

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Jadwigi Maksym-Kaczmarek
Fotografia jako kontekst literatury w edukacji polonistycznej**

Rozprawa doktorska mgr Jadwigi Maksym-Kaczmarek składa się z trzech zasadniczych części: „Nie-metodologii”, „Interpretacji” oraz „Interpretacji fotografii w praktyce szkolnej”. Ścisły związek pomiędzy poszczególnymi częściami podkreśla numeracja rozdziałów, których kolejność nie jest przerywana w ramach części, ale kontynuowana przez całość pracy. Główne założenia i cel rozprawy przedstawia się wyczerpująco we „Wprowadzeniu”, a w „Zakończeniu” dokonuje się podsumowania całości. Bogata i świadomie wykorzystywana bibliografia dotycząca przedmiotu pracy, świadczy o dojrzałości naukowej Doktorantki.

Praca wyrasta z wielkiej autorskiej fascynacji fotografią, ale i z niepokoju, że w zdominowanej przez obraz kulturze współczesnej – paradoksalnie – obraz nie istnieje, bo nie poddaje się go wnikliwszej uwadze. By zmienić tę sytuację, słusznie zakłada się, że należałoby zmienić praktykę szkolną, jako że z fotografią jest podobnie jak z obecnością filmu w szkole. Niepoddawane refleksji interpretacyjnej, istnieją – o ile istnieją – jedynie pozornie. Zaznaczyć trzeba, że dotyczy to wszystkich tekstów kultury, włącznie z literackimi. Wyłączone z procesu zajęć interpretacyjnych stają się jedynie martwymi obiektami budującymi co najwyżej wiedzę encyklopedyczną, wykorzystywaną na użytek testów, czy egzaminów i usuwaną później, jako zbędny balast. Nie są trwałym materiałem mającym wpływ na rozwój uczniowskiej podmiotowości.

Autorka rozprawy ma jednak w pełni rację, że w przypadku fotografii mamy do czynienia z paradoksem wyjątkowo drastycznym, gdyż totalnej współczesnej wszechobecności fotografii towarzyszy wyjątkowo szczątkowa jej obecność w szkolnej praktyce interpretacyjnej. Dlatego w części projektowej dysertacji (część III) mamy tyle propozycji, jak tę sytuację zmienić. Bazą wyjściową jest przekonanie Autorki rozprawy, że można tego dokonać poprzez wykorzystanie fotografii jako wieloaspektowego kontekstu literatury, z którą fotografia wchodzi w różnego typu związki i konfiguracje. O tym, jak

twórcza i ciekawa jest taka koncepcja współlistnienia przekonuje druga i trzecia część rozprawy: „Interpretacje” oraz „Interpretacja fotografii w praktyce szkolnej”.

W części I rozprawy – „Nie-metodologia” ukazuje się stan badań związany z fotografią i jej wyznacznikami oraz ze specyfiką „czytania”/ interpretacji tego tekstu kultury. Porządek uwagi wyznaczają między innymi: Roland Barthes, Susan Sontag, Walter Benjamin Siegfried Kracauer, John Berger, Georges Didi-Huberman, Mieke Bal, Ariella Azoulay czy Francois Soulages. Ma on pełne uzasadnienie ze względu na potrzeby rozprawy, upominającej się o interpretacyjną obecność fotografii w środowisku szkolnym. Dzięki niemu Autorka pracy ukazuje z jednej strony skomplikowaną naturę fotografii oraz towarzyszące jej sprzeczności (np. realizm, kopiowanie à kreacja, obiektywizm/dowód rzeczowy a fikcja/kłamstwo, uwiecznienie, upamiętnienie a uśmiercenie fotografowanego podmiotu), a z drugiej, różne sposoby jej czytania/ interpretowania.

