

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

*Piotr Kołodziej*

## Malarstwo – zguba i ocalenie

„Porządek, jasność, łatwość istotne są takowego dzieła przymioty. Nie może się nikt ośmielić na złożenie książki elementarnej, kto nie widzi jaśnie wszystkich części, które składają przedsięwziętą naukę, kto nie zna miejsca, które ma każdej szczególnej prawdzie w niej naznaczyć, kto nie potrafi samym nauczycielom przepisać porządku, jakim uczyć mają” – tak oto na temat „książek elementarnych” oraz ich twórców wypowiadał się Grzegorz Piramowicz, autor – jak się uznaje – pierwszej w Polsce ogólnej „teorii” podręcznika, wygłoszonej 7 marca 1778 roku w ramach przemówienia na posiedzeniu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych<sup>1</sup>. By zatem „składać” jakiegokolwiek podręczniki – wynika ze słów sekretarza KEN-u – trzeba nie tylko świetnie znać „przedsięwziętą naukę”, ale także trzeba umieć w taki sposób rozplanować poszczególne jej „prawdy” w „książce elementarnej”, aby nie tylko uczniów, ale również uczących „oświecać i prowadzić”. Odpowiedni dobór oraz odpowiednie uporządkowanie „części” w obrębie całości podręcznika – dowodzi autor *Powinności nauczyciela* – to podstawowe warunki osiągnięcia „jasności w uczeniu, bez której nauka w każdym wieku, dopieroż młodemu, jest równie niepożyteczną, jak przykrą”<sup>2</sup>. Ponad 120 lat później Piotr Chmielowski, autor pierwszej „teorii” podręcznika do historii literatury<sup>3</sup>, dopowiadał niejako, iż książki tego typu powinny przede wszystkim „dobrze ustosunkowywać części składowe, nie mówić za dużo

---

<sup>1</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, BN/171, Ossolineum, Wrocław-Kraków 1960, s. 144. Por. L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, WSiP, Warszawa 1976, s. 31–34. Grzegorz Piramowicz (1735–1801) – wybitny pedagog i działacz oświatowy; pisarz; ksiądz; sekretarz Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, członek Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

<sup>2</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*

<sup>3</sup> P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”, Warszawa 1899, s. 102–104. P. Chmielowski (1848–1904) – wybitny historyk literatury i krytyk; redaktor „Ateneum”; członek Akademii Umiejętności.

o rzeczach podrzędnych, a za mało o najważniejszych; dbać o to, ażeby części złożyły się, nawet pod względem pisarskim, na harmonijną całość”<sup>4</sup>.

Ciekawe, co przywołani autorzy powiedzieliby na temat „przedsięwziętej nauki”, „oświecania i prowadzenia” uczniów i nauczycieli albo na temat „harmonijnej całości” szkolnych książek, gdyby mogli obejrzyć najpopularniejsze obecnie podręczniki do języka polskiego. Z pewnością doszliby do wniosku, już po pobieżnym oglądzie, że wśród „części składowych” podręczników, a zatem i w obrębie samej „przedsięwziętej nauki”, kluczowe miejsce zajmują dzieła malarskie. Mogliby również stwierdzić, że dziś uczenie (się) języka polskiego polega między innymi na „czytaniu” dzieł sztuki, setek, tysięcy nawet dzieł sztuki oraz że do odbioru malarstwa – co jeszcze trudniej byłoby im pojąć – zdolne są już dzieci w wieku wczesnoszkolnym, skoro bez zawahania proponuje się czwartoklasistom do „lektury” na przykład niezwykle skomplikowane obrazy Jana Matejki<sup>5</sup>...

Zdumienie wspomnianych autorów byłoby zapewne ogromne również i z tego względu, że w czasach, w których żyli, w podręcznikach albo nie było żadnych ilustracji (Piramowicz), nie mówiąc już o reprodukcjach dzieł sztuki, albo też ilustracje należały do rzadkości (Chmielowski). Wszak prawdziwy „ilustracyjny” przełom w poligrafii (nie tylko podręczników zresztą) nastąpił dopiero wraz z wprowadzeniem tzw. fotochemigrafii, wynalezionej przez Georga Meisenbacha w 1881 roku (szybko wypierającej drzeworyt i litografię). Offset z kolei zaczęto stosować około roku 1905, a rotograwiurę – 1910. Grafika książkowa stała się w Polsce (podobnie jak i w całej Europie, z wyjątkiem prekursorskiej Wielkiej Brytanii) przedmiotem zainteresowań teoretycznych dopiero w ostatniej dekadzie wieku XIX. Początki nowoczesnego komponowania polskiej książki pod względem plastycznym, przy ściślejszej współpracy wydawcy, pisarza, artysty i drukarza, przypadają już na wiek XX<sup>6</sup>. Jak zaświadcza Janina Wiercińska, w pierwszej połowie XIX stulecia ukazało się na terenie naszego kraju zaledwie 8 do 10 ozdobnie ilustrowanych utworów literackich<sup>7</sup>. A jeszcze na przykład w 1851 roku na łamach krakowskiego „Czasu” ostro krytykowano za „nadużycia” i „hołdowanie zmysłom” przenikającą z Zachodu „modę” zdobienia książek drzeworytami i stalorytami<sup>8</sup>. W takim kontekście łatwo więc zrozumieć, dlaczego w „przełądzie podręczników historii literatury polskiej”,

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 103. Chmielowski twierdził, iż żadna z dotychczasowych polskich książek do literatury nie spełnia wszystkich niezbędnych warunków stawianych dobremu podręcznikowi.

<sup>5</sup> Zob. np. M. Składanek, *Język polski. 4. Kształcenie kulturowo-literackie*, Operon, Gdynia 2008, s. 247.

<sup>6</sup> Szeroko na ten temat pisze J. Wiercińska w *Sztuce i książce* (PWN, Warszawa 1986). Warto nadmienić, iż ogromną rolę w tworzeniu się nurtu tzw. pięknej książki w Polsce odegrał Stanisław Wyspiański. „Dziś nie ma już poważniejszej książki polskiej – pisał w roku 1908 może nazbyt entuzjastycznie Antoni Gawiński – wydanej byle jak, bez uwagi na prawa piękna [...] Pod impulsem twórczym Wyspiańskiego poczęto szukać d r ó g w ł a s n y c h [...], poczęto uważać książkę za dzieło sztuki: poczęto drukować na każdej imiona tych wszystkich, którzy się na jej wykonanie techniczne składali” (Cyt. za J. Wiercińska, *Sztuka i książka...*, s. 19).

<sup>7</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>8</sup> „Czas” 1851, nr 134; zob. J. Wiercińska, *Sztuka i książka...*, s. 116.

opublikowanym przez Chmielowskiego w 1898 roku<sup>9</sup>, wśród niespełna 30 pozycji znalazła się tylko jedna książka wzbogacona o „ilustracje”, pod wymownym tytułem zresztą: *Ilustrowane dzieje literatury polskiej*<sup>10</sup>.

Tenże sam Chmielowski jednak już w 1880 roku wygłosił w Warszawie swój słynny odczyt o roli „poezji” i innych sztuk w przysposabianiu „wychowańców” do życia. I tę datę, a właściwie rok 1881, kiedy to odczyt ukazał się drukiem, można by uznać za symboliczny początek wprowadzania „innych sztuk” na lekcje języka ojczystego<sup>11</sup>. Bardzo szybko, bo już na przełomie XIX i XX wieku, zaczęto się wręcz domagać, by malarstwo uznać za niezbywalny element takich lekcji<sup>12</sup>. Pojawienie się obrazów w formie reprodukcji w podręcznikach do języka polskiego stało się więc tylko kwestią czasu. Rozstrzygnąć należało raczej inne dylematy: według jakich kryteriów owe reprodukcje dobierać, jak sprawić, by były rozmieszczane we właściwych „miejscach” – wracając do formuł Piramowicza – we właściwym porządku, tzn. adekwatnie do znaczenia i przypisywanej roli tej „części” w obrębie całości „przedsięwziętej nauki” oraz w zgodzie z ideą „oświecania i prowadzenia” uczniów i nauczycieli. Są to, tak naprawdę, dylematy ciągle aktualne.

Nasylenie dzisiejszych podręczników do języka polskiego reprodukcjami różnorodnych dzieł malarskich mogłoby nas właściwie ucieszyć, zwłaszcza gdyby na edukację spojrzeć przez pryzmat współczesnej kultury, określanej jako cywilizacja obrazu. Sprawa jednak nie jest tak prosta. Dzieło malarskie bowiem to zaledwie jeden z elementów całej współczesnej ikonosfery<sup>13</sup>, element, powiedzmy wprost, bardzo słaby, by nie dodać jeszcze – staroświecki. Żyjemy w czasach nie tyle nawet

<sup>9</sup> P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury...*, s. 102–133. Przegląd rozpoczyna się od publikacji Zygmunta Bartoszewicza pt. *Historia literatury polskiej podług dzieł Bentkowskiego, Juszyńskiego, Ossolińskiego i Sołtykiewicza*, Wilno 1828.

<sup>10</sup> Poszczególne tomy *Ilustrowanych dziejów* ukazywały się w latach 1898–1906 w Wiedniu (w sumie pięć książek; Nakładca Franciszek Bondy).

<sup>11</sup> P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu*, Wydawnictwa E. Orzeszkowej i S-ki, Wilno 1881.

<sup>12</sup> Wystarczy przy tej okazji wspomnieć publikacje na przykład Stanisława Zatheya, Tadeusza Piniego lub Juliusza Kleinerera (S. Zatheya, *Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1907, T. I, s. 70–78; S. Zatheya, *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 124–140; T. Pini, *Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 41–49; J. Kleiner, *W sprawie należytego wyzyskania dzieł sztuki i zabytków historycznych dla celów szkolnych*, „Muzeum” 1913, T. II, s. 487–493. Wspomniane publikacje były nowatorskie i jednocześnie wpisywały się w najnowsze trendy pedagogiczne, rozwijające się wówczas na Zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych, związane z ideą wychowania estetycznego (zob. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 175–229; T. Mikułowski, *O kulturze estetycznej w szkole za granicą i u nas*, „Muzeum” 1913, T. II; *Wiadomości z ruchu pedagogicznego za granicą*, „Nowe Tory” 1906, s. 540–542; L. Bandura, *Omawianie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole powszechnej*, „Polonista” 1937, z. 2; Z. Jętkiewiczowa, *Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznanie z dziełami sztuki*, „Polonista” 1936, z. II i III; J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, G. Centnerszwer i S-ka, Warszawa 1903).

<sup>13</sup> M. Porębski, *Ikonosfera*, PIW, Warszawa 1972.

dominacji obrazu, co „opresji ze strony zalewu obrazów” – jak to ujął Hans Belting<sup>14</sup>, który przecież wcale nie miał na myśli obrazów malarskich. Rozwój technologiczny sprawia, że dzieła malarskie – w zderzeniu z innymi obrazami przenoszonymi przez rozmaite media – nie mają szans. Nie przebijają się. Giną. Wiszą w galeriach i muzeach, odwiedzanych – odpowiednio – przez jeden lub dwa procent społeczeństwa<sup>15</sup>. Bywają wręczane jako prezenty w formie albumów, nigdy nieotwieranych. Niekiedy budzą chwilową sensację, gdy przechodzą z rąk do rąk podczas aukcji dla wąskiej grupy koneserów lub – częściej – gdy stają się łupem złodziei. Czasem dają się też zobaczyć na jakiejś zawieruszonej w świecie e-maili pocztówce...

Myliliby się jednak ten, kto by sądził, iż wciśnięte w formie reprodukcji gdzieś między podręcznikowe ciągi liter i graficzne ozdobniki dzieła malarskie mają łatwiejsze życie. Niestety, twórcy szkolnych książek, jak można wnioskować na podstawie analizy najpopularniejszych współczesnych podręczników do języka polskiego, raczej nie potrafiliby udzielić przekonujących odpowiedzi na pytanie o miejsce malarstwa w obrębie „przedsięwziętej nauki”, a co za tym idzie, także na pytanie o celowość zamieszczania w podręcznikach tysięcy malarskich reprodukcji i wreszcie – na pytanie o propedeutykę „czytania” reprodukowanych dzieł. Bogata szata graficzna współczesnych podręczników wcale nie dowodzi, że ich autorzy trafnie dobierają „części” składające się na „przedsięwziętą naukę”, wcale też nie sprawia, że publikacje tego typu stają się automatycznie „harmonijnymi całościami”, o których marzył sobie Chmielowski, zaprojektowanymi z myślą o „oświecaniu” oraz mądrym „prowadzeniu” uczniów i nauczycieli, o co wcześniej jeszcze zabiegał Piramowicz. Współczesny wygląd podręczników to przede wszystkim efekt głębokich przemian na rynku poligraficznym. Prawdziwemu „przewrotowi kopernikańskiemu” w dziedzinie edytorstwa, obserwowanemu w ostatnich latach, nie towarzyszył jednak głęboki namysł nad celami i sposobami wykorzystywania malarstwa w ramach lekcji języka polskiego.

Czy to jednak akceptujemy, czy nie, dzieło malarskie jako część „przedsięwziętej nauki” określanej formułą „język polski” jest obecne i będzie obecne, zwłaszcza jako „ilustracja” w szkolnych książkach. Można by nawet czasem odnieść wrażenie, że to polonista właśnie, wyposażony w „nowoczesny” podręcznik (czytaj: bogato „ilustrowany”), ma być „ostatnim sprawiedliwym”, ostatnim obrońcą kultury wysokiej – zakłętej w dziełach sztuki i mielonej dziś bez litości na produkty codziennego użytku, jak na przykład na pilniczki do paznokci zdobione reprodukcjami obrazów Leonarda da Vinci czy Edgara Degas (do kupienia w znanej sieci sklepów kosmetycznych).

Oczywiście nie ma możliwości dokonania w ramach niniejszego szkicu obszernej egzegezy, na czym polega problem współczesnego „ilustratorstwa” szkolnych książek, ale dla uchwycenia pewnych tendencji warto – jak sądzę – zatrzymać się przez chwilę przynajmniej na trzech przykładach podręcznikowych (nad-)użyć malarstwa – po jednym dla każdego etapu kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum). Podkreśliśmy bowiem jeszcze raz: sposób (nad-)używania malarstwa

---

<sup>14</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas, Kraków 2002, s. 43.

