłady spośród tych „nieułożonych”:

Stróżewski W., (1983), *Dialektyka Twórczości*, Kraków, PWM. s. 53

Śliwerski B., (2019), *Pedagogika*, Warszawa, PWN.

Każmierczak A., (1992), *Nauczanie przez stymulowanie aktywności twórczej*, [w:] B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Warszawa, Impuls.

Walczak M., (2011), *Intuicja jako typ poznania, wiedzy i dyspozycji*, w.: *Zagadnienia Naukoznawstwa* 2 (188), Lublin, PAN.

Suchodolski B., (1991), *Rozmowa z Profesorem Bogdanem Suchodolskim „Kwartalnik Pedagogiczny”* 1991, nr 3, s. 9–10, Dostęp: 03.04.2023. Adres dostępu?

Merleau-Ponty M., (1974), *Wątpienie Cezane’a*, przeł. Ochab M., *Twórczość*, 1974, nr.10, s.92.

Patočka J., Plunkett E., Chvatík I., Zucker A., (2022), *The selected writings of Jan Patočka: Care for the Soul*; Bloomsbury Academic. London, 2022.

Patočka J., (2002), *Plato and Europe*, Stanford CA, Stanford University Press.

To jest praca redakcyjna bardzo potrzebna także dla estetyki całej dysertacji.

Te uwagi, propozycje uzupełnień i zastrzeżenia nie osłabiają co do istoty wysoce pozytywnej oceny walorów poznawczych całości rozprawy, która zasługuje na wyróżnienie.

Zmierzając do konkluzji za walory recenzowanej pracy doktorskiej w szczególności uznać należy:

- odpowiedni dobór ważnej problematyki badawczej w obszarze pedagogiki, która – w wielu swych nurtach – dostrzega, bada i eksponuje rolę sztuki w edukacji;

- wskazana w tytule i podjęta w pracy problematyka nie była dotychczas przedmiotem w ten sposób ukierunkowanych badań nad relacjami między sztuką, edukacją i społeczeństwem;

- przedstawiono w pracy pogłębioną, wielostronną i interesującą analizę problematyki doniosłej poznawczo i praktycznie w pedagogice, dotyczącą praktyki artystyczno-edukacyjnej, a zwłaszcza tej aktywności artystyczno-edukacyjnej, która określa się mianem „warsztatu twórczego”;

- trafnie scharakteryzowano niedostatki i zagrożenia edukacyjne związane z niedocenianiem lub deprecjonowaniem roli sztuki i twórczości w działaniach wychowawczych i edukacyjnych;

- oparto się na bogatym materiale źródłowym –samodzielnie opracowanym – na podstawie badań nad przeprowadzonymi rozmowami; na wysoką ocenę zasługuje przytoczenie, analiza i systematyzacja wniosków z analizy tych rozmów;

- oraz – co ważne i podkreślane w recenzji – wyprowadzono własne wnioski, otwierając perspektywy dalszych badań i rozwijania praktyk artystyczno-edukacyjnych wyrażających troskę o (zagrożone) człowieczeństwo i ukierunkowanych na rozwój zdolności twórczych.

Konkluzja. Praca doktorska „Władza sztuki: Studium nowoczesnych relacji między sztuką, edukacją i społeczeństwem”, którą napisała pani mgr Stefania Fiedler, spełnia ustawowe wymagania stawiane wobec prac doktorskich i może być przedmiotem dalszego procedowania w kolejnych etapach obrony pracy doktorskiej.

Marek Rembierz