Poprzez tytuł rozdziału „Nie-metodologia” podkreśla się, że interpretacji fotografii nie sposób podporządkować określonej i jedynie słusznej metodologii, gdyż wymyka się ona jednoznacznym strategiom interpretacyjnym, stąd taka wielość sposobów/ metod czytania fotografii. Autorka ma w pełni rację, ale wątpliwość budzi jej przekonanie, które w pracy będzie się przewijać, że w przypadku innych tekstów kultury, a zwłaszcza literatury, takie silne metodologie interpretacyjne istnieją. Przykładowo na s. 8 podkreśla się opozycję między literaturą a sposobami czytania fotografii: „[...] na sposób „akademicki” chcemy **na równi z literaturą** obwarować jej odbiór licznymi teoriami, by potem na powrót szukać smaku, „przyjemności” płynącej z tej lektury. Snucie koncepcji stworzenia **jednego uporządkowanego sposobu czytania** jest z góry skazane na porażkę” (s. 8, podkr. GT). Tymczasem chociażby *Kulturowa teoria literatury* (red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002) czy *Kulturowa teoria literatury 2* (red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012) przekonują, że współcześnie i praktyk interpretacyjnych literatury także nie zamyka się w zbiorze zamkniętym, a tym bardziej w „jednym uporządkowanym sposobie czytania”, a więc wielość sposobów czytania nie jest wyjątkowym przypadkiem fotografii, ale prawidłowością ogólną dotyczącą wszystkich tekstów kultury. Do owej literackiej różnorodności strategii interpretacyjnych XX i XXI wieku, Autorka zresztą odwołuje się, przytaczając ekokrytykę, studia postkolonialne, gender studies, animal studies, jak również – choć już w związku z fotografią – dekonstrukcję, intertekstualność, badania kulturowe czy interdyscyplinarność. Realizuje je zresztą w swoich praktykach intertekstualnego czytania, jakie mamy w rozprawie. Być może owa sugerowana opozycja związana z przymusem „**jednego uporządkowanego sposobu czytania**” (podkr. GT), jakie chce przypisać literaturze i czytania

różnorodnego, zastrzeżonego tylko dla fotografii, jest efektem wciąż dominującego w szkole strukturalizmu, choć należy zaznaczyć, że i on nie musi oznaczać „jednego uporządkowanego sposobu czytania”. Dlatego również wątpliwość może budzić przekonanie Autorki, że „wielość metod przy jednoczesnym braku ścisłej metodologii, daje poczucie „wolności interpretacyjnej” nie obarczonej ryzykiem „nadinterpretacji” (s. 34). Interpretacyjna wolność (a więc prawo do wielu odczytań) nie oznacza prawa do zupełnej dowolności, w jaki tekst traktujemy. Wszak – podobnie jak w przypadku literatury i zgodnie z regułami etyki czytania – w stosowanych praktykach obowiązuje nas zawsze szacunek dla interpretowanego tekstu, a więc i niezgoda na odczytania z nim sprzeczne, nie mające pokrycia w przedstawionej argumentacji czy niezgoda na traktowanie tekstu w sposób instrumentalny, pretekstowy itd. Zresztą we wszystkich sposobach czytania fotografii przywołanych w części pierwszej pracy, powyższy aspekt etyki czytania zawsze towarzyszy interpretacyjnej refleksji. Na szczęście w zaprezentowanych przez siebie sposobach czytania literatury w kontekście fotografii, czy fotografii w związku z literaturą, Autorka w pełni zaprzecza owym uproszczonym sądom. Być może są one zresztą swoistym „powidokiem” stylistyki tekstów przytaczanych autorów, chociażby Barthesa, którzy przeciwstawiają się „silnym” ustabilizowanym teoriom czytania, jakie wcześniej funkcjonowały nie tylko w literaturze, ale i w historii sztuki.

W części pierwszej mamy także próbę uporządkowania sposobów obecności fotografii w literaturze. Wyróżnia się dwa główne działy. Pierwszy dotyczy tekstu połączonego ze zdjęciem, w ramach którego mamy: a) obrzeża paktu autobiograficznego (np. opatrzone zdjęciami biografie, wspomnienia itd.), b) teksty autotematyczne (dotyczące fotografii i połączone z interpretacją zdjęć), c) zdjęcie włączone w tekst publicystyczny, d) fikcyjne powieści z autentycznymi zdjęciami, e) fotosy z ekranizacji powieści, f) fotoprojekty typu fototekst, fotoksiążka. Drugi dział dotyczy tekstów, do których nie dołącza się fotografii, ale są one nimi inspirowane. Wśród nich wymienia się ekfrazę, opisy zdjęć z perspektywy różnych celów oraz występowanie w tekstach literackich motywu zdjęcia/fotografii.