<sup>15</sup> Badania dotyczyły wizyt regularnych, tzn. powyżej pięciu razy w roku. M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, ARS NOVA, Poznań 1996, s. 170.

w podręcznikach jest – z jednej strony – wykładnią sposobu rozumienia roli tej „części” w obrębie całości „przedsięwziętej nauki”, a – z drugiej – może być i zwykle jest istotnym czynnikiem determinującym pracę nauczyciela i ucznia („oświecanie i prowadzenie”).

W jednym z „nowoczesnych” podręczników dla klasy VI zaproponowano do „interpretacji” *Konstytucję 3 maja*, obraz, jak to zwykle u Matejki przecież, przedstawiający fakt historiozoficzny, a nie historyczny, obraz, jak to zwykle u Matejki, wymagający od odbiorcy niezwyklej wprost kompetencji. Wyrafinowana „narracja” na temat historii, „zapisana” w wyrafinowanym języku sztuki malarskiej autorów książki jednak nie zniechęca, gdyż proponują oni małym dzieciom między innymi takie absurdalne działania „lekturowe”, dokonywane na reprodukcji o powierzchni wiele tysięcy razy mniejszej od oryginału: „Wyobraź sobie, że jesteś którąś z osób przedstawionych na obrazie. Napisz pracę na jeden z podanych tematów: Relacja z ostatnich chwil przed uchwaleniem konstytucji. Relacja z ostatnich chwil po uchwaleniu konstytucji. Rozmowa między wybranymi postaciami”. Żeby było jeszcze „atrakcyjniej”, reprodukcja płótna Matejki, zamieszczona w rozdziale *Człowiek i prawo*, została „problemowo” usytuowana w kontekście *Powrotu taty* Adama Mickiewicza, na zasadzie urokliwej w swej naiwności opozycji: stanowienie prawa (przez sejm) – łamanie prawa (przez zbójców)<sup>16</sup>.

W popularnym podręczniku dla gimnazjum *Słonie* Salvadora Dali, na przykład, zostały skojarzone – no proszę, po jakich manowcach może błąkać się ludzka myśl – ze *Słoniem* Sławomira Mrożka! Odkrywcze „ilustrowanie” klasyki literatury to jednak nie wszystko: w całej książce trwa erupcja kiczowatych plastycznych ozdóbek, których sporą część stanowią ikoniczne ekscesy zauroczonych możliwościami komputera grafików, polegające na dowolnym przetwarzaniu dzieł sztuki malarskiej – a to poprzez manipulację kolorami (np. fragment *Pejzażu z upadkiem Ikara* jako monochromatyczny „znak wodny” na całą stronę), a to barbarzyńskie wycinanki i wklejanki (grupa rycerzy starannie wycięta z *Ołtarza Gandawskiego* braci van Eycków i wklejona jako „ilustracja” fragmentu *Opowieści kanterberyjskich* Geoffreya Chaucera), a to jako dziecięce „ubieranki” (don Kichot z rysunku S. Daliego „ubrany” przez grafika w zbroję, a co tam!)<sup>17</sup>.

Do jednego z najpopularniejszych podręczników dla liceum wprowadzono w ogóle stały komponent zatytułowany nowocześnie *Czytamy dzieła sztuki*, pojawiający się zresztą – z niejasnych powodów – tylko przy niektórych reprodukcjach. Owo „czytanie” polega na przykład na zamieszczeniu obok miniaturowej odbitki obrazu Nicolasa Poussina *Natchnienie poety*, „ilustrującej” wykład o Horacym, jednego polecenia: „Spróbuj zinterpretować obraz francuskiego malarza”. I na tym „czytanie” się kończy. W innym miejscu natomiast w „nowoczesną” ramkę–apłę – w kształcie

<sup>16</sup> A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004, s. 145.

<sup>17</sup> T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 1 Klasa gimnazjum*, Znak, Kraków 1999, s. 32, 219, 113, 180. Nawiasem mówiąc, autorstwo *Ołtarza Gandawskiego* autorzy przypisują tylko jednemu z braci van Eycków – Janowi, choć powszechnie przyjmuje się, iż dzieło zostało rozpoczęte przez starszego z braci – Huberta (świadczy o tym między innymi inskrypcja – choć nieoryginalna – na ramie dzieła).

kartki z notatnika – wciśnięto niewyraźną reprodukcją obrazu Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego* (tym razem bez adnotacji, że „czytamy”). Cała „fiszka” nosi tytuł *Słynne przypowieści biblijne* i jest zbiorem skandalicznych biblijnych przeróbek, utrzymanych w konwencji najtańszego bryku. Obraz Rembrandta w formacie pocztowego znaczka stał się „ilustracją” przypowieści o synu marnotrawnym, która w podręcznikowej wersji brzmi tak: „Pewien człowiek miał dwóch synów. Młodszy zażądał od ojca majątku, a otrzymawszy swoją część, wyruszył w świat, gdzie szybko stracił wszystko. Starszy zaś tymczasem wiernie służył ojcu. Gdy zubożały syn wrócił do domu, ojciec przywitał go z radością, co wywołało gniew brata. Na jego wyrzuty ojciec odpowiedział: «trzeba się weselić i cieszyć z tego, że ten brat twój był umarły, a znowu ożył, zaginął, a odnalazł się» (Łk 15, 11–32)”. Jak widać, nie tylko szata graficzna książki przypomina popularne kolorowe pisma podrzędnego gatunku, gdyż po barbarzyńsku potraktowane jest wszystko, włącznie z Biblią<sup>18</sup>. Mimo to jednak podręcznik cieszy się wielkim zainteresowaniem nauczycieli (uczniowie i tak kupią to, co im się poleci) – za sprawą zwłaszcza szaty graficznej książka sprawia bowiem wrażenie nowoczesnej, a w istocie oferuje skompromitowane pomysły edukacyjne, a także proponuje nowe barbarzyńskie rozwiązania, nie tylko w zakresie „czytania dzieła sztuki” zresztą.

Wszystkie trzy wskazane przykłady łączy wspólny co do zasady sposób „używania” malarstwa: za każdym razem dzieła sztuki traktowane są instrumentalnie – jako pretekst, jako materiał przydatny w graficznej obróbce podręcznika, jako „ilustracja”. Nadużycia pierwszego i drugiego typu (dzieło malarskie jako pretekst np. do absurdalnych ćwiczeń językowych lub jako materiał przetwarzany na graficzne ozdobniki i wypełniacze pustych miejsc na stronie – przede wszystkim w celu podniesienia wizualnej atrakcyjności książki) właściwie nie wymagają dodatkowego komentarza. Kompromitują się same. Nieco inaczej jednak rzecz wygląda z ikoniznymi nadużyciami trzeciego typu: rozumienie dzieła sztuki jako „ilustracji” czegoś to, po pierwsze, jedna z głównych przyczyn zamieszczania reprodukcji w podręczniku i – zwykle w konsekwencji – jedna z głównych przyczyn „omawiania” malarstwa podczas lekcji języka polskiego. Po drugie zaś, wykorzystywanie dzieł malarskich w funkcji „ilustracji” ma w polskiej szkole bardzo długą tradycję, przez co w efekcie tę funkcję właśnie uznaje się i za naturalną dla dzieł malarskich, i za oczywistą w ramach naszej „przedsięwziętej nauki”. Trudno się zatem dziwić, że reprodukcje pełnią ową „naturalną” i „oczywistą” funkcję na różne sposoby, najczęściej jako:

- „ilustracje” wykładu lub komentarza narratora podręcznika (o literaturze, o sztuce, o epoce...);
- „ilustracje” malarskich inspiracji danego utworu literackiego (np. *Pejzaż z upadkiem Ikarą*);
- „ilustracje” terminów literackich (np. symbolizm, impresjonizm);
- „ilustracje” tematów i problemów podejmowanych przez tekst literacki (np. niedola chłopca);
- „ilustracje” do cytowanych lub omawianych dzieł literackich (np. malarskie wyobrażenia ofiary Abrahama).

---

<sup>18</sup> K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura. I klasa liceum i technikum, Część I*, Stentor, Warszawa 2002, s. 44, 79.

Problem z wykorzystywaniem reprodukcji dzieł malarskich w charakterze „ilustracji” rozpoczyna się już na poziomie języka. Przede wszystkim trzeba zauważyć, iż tym terminem zwyczajowo określa się wszelkie materiały ikoniczne zamieszczane obok tekstów werbalnych w różnego rodzaju publikacjach książkowych („materiał ilustracyjny”). A przecież jest różnica pomiędzy rysunkiem przedstawiającym, na przykład, budowę ludzkiego mózgu a reprodukcją *Melancholii* Jacka Malczewskiego; różnica, którą ze względu na specyfikę dzieła malarskiego należałoby uwzględnić również w nazwie, zwłaszcza w publikacjach wykorzystywanych w edukacji. Niestety, termin „ilustracja” na określenie dzieł malarskich bywa jednak używany również w historii sztuki, co z pewnością sprawy nie ułatwia. Na przykład wybitny estetyk Mieczysław Wallis, dążąc wszak do precyzji pojęciowej, posługiwał się terminem „dzieła ilustracyjne”, na określenie jednego z rodzajów dzieł „niesamodzielnymi” (pozostałe w tej kategorii to dzieła aluzyjne, trawestujące i parodiujące). Za samodzielne – dodajmy – Wallis uznawał tylko te obrazy, do rozumienia których wystarcza wyłącznie tzw. doświadczenie potoczne. Wśród dzieł „ilustracyjnych” zaś (a więc niesamodzielnymi) badacz wyróżniał „dzieła ilustracyjne w węższym znaczeniu” i „dzieła ilustracyjne w szerszym znaczeniu”. Do pierwszych należą ikoniczne „ilustracje” scen lub postaci z konkretnych utworów literackich (np. ilustracje Michała Andriollego do *Pana Tadeusza*). Do drugiej podgrupy zaś – te dzieła, które wyobrażają sceny lub postacie pochodzące z mitów, legend, opowieści historycznych czy doktryn religijnych<sup>19</sup>. W takim rozumieniu na przykład płótna typu *Ofiarowanie Izaaka* Rembrandta również są „ilustracjami”<sup>20</sup>. Z pewnością *Ofiarowanie* można by uznać za dzieło „niesamodzielnymi” w tym sensie, iż odnosi się ono do jednej z historii biblijnych<sup>21</sup>. Nie sposób uznać jednak, że jest to po prostu „ilustracja”, nawet „w szerszym znaczeniu”. Termin „ilustracja” – fotograficzne, rysunkowe, malarskie uzupełnienie albo objaśnienie tekstu – pochodzi bowiem od łacińskiego słowa *illustratio*, czyli ‘rozjaśnienie’, ‘unaocznienie’, a to z kolei od *illustrare* – ‘czynić jasnym’,

<sup>19</sup> M. Wallis, *Dzieje sztuki jako dzieje struktur semantycznych*, [w:] idem, *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, PIW, Warszawa 1983, s. 60–63.

<sup>20</sup> Na tym tle dobrze wypada Kazimierz Wóycicki – znany przedwojenny polonista i autor fundamentalnej z naszego punktu widzenia publikacji *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* (Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1923) – który cały „zbiór pomocy obrazowych polonisty” w sposób przejrzysty podzielił na cztery części: 1) dzieła nierozdzielnie związane z ilustrowanym tekstem, na przykład rysunki Andriollego do *Marii* (znaczenie „ściśle” terminu ‘ilustracja’); 2) dzieła rozumiane jako „dalekie echa utworu poetyckiego, dzieła samoistne, w sobie mające swój cel, swe odrębne zagadnienia i rozwiązania” (np. *Śmierć Ellenai* Malczewskiego); 3) dzieła związane z czytaniem tekstem przez polonistę, ale takie, „których w chwili powstania żaden nie łączył z utworem poetyckim związek”; do tej grupy należą również te dzieła, które były inspiracją dla poetów (np. *Stańczyk* Matejki dla Wyspiańskiego w *Weselu*); 4) dzieła malarskie „nieprzeznaczone ani przez twórców, ani przez nauczyciela do ilustracji tekstów”, funkcjonujące głównie jako inspiracja „już to do krótszych, już dłuższych wypowiedzeń o opisie lub opowiadaniu ustnym czy piśmiennym” (tamże, s. 38).

<sup>21</sup> Owa biblijna historia, potrzebna do rozumienia obrazu Rembrandta, to w terminologii Wallisa tzw. pierwiastek komentujący (zob. tegoż, *Dzieje sztuki...*, s. 138–143).

od wzmocnionego cząstką *il* – słowa *lustrare* – ‘oczyszczać’, rozjaśniać’, od *lustrum* – ‘oczyszczenie’, ‘oczyszczalna ofiara składana w starożytnym Rzymie co pięć lat’<sup>22</sup>.

Z ustaleń etymologicznych wynikają dla naszych rozważań dwie poważne konsekwencje. Ilustracja – po pierwsze – jest bezwzględnie związana z konkretnym, ilustrowanym tekstem i – po drugie – stanowi co najmniej jego uzupełnienie, a w istocie jego rozjaśnienie lub objaśnienie. Stąd wniosek, że wszelkie dzieła malarskie, tak chętnie kojarzone w podręcznikach z tekstami literackimi przez podobieństwo tematu czy motywu, z natury nie są i nie mogą być ilustracjami. To, że Rembrandt podejmuje temat biblijny, także nie oznacza, że Biblię ilustruje.

