

ZENON URYGA

Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego

I

Współczesny polonista — ten, który układa programy szkolne, i ten, co je realizuje — rozwiązywać musi niejednokrotnie trudny problem wyboru pomiędzy wielością możliwych sposobów nauczania swojego przedmiotu. Od pół wieku z górami obserwować można ścieranie się tendencji do możliwie szerokiego zobrazowania rozwoju piśmiennictwa ojczystego z dążeniami zmierzającymi do ukształtowania programu w oparciu o wybrane wybitne dzieła. W innym nieco układzie stanowisk jest to spór między zwolennikami historyzmu i aktualizacji bądź też między tymi, którzy uważają literaturę za wystarczająco bogatą dziedzinę, by na niej oprzeć cały program wychowania społecznego, moralnego i estetycznego młodzieży, i tymi, co radzi by oprzeć go na wielu innych przejawach twórczości artystycznej człowieka i kontakcie z żywą codziennością.

Zagadnienie, na którym chcemy zatrzymać uwagę czytelników jest szczególnie trudnym punktem owych dyskusji, gdyż mieści w sobie wiele nadziei na pogłębienie wrażliwości estetycznej i zbudowanie bardziej rozległego poglądu na kulturę narodu, ale również wiele obaw o przeciążenie i tak już napiętego programu, o powierzchowność analizy i niekompetencję nauczyciela.

Problem omawiania obrazów na lekcjach języka polskiego zarysowywać się zaczął w Polsce z końcem ubiegłego stulecia. Wtedy to obok literatury pojawiło się bogate narodowe malarstwo, któremu drogę do szkoły otwierało podejmowanie tematów literackich, bliskich umysłom nauczycieli wychowanych na romantycznej literaturze. Wkroczenie Matejki i Grottgera na karty wypisów literackich wspierane było równocześnie coraz silniej napływającymi do kraju echami tendencji wychowania przez sztukę.

Ruch tzw. „reformy estetyczno-pedagogicznej” zapoczątkowany został w Anglii, gdzie działał w tym duchu filozof i estetyk John Ruskin, rozwinął się zaś silnie na kontynencie wśród pedagogów niemieckich i szwajcarskich, jak: Alfred Lichtwark, Ernest Weber, Konrad Lange, Oskar Greyerz, Maks Dessoir i inni. Ruch ten, który stawiał sobie za cel przygotowanie dzieci do odczuwania piękna w naturze i w sztuce, uzdolnienie ich do odbiorczego doznawania wrażeń estetycznych oraz rozwinięcie smaku, dosyć szybko dotarł do Polski. Już bowiem w 1903 r. ukazała się książka Janiny Mortkowicz-

wej *O wychowaniu estetycznym*¹, która relacjonowała postępy w tej dziedzinie pedagogiki zachodnioeuropejskiej, szczególnie problemy poruszane na poświęconym tej sprawie kongresie drezdeńskim w 1901 r.

Poloniści dosyć szybko podjęli praktyczne prace w duchu owej reformy, o czym świadczy zamieszczenie reprodukcji obrazów wraz z pytaniami i analizami krytycznymi w wyborze czytanek przygotowanym przez M. Reitera już w 1910 r.², a następnie rychłe realizacje podobnych pomysłów przez Fr. Próchnickiego³ H. Gallego i innych autorów. U progu niepodległości ukazały się również pierwsze praktyczne uwagi o wyzyskaniu obrazów, zawarte w książkach metodycznych A. Szycówny i St. Szobera⁴, a także poważne studium teoretyczne M. Grzegorzewskiej *Metody wychowania estetycznego na tle badań psychologicznych*⁵. Zbierało ono wyniki badań, które autorka prowadziła na terenie daleko zaawansowanych w sprawie wychowania estetycznego szkół belgijskich, orientowało czytelnika w zagadnieniach percepcji obrazu przez młodzież oraz w ogólnych zasadach wyboru obrazów i stosowanych metodach systematycznego rozwijania sądów estetycznych. Studium nie dotyczyło związku tej sprawy z nauczaniem języka polskiego i wśród polonistów nie wzbudziło wyraźnego oddźwięku.

Pierwszym zdecydowanym i teoretycznie uzasadnionym a równocześnie doniosłym głosem za przyznaniem obrazom miejsca w polonistyce szkolnej stała się dopiero książka Kazimierza Wójcickiego *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*. Zawarł w niej Wójcicki obszernie wyjaśnienie zajętego stanowiska. Wśród motywów wysunął na pierwszy plan potrzebę ukazywania całej twórczości artystycznej narodu i kształtowania dumy narodowej z tych osiągnięć oraz znaczenie nawiązania łączności z minioną rzeczywistością poprzez wywoływanie jej plastycznej wizji. Polonistę, który najbardziej ze wszystkich nauczycieli jest historykiem kultury, zobowiązywał Wójcicki do zaznajamiania młodzieży w równym stopniu z Matejką, Grottgerem, Chełmońskim co ze Skargą, Prusem i Orzeszkową. Motywował także swą tezę koniecznością nauczania pogładowego, potrzebą pielęgnowania radości życia w nowej szkole i uczynienia z niej ogniska artystycznego. Przypominał o wielkich wartościach wychowawczych polskiego malarstwa. Brał wreszcie pod uwagę wzgląd na samą osobowość nauczyciela, kiedy pisał:

„Specjalizacja i zamknięcie w obrębie jednej nauki domaga się dla zdrowia psychicznego jednostki przeciwwagi w obcowaniu z całością kosmosu i jej odbiciem w filozofii i twórczości artystycznej. Zupełna, rozwinięta, świeża wrażliwość na piękno świata i sztuki zabezpiecza pedagoga od stężenia intelektualnego i duchowego stetryczenia”⁶.

¹ J. Mortkowiczowa: *O wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1903.

² M. Reiter: *Czytania polskie* Cz. I na klasę I. Lwów 1910.

³ Fr. Próchnicki, K. Wojciechowski: *Wypisy polskie dla szkół średnich*. Lwów 1918.

⁴ A. Szycówna: *Metodyka wypracowań*. Cz. II. *Zasady metodyczne i ich zastosowanie*. Warszawa 1920, s. 6 i nast.; St. Szober: *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów-Warszawa 1921, s. 105 i nast.

⁵ M. Grzegorzewska: *Metody wychowania estetycznego na tle badań psychologicznych*. Tłum. z j. franc. J. P. Tytuł oryg.: *La Méthode psychologique d'éducation esthétique*. „Szkola Powszechna”, 1920, z. 2.

⁶ K. Wójcicki: *Obraz w nauczaniu języka polskiego i literatury*. Warszawa-Kraków (1923), s. 48.

Książka Wóycickiego, dająca przemyślany i żarliwy wyraz jego przekonaniom o wartości ćwiczeń z obrazami i obszerne uwagi o metodzie ich prowadzenia, przekonała wielu, o czym świadczą przychylnie recenzje i napisane pod jej natchnieniem artykuły⁷.

Kiedy nadszedł czas krytyki teorii dydaktycznych autora *Rozbioru literackiego w szkole*, jego główny antagonistą — Zygmunt Lempicki podtrzymał sądy Wóycickiego o roli obrazu w szkole. W referacie *Polska i polskość w nauczaniu polskiego* wyraził przekonanie o konieczności przekazywania młodzieży wiedzy o całej kulturze Polski. Pisał on:

„Dlaczego uczeń filologii klasycznej poznawał zabytki sztuki starożytnej, a uczący się polskiego tak mało o sztuce polskiej się dowiaduje? Nie tylko o sprawy estetycznego wychowania tu chodzi, ale o poznawanie ważnych elementów wyrazu polskiego, stylu polskiego, polskiego patrzenia na rzeczywistość, meliki polskiej, pieśni polskiej, rytmu polskiego”⁸.