Część druga rozprawy – „Interpretacje” – to już przykłady realizowanych przez Autorkę rozprawy praktyk czytania literatury w jej różnych związkach z fotografią. I muszę przyznać, że jest to część rewelacyjna, dowodząca wielkiej wrażliwości, kompetencji oraz wnikliwości interpretacyjnej. Tworzy ona koronny argument, że interpretacyjne wykorzystanie tego medium w jego współobecności z literaturą pozwala nie tylko na wydobywanie fotografii jako równorzędnego partnera w interpretacyjnym procesie, ale również na wyeksponowanie w literaturze sensów, które by inaczej po prostu nie wybrzmiały. Przedmiotem interpretacyjnej uwagi są fotograficzne ekfrazy Wisławy Szymborskiej,

następnie różne formy współistnienia fotografii i literatury w prozie autobiograficznej (*Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza i *Falszerze pieprzu – historia rodzinna* Moniki Sznajderman) oraz uobecniony w poezji współczesnej motyw fotografii cyfrowej (Tadeusz Dąbrowski, Marcin Świetlicki, Ewa Lipska i Justyna Bargielska). Taki akurat wybór, korespondujący z wcześniej przedstawionymi sposobami obecności fotografii w literaturze, ukazuje reprezentacyjny wachlarz ukonkretnionych praktyk czytania, w których fotografia staje się pełnoprawnym partnerem literatury.

Z twórczości Szymborskiej wybiera się sześć utworów, w których poetka bezpośrednio nawiązuje do fotografii: *Album*, *Fotografia tłumu*, *Pierwsza fotografia Hitlera*, *Znieruchomienie*, *Negatyw* oraz *Fotografia z 11 września*. Każdy z nich odsłania, jak słusznie w pracy się dowodzi, inny aspekt natury fotograficzności jako takiej, czy sprzeczności ontologicznych/ epistemologicznych istniejących w jej ramach, takich chociażby jak pragnienie zapisu rzeczywistości i tym mocniej uwidoczniiony fakt klęski tego zapisu. W każdym z tych utworów – jak podkreśla się – poetka prezentuje nieco inne podejście do fotografii, dzięki czemu interpretacja wierszy odsłania różne aspekty i kategorie związane z ontologią i etyką fotografii. Trzeba zarazem przyznać, że owe kategorie związane z fotografią – takie chociażby jak nieodwracalność, nieukończoność, praca nad negatywem, proces twórczy związany z techniką wywoływania zdjęć, relacja między fotografującym a fotografowanym (modelem) – okazują się niezwykle interesującym i efektywnym „kluczem” otwierającym i pogłębiającym interpretacyjne sensy wierszy. Wspaniałym tego przykładem jest szczególnie interpretacja *Negatywu*, *Znieruchomienia* czy *Fotografii z 11 września*. Towarzyszą temu przemyślane, dojrzałe odwołania do literatury przedmiotu, które nie tłumią jednak własnego i oryginalnego porządku interpretacyjnego tekstów Szymborskiej. Powyższa zasada dotyczy również pozostałych rozdziałów interpretacyjnych.