Na tym jednak wątpliwości się nie kończą. Gdyby się bowiem zastanowić głębiej, można by dojść do wniosku, że nawet takie dzieła, jak na przykład ilustracje do *Konrada Wallenroda* autorstwa Michała Andriollego, również... nie są ilustracjami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Andriolli w istocie wcale nie ilustrował powieści poetyckiej Mickiewicza, jeśli już pozostać przy tym przykładzie, lecz proponował własne wyobrażenia poszczególnych scen, zatem przedstawiał, jak „widzi”, jak rozumie konkretne fragmenty utworu w kontekście całości, czyli, tak naprawdę, jak interpretuje „ilustrowany” tekst. Nawet jeśli by uznać działanie Andriollego za przekład intersemiotyczny, to przekład taki, jak i każdy inny przekład (nawet z języka werbalnego na inny język werbalny), jest w gruncie rzeczy także interpretacją tekstu, na dodatek wytworzoną w innym systemie znaków<sup>23</sup>. Tym bardziej więc za interpretację, a nie za ilustrację fragmentu Biblii uznać należy przywołane dzieło Rembrandta, które samo domaga się najpierw interpretacji. Interpretacja „ilustracji” Andriollego zatem może rzucić nowe światło na sam ilustrowany, a raczej interpretowany przez artystę tekst, ale nie będzie to światło ilustracji – wbrew temu, co sugeruje nazwa – lecz światło, mówiąc precyzyjniej, kontekstu interpretacyjnego. Oczywiście jest to kontekst, który ściślej „przylega” do ilustrowanego (interpretowanego) tekstu niż wspomniane dzieło Rembrandta do fragmentu Biblii czy, tym bardziej, na przykład *Kobiety zbierające kłosa* Milleta do *Chłopów* Reymonta (bardzo częste szkolne zestawienie), ale i tak jest to do pewnego stopnia kontekst autonomiczny. Zapewne najmniej wątpliwości budziłby taki przypadek, gdyby autorem tekstu i ilustracji był ten sam twórca (choć i to bywa złudne, o czym świadczą dzieła Brunona Schulza), przy założeniu jednak, że intencją (nigdy nieodgadnioną do końca) autora było wyłącznie plastyczne „rozjaśnienie” własnego tekstu. Przywołane dzieło Milleta natomiast w stosunku do powieści Reymonta jest już kontekstem zupełnie autonomicznym, jest wręcz przeciwieństwem ilustracji – wcale niczego samo w sobie nie rozjaśnia w „ilustrowanym” tekście, lecz raczej komplikuje, co, nawiasem mówiąc, świetnie daje się wykorzystywać podczas lekcji. Jeżeli tego typu malarskie konteksty nie są zamieszczane w podręczniku (proponowane podczas szkolnych zajęć) z myślą o rzetelnej interpretacji w ramach „przedsięwziętej nauki”, wówczas podlegają degradacji do rangi prostej niby-ilustracji właśnie – ale wbrew istocie ilustracji jako takiej oraz wbrew istocie dzieła sztuki jako takiego, czasem również wbrew

<sup>22</sup> Zob. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

<sup>23</sup> Por. G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, tłum. O. Kubińska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1997; por. S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, PWN, Warszawa 1994 (rozdz. VI: *Tekst i ilustracja*).

szlachetnym intencjom autorów podręcznika (nauczycieli). Stają się tylko zwykłymi „obrazkami”, przedstawiającymi, jak w przypadku „ilustracji” Milleta, jakieś wiejskie baby pracujące w polu.

Nawet jednak co do „zwykłości” owych „obrazków” można mieć spore wątpliwości. Dzieło malarskie bowiem nigdy nie jest – to kolejna pułapka – wyłącznie prostym odbiciem rzeczywistości<sup>24</sup>. „Widzi” ono świat, jeśli można rzecz w ten sposób ująć, własnymi „oczyma”. Kontury przedmiotów, dla przykładu, nie istnieją przecież w naturze, lecz są tylko jednym z najbardziej oczywistych malarskich środków jej (re-)prezentowania. Efekt pracy malarza jest więc nie tyle odbiciem, co raczej – jak to określił Paul Ricoeur – „ikonicznym zwielokrotnieniem” rzeczywistości, które wynika – dowodzi filozof – z „nadawania światu więcej sensu przez ujmowanie go w sieć [...] uproszczonych znaków” oraz z „nasycania i kulminacji wewnątrz małej, ograniczonej ramą przestrzeni i na dwuwymiarowej powierzchni płótna”<sup>25</sup>. Malarskie „ikoniczne zwielokrotnienie” dokonuje się za pomocą odpowiedniego dobierania i nakładania farb, co jest równoznaczne z przetwarzaniem – (re-)konstruowaniem – (re-)interpretowaniem (re-)prezentowanego świata. To w gruncie rzeczy „pisanie” świata na nowo przy użyciu specyficznego „alfabetu”. Wiele wysiłku potrzeba, by takie „zwielokrotnienia” samodzielnie „odczytywać”, jeszcze więcej – by robić to wspólnie z uczniami. Zamieszczenie w podręczniku nawet najlepszej jakości reprodukcji opatrzonej adnotacją „czytamy dzieła sztuki” niczego nie załatwia. Zresztą, używanie formuły „czytanie” (podobnie jak i „pisanie” czy „alfabet”) w odniesieniu do dzieła sztuki wizualnej to kolejna kwestia domagająca się oddzielnych wyjaśnień: cóż właściwie mają na myśli ci, którzy nakazują swym uczniom działania objęte takim terminem?

Oczywiście „czytanie” odnoszone do dzieł niewerbalnych w ogóle kojarzy się przede wszystkim z semiotyką. To semiotycy, jak żartował kiedyś Janusz Sławiński, mają ambicję, by „wszystko przemieścić na tekst”<sup>26</sup>. Dzieła malarskie także zostały „przemielone” na tzw. teksty kultury, a więc na wytwory „zapisane” w swoistym kodzie. Nawiasem mówiąc, próby ujmowania sztuki wizualnej w kategoriach językowych podejmowano już od dawna, bo od roku 1902, kiedy to Benedetto Croce opublikował dzieło zatytułowane *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Nawet semiotykom jednak nie udało się wyjść poza metaforę przy nazywaniu interpretacji obrazu malarskiego „czytaniem”, a samego obrazu – „tekstem”, wytworzonym za pomocą jakiegoś „wizualnego alfabetu”, którego – jak się okazuje – po prostu nie da się wypreparować<sup>27</sup>. Mimo to termin pozostaje w powszechnym użyciu, oczywiście nie tylko w odniesieniu do malarstwa, i jest do zaakceptowania

<sup>24</sup> Wbrew pozorom, nawet fotografia takim prostym odbiciem nie jest; zob. np. F. Soulagès, *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, tłum. B. Mytych Forajter, W. Forajter, Universitas, Kraków 2007.

<sup>25</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff i K. Rosner, PIW, Warszawa 1989, s. 116.

<sup>26</sup> J. Sławiński, *Teksty i teksty*, [w:] idem, *Teksty i teksty*, Wydawnictwo PEN, Warszawa 1990, s. 49.

<sup>27</sup> Szczegółowo kwestie te objaśnia J. Białostocki: *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 81–105 (tam też obszerna bibliografia przedmiotu); Por. U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, tłum. A. Weinsberg, PIW,

jako metafora właśnie. Co ciekawe jednak, dydaktyka literatury i języka polskiego, od ponad wieku zainteresowana malarstwem, wcale semiotyki nie potrzebowała. Już w 1907 roku o „czytaniu w rzeźbach i malowidłach” mówił Stanisław Zathey w *Projekcie zupełnej reformy nauki języka polskiego*, opublikowanym na łamach czasopisma „Muzeum”<sup>28</sup>. Później termin dobrze się w dydaktyce zadomowił – posługiwano się nim nie tylko w pismach teoretyków i praktyków nauczania, ale także w dokumentach programowych<sup>29</sup>.

Owo „czytanie” malarstwa jednak – rozumiane jako omawianie, analizowanie, interpretowanie – wcale nie jest sprawą oczywistą. Zamieszczenie w podręczniku pod takim hasłem polecenia „spróbuj zinterpretować obraz”, to przejaw co najmniej niekonsekwencji, opartej dodatkowo na tautologii: „czytamy”, więc „spróbuj przeczytać”. Przy takim ujęciu bardzo łatwo wpaść w pułapkę doraźnego, pretekstowego „ogłądania” zwykłych „obrazków” lub zwykłych „ilustracji”, które mają przede wszystkim urozmaicać rozważania na temat literatury. Pod atrakcyjnie brzmiącym hasłem „czytanie” malarstwa może się więc kryć dobrze znane, tradycyjne „ilustratorstwo” – zjawisko, które w dobie nieograniczonych możliwości poligraficznych będzie się już chyba tylko nasilać. Jeżeli autorzy podręczników lub konkretni nauczyciele chcieliby jednak, żeby „czytanie” stało się mimo wszystko czymś więcej niż tylko niby-ilustrowaniem problemów – nazwijmy je „literackich” – musieliby kwestię włączania malarstwa w obręb naszej „przedsięwziętej nauki” do gruntu od nowa przemyśleć.

Dydaktyka literatury i języka polskiego zdaje się wychodzić naprzeciw tym za-potrzebowaniom. W ostatnich latach w refleksji teoretyków i praktyków nauczania dużo uwagi poświęca się bowiem problematyce tzw. integracji w nauczaniu oraz tzw. czytania w kontekście, co w sposób naturalny otwiera przedmiot „język polski” na inne – poza literaturą – dziedziny sztuki. Oba nośne hasła – integracja i kontekst – propagowane przez wielu reformatorów oświaty i naukowców, zdają się dobrze uzasadniać wypełnianie „ilustracjami” szkolnych podręczników: przecież nikt dziś nie będzie bronił tezy, iż na lekcjach nie są potrzebne konteksty albo że nie należy „integrować” np. literatury i sztuk wizualnych. Z tego względu więc, w rozważaniach na temat roli malarstwa jako „części” naszej „przedsięwziętej nauki”, musimy obu wspomnianym „wynałazkom” przyjrzeć się nieco bliżej, ale znów z konieczności odwołując się tylko – podobnie jak w przypadku podręczników – do przykładów najbardziej wyrazistych.

Zacznijmy zatem od integracji. Na jej temat napisano i powiedziano wiele, a czasami „o wiele za wiele”, zwłaszcza w związku z niedawną strukturalną reformą szkolnictwa<sup>30</sup>, która upowszechniła między innymi ideę tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych. Wzrost zainteresowania integracją był również echem rozwijających

---

Warszawa 1972; S. Morawski, *Estetyka a semiotyka*, „Pamiętnik Literacki” 1976, nr XLVII, s. 359–402.

<sup>28</sup> S. Zathey, *Projekt zupełnej reformy...*, s. 70.

<sup>29</sup> Szczegółowa historia pojęcia „czytanie” w polskiej dydaktyce – zob. P. Kołodziej, *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 2 (cz. I; cz. II – „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 3).

<sup>30</sup> Pisze o tym Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu*, „Nowa Poliszczyzna” 2000, nr 2, s. 29–33.

się dynamicznie na gruncie nauk humanistycznych badań o charakterze intersemiotycznym, interdyscyplinarnym i komparatystycznym<sup>31</sup>.

Bolesław Prus powiedział kiedyś o naturalizmie, że ów nowy trend w sztuce „tak się rozmachał, że jedną nogą wpadł do chlewa”. W ten dość specyficzny sposób autor *Lalki* wyraził swą dezaprobatę dla naturalistycznej przesady. W przesadę godną równie błyskotliwego komentarza popadało także wielu gorliwych zwolenników integracji<sup>32</sup>, którzy wyznaczyli sobie ambitny cel integrowania wszystkiego ze wszystkim. Rolę współczesnego Prusa wzięła na siebie Z.A. Kłakówna, obnażając łośność niektórych „nowatorskich” koncepcji:

Świat jest całością, głoszą swoje credo holistyczne ujęcia. Podejmujemy także tę formułę, dodając: świat, i chyba nie trzeba tego udowadniać, nie ma jednak na szczęście konsystencji homogenizowanego serka, dlatego zabiegając o integracyjny model prezentacji jego problemów, nie musimy uzyskiwać efektu, gdy wszystko kojarzy się ze wszystkim, gdy drogi przepływu treści wyznaczone są na siłę lub w ogóle zatarte. Integracja nie równa się homogenizacji<sup>33</sup>.

„Homogenizacja” świata to nie jedyna wada zbyt swobodnie pojmowanej idei integracji. Problemem również jest to, wokół czego i z jakiej perspektywy integracja ma się dokonywać. Anna Pilch na przykład – by potwierdzić oczywistość współczesnych holistycznych koncepcji „ujmowania pedagogiki i dydaktyki” – wskazuje, iż nowe programy szkolne „wyraźnie deklarują integrację wokół problemów szkolnej polonistyki, integrację wokół treści i w związku z tym – integrację

<sup>31</sup> Zob. np. *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Universitas, Kraków 2004, a tam zwłaszcza dwa teksty: S. Balbus, *Interdyscyplinarność – intersemiotyczność – komparatystyka* (s. 11–15) oraz S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk* (s. 17–28), por. S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne* (PWN, Warszawa 1994) oraz *Literatura i semiotyka* (PWN, Warszawa 2001).

<sup>32</sup> Zob. np. A. Dereń, M. Grondas, G. Społowicz, E. Wasiak-Kowalska, *Integracja międzyprzedmiotowa. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, CODN, Warszawa 1999. Por. M. Kowalczyk, *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej (ćwiczenia integracyjne)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1987. W drugiej ze wskazanych publikacji proponuje się nawet swoistą integracyjną nowomowę. Oto próbka: „Wybór treści nauczania i uczenia się można zbliżyć do postaci finalnej dopiero wtedy, kiedy obiektywne prawidłowości funkcjonowania dzieł, ich odbioru oraz życia literackiego, muzycznego, plastycznego, teatralnego i filmowego, zostaną połączone z subiektywną przynależnością młodych odbiorców do podstawowych typów respondentów i poziomów recepcji w operacyjnych jednostkach procesu dydaktycznego. Jednostki takie tworzą wiadomości, umiejętności oraz postawy uczniów i nauczycieli. Ze względu na integracyjne ujęcie wychowania przez sztukę w szkole należą do nich wiadomości, umiejętności i postawy dotyczące genetycznych i typologicznych związków pomiędzy różnymi dziedzinami sztuki a także krytyka oceniająca owe związki. Nie sposób pominąć równocześnie składu jednostek operacyjnych, w którym znajdują zastosowanie tak wiedza, praktyczne działania i motywacyjne nastawienia odbiorców (czytelnika, widza, słuchacza itp.), badacza i wykonawcy zafiksowanych potencjalnie w samej sztuce, jak i ról życia kulturalnego, w obrębie produkcji, upowszechniania, wymiany itp. dzieł, np. organizatora imprez, propagatora zespołu, handlowca dziełami sztuki, redaktora wydawnictwa” (tamże, s. 33).