Reforma programów z roku 1933 realizowała owe postulaty. Stało się to powodem ukazania się w prasie licznych artykułów, które komentowały aktualne tendencje programowe w dziedzinie wychowania estetycznego i zwracały uwagi metodyczne dotyczące stosowania obrazów na lekcjach⁹. Wskazywały one ponadto, że praktyczne wykonanie zamierzeń programu w tej dziedzinie natrafiało na wiele trudności i oporów. Tak np. St. Drzewiecki stwierdzał w kilka lat po ukazaniu się książki Wóycickiego:

„Książka ta bezpośrednio po ukazaniu się wywołała żywe zainteresowanie wśród polonistów... i poszła w zapomnienie. [...] Obraz zjawił się na terenie gim-

⁷ Recenzje: Życzyński H., „Miesięcznik Pedagogiczny”, 1923, nr 11; S. A. Langie, „Ruch Pedagogiczny”, 1924, nr 1/2. Artykuły: P. Bańkowski: *Obraz jako współczynnik nauczania języka i literatury ojczystej*. „Głos Rodziny i Szkoły”, 1925, nr 2; G. Morcinek: *Obraz w szkole*. „Miesięcznik Pedagogiczny”, 1925, nr 2—4; E. Groele: *Obraz w szkole*. „Nasz Głos”, 1928, nr 10; E. Walański: *O obrazach w szkole*. „Miesięcznik Pedagogiczno-Literacki”, 1931, nr 1.

⁸ Z. Lempicki: *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*. „Przegląd Współczesny”, 1930, nr 99, s. 57. Referat wygłoszony na inauguracyjnym posiedzeniu II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie dñ. 6 IV 1930 r.

⁹ Poza książkami i artykułami cytowanymi w dalszym ciągu artykułu musimy tu zanotować następujące pozycje: A. Klar: *Oglądanie obrazów i omawianie ich treści w szkole powszechnej*. Lwów-Warszawa 1935; L. Bandura: *Czynniki wychowania estetycznego*. „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 15; A. Waśniowski: *Wychowanie estetyczne w szkole powszechnej*, tamże; Z. Schmeidler: *Problem korzystania z obrazu w nauczaniu języka i literatury polskiej*. „Polonista”, 1935, z. 5/6; E. Wasilkowski: *Ilustracja w nauczaniu języka polskiego*, tamże; J. Szelejewski: *Rozmowy z dziećmi o sztuce*. „Przyjaciel Szkoły”, 1936, nr 15; St. Daszkiewicz: *Obraz jako pomoc naukowa*, tamże, nr 20; L. Bandura: *Omawianie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole powszechnej*. „Polonista”, 1937, z. 2; W. Osuch: *Rola sztuki plastycznej w nauczaniu języka polskiego*. „Przyjaciel Szkoły”, 1937, nr 7; J. Szelejewski: *Obrazy Matejki a nauczanie historii i języka polskiego w szkole powszechnej*. „Praca Szkolna”, 1937/38, nr 1/5; S. M.[enzłowa]: *Rola obrazu w nauczaniu języka polskiego na szczeblu pierwszym*. „Miesięcznik Pedagogiczny”, 1938, nr 12; E. Bartosik: *Obrazki w nauczaniu języka polskiego na pierwszym szczeblu programowym*. „Życie Szkolne”, 1939, nr 2.

nazjum i... rozwiął pod naporem pośpiechu (kiedy zdążyć z materiałem?), niezadności i apatii wyczerpanego przez nawał zajęć nauczyciela”¹⁰.

Podobne objawy notowały i inne artykuły. Zaczynały się z reguły od utyskiwań, że

„[...] obraz jest jeszcze w naszej szkole wartością niedocenioną i niewykorzystaną”¹¹,
albo że

„[...] ilustracją posługuje się nauczyciel rzadko i to w sposób nieprzemyślany”¹².

W artykule z marca 1939 r. L. Blaustein¹³ stwierdzał, że postulat wychowania estetycznego jest w praktyce zapomniany, wysiłkom zaś w tym kierunku brak trwałości i systematyczności. Sztuka nie przestała być udziałem tylko nielicznych znawców. Jeszcze ostrzej postawił tę kwestię J. Kulpa, ukazując ją na tle społecznym. Notował on:

„W praktyce — najczęściej są pomijane sylwety artystów, najgorzej i najrzadziej są wyzyskiwane dzieła sztuki. Ta dziedzina kultury jest też najmniej znana szerokim masom społeczeństwa polskiego, jest wciąż odczuwana jako przynależna jedynie warstwom bogatym”¹⁴.

Autorzy cytowanych tu krytycznych ocen widzieli przyczyny takiego stanu rzeczy w braku przygotowania nauczyciela do tego rodzaju pracy oraz w utrudnionej styczności z dziełami plastycznymi, spowodowanej niedostatkami albumów reprodukcji, dostosowanych do potrzeb szkolnych w doborze materiału i opracowaniu.

Lata powojenne nie przyniosły radykalnej odmiany, jakkolwiek stworzyły dla niej realne przesłanki w podniesieniu ogólnego poziomu życia rodzin robotniczych i chłopskich i idącym za tym pobudzeniu potrzeb kulturalnych społeczeństwa. Szkoła nie nadsza za potrzebami społecznymi w dziedzinie kształtowania gustów i upodobań estetycznych. Ukazały się wprawdzie interesujące prace metodyczne poświęcone problemowi zapoznawania młodzieży z plastyką, lecz praktyczne ich wyzyskanie nie wychodzi jak dotąd poza sferę jednostkowych prób¹⁵.

Utrzymywaniu się takiego stanu rzeczy sprzyja, poza przyczynami omówionymi uprzednio, przeładowanie lekcji języka polskiego materiałem historycznym lub historycznoliterackim i zbyt ściśle wymierzony program lektury. Skupia ona na sobie całą uwagę nauczyciela i wytwarza w nim ciągłą obawę

¹⁰ St. Drzewiecki: „Ilustracja szkolna” ZNP w szkole średniej. „Ogniwo”, 1931, nr 9, s. 316.

¹¹ E. Groele, jw., s. 186.

¹² M. Kędzior: *Ilustracja jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*. „Muzeum”, 1938, z. 1, s. 18.

¹³ L. Blaustein: *Z rozważań nad współczesnym wychowaniem estetycznym*. „Chowanna” 1939, z. 3.

¹⁴ J. Kulpa: *Sylwety plastyków w szkole powszechnej*. „Chowanna” 1937, z. 8, s. 371.

¹⁵ J. Ziembowa: *Obraz w nauczaniu języka polskiego w klasie II*. „Życie Szkoły” 1947, nr 1; H. St. Kien: *Obraz w nauczaniu języka ojczystego. Wskazówki metodyczne*. Poznań 1947; N. Samotyhowa: *Patrzymy na obrazy*. Warszawa 1956; St. Szuman: *Kształtowanie wrażliwości młodzieży na sztukę*. „Wychowanie”, 1961, nr 5.

przed opóźnieniami w realizacji programu. To sprawia, że nawet ci, którzy widzą potrzebę i wartość kształcenia mowy i uczuć dziecka również na materiale zaczerpniętym spoza lektury, nie znajdują czasu na takie ćwiczenia.

Czynnikiem utrudniającym obrazom dostęp na lekcje języka polskiego jest także przekonanie, że dzieło plastyczne zrozumieć może jedynie „znawca” lub malarz. Polonista obawia się podejmowania pracy, do której nie czuje się odpowiedzialnie przygotowany. Obawy tejsze natury obserwuje się w wypowiedziach historyków sztuki, którzy niechętnie odnoszą się do podawania wiedzy o malarstwie mimochodem przy innych przedmiotach. J. Starzyński pisał:

„Tą drogą uczeń otrzyma w najlepszym wypadku wiązanek faktów, zazwyczaj zabarwionych z dawna zakorzenionymi przesadami i nauczy się patrzeć na dzieło sztuki wyłącznie pod kątem anegdoty lub treści literackiej. Nie otrzyma natomiast żadnej pomocy dla wytworzenia sobie żywego, nieuprzedzonego stosunku i zrozumienia zjawisk plastycznych”¹⁶.