W sposób bardzo interesujący realizuje się rozdział, w którym zdjęcia wspomagają materiał autobiograficzny, potwierdzając swą funkcję dokumentacyjną, wspomagając wiarygodność narracji, jak to się dzieje w książkach *Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza czy *Falszerzach pieprzu* Moniki Sznajderman. Wybrane pozycje nie są przypadkowe, gdyż dzięki nim możemy wnikliwiej przyjrzeć się skomplikowanym relacjom między fotografią a pamięcią. W przypadku Różewicza i jego zapisu pamięci o matce, Stefanii Różewicz, zwraca się między innymi uwagę na konstrukcyjną spójność wszystkich elementów tworzących tę wymykającą się gatunkowej klasyfikacji pozycję, w której zdjęcia pełnią równie ważną funkcję. Co więcej, interpretacja zdjęć (ich układu, podpisów, obecności i zaznaczonej nieobecności) pozwala na wydobywanie paradoksalnego wymiaru metafizycznego książki, po

części mistycznego (zdjęcie matki, jej oczu jako forma świeckiej ikony), ujawniającego konieczność wiecznej obecności tej, która „odchodzi”, ale to odejście ma charakter zawieszony, niedokonany, bo na jego ostateczność nie wyraża się zgody.

Falszerze pieprzu - historia rodzinna Moniki Sznajderman to narracyjny projekt praktykowania postpamięci. Sznajderman na podstawie niewielkiej ilości ocalonych z Holocaustu zdjęć, próbuje odtworzyć historię rodzinną jej ojca, a w konsekwencji i swoją, ukrytą w niepamięci zagłady. Analiza i interpretacja tych zdjęć, opatrywanych nie tyle datami, co przypuszczeniami, uzupełnianymi efektami poszukiwań dokumentacyjnych, skrawkami wspomnień czy hipotezami – w sposób wyjątkowo drastyczny, jak przekonuje się w rozprawie, uobecnia przestrzeń utraty, zagłady, wymazania bogactwa życia, energii, pasji, jakie ten zniszczony świat uobecniał. Przywołać można tylko jego nikłe ślady, mające jednak fundamentalne znaczenie dla częściowego choćby zasypania przepaści między bogactwem pamiątek polskiej części rodziny a owymi szczątkowymi, zainspirowanymi przez zdjęcia, fragmentami pamięci, by nie została ona unicestwiona, zamknięta w milczeniu i niebycie. Nie ulega wątpliwości, że zarówno w książce *Matka odchodzi*, jak i *Falszerzach pieprzu*, zdjęcia nie są dodatkiem, ale – jak czytamy w pracy – „wizualnym tekstem do przeczytania” (s. 142).

W rozdziale „Fotografia cyfrowa jako motyw we współczesnej poezji” charakteryzuje się główne cechy związane nie tylko z przemianą fotografii analogowej na cyfrową i wykorzystywanie jej w Internecie, ale i spotęgowaną łatwością multiplikacji, przesyłania, skanowania, przetwarzania, możliwego dzięki smartfonowi: jednemu urządzeniu kumulującemu wcześniej porozdzielane funkcje. W efekcie mamy współcześnie do czynienia z prawdziwym zalewem zdjęć w portalach informacyjnych, fotoblogach, foto pamiętnikach, newsach dziennikarskich, a w przestrzeni zindywidualizowanej – w postach na Instagramie czy Facebooku, jak i elektronicznych prywatnych „albumach”. Następnie Autorka rozprawy poddaje interpretacyjnej uwadze wybrane utwory poetyckie, które odsłaniają różne formy percepcji fotografii cyfrowej. Poetycki namysł związany z możliwością skanowania zdjęcia analogowego przedstawia się poprzez interpretację wiersza Tadeusza Dąbrowskiego *** [*zeskanowałem swoje zdjęcie*]. Jakie różnice wynikają z poddania refleksji zdjęcia analogowego i zeskanowanego ukazuje się poprzez odwołanie do podobnego motywu fotografii (obserwacja zdjęcia z dzieciństwa) w wierszu *Ja* Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. O ile w przypadku poetki, analogowa fotografia z dzieciństwa prowadzi do zatrzymania się na etapie rozpaczki spowodowanej przemijaniem, o tyle zeskanowane zdjęcie w wierszu Dąbrowskiego pozwala na uruchomienie refleksji związanej z formami

transformacji ludzkiego ciała i osobowości. Jedno i drugie zdjęcie opowiada o przemijaniu, ale – jak przekonuje Autorka rozprawy – są to jednak inne opowieści.