<sup>33</sup> Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu...*, s. 31.

wokół umiejętności<sup>34</sup>. W innym miejscu jeszcze przywołana autorka dopowiada: „nauczyciele poloniści stoją dzisiaj przed zadaniem opracowania badawczych narzędzi do sprawnego poruszania się wokół problemów integrowania treści humanistycznych<sup>35</sup>. I dalej:

Edukacyjne cele, aby poprzez integrację sztuk ukazać związki literatury z malarstwem, z tradycją, z epoką historycznoliteracką, są jak najbardziej słuszne. Dzięki wiedzy z zakresu historii sztuki (choćby nawet niewielkiej i powierzchownej), uczniowie mają szansę zobaczenia epoki literackiej, lepszego zrozumienia światopoglądu epoki w dziełach malarzy i pisarzy, którzy ten światopogląd wyrażają poprzez swoje dzieła. Wiedza o sztuce jest więc cennym i niezbędnym „dopowiedzeniem” literatury<sup>36</sup>.

Spójrzmy zatem: integracja wokół „problemów szkolnej polonistyki” (niezbyt jasna formuła), wokół „treści”, wokół „umiejętności”, wokół „treści humanistycznych”, „ukazywanie” poprzez integrację – „jak najbardziej słuszne” – związków literatury z epoką historycznoliteracką, powierzchowne, ale niezbędne „dopowiedzenia” literatury... Okazuje się więc, że w imię realizacji wątpliwych celów edukacyjnych („zobaczenie epoki literackiej”; „ukazanie związków literatury z malarstwem”...) malarstwo uznano za „niezbędne dopowiedzenie literatury” w ramach naszej „przedsięwziętej nauki”. Ma się to odbywać poprzez wprowadzanie kilku ogólników, by nie powiedzieć banałów, na temat sztuki danej epoki – cóż bowiem można powiedzieć „niewielkiego” i „powierzchownego” na przykład o sztuce średniowiecza, tzn. na temat około tysiąca lat kultury dominującej na terenie całej cywilizowanej Europy?!

W pogoni za złudą „integracji”, jak widać, niektórzy gotowi są na duże kompromisy. Jak dawniej niestety, tyle że pod nowymi sztandarami badań intersemiotycznych, komparatystycznych i interdyscyplinarnych, nie tylko zachęca się nauczycieli do instrumentalnego traktowania malarstwa, ale także „zapomina się”, kiedy – jeśli w ogóle! – możemy mówić o integracji w kształceniu. „Zapomina się”, że to nie materiał – „słuszny”, „ukazywany”, „ogładany” – ma być celem samym w sobie (nawet najpiękniejsze wiersze, nawet najpiękniejsze dzieła malarskie), że to nie „ukazywanie” związków ma być celem w samym sobie, że to nie integracja różnych „treści” ma być celem samym w sobie. „Zapomina się”, że w szkole oprócz mniej lub bardziej zintegrowanego „materiału” jest jeszcze... uczeń<sup>37</sup>, a sens integracji polega na czymś

---

<sup>34</sup> A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 198.

<sup>35</sup> A. Pilch, *Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu (Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji)*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005, s. 237–238.

<sup>36</sup> A. Pilch, *Problemy integracji literatury...*, s. 208.

<sup>37</sup> „Najpierw człowiek!” – chciałoby się powiedzieć za Marią Jędrzychowską, autorką książki o takim tytule (*Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996). „Nasz uczeń – pisze Jędrzychowska – jest człowiekiem. To proste stwierdzenie powinno być fundamentem świadomych działań polonistycznych oraz stać się realnym argumentem na rzecz autentycznego upodmiotowienia edukacji” (tamże, s. 58).

innym chyba. Jak trafnie zauważa Kłakówna – „scalanie obrazu ma [...] znaczenie naprawdę tylko wówczas, gdy dokonuje się z perspektywy poznającego podmiotu”<sup>38</sup>. Tylko tyle i aż tyle.

Rozwój tendencji „integracyjnych” – mimo wszystkich nieporozumień natury teleologicznej i terminologicznej – miał dla dzieła malarskiego jako „pomocy” w „przedsięwziętej” przez polonistów „nauce” oczywiście kapitalne znaczenie. Stało się niejako naturalne, że o malarstwie (i o wytworach innych sztuk) w kontekście literatury trzeba w szkole rozmawiać. Coraz częściej pojawiały się publikacje metodyczne, w których rozważano rozmaite „powinowactwa” literatury oraz problemy wzajemnego oświeclania się dzieł, „zapisanych” w różnych językach sztuki<sup>39</sup>, publikacje, w których czasem starano się także doradzać, jak malarstwo „czytać”<sup>40</sup>. Jeden z najbardziej znanych teoretyków integracji w nauczaniu języka polskiego, Henryk Kurczab, w książce opublikowanej w 2001 roku pod znamienym tytułem *Pogranicza i konteksty literatury pięknej*, wyodrębnił nawet cztery typy działań „scalających” i integrujących, wskazując przy tym, jak rozumie ich rolę w ramach naszego przedmiotu:

<sup>38</sup> Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu...*, s. 33. To z kolei każe postawić zasadnicze pytania o podmiotowość ucznia i podmiotowość nauczyciela w ogóle, a także o sposób „projektowania procesu kulturowej kompetencji”. Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003. Por. M. Jędrzyńska, *Najpierw człowiek...*

<sup>39</sup> Podstawą tego stylu myślenia o sztuce i – w konsekwencji – o integracji była przede wszystkim semiotyka. W ujęciu semiotycznym bowiem wszystkie dziedziny działalności człowieka – objaśnia Mieczysław Wallis – które można by określić mianem sztuki, a więc literatura, malarstwo, muzyka, architektura, rzeźba, taniec, teatr, film, fotografia, wzornictwo przemysłowe etc., „w wieloraki sposób się ze sobą wiążą; oddziałują na siebie wzajemnie; tworzą pewną wielką całość, pewien «świat» – świat sztuk”. Ów świat natomiast powiązany jest na trzy sposoby ze światem znaków: „1. niektóre dzieła sztuki są znakami lub układami znaków, 2. dzieła sztuki mogą być zapisywane za pomocą znaków, 3. dzieła sztuki mogą być odtwarzane za pomocą znaków” (M. Wallis, *Świat sztuk i Świat znaków*, [w:] idem, *Sztuki i znaki...*, s. 71, 74).

<sup>40</sup> Zob. np. teksty A. Pilch: *Doskonalenie warsztatu interpretatora...; Problemy integracji literatury i malarstwa...; Polscy poeci współcześni przed obrazami mistrzów. Trzy warianty i dwa przykłady*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2007, s. 83–100 lub D. Hejda, *Teksty kultury w edukacji polonistycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2002, z. 2, s. 31–39; D. Karkut, *O trudnej sztuce recepcji dzieł literackich i malarskich*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2002, z. 2, s. 40–52. Często jednak spod nowego języka prześwituje tradycyjny sposób myślenia o naszej „nauce”; np. z tekstu D. Hejdy: „Niewątpliwie problem kształcenia kulturowego na wszystkich poziomach edukacyjnych ma charakter złożony, wieloaspektowy. Na plan pierwszy wysuwa się problematyka doboru treści i metody nauczania. Trzeba także stawiać pytania o cele, jakie chcemy osiągać, wprowadzając poszczególne zjawiska na lekcje języka ojczystego” [podkr. – P.K.] (s. 31); „Teksty kultury powinny pojawiać się zarówno przy okazji wprowadzania do epoki, ale również podczas pracy z lekturą czy syntezy całości” (s. 39). Wszystko po staremu, wbrew logice: najpierw treści i metody, a potem cele; malarstwo jako „ilustracja” kursu historii literatury.

Analiza i interpretacja utworu – pisał – sprzyja nawiązywaniu do innych dziedzin twórczości. Poloniści na ogół znają różnorodne możliwości uatrakcyjniania (sic!) działań analityczno-interpretacyjnych przez wykorzystanie reprodukcji malarskich, ilustracji muzycznych związanych z określonym tematem. Kierunki scalania w tym zakresie mogą być różnorodne i warto je uporządkować w czterech typach działań integrujących, do których należą: integracja problemowa, semantyczna, integracja o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań i film o sztuce jako samoistna forma integracji różnych dziedzin sztuki<sup>41</sup>.

Nie wchodząc bliżej w kwestie zasadności takiego podziału<sup>42</sup>, przyjrzyjmy się dokładniej dwóm – „malarskim” – przykładom integracji o charakterze problemowym, która – jak uważa twórca koncepcji – jest najczęściej stosowana w szkolnej praktyce i której celem jest „dynamiczne oddziaływanie różnymi środkami na sferę emocji odbiorcy”<sup>43</sup>.

Kłopoty (również na poziomie języka) pojawiają się już w fazie formułowania problemów – w tym przypadku dość odległych, jak się wydaje, od szkolnych realiów. Przykład pierwszy: „Paleta tęczą ubarwiona”. Przykład drugi, w nieco mniej lirycznym stylu: „W poetyckiej wędrówce przez świat malarstwa Tadeusza Makowskiego – na podstawie wiersza Jerzego Harasymowicza”.

W związku z pierwszym pomysłem autor stwierdza bez wahania:

W czasie rozwiązywania problemu: „Paleta tęczą ubarwiona” – p r z e d s t a w i a m y malarstwo kolorystyczne Wojciecha Weissa ilustrowane zestawami przeźroczy z obrazami lub reprodukcjami dzieł, tekstami utworów Leopolda Staffa (*Szczęście wiosenne* i *Wysokie drzewa*) i rękopisów Weissa oraz muzyką Igora Strawińskiego *Święto wiosny*. G ł ó w n y m c e l e m d z i a ł a n i a d y d a k t y c z n e g o b ę d z i e z a p o z n a n i e s i ę z t w ó r c z o ś c i ą m a l a r s k ą w y b i t n e g o m a l a r z a i z a ł o ż e n i a m i e s t e t y c z n y m i k i e r u n k ó w p o s t i m p r e s j o n i s t c z n y c h, a t a k ż e u k a z a n i e b o g a c t w a b a r w i m i s t r z o w s k i e j t e c h n i k i t w ó r c z e j a r t y s t y o r a z d u ż e j w a r t o ś c i e k s p r e s y w n e j s ł o w a p o e t y c k i e g o i i l u s t r a c j i m u z y c z n e j. O m a w i a n i u m u s i t o w a r z y s z y ć d o b r a z n a j o m o ś ć t a k i c h p o j ę ć, j a k: k o l o r y z m, p o s t i m p r e s j o n i z m, k a p i ś c i [p o d k r. P. K.]<sup>44</sup>.

W drugim przypadku zaś „integracja problemowa” ma wyglądać nieco inaczej:

Recytacji poszczególnych strof wiersza J. Harasymowicza *Sztuka Makowskiego* towarzyszy delikatny dźwięk fujarki lub katarynki oraz kolejno prezentowane reprodukcje: *Kapela dziecięca*, *Dzieci w spiczastych czapkach*, *Teatr dziecięcy* i *Dzieci na drodze*. Ostatnie dwa wersy, mające metaforyczny charakter i symboliczne znaczenie, wypowiedziane będą bez ilustracji<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> H. Kurczab, *Pogranicza sztuki i konteksty literatury pięknej*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 2001, s. 45–46.

<sup>42</sup> Np. integracja „semantyczna” – w rozumieniu Kurczaba – „ukierunkowana” jest na „walory semantyczne prezentowanych dzieł” (ibidem, s. 61). Trudno sobie wyobrazić, by inne typy integracji nie były „ukierunkowane” na takie „walory”.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 59.

Po takiej „ekspozycji” – zaleca autor – uczniowie powinni „zastanowić się, co stanowi istotę niepowtarzalnego uroku świata malarskiego Tadeusza Makowskiego”. Innymi słowy, powinni wykonać to samo, co ich słynni koledzy z *Ferdydurke*, zagadnięci przez nauczyciela wprost: „Dlaczego płaczymy z poetą czytając ten cudny, harfowy poemat *W Szwajcarii?*”. Autora omawianej publikacji ani na chwilę bowiem nie opuszcza przeświadczenie, iż wszystkie proponowane dzieła będą źródłem głębokich przeżyć estetycznych oraz głębokiego zachwytu uczniów. Przy „rozwiązywaniu” pierwszego problemu („Paleta tęczą ubarwiona”) stanie się tak głównie dzięki muzyce: „Chociaż pełni rolę pomocniczą, wprowadza «wiosenny» nastrój i sprawia, że wszystkie rodzaje sztuki emanują delikatnością a zarazem mistrzowskim opowaniem warsztatu twórczego. Stwarzają one ogromne bogactwo wrażeń, odczuć i skojarzeń emocjonalnych”<sup>46</sup>. W drugim przypadku natomiast źródłem głębokich przeżyć estetycznych i głębokiego zachwytu będzie już głównie malarstwo:

Niepowtarzalny, groteskowy świat maskarad i przebieranek dziecięcych, sprowadzony do geometrycznych form, pełen jest autentyzmu i budzi podziw różnorodnością charakterystyki małych „muzyków”, „aktorów”, zachwyca wnikliwością obserwacji dziecięcego świata, do którego tęskni podmiot liryczny z tekstu Harasymowicza<sup>47</sup>.

Zapytajmy jednak, po raz kolejny nawiązując do klasyka: a co, jeśli „nie zachwyca”, jeśli nie budzi podziwu, jeśli nie wywołuje „ogromnego bogactwa wrażeń, odczuć i skojarzeń emocjonalnych”<sup>48</sup>? Zapytajmy również, czy za właściwe „cele dydaktyczne” naszego przedmiotu można uznać: „zapoznanie się z twórczością malarską wybitnego malarza i założeniami estetycznymi kierunków postimpresjonistycznych” (dlaczego akurat tych!?!; co to znaczy „zapoznanie”?) albo: „ukazanie bogactwa barw i mistrzowskiej techniki twórczej artysty” lub: „kolorystyka malarstwa Wojciecha Weissa, twórczość L. Staffa i jej odpowiedniki w kompozycji muzycznej *Święto wiosny* Igora Strawińskiego”<sup>49</sup>. Wątpliwe, czy takie cele w ogóle mogłyby być zrealizowane w ramach jakiegokolwiek szkolnego przedmiotu. Autor omawianej publikacji wątpliwości jednak nie ma i z całą stanowczością stwierdza w podsumowaniu (które uznać wypada za osobliwą, nie tylko pod względem stylistycznym, autorecenzję):

Przedstawione w szkicu propozycje w zakresie czterech typów integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki wzbogacają polską koncepcję wychowania estetycznego, a co najważniejsze – dopełniają teorię i praktykę nauczania i uczenia się integrującego języka polskiego<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>48</sup> Wydawać by się mogło, że po słynnej lekcji profesora Bładaczki, po tym wszystkim także, co wydarzyło się w dydaktyce naszego przedmiotu i w polskiej szkole w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, co wydarzyło się w świecie w ogóle, stawiania takich kwestii naprawdę nie da się już uniknąć.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 80.