Toteż w tych kołach, jeśli idzie o szkolną wiedzę o sztuce, najchętniej wysuwa się projekty wprowadzenia jej do programu jako osobnego przedmiotu¹⁷.

Ciężar gatunkowy tych argumentów jest bezsporny, jednakże od zaniechania prób łączenia analizy obrazów z nauczaniem języka ojczystego wstrzymuje nas to, że przedmiotu takiego nadal w szkole nie ma, natomiast wzrasta społeczna potrzeba popularyzowania wiedzy o sztuce. Przyjmując ten kierunek poszukiwań, musimy zbadać możliwości wyzyskania obrazów w nauczaniu literatury i w procesie kształcenia językowego uczniów.

II

„To trzeba szczególnie podkreślić: ze stanowiska widzenia i mówienia należy ocenić ćwiczenia w opisywaniu obrazów w szkole na lekcjach języka polskiego”¹⁸.

Owe słowa J. Bilińskiego wskazują, że z całej problematyki zbliżenia młodzieży do sztuki plastycznej najżywsze zajęcie obudziła w środowiskach nauczycielskich perspektywa powiązania analizy obrazów z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, podporządkowania jej praktycznym celom nauczania języka polskiego.

Praktyczne zalety obrazów w kształceniu mowy i umiejętności pisania dostrzeżono już przed wystąpieniem Wóycickiego. On sam poświęcił końcowy rozdział swej książki uzasadnieniu związku analizy obrazów z podstawowymi celami nauczania mowy ojczystej. Stwierdził tam, że czytanie obrazów wkracza „w samo centrum nauczania języka”, przy czym powołał się w argumentacji na sąd szwajcarskiego pedagoga, Ottona Greyerza. Ów zaś uważał, że wartość obrazów dla ćwiczeń w mówieniu wiąże się z ich artystycznym charakterem, dzięki któremu uczeń zmuszony jest poszukiwać środków wyrazu dla różnych subtelnych odcieni uczuć, wartości estetycznych i etycznych, dla

¹⁶ J. Starzyński: *O społeczno-wychowawczych wartościach sztuki*. „Kultura i Wychowanie”, 1933/34, z. 2, s. 193.

¹⁷ J. Starzyński: *Dydaktyka nauki o sztuce*. W: *Encyklopedia Wychowania* T. II. *Nauczanie*. Warszawa 1933, s. 417; Wł. Kozicki: *O potrzebie nauczania teorii i historii sztuki w szkole średniej*. „Muzeum” 1933, z. 4; I. Witz: *Muzea w szufladzie*. „Sztandar Ludu”, 1961, nr 32.

¹⁸ J. Biliński: *Omawianie obrazów w szkole*. Poznań 1931, s. 12.

uchwycenia nastroju obrazu i jego treści. Dobór wyrazów wybiega wówczas daleko poza zakres zwykłego języka szkolnego, a wysłowienie przychodzi samo, wynika z przeżycia obrazu. Ćwiczenie przy tym nie ma charakteru wymuszonego i wymęczonego, młodzież wykonuje je chętnie, opanowując na pół nieświadomie sztukę władania słowem¹⁹.

Późniejsze artykuły na temat obrazu rozwijały przede wszystkim ową końcową myśl książki Wóycickiego, wiążąc omawianie obrazów z pracą w szkole powszechnej, zwłaszcza w klasach początkowych. Sprawa obrazu stawała się więc jednym z ważnych tematów metodyki ćwiczeń w mówieniu. O znacznym upowszechnieniu takiego właśnie pojmowania roli obrazów w szkole świadczy ponadto okoliczność, że sprawie obrazu poświęcano szereg uwag, wskazówek praktycznych i przykładów lekcji także w ogólnych pracach na temat ćwiczeń słownikowo-stylistycznych²⁰.

Ze zględu na specyficzne oddziaływanie dzieł malarskich na uczniów praca z obrazami zdobyła sobie w zespole ćwiczeń w mówieniu pozycję niepoślednią.

Obraz przemawia całością i masą szczegółów równocześnie. Nie wymaga od ucznia zapamiętywania kolejnych ogniw akcji, nie pozwala mu nic zapomnieć, toteż omawianie obrazu umożliwia równy start wszystkim uczniom i potęguje aktywność klasy. Ponieważ na płótnie wszystko jest pokazane, a nie wypowiedziane, więc tak całość, jak i każdy szczegół obrazu wzniesają pęd do interpretacji, stają się dla ucznia zagadką, której rozwiązanie wymaga aktywizacji zasobu jego przeżyć, doświadczeń i wyobrażeń. Ponadto obraz pobudza do mówienia, „rozwiązuję uczniowi język”²¹, pozostawiając mu przy tym swobodę i nieskrępowanie w wyborze środków językowych.

Obok licznych zalet z punktu widzenia nauczyciela omawianie obrazu ma też atrakcyjny posmak dla uczniów: pozwala na swobodę wypowiedzi, wprowadza współzawodnictwo w rozwiązywaniu zagadki, faworyzując obserwację i doświadczenie życiowe, a nie pamięć tekstu. Nic więc dziwnego, że jest to ulubione ćwiczenie młodzieży, że „lekcje te — jak stwierdza Biliński — uczniowie wprost kochali i sami wielekroć znosili mi materia!”²².

Powyższe zalety ćwiczeń z obrazami powodują, że bywają one niekiedy stawiane wyżej od ćwiczeń opartych na materiale lekturowym. Ten bowiem podsuwa dziecku gotowe zwroty, słowa cudze często obce jego wyobrażeniom i sprzyja przez to powstawaniu mowy papierowej i wyuczonej. Choćby był naśladowaniem najlepszych wzorów. stylu, język taki pozostanie martwy.

„To, czego się uczeń z książki w formie opowiadania wyuczy, ani go ziębi, ani grzeje; to jest tylko lekcja. Brak tu jednego czynnika: chęci podzielenia się z drugim własną treścią, ponieważ jest ona drugim nieznaną — brak zatem tego, co cechuje w ogóle wszelkie wypowiedzanie się ludzi między sobą”²³.

¹⁹ K. Wóycicki, jw., s. 104—107.

²⁰ H. Kien: *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej*. Poznań 1938; J. Zakrzewska: *Ćwiczenia w mówieniu*. „Chowanna” 1938, z. 9; K. Pojawska: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V—VII*. Warszawa 1959; H. Kien, J. Rytłowa: *Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I—IV*. Warszawa 1958.

²¹ Sformułowania tego użył H. Kien.

²² J. Biliński: *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*. Poznań 1929, s. 127.

²³ Tamże, s. 107.

Oprócz postulowanej tu żywości mowy, która rodzi się z potrzeby komunikowania innym swoich doznań, spostrzeżeń i myśli, obraz może zapewnić także wypowiedzi ucznia osobisty, indywidualny kształt językowy. Uczeń, według sformułowania M. Jagodzińskiego „[...] własne spostrzeżenia musi ubrać we własne słowa. A to jest największą zdobyczą lekcji, owocem trwałym i faktycznym, bo osiągniętym osobistym wysiłkiem”²⁴.

Najistotniejszą wszakże wartością owych ćwiczeń jest to, że samodzielna praca ucznia nad doбором wyrażeń i zwrotów staje się w tych warunkach gwarancją powstawania mowy muskularnej i wyrazistej, przyczynia się do rugowania z języka frazesów i zbanalizowanych zwrotów literackich. Obraz stwarza bowiem sytuację, w której wypowiadający swe uwagi i spostrzeżenia uczeń jest ściśle kontrolowany przez kolegów. Musi więc dbać o dobór wyrazów dostatecznie plastycznych i dynamicznych, o wierne przekazanie ogólnego nastroju sceny. W innym wypadku nie uda mu się zadowolić gromady uczniowskiej, oczekującej pełnego przetransponowania rzeczywistości obrazowej na słowa, rozwiązania do końca zagadki obrazu. Wytwarza się w tym wypadku, o co trudniej w pracy z lekturą, odpowiedzialność za słowa, która pobudza ucznia do wysiłku.