Piętnowanie bezrefleksyjności i pozbawionej dystansu pogoni za formami zwirtualizowanej poprzez fotografię cyfrową codzienności ukazuje się poprzez poezję Marcina Świetlickiego, zwłaszcza wiersze z tomiku *Drobna zmiana* (2016). Podkreśla się przy tym, że poeta krytykuje nie tyle samą fotografię cyfrową, ile rodzaj powszechnej zgody na uczestnictwo w wirtualnym oblędzie, poprzez który tracimy w ogóle kontakt z rzeczywistością. Wykorzystywanie języka zapożyczonego ze świata wirtualnego i fotografii cyfrowej, specyficznej dla współczesności nowomowy, ukazuje się poprzez utwór Ewy Lipskiej *Pełny ekran*, odsłaniający niebezpieczeństwa skrajnie uproszczonego projektu komunikacji i człowieka. Poetycką posfotografię prezentuje się poprzez interpretację tomiku Justyny Bargielskiej *Selfie na tle rzepaku*. Zaprzeczenie typowym przedstawieniom selfi w wykadrowanej fotografii okładowej i pełnej jej wersji w tomiku (obraz naznaczonych bliznami i znamionami pleców) – zmienia radykalnie funkcję tego typu zdjęcia. Staje się ono metaforą wewnętrznego obrazu ja lirycznego, ale i społeczeństwa, w którym żyje i z którym się zмага. Zaznacza się, że zmiana nośnika fotografii z analogowego na cyfrowy staje się przede wszystkim źródłem poetyckiej aktywności dotyczącej nie tyle samej ontologii fotografii, ile jej wpływu na współczesne życie człowieka. Dlatego akcentuje się, z czym w pełni się zgadzam, że bez względu na formalną obecność lub nieobecność poezji najnowszej w podstawie programowej, na lekcjach polskiego powinna mieć ona stałe miejsce choćby z tego względu, by poprzez nią poddawać uczniowskiej refleksji zjawiska kulturowe, wśród których – jak w przypadku fotografii cyfrowej – funkcjonują na co dzień.

Część trzecia pracy – „Interpretacja fotografii w praktyce szkolnej” – to propozycje projektów, warsztatów i lekcji, które świadczą o możliwości wieloetapowego kształcenia interpretacji fotografii w środowisku szkolnym na różnych etapach edukacyjnych. Zwraca się uwagę na niespójność aktualnej podstawy programowej, w której dla klas 7-8 przewiduje się, że uczeń interpretuje różne dzieła sztuki, w tym fotografię (Kształcenie literackie i kulturowe, 2.3.), ale we wcześniejszych zapisach programowych nie pojawiają się takie, które miałyby do tej umiejętności przygotowywać, wskazując na procesualność nabywania tej złożonej kompetencji. Co więcej, w klasach 1-6 fotografię traktuje się jedynie jako narzędzie użytkowe, pozwalające na gromadzenie i utrwalanie wiedzy. Tymczasem, co słusznie Autorka podkreśla, „zdobywanie umiejętności interpretacyjnych jest procesem bardzo długim, składającym się z kilku etapów nie dających się zamknąć w dwóch latach szkoły podstawowej” (s. 184), a więc tylko w 7-8 klasie. Dlatego ma w pełni rację, że ową edukację

w zupełności można rozpocząć już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, rozwijając ją ustawicznie w trakcie dalszych etapów i pamiętając, że nigdy nie ma ona charakteru finalnego. Bo rzeczywiście, refleksja interpretacyjna będąca efektem wnikliwszego, uważniejszego spojrzenia na dzieło sztuki powinna mieć miejsce na każdym etapie edukacji. Bo tylko wówczas istnieje realna szansa, by uczniowskie umiejętności interpretacyjne mogły nie tylko rozwijać się, ale w ogóle zaistnieć.