Skoro teorię i praktykę integracji uznano już za „dopełnioną”, zatrzymajmy się zatem jeszcze przez chwilę przy drugiej ważnej kwestii, ściśle zresztą z problemem integracji związanej.

„Kontekst” – bo tego rzecz dotyczy – również nie jest pojęciem nowym. To wprowadzanie rozmaitych „kontekstów” właśnie stało się sposobem na uprawianie integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki – zwłaszcza z malarstwem, ale także z muzyką, architekturą czy filmem. O kontekstach, w tym o kontekstach malarstwach, zaczęto mówić na szerszą skalę w związku z programem nauczania z roku 1984, co nie oznacza przecież, że termin nie pojawiał się w odniesieniu do języka polskiego wcześniej<sup>51</sup>. Od momentu wprowadzenia przez Bożenę Chrzęstowską do podręcznika dla klasy pierwszej liceum działu „Konteksty interpretacyjne” zaś trudno w ogóle uwierzyć, że można było kiedyś budować książki bez takich materiałów<sup>52</sup>. Powszechnie zaczęto „czytać w kontekście”, „kontekstami” zapełniły się również prace naukowe i publikowane coraz częściej rozmaite pomoce dydaktyczne dla nauczycieli, zawsze otwartych na dobre rady<sup>53</sup>.

Upowszechnienie w szkolnej praktyce terminu „kontekst” niekoniecznie jednak oznaczało głęboką zmianę jakościową w podejściu do malarstwa. Wystarczy spojrzeć na przykład na dydaktyczne „okruchy”, jak to określa autor, zawarte w książce *Konteksty dzieła literackiego*<sup>54</sup>. Jest tam rozdział pod zdumiewającym tytułem: *Dzieło sztuki jako fragment lekcji*, a w nim kilka pomysłów na „wprowadzanie” kontekstów w postaci dzieł sztuki właśnie<sup>55</sup>. Pomysły te jednak tylko powierza-

---

<sup>51</sup> *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, [w:] *Programy szkół ponadpodstawowych. Zbiór dokumentów* pod redakcją S. Fryciego, Część I, WSiP, Warszawa 1987. Po raz pierwszy w dokumentach programowych posłużono się terminem „kontekst” (tzw. konteksty interpretacyjne). O sztuce jako „kontekście” w nauczaniu naszego przedmiotu już w 1968 roku jednak pisała – jako pierwsza chyba – Irena Wojnar: „Estetyczna orientacja działalności wychowawczej może być linią wiodącą w planowaniu konkretnych zajęć szkolnych, przedmiotowych i kierunkowych, wymaga jednak przełamania sztywnych barier, wymaga umiejętności widzenia problemów tak zwanego pogranicza, to znaczy niemieszczących się wyłącznie w ramach jednego ściśle wyznaczonego przedmiotu, czy też – problemów należących do zakresu czy kompetencji intelektualnych kilku przedmiotów równocześnie. Sztuka zdaje się szczególnie komplikować sztywny tok myślenia i działania, ściśle i jednoznacznie przedmiotowego, kapryśnie przekracza ramy i bariery – w r ó ż n y c h k o n t e k s t a c h m o ż e z n a l e ż ć s i ę w n a u c z a n i u j ę z y k a o j c z y s t e g o [podkr. – P.K.] czy języków obcych, w nauczaniu historii, geografii itp.”. I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968, s. 93–94.

<sup>52</sup> M. Adamczyk, B. Chrzęstowska, J.T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1987.

<sup>53</sup> Na temat różnych sposobów rozumienia i funkcjonowania kontekstów kulturowych zob. W. Bobiński, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 217–237. Por. S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1991.

<sup>54</sup> S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego...* Autor proponuje w swej publikacji zbiór metodycznych impresji na temat różnych przykładów „lekcji polonistycznych z kontekstu” i różnych sposobów „realizowania” kontekstów (formuły, niestety, oryginalne).

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 63–70.

chownie łączą się z ideą tzw. czytania kontekstowego<sup>56</sup> i stanowią raczej zbiorek impresyjnych zestawień w tradycyjnym stylu: „Jedną z lekcji poświęconych *Trenom* można by wzbogacić pokazując wizerunki renesansowych rzeźb nagrobnych...” albo: „Wprowadzając barok, można pokazać klasie dwie rzeźby przedstawiające Dawida...”<sup>57</sup>.

Z dotychczasowych rozważań wynika niestety, iż z malarstwem, rozumianym jako część naszej „przedsięwziętej nauki”, wiążą się – wbrew powszechnym wyobrażeniom – same kłopoty. Ujmując rzecz najogólniej, można by powiedzieć, iż na ambitnego polonistę czyha nie tylko „bajecznie kolorowy” podręcznik: ułuda „łatwego” uatrakcyjniania zajęć za pomocą malarstwa ma również – jak się okazuje – głębsze, by tak rzec, naukowe przyczyny. Tylko pozornie dzieła malarskie sprawdzają się

w roli ilustracji, gdyż nigdy wyłącznie ilustracjami nie są, tylko pozornie nadają się one na materiał do „integracji” (w praktyce – powierzchniowych, często dziwacznych), tylko pozornie również respektuje się ich „podmiotowość” w ramach „lekcji polonistycznych z kontekstu”, zwłaszcza wtedy, gdy malarstwa „używa się”, na przykład, na okoliczność „wprowadzania baroku”.

Można by sformułować przewrotną tezę, iż za taki stan rzeczy odpowiadają przede wszystkim... same dzieła malarskie. Spójrzmy bowiem: są one powszechnie dostępne za sprawą Internetu – w 0,17 sekundy na przykład uzyskujemy wgląd na kilkadziesiąt tysięcy stron z reprodukcjami Rembrandta; z łatwością również można je dziś bez ograniczeń powielić – w dowolnej technice, w dowolnym formacie, w dowolnej ilości... A że malarstwo z reguły bywa przy tym bardzo atrakcyjne wizualnie, kolorowe, słowem – piękne, więc dobrze się również nadaje do inkrustowania rozmaitych publikacji: jako tło, jako znak wodny, jako graficzny przerywnik tekstu werbalnego, książkowa ozdoba czy „ilustracja” epoki literackiej. To znamienne, że gdyby komuś przyszło do głowy poprawienie w podręczniku *Inwokacji* do *Pana Tadeusza*, na przykład pod względem stylistycznym, przeciwko barbarzyńcom wytoczono by najpotężniejsze działa, a sprawa zakończyłaby się zapewne przed Trybunałem Stanu. Gdy zaś postaciom z dzieł Salvadora Dali przyprawia się komputerowe ubranka, potrafią to zaakceptować – choć z pewnymi zastrzeżeniami – nawet znani dydaktycy<sup>58</sup>, nie mówiąc już o tak zwanych zwykłych nauczycielach.

Zalet, to znaczy wad i słabości, mają dzieła malarskie jednak jeszcze więcej. Już pół wieku temu Zenon Uryga słusznie zauważał, że w przeciwieństwie do utworu literackiego malarstwo ma taką oto cechę, że „przemawia całością i masą szczegółów równocześnie”, a zatem nie wymaga od uczniów „zapamiętywania kolejnych

---

<sup>56</sup> Dogłębnie przemyślana, w pełni konsekwentna koncepcja „czytania kontekstowego” stała się jedną z fundamentalnych zasad programu tzw. wychowania do lektury, zrealizowanego(!) w ukazujących się od 1994 roku podręcznikach z serii *To lubię!* – dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (całość pod red. Z.A. Kłakówny; zob. tejsze, *Przymus i wolność...*). Co znamienne, rozmaici dydaktycy, znawcy „kontekstów” i „integracji”, uparcie nie chcą tego jednak zauważać, co mogłoby się stać przedmiotem osobnej refleksji z pogranicza socjologii i psychologii, a może i nawet niektórych nauk medycznych.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 63, 64.

<sup>58</sup> S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, WN AP, Kraków 2002, s. 127.

ogniów akcji, nie pozwala nic zapomnieć<sup>59</sup>. To nie wszystko jednak: symultaniczność przekazu malarskiego, „zwięzłość” ikonicznego znaku i jego wizualna atrakcyjność często sprawiają bowiem, że dzieła sztuki o wiele szybciej, czasem również o wiele skuteczniej od literatury pobudzają odbiorcę (ucznia) do refleksji. Niekiedy malarz zwraca na przykład uwagę na jakiś z pozoru nieistotny detal i w taki sposób go artystycznie przedstawia, że dla odbiorcy ów detal właśnie staje się najważniejszy. Ileż to już słów wypowiedziano na przykład o słynnym układzie ust *Mony Lisy*<sup>60</sup>. Czasem jakieś „przypadkowe” ujęcie plastyczne kieruje myśli odbiorcy w stronę takich aspektów ludzkiej egzystencji, które dotąd nie wydawały się istotne. Słowem, dzieła malarskie kuszą swą atrakcyjnością, ale niestety jednak – na zgubę polonistów (zwłaszcza ambitnych, bo to ci z reguły starają się „widzieć” literaturę w szerszym kontekście), a także na zgubę samych siebie. Malarstwo bowiem o wiele bardziej jeszcze niż literatura „prowokuje” w szkole do nadużyć i o wiele bardziej niż literatura jest wobec takich nadużyć bezbronne.

Prowadząc rozważania nad sytuacją dzieła sztuki malarskiej jako „łatwego” dodatku do literatury, nietrudno, jak widać, popaść w głęboką melancholię. Czy zatem dla dzieł malarskich w ramach naszej „przedsięwziętej nauki” nie ma ocalenia? Czy zawsze muszą być one narażone na degradację, na instrumentalne nad-użycia? Czy nie ma ocalenia dla próbujących „czytać” malarstwo podczas swych lekcji polonistów? Czy uczeń mógłby mieć szansę zaistnienia wobec dzieła sztuki malarskiej (za każdym razem) w roli odbiorcy takiego właśnie dzieła, a nie w roli odbiorcy „obrazków” lub „ilustracji”? Czy uczeń, „czytając” dzieło malarskie, mógłby to robić z innych powodów niż tylko takie, że dany autor „wielkim malarzem był” albo że tworzył w tej czy innej epoce, albo że jakiś poeta zainspirował się malarstwem?

Już z samej formy pytań (zamknięte, z tezą), których dałoby się oczywiście postawić więcej, wynika, że być może nie wszystko stracone. Trudno jednak o przesadny optymizm, gdy ma się przeciwko sobie cały świat: podatne na wszelkie nad-użycia malarstwo, chwytliwość „ilustracyjnego” marketingu podręcznikowych wydawców, nieograniczone możliwości współczesnej poligrafii, stuletnią tradycję traktowania malarstwa jako pretekstu np. do ćwiczeń językowych lub jako „dopełnienia” obrazu epoki, „odwieczne” przyzwyczajenia polonistów, naukową gębę „integracji” i „kontekstu”, systemowe braki w kształceniu nauczycieli... Mimo to jednak spróbujemy sformułować kilka ostrożnych uwag konstruktywnych. Przede wszystkim trzeba by – jak się wydaje – rozważyć najpierw, po co w ogóle mielibyśmy w ramach języka polskiego malarstwo „czytać”, a potem – ewentualnie – jak to robić, by owe dzieła zachowały swą „podmiotowość”, to znaczy, jak sprawić, by owe dzieła „czytać” naprawdę, a nie tylko oglądać.

Pytanie o cel „czytania” dzieł malarstwa to w istocie pytanie o cel czytania w szkole wszelkich tekstów kultury, w tym również dzieł literackich. Status malarstwa bowiem musi być równy statusowi literatury. Wszelkie układy podrzędności-nadrzędności w tym względzie już na wstępie prowokują do nad-użyć, zwłaszcza

---

<sup>59</sup> Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 12, Kraków 1962.

<sup>60</sup> D. Sassoon, *Mona Liza. Historia najsłynniejszego obrazu świata*, tłum. J. Margański, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003. Pierwszy rozdział książki ma ciekawy tytuł: *Mona, uśmiech i Liza*. Jeszcze ciekawszą jednak książka ma dedykację: „Ani i jej uśmiechowi”.

przy konstruowaniu podręcznika. Pytanie więc brzmi: po co w ogóle w szkole zajmować się sztuką w ramach lekcji „polskiego”?

„Człowiek nie może dokonać nic więcej w dziedzinie języka, religii, sztuki, nauki – pisał Ernst Cassirer – jak zbudować swój własny, symboliczny świat, który pozwala mu rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie”<sup>61</sup>. W gruncie rzeczy – jak sądzę – 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 znaczy, 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 świat. Uczeń może przecież s a m o d z i e l n i e budować w ł a s n y świat. Obowiązkiem szkoły jest zatem przede wszystkim stwarzanie uczniowi optymalnych sytuacji budowania własnego świata, to znaczy optymalnych sytuacji uczenia s i ę. Człowiek wszak nie umie, co jasno wykłada neurobiologia<sup>62</sup>, dopóki s i ę nie nauczy. W ramach lekcji „języka polskiego” powinny to być sytuacje uczenia się szczególnego rodzaju, czyli takie, w których uczeń miałby szansę występowania w roli dla siebie jak najbardziej naturalnej, tzn. samego siebie, człowieka podejmującego refleksję na temat własnego ludzkiego doświadczenia oraz ludzkiego doświadczenia w ogóle, refleksję organizowaną rzeczywiście w ujęciu podmiotowym, więc „zależnym od podmiotu poznającego, uwarunkowanym cechami tego podmiotu”<sup>63</sup>. Tak rozumianą podmiotowość i tak rozumiane cele kształcenia – a w konsekwencji również tak rozumianą specyfikę sytuacji uczenia się w ramach „języka polskiego” – współokreśla materia, w której pracuje polonista. Sztuka. „Czytanie” sztuki bowiem, co najlepiej chyba objaśnia Maria Gołaszewska, może być naprawdę czymś istotnym:

Sztuka pozwala zajrzeć głębiej w życie drugiego człowieka niż jest to możliwe w potocznych kontaktach; pozwala też uczestniczyć w doświadczeniach, których nie posiadało się samemu. To właśnie skłania do wysuwania pytań filozoficznych i prób udzielenia na nie odpowiedzi: o sens życia, o miejsce człowieka w świecie, o istotę własnej osobowości (autoidentyfikacja), o granice własnej wolności, o zakres możliwych przemian samego siebie w społeczności, o możliwość, zakres, głębię wzajemnych kontaktów międzyludzkich, o naczelną wartość życia ludzkiego itp.<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 349. Nawiasem mówiąc, myśl Cassirera mogłaby stanowić credo dokumentu określanego jako podstawa programowa dla przedmiotu „język polski”.