Omówione tu zalety ćwiczeń z obrazami możemy ująć w dwa punkty; są to: łatwość zainteresowania i przyciągnięcia uwagi uczniów oraz intensywność kształcenia mowy.

Trzeci ich główny walor polega na tym, że mogą służyć istotną pomocą w organizowaniu niektórych trudniejszych form ćwiczeń w mówieniu i pisanii. Wszędzie, tam gdzie materiał lekturowy nie wystarcza do opanowania ćwiczenia, obserwacja zaś życia codziennego jest nazbyt utrudniona, można posłużyć się obrazem jako rzeczywistością pośrednią. Dysponuje ona przy tym dodatkowymi atutami, jakimi są: artystyczne przetworzenie, skondensowanie zmysłowe i zdolność budzenia wzruszeń.

Za przykład możemy wziąć sprawę wyjaśnienia uczniom istoty opisu sytuacji. Gdy przy lekturze i obserwacji życia codziennego gubią się zarysy poszczególnych sytuacji w całym łańcuchu wydarzeń, co stwarza uczniowi znaczną trudność w odróżnieniu opisu sytuacji od opowiadania, to w obrazie spotykamy się właśnie z sytuacją bardzo klarowną, z akcją zatrzymaną niejako w ruchu, czasowym przekrojem zdarzeń. „Możemy — jak pisze St. Ossowski — przyglądać się nieruchomym postaciom rozbieganych koni na płótnie”²⁵. Chodzi jedynie o właściwy dobór obrazów, które by ześrodkowaniem ruchów i gestów postaci, wyrazów twarzy, tła stwarzały sugestię dziania się wypadków, sceny żywej, dynamicznej lub też pełnej psychicznego napięcia. Przedstawiona w obrazie sytuacja nie może być zbyt skomplikowana i niejasna, powinna natomiast obfitować w szczegóły motywujące jej prawdziwość. One to, dobierane dowolnie przez uczniów, zapewniają ustnemu i pisemnemu opisowi sytuacji indywidualny charakter i dają w wyniku pożądaną w klasie różnorodność ujęcia.

Wzgląd na obfitość szczegółów i prawdopodobieństwo sceny wykazuje, że w poszukiwaniu obiektu, na którym można oprzeć ćwiczenie, wybór padnie na obrazy przedstawieniowe o charakterze realistycznym, jak np. Gierymskiego *Patrol powstańczy*, *Piaskarze*, Malczewskiego *Wigilia na Syberii*, Brandta *Spotkanie przy moście*, Axentowicza *Oberek*, niektóre obrazy Chełmońskiego bądź wreszcie innych malarzy końca XIX wieku, chociaż możliwe jest niekiedy

²⁴ M. Jagodziński: *Rola obrazu w nauce języka polskiego na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej*. „Przyjaciel Szkoły”, 1936, nr 6, s. 304.

²⁵ St. Ossowski: *U podstaw estetyki*. Warszawa 1949, s. 171.

sięgnięcie także w przeszłość (Breughel, malarstwo holenderskie z XVI w.) lub wyzyskanie obrazów malarzy nowoczesnych (np. T. Makowskiego *Muzykanci*).

Ćwiczenia w opisie sytuacji, mimo wykorzystywania przede wszystkim warstwy tematycznej, literackiej obrazu, pozwalają na znaczne zbliżenie ucznia do zrozumienia jego wartości estetycznej. Aby zrozumieć scenę, co jest warunkiem dobrego opisu, uczeń musi przy opisie ustnym zdać sobie sprawę z czasu, pory dnia, w której się scena rozgrywa, wybrać postacie ważniejsze i odgadnąć ich uczucia i myśli. Musi więc zwrócić uwagę na kompozycję, rolę światła w obrazie, środki charakterystyki postaci i wywołania nastroju sceny. Umiejętność odczytywania obrazu drogą analizy środków formalnych przyswaja sobie uczeń mimochodem; główne jego zainteresowanie skupia się raczej dokoła namalowanych postaci i przedmiotów, koncentruje się na odczytaniu znaczenia przedstawionej sceny. Fakt ów ułatwia naturalne włączenie ćwiczenia w opisie sytuacji w tok lekcji poświęconej lekturze.

Podobnie z opisem krajobrazu. Gdy próbujemy to ćwiczenie oprzeć na materiale lektury, otrzymujemy zazwyczaj reprodukcję słów i zwrotów autora, której brak jednakże wdzięku pierwowzoru. Nie zyskuje na tym przeżycie estetyczne utworu, wiele traci na wartości opis. Gdy zaś polecimy uczniowi opisać krajobraz z pamięci, powstaje najczęściej tekst ogólnikowy i schematyczny, rezultat obserwacji przygodnych i mglistych. Mimo dużej niekiedy wrażliwości na piękno natury młodzież rzadko świadomie i samorzutnie kieruje uwagę na obserwację krajobrazu. Dlatego uczeń przy opisywaniu krajobrazu łatwiej odnajduje jego ton ogólny, zdaje sobie sprawę z panującego w nim nastroju, trudności zaś sprawia mu umotywowanie tego nastroju wyglądem poszczególnych przedmiotów oraz kompozycją całości.

Pejzaż malarski, wyzyskany w celu rozwiązania obu wymienionych trudności, wprowadza ucznia w świat oglądany okiem artysty. Dokonało ono już selekcji zbędnych szczegółów i uładziło kompozycję, wybierając odpowiedni punkt widzenia. Ułatwia to znacznie nakreślenie planu opisu, poddaje obserwacji ucznia szczegóły istotnie ciekawe, ich intensywność ułatwia dobór właściwych określeń. Właściwości te szczególnie cennie można zużytkować w zbiorach ćwiczeniach redakcyjnych.

Obrazy, spełniając rolę organizowania ćwiczenia, wyzyskują naturalny żywy stosunek młodzieży do przyrody dla celów wtajemniczenia jej w piękno sztuki. Wywołują one zainteresowanie uczniów nie tylko pięknem samej natury, ale również wyborem szczegółów dokonany przez artystę. Przekroczenie owego progu jest problemem niezwykle ważnym a bardzo delikatnym. Trzeba pamiętać że „estetyka młodego wieku (dzieciństwo, wiek młodzieńczy) jest zasadniczo estetyką natury”²⁶. Młodzież mierzy najczęściej wartość obrazu stopniem dokładności oddania natury, motywuje swoje upodobanie do określonego obrazu słowami: „bo tu wszystko jest jak prawdziwe”.

Nauczyciel musi więc w doborze obrazów uwzględnić kompozycje czytelnne, w których granice przedmiotów nie ulegają zatarciu, a kształty deformacji, wybierać krajobrazy odwzorowujące (niekoniecznie niewolniczo) piękno świata realnego, nie zaś „krajobrazy wewnętrzne” artysty, dość częste w sztuce współczesnej. Co prawda, brak badań nad reakcją młodzieży na obrazy impresjonistyczne, kubistyczne czy pejzaże malarzy naiwnych, np. T. Rousseau, uniemożliwia wydawanie w tej sprawie rygorystycznych opinii.

Istnieją również pewne możliwości wyzyskania obrazów do ćwiczeń w opisie postaci. Sposobności mogą dostarczyć portrety artystów, których sylwetki

²⁶ M. Grzegorzewska, jw., s. 6.

omawia się w szkole, np. *Autoportret Matejki*, ilustracje do czytanek, portrety omawiane okolicznościowo, np. R. Hadziewicza *Portret matki* w związku z uroczystością święta matki itp. Ćwiczenia te są łatwe, jak długo poprzestają na zewnętrznym opisie. Omawianie portretu prowadzi jednak bardzo szybko do głębszej analizy psychiki portretowanej osoby, co powoduje gwałtowny wzrost trudności. Charakterystyka na podstawie portretu wymaga większej dojrzałości umysłowej niż odtwórcza charakterystyka postaci w oparciu o materiały zgromadzone już na kartach utworu literackiego. Znaczną wartość kształcącą przynosi jednak omawianie portretu w szkole średniej, zwłaszcza gdy zwróci się uwagę na użyte w nim środki wyrazu artystycznego.