Doktorantka przekonuje, że pomimo instytucjonalnych ograniczeń (m.in. podstawa programowa) nieobecność interpretacji fotografii w szkole można zamienić na obecność. Wystarczy uwolnić się od gotowych, towarzyszących podręcznikom, wykładni podstawy programowej, tworząc własne, o dużej elastyczności materiałowej, programy autorskie. Autorskiej koncepcji powinna towarzyszyć świadomość, że nasi podopieczni potrafią uczyć się sami i tę aktywność powinniśmy rozwijać (projekty, prezentacje), że proces uczenia ma charakter holistyczny, integrujący różne dziedziny wiedzy oraz nigdy nie osiąga celu finalnego.

Doktorantka prezentuje dojrzałą świadomość związaną z kształceniem interpretacji. Podkreśla: „Aby umieć interpretować zdjęcia, trzeba je po prostu często oglądać i kontemplować” (s. 200). Zauważa również, że swoboda interpretacyjna, choć na etapie wstępnym może być ciągiem skojarzeń i myśli, wymaga następnie uporządkowania, a sama złożoność interpretacji domaga się ćwiczeń wprowadzających, dzięki którym uczniowskie umiejętności w tym zakresie będą mogły się rozwijać. Tym uwagom jednak ponownie towarzyszą sądy, że wolność, różnorodność interpretacji fotografii jest zjawiskiem wyjątkowym na tle interpretacji w ogóle, jakoby precyzyjnie ustrukturyzowanej, obiektywnej, a więc pozwalającej na stosowanie jednoznacznych kryteriów jej oceny i wartościowania. Co prawda, pojawiają się zdania, że interpretacyjna wolność dotyczy interpretacji w ogóle (por. s. 103), ale są zagłuszane przez zdania o wyjątkowości interpretacji fotografii, którą łączy się z prawem do zindywidualizowanego odbioru, do jego upodmiotowienia, otwarciem na dialog, prawem do różnorodności odczytań, sugerując pośrednio, że te wyznacznik interpretacji nie obejmują literatury czy innych tekstów kultury. Tak jakby „zgoda na swobodną interpretację, która nie zawsze daje odpowiedzi na wszystkie rodzące się w zderzeniu ze zdjęciem pytania” (s. 257) – tylko fotografii miała dotyczyć, kiedy tymczasem jest po prostu zasadą ogólną dotyczącą interpretacji jako takiej. Stąd przekonanie, że owej wolnościowej interpretacji „nie po drodze [...] ze szkołą w ujęciu masowym i systemowym” (s.203), czemu zdecydowanie należy zaprzeczyć. Bez względu na to, w jakim stopniu alternatywne wobec strukturalizmu strategie interpretacyjne obejmujące różne teksty kultury, więc i literackie, są w szkole

„systemowej” realizowane, to realizować jednak je można i przynajmniej część nauczycieli to czyni, a założenia interpretacyjnej wolności, upodmiotowienia odbioru, otwarcia na dialog, różnorodność odczytań przynależą aktualnie w zasadzie do polonistycznych oczywistości dotyczących pracy z każdym tekstem. Taką koncepcję edukacji polonistycznej odzwierciedla liczna i klasyczna już literatura przedmiotu, chociażby *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* Barbary Myrdzik (1999), *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego* (2003) Anny Pilch, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* Anny Janus-Sitarz czy Krystyny Koziołek, *Czytanie z innym* (2006). A to dopiero początek bardzo długiej listy poświęconej wprowadzaniu do szkoły („masowej i systemowej”) różnych poststrukturalnych/ alternatywnych wobec strukturalizmu strategii interpretacyjnych.

Rozumiem, że doktorantce chodziło o podkreślenie wyjątkowości procesu kształcenia interpretacji fotografii, w którym prawo do obioru subiektywnego, intuicyjnego, emocjonalnego, niekoniecznie od razu kodyfikowanego w jasny i precyzyjny wywód ma szczególne znaczenie, zwłaszcza na niższych etapach edukacji. Jednak w owej retoryce wyjątkowości zbyt jaskrawo (choć niekonsekwentnie) przeciwstawia ją współczesnej interpretacji w ogóle, która daleko już odeszła od jednoznacznych, ściśle ustrukturyzowanych wzorców. Choć i one miały przecież w dużym stopniu charakter umowny i mogły dotyczyć jedynie elementów analitycznych, a nie już samej interpretacji, która jako sztuka – z natury rzeczy – pozostaje wolna i nie może prowadzić do jednoznacznej, jedynie słusznej wykładni.