<sup>62</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

<sup>63</sup> *Słownik języka polskiego*, T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, hasło: „podmiotowy”.

<sup>64</sup> M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977, s. 9.

Jedną z najważniejszych wartości sztuki – nie tylko z naszego punktu widzenia zresztą – jest to, że dostarcza ona wiedzy o ludzkim doświadczeniu w inny sposób niedostępnej, penetruje takie obszary ludzkiej egzystencji, które z trudem – o ile w ogóle – poddają się procesom myślenia dyskursywnego. Jest to wiedza szczególnie cenna, ale – jak pisze Gołaszewska – „wiedza bez argumentów”. Dostarcza logicznych twierdzeń o walorze prawdziwości, ale bez naukowych dowodów<sup>65</sup>. I nie chodzi tu oczywiście o specjalistyczną wiedzę wytwarzaną przez uniwersytety – na temat epok, stylów, konwencji. „Przerabianie” *Lamentu świętokrzyskiego* w pierwszej klasie, ponieważ utwór powstał w średniowieczu, „oglądanie” *Sądu Ostatecznego* Memlinga w pierwszej klasie, ponieważ ołtarz namalowano w XV wieku – to wszystko w szkole nie ma sensu. Gotowe interpretacje dzieł, zamieszczane w podręczniku, opisy dokonywane przez nauczyciela i dyktowane uczniom do zeszytu, dzieła traktowane jako „ilustracje” wykładów o epoce – to wszystko nie ma sensu. Pozostaje obok sztuki, jest metatekstem, metatekstem cudzym – być może zawierającym wiele trafnych spostrzeżeń, ale bezpowrotnie zamykającym uczniowi drogę do własnej „wiedzy bez argumentów”, możliwej do samodzielnego wytworzenia w unikatowej sytuacji odbioru konkretnego dzieła. Taka wiedza nie jest gotowa, dana w dziele sztuki raz na zawsze, lecz jest to raczej wiedza „zadana”, która „czeka” na konkretyzację w akcie odbioru. Z tego względu uczeń-odbiorca powinien mieć możliwość wystąpienia wobec dzieła w roli uczestnika (*der Teilnehmer*), współtwórcy znaczeń<sup>66</sup>. Tylko wtedy możemy mówić o rzeczywistej podmiotowości ucznia, a także o rzeczywistej „podmiotowości” dzieła – „czytanego”, mówiąc na prawach skrótu, z tych samych powodów, dla których powstawało. Jak objaśnia Hans-Georg Gadamer, rola uczestnika nie polega na tym, że „uczestnik” odbiera sens dzieła „jako gotowy, zastygły na zawsze w swoim znaczeniu produkt, ale biorąc w nim udział, uczestniczy w nim, angażując w jego rozumienie całą dziejową indywidualność własnego bytu”<sup>67</sup>. Tego typu relacje między dziełem sztuki a jego odbiorcą Zbigniew Herbert określił kiedyś jako „transakcje najkorzystniejsze z możliwych”<sup>68</sup>. Transakcje, które pozostawiają ślad. Jedyne więc, co w szkole (i w życiu) naprawdę ma sens, to przede wszystkim „czytanie” sztuki, a nie przyswajanie cudzych „czytanek” o sztuce. „Metaopowieści” o sztuce są o tyle uzasadnione, o ile pomagają odbiorcy (uczniowi) samodzielnie odbierać konkretne dzieła, poszerzają jego kompetencję lekturową lub stanowią tekst pomocniczy, rodzaj lekturowego narzędzia, bez którego odbiór byłby na przykład bardzo powierzchowny. Nigdy natomiast tego typu „czytanki” nie powinny zastępować samego odbioru dzieła. Transmitowanie gotowej wiedzy uniwersyteckiej (o literaturze, o malarstwie), tak częste w szkole, jest działaniem bezzasadnym. Zresztą, wiedza specjalistyczna o sztuce, przykrojona na miarę możliwości ucznia, podzielona na poszczególne klasy, zamienia się z reguły we własną parodię: „Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami – pisał o szkolnej historii literatury Janusz Sławiński

<sup>65</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>66</sup> Tę kategorię na określenie odbiorcy przejmuję za Hansem-Georgiem Gadamerem.

<sup>67</sup> P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Universitas, Kraków 2004, s. 188.

<sup>68</sup> Z. Herbert, *Duszyczka*, [w:] tegoż, *Labirynt nad morzem*, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2000, s. 90.

– swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzany mi bez końca frazesami”<sup>69</sup>. Podobnie rzecz wygląda w przypadku historii sztuki.

Zastanawiając się z kolei nad doborem dzieł, których „czytanie” miałyby otwierać przed uczniem możliwość „rozumienia i interpretowania, formułowania i organizowania, syntetyzowania i uniwersalizowania” własnego, „ludzkiego doświadczenia”, trzeba sobie powiedzieć jasno, że polonista nie musi, ale m o ż e proponować wśród tych dzieł również dzieła malarskie. Domeną polonisty jest wszak literatura. Jeśli już natomiast nauczyciel „języka polskiego” na malarstwo się zdecyduje, wówczas m u s i przede wszystkim uwzględnić fakt, iż odbiorca dzieła (uczeń) wprowadzie z łatwością ogarniania „jednym rzutem oka” całość malarskiego przekazu, bez konieczności czytania na przykład „nieczytelnych” literackich opisów, ale z tego wcale nie wynika jeszcze, że poszczególne elementy malarskiej wizji „odbierane” są przez odbiorcę (ucznia) jednocześnie. Wprowadzie malarstwo uznaje się za sztukę przestrzenną, a nie czasową<sup>70</sup>, ale samo „czytanie” dzieła malarskiego wymaga czasu, zwykle wiele czasu. Od ogarnięcia wzrokowego do rozumienia droga bardzo daleka. Niekiedy nawet dalsza niż do rozumienia tekstu poetyckiego. Jak trafnie zauważa niemiecki historyk sztuki Hans Holländer, „obrazy nie oddziałują na odbiorcę zasadniczo inaczej niż kolejne strony książki czy też wiersze”<sup>71</sup>. Dzieła malarskie wymagają więc stopniowego – by tak rzec – roz-patrywania, docierania w procesie odbioru „pod spód malarstwa”<sup>72</sup>. Powstaje więc pytanie o warunki interpretacji „ikonicznych zwielokrotnień”: jak sprawić, by owo roz-patrywanie prowadzące odbiorcę (ucznia) do „wiedzy bez argumentów” było jak najbardziej fortunne.

Roz-patrywanie dzieła malarskiego dokonuje się przede wszystkim w akcie widzenia. Niestety jednak, z samym widzeniem sprawa również nie jest tak oczywista, jak mogłoby się wydawać. Widzenie rzeczywistości bowiem polega w istocie na nierozłącznej współpracy widzenia i myśli:

Widzenie nie jest tylko biernym, biologicznym aktem odbioru doznań wzrokowych – dowodzi Władysław Strzemiński – nie jest czysto mechanicznym odbiciem świata raz na zawsze jednakowego i niezmiennego – jak odbicie w lustrze. Poznajemy świat nie przez to, że go tylko widzimy, lecz przez to, że myślimy i poznajemy, co mówi nam każde z doznań wzrokowych, jaki fragment wiedzy o świecie wnosi oko – słowem, przez analizę doznań wzrokowych, ich uogólnienie i ponowne sprawdzenie. O zakresie naszego widzenia decyduje nie jakieś „przyrodzone”, „normalne” widzenie, lecz proces pracy zachodzącej we wzajemnym związku i wzajemnej zależności pomiędzy widzeniem biologicznym a naszą myślą. W ten sposób powstaje świadomość wzrokowa, która rozstrzyga

<sup>69</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] idem, *Teksty i teksty*, Universitas, Kraków 2000, s. 89–90 (pierwodruk: 1977 r.).

<sup>70</sup> Zob. G.E. Lessing, *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, tłum. H. Zymon-Dębicki, Ossolineum, Wrocław 1962.

<sup>71</sup> H. Holländer, *Literatura – malarstwo – grafika. Interakcje, funkcje i konkurencja*, tłum. K. Lukas, [w:] *Ut pictura poesis*, red. M. Skwara, S. Wysłouch, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006, s. 191.

<sup>72</sup> H. Damisch, *Pod-spód malarstwa*, [w:] tegoż, *Okno w żółci kadmowej albo o tym, co się kryje pod spodem malarstwa*, tłum. M. Prosovska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006, s. 7–37.

o tym, jaką ilość elementów świata poznaliśmy przy pomocy naszego oka. [...] ważne jest dla nas nie to, co mechanicznie chwytają oko, lecz to, co człowiek uświadamia sobie ze swego widzenia. Tylko to, co sobie uświadomił – to w rzeczywistości ci zobaczył [podkr. – P.K.]. Reszta pozostaje poza jego świadomością, nierozpoznana i dlatego niezauważona<sup>73</sup>.

Problem widzenia każe postawić również pytanie o miejsce istnienia obrazu w ogóle (w sensie: tego, co widzimy). Czymże jest bowiem widzenie w rozumieniu fizjologii: światło wpada do oka i tam wywołuje zmiany fotochemiczne w fotoreceptorach na siatkówce. W efekcie substancje barwoczułe i światłoczułe rozpadają się, przez co wytwarza się impuls nerwowy, przekazywany następnie z oka, przez struktury podkorowe, do płatów potylicznych mózgu, gdzie znajduje się kora wzrokowa<sup>74</sup>. Tam wytwarza się więc obraz czegoś widzianego, ale tylko taki obraz – przypomnijmy – jaki jesteśmy sobie w stanie uprzytomnić. Obraz zatem staje się obrazem widzianym dopiero wówczas, gdy spojrzymy świadomie na jakieś medium–nośnik, na przykład na malowidło wiszące na ścianie lub na reprodukcję w książce. Bez „nośnika” obraz nie mógłby zaistnieć. Zdaniem Hansa Beltinga, człowiek „ożywia” obraz dopiero podczas percepcji, w trakcie skomplikowanych procesów neurobiologicznych.

W akcie ożywiania – dodaje badacz – oddzielamy go [obraz] w wyobraźni od jego medium–nośnika. Nieprzezroczyste medium [np. malowidło] staje się przy tym przezroczyste dla niesionego przez siebie obrazu: obraz prześwieca niejako przez medium, gdy na niego patrzymy. Ta przezroczystość uwalnia obraz z więzów medium, w którym go odkrył widz. W ten sposób cechująca obraz ambiwalencja obecności i nieobecności rozciąga się na samo medium, w którym został wytworzony: a t a k n a p r a w d ę t o w i d z w y t w a r z a o b r a z w s a m y m s o b i e [podkr. – P.K.]<sup>75</sup>.

Okazuje się więc, iż właściwym medium dla obrazu, właściwym miejscem, w którym obraz istnieje, jest c z ł o w i e k. Nasze własne obrazy wewnętrzne różnią się zasadniczo od „obrazów oczekujących na nasze spojrzenie” – w muzeum, w podręczniku, na ekranie komputera. „Podczas gdy obrazy w świecie zewnętrznym – stwierdza Belting – składają nam w zasadzie jedynie oferty obrazowe, obrazy w naszej cielesnej pamięci łączą się z doświadczeniem życiowym, realizowanym przez nas w czasie i przestrzeni”<sup>76</sup>.

Podsumujmy krótko uwagi Strzemińskiego i Beltinga: człowiek widzi jedynie to, co sobie uświadamia; w jego świadomości wytwarza się obraz widzianego; obraz ten jest inny od obrazu na zewnątrz, „oczekującego” w nośniku (w reprodukcji, w malowidle<sup>77</sup>), gdyż wytwarzamy go przy udziale własnych doświadczeń,

<sup>73</sup> W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974, s. 14, 15.

<sup>74</sup> Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 37.

<sup>75</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 39. Por. M.P. Markowski, *Pragnienie obecności. Filozofie reprezentacji od Platona do Kartezjusza, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 1999.

<sup>76</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 72.

<sup>77</sup> Por. R. Ingarden, *Studia z estetyki*, T. II, PWN, Warszawa 1996 (uwagi *O budowie obrazu*, s. 7–115).

wyobrażeń, pragnień, odczuć, zdolności itd., w sposób tylko częściowo świadomy i kontrolowany. W świecie zewnętrznym istnieje „oferta obrazowa”, z której możemy wytwarzać obrazy wewnętrzne, jeśli coś nas do tego sprowokuje lub jeśli sami po temu znajdziemy powód. Obrazy wewnętrzne mogą się również wytwarzać „same”, jeśli gdzieś „rzucimy okiem”. Człowiek nosi w sobie obrazy, swoje własne obrazy, które decydują o tym także, jak postrzega świat. Za pomocą obrazów można człowiekiem sterować – w negatywnym sensie (przemoc wizualna, natrętne reklamy), ale również w pozytywnym. Efektywność tego sterowania na pewno będzie zależeć od czynników wewnętrznych (psychika, osobowość, doświadczenie życiowe itd. postrzegającego; tzw. kontekst wewnętrzny lub osobisty) oraz zewnętrznych (m.in. sposób organizacji warunków postrzegania)<sup>78</sup>.

Proponując w szkole jakieś dzieła malarskie do „oglądania”, powinniśmy zatem pamiętać, że uczeń zobaczy to, co jest w stanie zobaczyć, ale na to, co uczeń jest w stanie zobaczyć i zinterpretować, my (autorzy programów i podręczników, nauczyciele) możemy mieć wpływ, odpowiednio organizując warunki oglądu.