Nierównie skromniejszy udział niż przy wszelkiego rodzaju opisach przypadnie obrazom w kształceniu uczniów w umiejętności opowiadania. Ograniczenie to wynika stąd, że obraz nie ma możliwości ukazania rozwoju wydarzeń, ujmując tylko jedno ich ogniwo. W przeszłości ćwiczenia w opowiadaniu oparte na obrazie były wszakże wysoko cenione (Wóycicki, Biliński) i chętnie uprawiane. Wyróżniano wówczas dwa typy ćwiczeń: opowiadania na podstawie cyklu obrazów oraz opowiadania z wyobraźni, polegające na dopełnianiu przedstawionej w obrazie sytuacji akcją poprzedzającą lub następującą.

Opowiadania oparte na historyjkach obrazkowych są dobrym środkiem kształcenia obserwacji, badania inteligencji uczniów i rozwijania mowy. Stosowane są często na poziomie elementarnym, na dosyć zresztą przypadkowym materiale ilustracyjnym. W klasach wyższych brak do nich odpowiedniego materiału. Nieliczne cykle obrazów, którymi dysponujemy (*Grottgerowska Lithuania*, *Polonia*, *Wojna*; *Szkoła szlachecka polskiego*, *Rok myśliwca* J. Kosaka; *Malczewskiego Zatruta studnia*; cykl baśniowych obrazów Wojtkiewicza) nie zawsze nadają się do wyzyskania — jedno ze względu na trudności zrozumienia alegorii i symbolów, inne z uwagi na małą przydatność dla zorientowania ucznia w najwybitniejszych osiągnięciach plastyki polskiej. Cykle obrazów powiązanych z sobą bohaterem i anegdotą stają się coraz bardziej zabytkami muzealnymi.

Przy tych wszystkich zastrzeżeniach musimy jednak stwierdzić, że ćwiczenia w układaniu planu i opowiadaniu ustnym i pisemnym oparte na omówieniu np. *Lithuanii* dają dobre wyniki, szczególnie w ujmowaniu nastroju i atmosfery obrazów oraz dynamiki scen.

Próby układania opowiadań z wyobraźni, oparte na poszukiwaniu domyślnego początku i zakończenia sytuacji przedstawionej w obrazie, nie prowadzą do estetycznego przeżycia obrazu. W kształceniu formy wypowiedzi łatwo sprowadzają pracę wyobraźni na tory rozwiązań schematycznych. Można je zatem stosować dopiero po uprzednim omówieniu obrazu, dokonywając selekcji i krytycznej oceny zgłoszonych rozwiązań²⁷.

Z innych możliwości organizowania ćwiczeń w mówieniu w oparciu o obrazy wspomnieć można jeszcze swobodne rozmowy o obrazie z nawiązaniem do przeżyć i wspomnień młodości. Chodzi w nich o aktywizację zespołu skojarzeń, apel do wyobraźni odtwórczej, a z kolei o układanie krótkich opowiadań lub opisywanie miejsc, ludzi, sytuacji, które przychodzą uczniom na myśl w związku z obrazem. Przy tej okazji nauczyciel uczy mówić: poprawia błędy w wyrazach, pomaga w redagowaniu zdań, rozważa z uczniami wartość użytych przez opowiadającego zwrotów itp. Warto przypomnieć, że ćwiczenia takie St. Szober uważał za doskonały punkt wyjścia do lekcji gramatyki. Opis obrazu i nawiązanie do przeżyć dzieci dawały mu okazję do zebrania mate-

²⁷ Przykład takiej lekcji, potwierdzający nasze uwagi, zawiera praca G. Morcinka, jw., s. 139 i nast.

riału językowego potrzebnego do analizy. Chodziło, jak wyjaśniał bliski współpracownik Szobera, W. Nowicki²⁸, o naturalność w przechodzeniu do omawiania zjawisk językowych i o oparcie lekcji gramatyki na mowie żywej.

Nie było to najbardziej szczęśliwe wyzyskanie obrazu. Szober nie dostrzegł, że obraz, mimo że podsuwa naturalny materiał językowy, który można uczynić przedmiotem analizy — nie może wzbudzić zaciekawienia samym zjawiskiem gramatycznym. I na odwrót — rozbiór gramatyczny nie pogłębia przeżycia obrazu. Niedostatki owe wynikają z rozbieżności celów, do których zmierza rozbiór gramatyczny i analiza estetyczna.

Można by teraz zapytać, czy wskazywana tu rozbieżność celów nie jest zagadnieniem ogólniejszym, czy nie określa całego problemu kojarzenia ćwiczeń w mówieniu z omawianiem dzieł sztuki. Dotychczas ukazywaliśmy tylko przydatność obrazów w kształceniu form ustnej i pisemnej wypowiedzi, obecnie nasuwa się konieczność rozważenia przydatności takiej pracy z obrazami dla wychowania estetycznego.

Trzeba stwierdzić, że problem ów pojmowany bywa niekiedy jednostronnie i ciasno. Praktycznym nauczycielski prowadzi do zatarcia granicy w rozumieniu słów „obraz” i „obrazek” (w znaczeniu tablicy poglądowej, ilustracji). W takich wypadkach oczywiście nauczyciel nie krępuje się względem na kształcenie estetyczne, ale też wykonane ćwiczenie nie jest pełnowartościowe. Koniecznym warunkiem uzyskania pozytywnych rezultatów jest bowiem oparcie ćwiczenia na wzruszeniu i przeżyciu wywołanym oglądaniem wartościowego artystycznie obrazu.

Czy jednak obraz ten przy nastawieniu nauczyciela na kształcenie mowy nie zostanie potraktowany „po barbarzyńsku”?

W omawianych przez nas ćwiczeniach nie ma oczywiście miejsca na rozbudowaną szerzej, a więc bardziej dokładną analizę wartości artystycznej. Cel praktyczny ćwiczeń — opanowanie określonej formy wypowiedzi — wymaga skoncentrowania pracy około tych warstw obrazu, które ucznia najbardziej intrygują i pobudzają do mówienia, tzn. około tematu i treści. Brak wiadomości z zakresu terminologii sztuk plastycznych i nieznanomość tajników technicznych malarstwa utrudniają uczniom wypowiadanie się na temat formy obrazu. Nauczyciel zajęty ćwiczeniem w mówieniu nie ma możliwości udzielania obszerniejszych wyjaśnień.

Trudności te przy systematycznej pracy z obrazami zanikają, ich wagi nie można zresztą przeceniać, gdyż przyjęcie, przeżycie, zasymilowanie obrazu dokonuje się nie tylko drogą mówienia o jego formie. Niedostatki w tej dziedzinie może nauczyciel wyrównać stałą troską o trafne, subtelne i plastyczne przetworzenie bogactwa treści obrazu na wartości językowe. Wyrażanie obserwacji na temat obrazu, dobór i wartościowanie słów, wprowadzanie nowych wyrazów i terminów na oznaczenie wrażeń i pojęć, których uczeń nie umie nazwać, choć je rozumie i odczuwa — są istotną drogą do skontrolowania i pogłębienia konkretyzacji obrazu.

Ćwiczenia słownikowe poprzez wzajemną informację o osobistych odkryciach dokonanych w obrazie przez każdego z uczniów prowadzą do lepszego zrozumienia obrazu i pogłębienia przeżycia estetycznego. Splata się ono z innym przeżyciem, jakie wyrasta w duszach uczniów z uświadomienia sobie własnych możliwości w wyrażaniu słowami treści obrazu.