Część druga rozprawy ukazuje możliwości interpretacyjne wynikające z różnych form intertekstualnych związków literatury i fotografii. Natomiast część trzecia pracy – dotycząca warsztatów na różnych etapach edukacji, projektów, lekcji, wykorzystujących materiał interpretacyjny z części drugiej – całkowicie przekonuje, że lekcje polskiego i literatura są rzeczywiście naturalnym „środowiskiem”, w którym można kształcić interpretację fotografii. Co więcej, że dzięki temu stowarzyszeniu można rozwijać kompetencje interpretacyjne tekstu literackiego w sposób dla uczniów bardzo interesujący, o czym świadczy chociażby praca z wierszem Stanisława Barańczaka *Zdjęcie*. Doktorantka dużą część zajęć, które relacjonuje w rozprawie prowadziła w szkole montesoriańskiej, pozwalającej na zdecydowanie bardziej swobodny tok zajęć, ale uważam, że są one możliwe do realizacji w każdej szkole. Oczywiście – co naturalne – w różnych jego adaptacyjnych przekształceniach, do których zresztą w rozprawie wielokrotnie się zachęca. W ich wyniku można by m.in. poddać refleksji fakt nadużycia wizerunku własnego dziecka przez skandynawską artystkę, Ninę Marię Kleivan. Otóż sfotografowała ona swoją 6-miesięczną córeczkę Faustynę w przebraniach za różnych zbrodniarzy: Hitlera, Stalina, Mao, Husajna, Pinocheta, tworząc wystawę pod

tytułem *Zło tkwi w każdym z nas*. Projekt cieszy się wielką medialną popularnością. W rozprawie przywołuje się go w związku z *Pierwszą fotografią Hitlera* Wisławy Szymborskiej, traktując jako „świetny sposób na otwarcie [...] debaty” dotyczącej źródeł/ koncepcji zła w człowieku. To prawda (jest on zresztą w szkole często wykorzystywany w związku z wierszem Szymborskiej), ale nieco szkoda, że równocześnie sam projekt Kleivan, dwuznaczny przecież, nie zostaje poddany refleksji, mimo że w rozprawie porusza się problem etycznych nadużyć fotografii i wynikających stąd konsekwencji (np. problem zdjęcia Richarda Drew'a *The Falling Man*, z ataku na World Trade Center 11 września 2001 r.).

Całość rozprawy, pomimo ujawnionych wątpliwości, oceniam jednak bardzo wysoko i uważam, że rozprawa powinna zostać opublikowana ze względu zarówno na swą wartość naukową, jak i materiał praktyczny, stanowiący znaczącą pomoc w rozszerzaniu perspektyw edukacji polonistycznej. Praca wymaga zarazem bardzo wnikliwej korekty redakcyjnej, bo sporo w niej literówek, omyłek, usterek komputerowych prowadzących do pojawiania się różnego typu i rodzaju przypadkowo błędnych zapisów.

Podsumowując, rozprawa doktorska mgr Jadwigi Maksym-Kaczmarek w pełni dowodzi nieprzecenionej wartości badań nad wielostronnymi relacjami między literaturą a fotografią, a przede wszystkim niezwykle znaczącej w tym procesie roli interpretacji w edukacji polonistycznej. Autorka, upominając się w sposób bezpośredni o konieczność wieloetapowego kształcenia uczniów w sztuce interpretacji fotografii, upomina się pośrednio o konieczność praktykowania w środowisku uczniowskim tej umiejętności/sztuki w ogóle. Z pełnym przekonaniem stwierdzam, że rozprawa doktorska mgr Jadwigi Maksym-Kaczmarek spełnia warunki określone w art. 13. 1. ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym, w związku z czym stawiam wniosek o dopuszczenie doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