Dzieło sztuki malarskiej jednak jest przedmiotem oglądu szczególnym. Postrzeżenie wzrokowe, czyli widzenie czegoś dzięki uświadomieniu sobie, że to coś się widzi, jest tylko pierwszym elementem „czytania” dzieła, czyli skomplikowanego procesu odbioru „ikonicznych zwielokrotnień”. W rozumieniu socjologii sztuki pozostałe elementy odbioru dzieła to: przeżycie estetyczne, odczytanie wytworu (tu: ogólna klasyfikacja, np. obraz olejny, Jan Matejko, malarstwo historyczne), interpretacja, ocenianie, internalizacja wartości, zmiana lub utrwalenie postaw<sup>79</sup>. Wszystkie te elementy daje się oczywiście oddzielać tylko w teorii, gdyż odbiór dzieła sztuki jest zjawiskiem spójnym. „Každy z jego składników – pisze Marian Golka – musi wystąpić, choć ich kolejność i następstwo jest trudne do określenia. Można jednak zauważyć, że w miarę występowania, wzrasta trudność ich zbadania. Najłatwiej wszak uchwycić odbiór zmysłowy, zaś najtrudniej ewentualny wpływ dzieła sztuki na postawy i zachowania społeczne odbiorcy”<sup>80</sup>.

Proponując zatem uczniom jakiś obraz do „czytania”, stwarzamy sytuację niezwykle skomplikowaną. Z jednej strony mamy dzieło sztuki jako pewną ofertę obrazową, ale ikonicznie „zwielokrotnioną” i domagającą się interpretacji, z drugiej – żywych ludzi, egzystujących na co dzień pod presją ze „strony zalewu obrazów” (Belting), których częściej sztuka „nie zachwyca” niż „zachwyca”. Trzeba więc zachować pokorę – wobec dzieła i wobec uczniów: nie wszystko da się „wyczytać”, nie wszystko da się sprawdzić, nie nad wszystkim da się zapanować. Trzeba również zadbać, by odbiór dzieła – a tym samym proces uczenia się – przebiegał w warunkach optymalnych. I na tym się jeszcze chwilę zatrzymajmy.

---

<sup>78</sup> „Každy akt percepcji jest już jakimś sądem, wynika z dynamicznego doświadczenia, przeżycia rzeczywistości. Postrzeganie to nie tylko bierne przyjmowanie, ale aktywne działanie [...], operacja intelektualna, twórcza działalność umysłu”. I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 208.

<sup>79</sup> M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki...*, s. 172–189.

<sup>80</sup> Ibidem, s. 189.

Po pierwsze, zauważmy, że efektywność procesu uczenia się zależy od różnych czynników<sup>81</sup>. Jednym z kluczowych jest „sposób strukturywania sytuacji [...] uczenia się przez nauczyciela i stopień ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia”<sup>82</sup>. Samo uczenie się – po drugie – to proces aktywny, skuteczny zwłaszcza wówczas, gdy przyswajana wiedza jest efektem samodzielnych wysiłków poznawczych, dzięki którym, jak dowodzi Jerome Bruner, nowe doświadczenia poznawcze włączają się w już istniejące konstrukty umysłowe<sup>83</sup>. Po trzecie, odnotujmy, iż sytuacje uczenia się można „strukturywać”, tzn. można wpływać na ich charakter, a tym samym na przebieg odbioru dzieła, poprzez rozmaite działania, podejmowane zarówno na poziomie projektowania danej sytuacji, jak również na poziomie jej konkretnej realizacji. Podmiot sterujący realizacją (nauczyciel) oczywiście nie musi być jedynym projektodawcą danej sytuacji (projektodawcą może być np. autor podręcznika proponujący w swej książce konkretne dzieła malarskie w konkretnym otoczeniu tekstowym). I po czwarte wreszcie: w ramach sytuacji uczenia się warto wyodrębnić – uwzględniając spostrzeżenia Katarzyny Olbrycht – właściwie dwa typy sytuacji, w których funkcjonuje odbiorca dzieła (uczeń): sytuację kontaktu z dziełem i sytuację odbioru dzieła<sup>84</sup>.

Na sytuację kontaktu z dziełem malarskim składają się wszelkie obiektywne uwarunkowania zewnętrzne odbioru, takie zwłaszcza, jak sposób ekspozycji danego dzieła, miejsce, czas oraz współuczestnicy odbioru. Realia szkolne niestety nie sprzyjają kontaktowi z dziełem, różnią się w sposób zasadniczy od realiów na przykład galerii sztuki, w której profesjonalnie zorganizowaną wystawę ogląda grupa fascynatów malarstwa. Większość czynników determinujących kontakt ze sztuką w szkole ma charakter negatywny. Są to przede wszystkim: 1) typ grupy odbiorców – zespół klasowy to grupa formalna, składająca się z ludzi niekoniecznie sztuką zainteresowanych, często osób o niesprzyjających odbiorowi nawykach i postawach; 2) szkolny przymus – zachwywanie się sztuką na oceny, pod dyktando nauczyciela, próbował, niestety nie dość skutecznie, zdezwuować już Witold Gombrowicz („Dlaczego płaczemy z poetą czytając ten cudny, harfowy poemat *W Szwajcarii?*”); 3) pośpiech – poloniście, ze względu zwłaszcza na patologiczne wymogi podstawy programowej, zawsze brakuje czasu (choć już sto lat temu K. Wóycicki przestrzegał, iż pośpiech „tworzy snoba, blagierstwo, tandetę” i „zirytowanych histeryków”<sup>85</sup>); 4) niewystarczające kompetencje nauczycieli, co często jest efektem wadliwej organizacji studiów polonistycznych (mimo że ten sam Wóycicki dawno zauważał: „Zupełna, rozwinięta, świeża wrażliwość na piękno świata i sztuki zabezpiecza pe-

<sup>81</sup> Zob. A. Brzezińska, *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. XIV–XV.

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji...*

<sup>84</sup> Zob. K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki a sytuacje, w jakich realizuje się kontakt ze sztuką*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, pod red. tejsze, Wydawnictwo UŚI, Katowice 1982, s. 62–86. Szczegółowo na temat sytuacji kontaktu z dziełem malarskim oraz na temat sytuacji odbioru dzieła piszę w tekście *Warunki interpretacji dzieła malarskiego...*, (cz. I i II).

<sup>85</sup> K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc...*, s. 95–96.

dagoga od stężenia intelektualnego i duchowego stetryczenia<sup>86</sup>; 5) sposób ekspozycji dzieła malarskiego – w szkole pracujemy oczywiście z reprodukcjami, których jakość (format pocztowego znaczka, przebarwienia itd.) często daleka jest od ideału (choć w tym względzie do przełomu mogą się przyczynić masowo stosowane projekторы multimedialne).

Wszystkie negatywne uwarunkowania sytuacji kontaktu z dziełem są negatywne obiektywnie. Ich niekorzystny wpływ możemy jedynie z lepszym lub gorszym skutkiem ograniczać. W przypadku sytuacji odbioru dzieła natomiast od nas zależy o wiele więcej. Jak pisze Janusz Sławiński, interpretacja, czyli „próba odnalezienia i zdefiniowania sensu dzieła”, zakłada, że „sens ów ma charakter relacyjny, tzn. daje się opisywać w terminach stosunków między dziełem a układami względem niego zewnętrznymi”<sup>87</sup>. Sens nie istnieje bowiem poza kontekstem: „Gdy patrzymy na rzecz jako na poszczególne, wyizolowane obiekty – zauważa malarz Piet Mondrian – błądzimy w niepewności, oddalamy się w sferę rojeń i domysłów. Jakakolwiek rzecz może być poznana tylko przez rzecz inną”<sup>88</sup>. Właśnie za pomocą owych „rzeczy innych”, odpowiednio dobieranych i odpowiednio usytuowanych, możemy sterować procesem odbioru dzieła. Jak dowodzi Zofia Agnieszka Kłakówna, dobieranie kontekstów „jest równoznaczne z projektowaniem sytuacji odbioru tekstów”<sup>89</sup>. Projektodawcą tego typu sytuacji jest przede wszystkim autor podręcznika, który proponuje dane dzieło w określonym otoczeniu (kon-)tekstowym, ze względu na określony cel lektury. Ten projekt może być następnie przetwarzany przez nauczyciela w fazie projektowania lekcji, a następnie modyfikowany jeszcze na etapie realizacji w konkretnej sytuacji kontaktu. Strukturowanie sytuacji uczenia się (a więc działania podejmowane na poziomie projektowania i realizacji odbioru) jest jednoznaczne ze strukturoowaniem sytuacji wytwarzania znaczeń<sup>90</sup>. Owe znaczenia mają prowadzić ucznia, przypomnijmy, do „bezcennej wiedzy bez argumentów”. Jakość rozpoznania na temat ludzkiej kondycji będzie między innymi funkcją tego właśnie, w jakich kontekstach dane dzieło zostanie umiejscowione i następnie „odczytywane”, jakich „narzędzi” lekturowych (kontekstów) użyjemy na potrzeby jego „lektury”.

Otoczenie kontekstualne danego dzieła (przestrzeń interpretacji) w dużym stopniu zależeć będzie od samego dzieła oraz od przyjętej strategii interpretacyjnej. Kłopot w tym, że nie ma jakiejś jednej, jedynie słusznej strategii interpretacyjnej dzieła malarskiego. Wśród znawców sztuki trwają podobne spory na temat interpretacji malarstwa, jak wśród literaturoznawców na temat interpretacji literatury. Każdy nurt współczesnej nauki o sztuce – ikonologia, socjologia i psychologia sztuki, semiotyka, strukturalizm, kontekstualizm, dekonstrukcja – traktuje dzieło

<sup>86</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>87</sup> J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie*, Universitas, Kraków 2000, s. 21.

<sup>88</sup> Cyt. za W. Hofmann, *Zagadnienia analizy strukturalnej*, tłum. S. Michalski, [w:] *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce. Dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, PWN, Warszawa 1976, s. 530.

<sup>89</sup> Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wysłouch, Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych, T. 10, Poznań 1998, s. 220–237.

<sup>90</sup> O wytwarzaniu znaczeń pisze J. Bruner (*Kultura edukacji...*).

sztuki inaczej: jako symptom, symbol, tekst, akt, wydarzenie, znak, reprezentację<sup>91</sup>. Precyzyjne rozróżnienie poszczególnych strategii możliwe jest jedynie przy pewnych arbitralnych ustaleniach. W praktyce prawie każda konkretna interpretacja jest eklektyczna<sup>92</sup>. Polonista więc, jak zwykle, musi podjąć ryzyko podążania własną drogą i musi szukać przekonujących uzasadnień dla swych wyborów.

Nie oznacza to bynajmniej, że skazani jesteśmy na poruszanie się po omacku. Przy założeniu bowiem, że projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury polega na dobieraniu kontekstów, szczególnie interesujące wydają się te koncepcje interpretacyjne dzieł malarskich, które – po pierwsze – doceniają fundamentalne znaczenie k o n t e k s t u właśnie i poprzez to i n t e g r u j ą w sobie różne dziedziny nauki, kultury i w ogóle ludzkiej aktywności (literatura, filozofia, historia...). Po drugie, takie koncepcje, które nie zakładają, że dzieło da się „rozebrać” i „wyczytać” do końca albo że dzieła w ogóle nie można rozumieć lub „wysławiać”. Po trzecie, takie koncepcje, które poprzez konteksty pozwalają dziełu malarskiemu „widzieć” i rozumieć na różnych poziomach i czytać „w głąb”. Po czwarte, takie koncepcje również, które dają szansę wypracowania eklektycznego modelu strukturywania warunków interpretacji<sup>93</sup> – otwartego, funkcjonalnego, to znaczy dającego się zastosować w różnych sytuacjach odbioru. Nie należy zapominać, zwłaszcza będąc polonistą, iż normalnie celem interpretacji (nie tylko dzieła malarskiego zresztą) nie jest wierność jakiejś doktrynie, którą zawsze przecież można podważyć w ramach innej doktryny, ale fortunność interpretacji, podejmowanej z jasno określonych powodów<sup>94</sup>.

Szukając zatem wskazówek przy doborze kontekstów lekturowych dla konkretnych dzieł malarskich, możemy sięgnąć zarówno do koncepcji bardziej tradycyjnych, to znaczy do ikonologii Ervina Panofsky'ego<sup>95</sup> oraz ikoniki Mieczysława Porębskiego<sup>96</sup>, jak i do współczesnych propozycji neuroestetycznych, sformułowanych na podstawie ustaleń Nelsona Goodmana<sup>97</sup>. Wszystkie trzy koncepcje – mimo oczywistych różnic (od tradycyjnej ikonologii do neuroestetyki) – odpowiadają sformułowanym wyżej kryteriom i świadczą o pewnej ciągłości w myśleniu o interpretacji dzieł malarskich. Ciągłości, która dla nas, polonistów, jest rodzajem

<sup>91</sup> Zob. M. Poprzęcka, *Pochwała malarstwa. Studia z historii i teorii sztuki, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2000, s. 8–9.

<sup>92</sup> Por. J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie...*, s. 79.

<sup>93</sup> W praktyce każda interpretacja może być ożywczo eklektyczna. Jak sugestywnie dowodzi J. Sławiński, eklektyzm zagraża może teoriom interpretacji, ale nie samej interpretacji (J. Sławiński, *Miejsce interpretacji...*, s. 79).

<sup>94</sup> W muzeach malarstwa jest miejsce nie tylko dla teoretyków i krytyków sztuki, ale również dla „świątłych dyletantów” (a nawet tylko dyletantów).

<sup>95</sup> Zob. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, wybrał, opracował i opatrzył posłowiem J. Białostocki, PIW, Warszawa 1971, s. 14.

<sup>96</sup> M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 105–114.

<sup>97</sup> M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja. Ich rola w odbiorze dzieła sztuki*, [w:] *Mózg i jego umysł. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, pod red. W. Dziarnowskiej i A. Klawitera, Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 387–414. Por. N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, tłum. M. Szczubiałka, Aletheia, Warszawa 1997. Goodman jest jednym z prekursorów kognitywnych i neuroestetycznych badań nad sztuką.

usprawiedliwienia za wtargnięcie na grunt wiedzy o sztukach plastycznych, choć, nawiasem mówiąc, próby okopywania się we własnych dyscyplinach naukowych byłyby już dzisiaj anachronizmem.