²⁸ W. Nowicki: *Lekcje z gramatyki przeprowadzone przez p. prof. Szobera w dniu 1 maja br. [1927] w Toruniu.* „Życie Szkolne”, 1927, nr 7/8. Problem wyzyskania obrazu przy nauczaniu gramatyki porusza nadto St. Daszkiewicz: *Rola obrazu w nauczaniu gramatyki.* „Przegląd Nauczycielski”, 1933, nr 4—5.

Jednym z poważniejszych niedociągnięć przy analizie lektury jest werbalne i powierzchowne traktowanie tekstu literackiego. Wyróżnienie głównych obrazów artystycznych w omawianym utworze nabiera wówczas charakteru logicznego podziału tekstu, pomocnego w poszukiwaniu głównej myśli utworu. Mniej uwagi poświęca się natomiast ocenie znaczenia owych obrazów w całej kompozycji artystycznej, rozważeniu ich samoistnej wartości esletycznej, zmysłowego piękna. Następstwem owego zjawiska jest osłabienie emocjonalnego stosunku do lektury oraz zubożenie środków ekspresji językowej.

Wyniesieniu tej problematyki na właściwą pozycję w procesie szkolnej analizy dzieła literackiego sprzyja wydatnie pogładowość pracy. Rozumiemy ten termin nie tylko jako ukazywanie na lekcjach literackich materiałów zbliżających do życia artysty, widoków jego stron rodzinnych, miejsc, gdzie tworzył, fotografii autografów czy pierwodruków, jego portretu wreszcie — co nierzadko bywa stosowane w praktyce szkolnej. Idzie nam raczej o zestawianie porównawcze obrazów malarskich z literackimi, tam gdzie to może się przyczynić do głębszego wniknięcia w atmosferę i strukturę utworu lub problematykę prądu literackiego.

Zasada tak sformułowana kładzie wyraźny akcent na służebność obrazu wobec omawiania problemu literackiego. Nie oznacza to jednak wcale, żeby analiza obrazu nie miała uwzględniać jego istotnej problematyki plastycznej — przeciwnie, omówienie strony malarskiej obrazu decyduje o tym, czy spełni on dobrze wyznaczoną mu służbę.

O charakterze owej służby, o tym, jak obraz ma pomagać w omawianiu problemów literackich, nie znajdziemy informacji w dotychczasowych pracach na temat obrazu w nauczaniu. Traktują one lekcje z obrazami jako jednostki samodzielne, ogólnie tylko związane z tokiem prac nad lekturą i podają przykłady i wskazówki dotyczące się pełnej i dokładnej (rozbudowanej przy tym na szereg lekcji) analizy dzieł Matejki, Grottgera, Malczewskiego.

Problem wiązania omawiania obrazów z lekcjami literackimi nie jest jeszcze praktycznie zbadany, na ślady metod stosowanych w praktyce i możliwych do realizacji naprowadzają nas publikowane okruczy doświadczeń nauczycieli polonistów oraz obserwacja intencji, którymi kierowali się autorzy podręczników, kiedy wiązali reprodukcję obrazu z tekstem odpowiedniego utworu. Możliwości takich powiązań są liczne, zasadzają się na podobieństwie obrazu epoki w obu zestawianych dziełach, na zbliżonych właściwościach techniki artystycznej, powiązaniach genetycznych pod względem treści czy kompozycji (obraz może dać początek utworowi literackiemu lub odwrotnie) bądź wreszcie na podobieństwie tematyki.

Najczęściej zwraca się uwagę na obraz przy wprowadzaniu ucznia w problematykę epoki historycznoliterackiej. Pełna charakterystyka epoki wymaga od nauczyciela uwzględnienia m. in. informacji o rozwoju sztuk plastycznych i działających w tym czasie malarzach. Jednakże obraz może tu odegrać rolę znacznie poważniejszą jako środek wywołania w wyobraźni uczniów wizji plastycznej epoki. Na tę możliwość wyzyskania obrazu wskazał W. Szyszkowski, podając przykładowo wartość obrazów Canaletta dla wprowadzenia w atmosferę oświeceniowej Warszawy²⁹.

Posłużmy się tym przykładem, aby ukazać, jaką rolę obraz może spełnić w organizacji lekcji wprowadzających w epokę.

²⁹ Wł. Szyszkowski: *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1958, s. 133.

Gdy obraz Canaletta potraktujemy jako punkt wyjścia, wywoła on zaciekawienie i sprowokuje uczniów do wyrażenia pierwszych opinii o epoce. Formułując pierwsze sądy na temat architektury stolicy, strojów, zaobserwowanych typów, społecznych kontrastów itp. wyznaczają sobie uczniowie równocześnie kierunek dalszej pracy. Wysunięte hipotezy muszą sprawdzić i rozwinąć przy pomocy podręcznika.

W podobny sposób wprowadzamy w tło filozoficzne epoki. Analizujemy stronę artystyczną obrazu, zwracamy uwagę na ostrość i jasność zarysowania brył architektonicznych, których kontury wykreślił artysta jak od liniiki, z matematyczną precyzją, wskazujemy na rozkład światła i cieni, który podkreśla jasność i logikę układu obrazu, notujemy drobiazgowość i wyrazistość rysunku szczegółów budowli, podkreślamy rolę sztafażu w obrazie. Wnioski, jakie z owej analizy wyprowadzamy, dotyczące się roli rozumu i dążeń realistycznych w sztuce, musi uczeń znowu ugruntować i poszerzyć drogą lektury podręcznika. Ułatwią mu one znakomicie orientację wśród problemów zawartych w podręczniku, do którego obraz daje klucz.

Podobnie można postąpić przy charakterystyce epoki Odrodzenia, mając do dyspozycji obrazy malarzy włoskiego renesansu. Obraz Warszawy z okresu pozytywizmu wywołamy przy pomocy szkiców rysunkowych lub obrazów A. Gierymskiego, W. Podkowińskiego, J. Pankiewicza czy humorystycznych i drapieżnych rysunków Fr. Kostrzewskiego.

Analogiczne możliwości wyzyskania obrazu stwarzają lekcje poświęcone syntezie wiadomości o literaturze określonej epoki. Obraz ułatwia wysunięcie ważniejszych zagadnień do omówienia. Charakterystyczne motywy tematyczne lub uderzające cechy stylu obrazu budzą wówczas liczne skojarzenia z problematyką omawianych uprzednio utworów literackich i prowadzą do porównań i syntetycznego ujmowania dostrzeżonych związków. Lekcja zyskuje niezbędną świeżość spojrzenia i traci charakter mechanicznej powtórki. Ukazuje uczniowi w szerszej perspektywie dorobek kulturalny epoki.

Zarysowanie wizji plastycznej epoki nabiera szczególnego znaczenia przy wprowadzaniu w lekturę konkretnych utworów. Obrazy zbliżają wówczas uczniów do lektury, wprowadzają w świat, w którym żyją bohaterowie utworu, zachęcają do czytania, opisów i innych partii utworu uważanych zazwyczaj za nudne i nieciekawe. Skuteczność takich zabiegów, jeżeli chodzi o przemianę stosunku młodzieży do dzieła, ukazywano niedawno na przykładzie lektury *Lalki* B. Brusa³⁰.

Inaczej nieco pomoże obraz w interpretacji *Laury i Filona*. Utwór Karpińskiego wywołuje w szkole współczesnej wesołość, niechęć i lekceważenie. Przyczyną tak ujemnej oceny utworu jest zazwyczaj trudność w zrozumieniu stylu epoki. Zestawienie utworu z barwną reprodukcją obrazu Watteau, Bouchera czy Fragonarda (zaloty młodych pasterzy do uroczych pasterek, bujna natura, strumyki, szmaragdowe łąki, białe baranki itp.) pozwoli młodzieży spojrzeć nań bardziej obiektywnie. Analizując jedno z owych rokokowych *panneaux*, uczniowie zwrócą uwagę na błahość i konwencjonalność jego tematu, ale równocześnie zauważą piękno kolorystyczne obrazu i osiągnięcia malarza w studiowaniu światła i przestrzeni. Obserwacje te przygotowują uczniów do podobnego spojrzenia na utwór Karpińskiego jako na zabawne i urocze w stylu cacko rokokowe. Omówienie obrazu pomogło w ten sposób w odczuciu stylu wiersza³¹.

³⁰ A. Mackiewicz: *O pierwszym czytaniu „Lalki”*. „Polonistyka”, 1960, nr 2.

³¹ Podręcznik J. Balickiego i St. Maykowskiego: *Wypisy z literatury polskiej*. T. I (Lwów 1938, s. 245) wiąże utwór Karpińskiego z obrazem Fragonarda: *Mono-*

Obrazy pokrewne stylistycznie i zbliżone tematem do utworu literackiego ożywiają go znacznie i doskonale uplastyczniają różne drobne szczegóły treści lub języka. Lektura urywka o przygodach sądowych Doświadczyńskiego potoczy się zupełnie inaczej, gdy się ją zestawi z omówieniem rysunków satyrycznych Orłowskiego (*Sędzia Pleczyński, Sędzia grodzki Barylski, Komornik „Morda herbu trzy kufle”*). Trudności językowe przy lekturze tego fragmentu przesłaniają często komizm sytuacji, rysunki wskażą uczniowi na to, że pod trudną szatą językową kryje się treść równie interesująca. Połączenie w pewną całość lektury wiersza Słowackiego *Sowiński w okopach Woli* z omówieniem *Portretu gen. Dembińskiego* Rodakowskiego daje nie tylko zwartą jednostkę tematyczną, ale ponadto gwarancję, że łatwiej zostanie przez uczniów uchwycone poważne piękno portretu obrońcy Woli, co pozwoli z kolei wyjaśnić niepokojącą uczniów zazwyczaj oszczędność środków formalnych wiersza.

Na możliwość podobnych zestawień przy lekturze *Chłopów* Reymonta wskazał artykuł M. Dadleza³², w którym autor proponuje wiązanie nauczania literatury z historią sztuki i gromadzi materiały dotyczące się podobieństwa opisów przyrody w powieści do obrazów Gierymskiego, Fałata, Chełmońskiego Stanisławskiego, Ruszczyca i innych malarzy tego czasu.

Zestawienia takie będą miały swój sens wówczas, gdy zwrócimy uwagę na obecność w utworze różnych zupełnie metod ujmowania rzeczywistości. Obrazy ukazane na wstępie (*Orka* Chełmońskiego, *Orka na Ukrainie* Wyczółkowskiego, *Ziemia Ruszczyca*) mogą posłużyć do bliższego wyjaśnienia niektórych terminów literackich, których sens podstawowy najjaśniej widać na przykładzie dzieła plastycznego, np. realizm, impresjonizm, symbolizm itp. Idzie o to, by uczniowie przed rozpoczęciem pracy nad obrazem w powieści Reymonta zapoznali się z różnymi opracowaniami stylistycznymi podobnego motywu, który wystąpi i w powieści. Wpłynąć to może znacznie na technikę zbierania przykładów z tekstu i na świadomą pracę porządkującą ów materiał.

W poszukiwaniu możliwości porównawczego zestawienia obrazów z utworami literackimi zatrzymamy się jeszcze przy sprawie genezy i kompozycji dzieła.

Na przykład *Wesele*. Przy omawianiu jego genezy nie sposób pominąć studiów malarskich Wyspiańskiego, wpływu Matejki na jego wyobraźnię twórczą, gdyż z tym wiąże się w utworze istnienie wielu elementów dla ucznia niezupełnie zrozumiałych. Tak więc konieczne jest zbliżenie ucznia do obrazów zawieszonych nad biurkiem Gospodarza: „fotografii Matejkowskiego „*Wernyhory*” i litograficznego odbicia Matejkowskich „*Raławic*” (trzeba dodać do nich jeszcze *Stańczyka*). To samo dotyczy postaci, które materializują się później na scenie, wnosząc tam sens i indywidualność zaczerpniętą z obrazu. Omówienie obrazów prowadzi uczniów do lepszego zrozumienia ważnych elementów budowy dramatu, tłumaczy sens pewnych motywów, postaci, dialogów i żywych obrazów.

Możliwych zestawień jest tu zresztą znacznie więcej, że przypomnimy *Lato w Bronowicach* Delaveaux, Tetmajera *Święcone* czy karykaturę Sichulskiego *Lucjan Rydel w Bronowicach*. Wszystkie one mogą w procesie analizy dramatu

gram. Przykłady podobnych zestawień i trafne uwagi teoretyczne na temat wiązania na lekcjach dzieł plastycznych i literackich pokrewnych stylowo zawiera praca S. Żółkiewskiego: *Pracownia polonistyczna w gimnazjum ogólnokształcącym*. W: *Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego*. Warszawa 1939.

³² M. Dadlez: *Krajobraz w „Chłopach” Reymonta (Materiały do lekcji)*. „Polonistyka”, 1959, nr 1.

spełnić konstruktywną rolę, czy to organizując dyskusję nad znaczeniem kulturalnym i społecznym studiów bronowickiego pleneru, czy też pomagając w ocenie doniosłości problematyki *Wesela* (skala pomysłu Wyspiańskiego i Si-chulskiego).

Zestawienia wszakże są sprawą niebezpieczną i nie każde skojarzenie obrazu z utworem polonista może i powinien wyzyskać. Sprawę tę oświetlił kiedyś krytycznie St. Balicki. Pisał on:

„Spróbujmy zbadać ożywienie, jakie wnosi na lekcję prezentacja Jankiela grającego na cymbałach albo plan Soplicowa. Uczniowie, poznawszy należycie tekst, patrzą na obraz. Co zyskują? Pierwszy odruch każdej niewątpliwie chłopięcej wyobraźni jest ten: „Ja to sobie zupełnie inaczej wyobrażałem”. Potem zaczyna się porównywanie obrazu własnego z obrazem Andriollego. Porównanie wypada na niekorzyść słynnego rysownika. Naprzód kontur zamiast plam barwnych, szarzyzna zamiast orgii kolorów. W rozumieniu *Pana Tadeusza* czy chwytaniu nowych piękności uczniowie rzeczywiście nie posunęli się ani o krok dalej”³³.

Słowa te są wyrazem przekonania, że usprawiedliwione jest tylko takie zastosowanie obrazu, które włącza go aktywnie w proces analizy utworu i pogłębia wrażenie wywołane lekturą. Autor ceni przy tym o wiele wyżej zestawienie utworu z obrazem samodzielnym o podobnym temacie niż z ilustracją dostosowaną do konkretnych scen książki. Uważa więc, że przy omawianiu *Ogniem i mieczem* uczniowie większą korzyść odniosą oglądając obraz Riepina *Kozacy zaporoscy...* niż ilustracje Kossaka wykonane specjalnie dla tej powieści.

Analizowane powyżej przykłady dowodzą, że istnieje wiele możliwości włączania analizy obrazów w tok nauczania literatury. Wnoszą one na lekcje literackie potężny ładunek przeżyć emocjonalnych i pomagają w zrozumieniu utworu przez to, że przynoszą zawsze żywą wizję minionych zdarzeń i, jak to ukazywaliśmy w konkretnych przypadkach, nie tylko przez to. Na podkreślenie zasługuje też znaczenie obrazów jako momentów bardzo cennych w konstrukcji niektórych typów lekcji literackich.

Z wyjątkiem lekcji poświęconych omawianiu sylwetek wybitnych twórców³⁴ traktujemy obrazy jako jeden z elementów potrzebnych w realizacji celów literackich. Z analizowanych przykładów wynika jednak, że w każdym konkretnym przypadku wielkie znaczenie obrazu wynika z jego specyficznych wartości plastycznych. Omawianie obrazu jedynie z punktu widzenia jego treści literackiej byłoby zaprzepaszczeniem szans jego wyzyskania w pracy nad lekturą.