Jako punkt wyjścia można więc przyjąć dobrze utrwalony w tradycji i do dziś popularny model ikonologiczny Ervina Panofsky'ego<sup>98</sup>. Panofsky wyróżnił trzy poziomy, na których dzieło może być odczytywane: poziom opisu preikonograficznego, kiedy to przedmiotem zainteresowania są tzw. treści pierwotne lub naturalne, następnie poziom analizy ikonograficznej, dotyczącej tzw. treści wtórnych, i wreszcie – poziom interpretacji ikonologicznej, której celem jest dotarcie do tzw. wewnętrznego sensu dzieła. Ów wewnętrzny sens był dla Panofsky'ego przede wszystkim symptomem postawy ideowej grupy ludzkiej, która dane dzieło wydała, symptomem swoich czasów. Na przykład dzieło Rembrandta *Ofiarowanie Izaaka* na poziomie preikonograficznym to scena przedstawiająca przede wszystkim dwóch mężczyzn, z których jeden, mówiąc wprost, próbuje drugiemu poderżnąć gardło. Na poziomie ikonograficznym „widzimy” moment składania przez Abrahama ofiary Bogu. Na poziom ikonologiczny zaś wkraczamy wówczas, gdy próbujemy dzieło interpretować na przykład jako wyraz postawy religijnej autora lub wyraz ducha epoki, w której dzieło zostało namalowane<sup>99</sup>.

Mieczysław Porębski zakładał z kolei, że dzieło malarskie jest, po pierwsze, „p r o j e k c j ą świata przedmiotów przedstawionych, na który wskazują jego konteksty”, po drugie, „ś l a d e m złożonego p o d t e k s t u działań i motywacji” (np. wybory artysty w zakresie technologii wykonania, jego motywacje ideologiczne czy artystyczne; wymogi mecenasów itd.) i, po trzecie, „obrazem s a m e g o s i e b i e: obrazem swojej własnej informacyjnej struktury i jej systemowych, nie zaś kontekstowych odniesień”<sup>100</sup>. Trzeci poziom w szkole nie będzie raczej dostępny. „Świat przedmiotów przedstawionych” natomiast zależy już jednak od k o n t e k s t ó w, o których doborze możemy decydować. Podobnie jest i z „podtekstami” – jak je nazywa Porębski. Na przykład informacja na temat nacisków mecenasów, podana w podręcznikowym biogramie danego artysty – wprowadzona w przestrzeń interpretacji w odpowiednim momencie – może rzutować na sposób odczytania sensu dzieła, może „twórczo” zaburzyć wypracowany do tego momentu w klasie obraz „tekstu”<sup>101</sup>.

<sup>98</sup> Zob. np. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki...* Badacz stworzył bardzo przejrzysty system interpretacyjny, powszechnie w historii sztuki przyjęty, choć niekiedy krytykowany w szczegółach (zob. J. Białostocki, *Historia sztuki...*, s. 91–93). Sam Panofsky zresztą, jak dowodzą jego prace, nie był niewolnikiem swej metody. Służyła mu ona często właśnie jako swoista podstawa interpretacyjnych działań. Podobno pod koniec życia badacz często powtarzał formułę pewnego arabskiego polityka: „dyskusja o metodach uniemożliwia ich stosowanie” (Zob. J. Białostocki, *Postłowie*, [w:] E. Panofsky, *Studia z historii sztuki...*, s. 389).

<sup>99</sup> Oczywiście naszym celem lektury nie ma być badanie „ducha czasów” Rembrandta, choć i to dałoby się teoretycznie wykonywać (na miarę możliwości uczniów) przy odpowiednio zbudowanym otoczeniu kontekstualnym.

<sup>100</sup> M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 105–114.

<sup>101</sup> Dekonstrukcyoniści twierdzą, że stabilny obraz jakiegoś tekstu zawsze jest tylko złudzeniem. W ich rozumieniu termin „znaczenie” trzeba by zamienić raczej na „nieskończoną

Trzeci z proponowanych modeli – opisany przez Monikę Blanę Florek na podstawie koncepcji Nelsona Goodmana – również zakłada istnienie trzech poziomów dzieła: poziomu inskrypcji (częstek atomicznych, najmniejszych, pojedynczych „niepodzielnych” plam, które mogą się składać w inskrypcje złożone, jak kontur), poziomu etykiet i poziomu światowości<sup>102</sup>. Model ten związany jest z najnowszymi, neuroestetycznymi teoriami sztuki i neurologicznymi teoriami doświadczenia estetycznego<sup>103</sup>. Dla przykładu: to, co na poziomie inskrypcji jest czerwoną plamą (inskrpcja złożona), na poziomie etykiet odsyła do jakichś przedmiotów i może być identyfikowane na różne sposoby: jako piłka, pomidor itp. „Odczytanie” plamy jako piłki rzutuje na odczytania pozostałych inskrypcji na obrazie. Na poziomie trzecim wszystkie etykiety tworzą „zrealizowaną sytuację symboliczną”, nad którą nadbudowują się zależne od kontekstów odniesienia („światy”). „Warto zauważyć – pisze Florek – że warstwa ta odznacza się największą mobilnością przyporządkowań, gdyż odbiorca podczas zetknięcia się z dziełem sztuki niejako na nowo tworzy ten poziom, czyli pewien świat”<sup>104</sup>. Robi to w oświetleniu kontekstów wewnętrznych i zewnętrznych.

Wszystkie trzy modele – jak widać – choć tak odległe w czasie, kładą nacisk na odczytania kontekstowe, o których przebiegu można decydować, odpowiednio strukturując sytuację odbioru dzieła<sup>105</sup>. By docierać do jakichkolwiek sensów na którymkolwiek poziomie interpretacji, odbiorca (uczeń) potrzebuje rozmaitych

---

możliwość” lub „podążanie śladami”. Ale nawet dla dekonstrukcjonistów wcale to jednak „nie musi oznaczać odrzucenia dalszego czytania oraz badania tekstów i form, bez względu na to, jak bardzo ryzykowny i autoironiczny byłby to proces” (G. Steiner, *Rzeczywiste obecności...*, s. 104). Tym bardziej nie ma więc powodu, by w szkole z tego procesu zrezygnować. Nawet jeśli polega on – w najgorszym wypadku – tylko na „podążaniu śladami”.

<sup>102</sup> M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja...*

<sup>103</sup> P. Przybysz, *Wstęp. W stronę neuroestetycznej teorii sztuki*, [w:] *Mózg i jego umysły...*, s. 321–325; V.S. Ramachandran, W. Hirstein, *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*, tłum. M.B. Florek, P. Przybysz, ibidem, s. 327–364; P. Przybysz, *O uchwytowaniu piękna. Rola deformacji estetycznych w tworzeniu i percepcji dzieła sztuki w ujęciu neuroestetyki*, ibidem, s. 365–385.

<sup>104</sup> M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja...*, s. 395. „Z jednej strony – pisze Florek o sytuacji odbioru – dzieło sztuki to zbiór inskrypcji mających odpowiednio pobudzić odbiorcę, wywołać w nim określony rodzaj iluzji artystycznej oraz emocję. Z drugiej strony, dzieło sztuki to nastawiony na odbiór symboliczny komunikat. Czynniki ograniczające – prawa i reguły percepcyjne, normy powtarzalne konwencje – zapewniają czytelność komunikatu. Czynniki indeterminujące – indywidualizacja, nieskrępowanie i swoboda interpretacyjna, niepowtarzalność – zapewniają unikatową i zarazem jednorazową formę komunikatu” (s. 406).

<sup>105</sup> Jan Białostocki opisał kiedyś ciekawe dzieje „wędrującego” po świecie *Sądu Ostatecznego* Memlinga. Swój wywód zakończył w sposób następujący, wskazując na zasadniczą funkcję kontekstu w pojmowaniu sensu dzieła: „Każdy kontekst, w którym ołtarz się pojawiał, zmieniał jego rolę, ujawniał odmienne cechy, określał inne wartości, nadawał dziełu inne życie historyczne, choć w dziedzinie egzystencji materialnej, co jest godne uwagi, nie ulegał on, po tych wszystkich przygodach istotnym deformującym przekształceniom. Ale tekst dzieła, by użyć semiologicznej terminologii, każdorazowo zależał nie tylko od przedmiotu, lecz także od jego otoczenia, od kontekstu” (J. Białostocki, *Historia sztuki...*, s. 128).

kontekstów<sup>106</sup>. Od ich świadomego doboru oraz od sposobu i czasu ich „czytania” zależy także zakres, w jakim poszczególne poziomy interpretacji będą uruchamiane.

Ale oczywiście nie tylko od tego. Strukturując sytuacje odbioru dzieł, należy również pamiętać, kim jest nasz uczeń, jakie są jego możliwości recepcyjne. „W obliczu przedstawień tematów innych niż historie biblijne lub sceny historyczne czy mitologiczne zazwyczaj znane przeciętnemu «człowiekowi wykształconemu», wszyscy stajemy się australijskimi dzikusami” – stwierdza brutalnie Panofsky, oceniając kompetencje przeciętnych odbiorców dzieł sztuki<sup>107</sup>. A przecież licealista dopiero w przyszłości stanie się przeciętnie „wykształconym człowiekiem”. Póki co, mówiąc za Panofskym, często jest on jak ów „australijski dzikus”, nawet wobec dzieł o tematyce biblijnej czy mitologicznej.

Niewystarczające kompetencje w zakresie wiedzy o sztukach plastycznych, amatorstwo w gruncie rzeczy i ucznia, i nauczyciela, skupianie się na człowieku widzianym poprzez dzieło sztuki – wszystko to wcale nie musi nas jednak, szkolnych odbiorców malarstwa, dyskwalifikować:

Uprawianie historii sztuki – przekonuje Zbigniew Herbert – sprowadzonej do rejestrowania form, stylów, technik i konwencji jest zajęciem dostojnie jałowym i solennie nudnym. Płodnym natomiast wydaje mi się trud zmierzający do tego, aby nawiązać dialog ze sprawcą dzieła, z jego niepowtarzalnym światem wewnętrznym, miłością, pasją, rozdarciem, a także jemu tylko właściwą, jemu tylko wyznaczoną ścieżką doskonałości, którą szedł i o której zapomniał.

Amatorzy, to znaczy ci, którzy obcuja z dziełami sztuki dla własnej przyjemności, a nie z niskich pobudek materiałowych, czyli zawodowo, odczuwają nieprzepartą potrzebę kontaktu z osobą artysty, mówiąc po prostu, dawno zmarłego człowieka, poprzez przedmioty, które są jedynym materialnym śladem jego obecności. [...] Opowiadam się po stronie ginącej rasy amatorów, ponieważ sam do nich należę. [...]

Warto więc badać żywe dzieła sztuki, zapominając o datach, metrykach, szkołach, kierunkach, tematach – koniach, okrętach czy kwiatach, a stosować kryteria mniej bakałarskie, bardziej istotne – wewnętrzny impet, stosunek do absolutu, centralną wizję, powagę i siłę, z jaką artysta ściera się z rzeczywistością, przegrywa – wygrywa – nie godzi się na łatwy kompromis. Marzy mi się tedy historia sztuki skrajnie subiektywna, wyzwolona od naukowej „terminologii”, oparta na rozumnym oku, nieulegająca tyranii miejsca i czasu, bowiem rytm sztuki bywa często zaskakująco odmienny od rytmu dziejów, ma własne bitwy, przymierza, granice, królestwa i klęski<sup>108</sup>.

W sumie więc, można w szkole podejmować próby projektowania przestrzeni interpretacyjnej obrazu w taki sposób, odpowiednio dobierając konteksty do różnych poziomów dzieła, by uczniowie (amatorzy) byli w stanie dokonywać czegoś

<sup>106</sup> Przede wszystkim każdy obraz powinien być w podręczniku odpowiednio opisany: tytuł, autor, technika wykonania, format, miejsce, w którym się znajduje (np. muzeum).

<sup>107</sup> E. Panofsky, *Studia z historii sztuki...*, s. 17.

<sup>108</sup> Z. Herbert, *Mali mistrzowie*, [w:] tegoż, „Mistrz z Delft” i inne utwory odnalezione, Zeszyty Literackie, Warszawa 2008, s. 54–56.

pomiędzy tzw. interpretacją historyczną i interpretacją adaptacyjną<sup>109</sup>, z nachyleniem w stronę tej drugiej. Oba typy interpretacji – dodajmy – są w historii sztuki akceptowane, choć oba mają, co oczywiste, swoich przeciwników i zwolenników („własne bitwy, przymierza, granice, królestwa i klęski”). Pierwsza z nich, interpretacja historyczna, bliższa tradycyjnej ikonologii, zmierza do odczytywania sensu dzieła zgodnie z duchem epoki, w której dzieło powstało. Wymaga ona m.in. rozbudowanych kontekstów historycznych, filozoficznych, biograficznych, wiedzy o współczesnych dziełu tendencjach artystycznych, estetycznych. Ten aspekt interpretacji na lekcjach polskiego nie musi (i w praktyce nie może) być bardzo rozbudowywany. Interpretacja adaptacyjna natomiast polega przede wszystkim na dociekanii sensu dzieła bez wnikania (z powodów, zwłaszcza w szkole, obiektywnych) w głęboki historyczny kontekst kulturowy. Odbiorcy (i krytykowi sztuki, i uczniowi) wolno podejmować interpretację z własnej perspektywy (inaczej chyba się nie da...), w kontekście własnych doświadczeń, w odniesieniu do współczesnego świata, by szukać przede wszystkim sensów ważnych dla siebie, a nie dla twórcy dzieła.

Czy to za mało? Jak dowodził Cassirer<sup>110</sup>, w rzeczywistości człowiek i tak nie może dokonać niczego więcej – nie tylko w dziedzinie sztuki, ale również w dziedzinie języka, religii i nauki. Budowanie własnego, symbolicznego świata pozwala na „rozumienie i interpretowanie, formułowanie i organizowanie, syntetyzowanie i uniwersalizowanie” własnego losu.

To jest i tylko to jest ocalenie<sup>111</sup>.

## Painting – perdition and salvation

### Abstract

Polish language textbooks have changed greatly since their introduction into the educational system. The illustrative part is currently strongly emphasised as it is a factor that may determine teachers' choice. The author of the article points to the problems induced by such approach and connected with the "reading" of a multiplicity of works of art which illustrate the learning of Polish. He focuses on the reception and interpretation of works of art and their dependence on the context in which they appear, especially in texts from the coursebooks.

---

<sup>109</sup> Zob. T. Kostryko, *Rola interpretacji w kontekście współczesnej kultury plastycznej*, [w:] *Interpretacja dzieła*, red. M. Czerwiński, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1987, s. 125-127.

<sup>110</sup> E. Cassirer, *Esej o człowieku...*

<sup>111</sup> Końcowa fraza pochodzi z wiersza Czesława Miłosza *Przedmowa*.