IV

Przy zgodnej na ogół opinii, że praca nad zapoznawaniem młodzieży z malarstwem nie może sięgać systematycznego podawania wiadomości z dziejów sztuki, a ograniczyć się winna do analizy wybranych obrazów, panowała co

³³ S. Balicki: *O tak zwanych pomocach szkolnych do nauki języka polskiego* (Artykuł dyskusyjny). „Polonista”, 1936, nr 4, s. 114.

³⁴ Pisali na ten temat: M. Opalek: *Artur Grottger (w pięćdziesiątą rocznicę śmierci)*. „Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1918, nr 1/2; St. Nowaczyk: *Matejko w szkole (w setną rocznicę urodzin)*. „Przyjaciel Szkoły”, 1938, nr 18; J. Kulpa, jw.; tenże: *Jak przygotowuję się do lekcji języka polskiego w klasach V—VII*. Warszawa 1955, s. 23—27.

do metody dokonywania takich rozbiórów znaczna rozbieżność zdań. Odmiennie mianowicie rozwiązywano podstawowy problem czy rozpatrywanie obrazów oprzeć na przeżyciu estetycznym, czy też na wiedzy o ich wartościach estetycznych.

Wóycicki starał się połączyć i zrównoważyć obydwa punkty widzenia. Uważał, że celem rozpatrywania obrazów jest zdobycie umiejętności patrzenia na dzieła sztuki, w procesie analizy zaś należy postępować „drogą przeżycia”. Pisał więc o roli przeżycia w sposób następujący:

„[...] Nauczyciel musi wyteńczyć wszystkie siły i tak „obstawić” swą lekcję obrazową, aby wydobyć z uczniów reakcję estetyczną. Skoro ten pierwszy cel osiągnie, troskliwie dbać musi dalej o stałe utrzymanie się na gruncie estetycznym w treści i formie wskazówek, podniet, pytań, w ogólnym prowadzeniu lekcji, starać się usilnie nie uronić nic z raz zdobytego uczuciowego zabarwienia pracy i na całej przebywanej drodze przy rozważaniu omówionych w poprzednim rozdziale punktów oczyszczać, pogłębiać, poszerzać reakcję estetyczną, nie dając jej roztopić się w czecznych ogólnikach, banalnych okrzykach zachwyty”³⁵.

Cytat odsyła nas do innych, wcześniejszych uwag autora, gdzie oprócz ważności przeżycia wskazywał na potrzebę sprawdzania konkretyzacji obrazu, „[...] ustalenia w umysłach uczniów obiektu badania, sprawdzenia tożsamości przedmiotu psychicznego za pomocą szeregu punktów, wyczerpujących dane obrazu”³⁶. Ustalał więc za autorami niemieckimi dość pedantyczny schemat rozbioru w dziesięciu punktach. Przewidywały one omówienie na wstępie: a) formatu obrazu, b) materiału i techniki, c) linii, płaszczyzn, barw. Następnie prowadziły do omówienia treści obrazu, a więc: d) głównych działań i postaci, e) działań i figur drugorzędnych, tła, pejzażu, f) tłumaczenia obrazu, tj. zdarzenia, sytuacji, postaci, ich rysów, gestów, uczuć; stosunków i miejsc, roli światła w obrazie, znaczenia barw, pory roku i dnia oraz stanu atmosfery, wreszcie działań poprzedzających i następujących — co dopiero prowadziło do g) odkrywania głębszego znaczenia obrazu, by wreszcie h) nazwać przedmiot obrazu i rodzaj obrazu. Teraz nastąpić miała faza trzecia, tj. i) wypowiedzenie subiektywnego wrażenia oraz k) próby wytłumaczenia wrażenia.

Dodawał wprawdzie autor zaraz uwagę, że kolejność punktów nie da się w szkole utrzymać, lecz obstawał przy zdaniu, że wszystkie wyodrębnione tu zagadnienia winny być omówione oddzielnie dla uniknięcia chaosu i powierzchowności³⁷. Nie dostrzegł, że dążenie do gruntowności i ścisłości w rozbiórce obrazu, owo rozbudowywanie przeżycia poprzez wiedzę o wartościach estetycznych obrazu mogło wywołać wręcz odwrotny skutek — osłabienie wrażenia dzieła.

Nieco inaczej formułował swoje zalecenia J. Biliński. Jego prace, zachowując bliskie pokrewieństwo z książką Wóycickiego, szczególnie w przyjęciu za fundament rozbioru przeżycia obrazu, wprowadzały jednak znamiennej modyfikację. Biliński odżegnywał się zdecydowanie od podawania w jakikolwiek sposób wiedzy o technice malarskiej i od bliższego rozpatrywania formy obrazu. Pisał on:

„Nie będzie nam chodziło o ujmowanie obrazu ze stanowiska techniki malarskiej, pojęć wkraczających w dziedzinę znawstwa sztuki — i uczniowie są na to

³⁵ K. Wóycicki, jw., s. 97.

³⁶ Tamże, s. 78.

³⁷ Tamże, s. 80.

za młodzi, i wychodziłoby to poza ramy celów nauki języka polskiego — lecz o to, by uczeń umiał na obraz patrzeć, odczytywać go, wczuć się w jego nastrój i dawać swoim przeżyciom wyraz. Bardzo oględnie tylko będzie się robiło próby tłumaczenia wrażenia”³⁸.

Swoje nieprzychylnie stanowisko wobec zajmowania się stroną techniczną malarstwa uzasadniał Biliński twierdzeniem, że obraz malowany był nie dla malarzy, ale dla inteligentnego laika. Proponował więc przyjąć jego sposób patrzenia, tj. poszukiwanie „duszy” obrazu drogą analizy literackiej, która zajmie się wpierw stroną narracyjną, następnie psychologiczną, a na dalszy plan odsunie problemy malarskie. W praktycznych wskazówkach nie ustrzegł się zresztą Biliński od gromadzenia zbyt drobiazgowego systemu pytań, składania wrażenia z kawałków.

Pogląd Bilińskiego na tę sprawę, praktyczny i nieco barbarzyński w stosunku do specyficznych wartości sztuk plastycznych, nie dawał uczniom wiedzy o istotnych problemach malarstwa, posiadał za to znaczne zalety popularyzatorskie.

Z gruntu inaczej rozwiązywała zaznaczony we wstępie dylemat o parę lat późniejsza praca H. Polichta *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*. Autor, znany z prac o metodyce rysunków, zwrócił uwagę na małą popularność i lekceważenie sztuki nowoczesnej, wynikające z niezrozumienia obrazów, w których forma przeważa nad treścią. Równocześnie zauważył przecenianie sztuki dawnej, którą widzi bezpośrednio odczuwa, chociaż właściwie nie rozumie. Z tej obserwacji wysnuł Policht wniosek, że nie przeżycie, lecz wiedza o wartościach formalnych obrazu jest w procesie nauczania szkolnego najważniejsza. W związku z tym radził skierować zainteresowanie najpierw na formę, a następnie na treść obrazu:

„[...] należy interpretacje obrazów rozpocząć od omawiania kolorytu, następnie rozpatrzyć kompozycję przedmiotów i barw, odczytać mimikę, ruchy i gesty, czyli znaleźć treść obrazową i zinterpretować całość”³⁹.

W myśl takiego założenia uczeń miałby, nie myśląc o treści, o przedmiotach namalowanych, patrzeć na całość obrazu jako na kontrasty plam i szukać zasady ich kompozycji. Następnie podobną czynność musiałby wykonać w odniesieniu do kształtów, by dopiero przejść do postaci, ich wyrazów twarzy, przeżyć i wyjaśnienia treści symbolicznej obrazu. Dlatego np. autor proponował rozpoczynać pracę od analizy obrazów impresjonistycznych, w których łatwiej oderwać koloryt od treści.

Zdając sobie sprawę, że przy takich założeniach nie można liczyć na samodzielne sądy estetyczne młodzieży, autor zalecał pewien stały system interpretowania obrazów. Stosowanie przy każdym nowym obrazie jednakowych schematów interpretacyjnych gwarantowałyby bowiem — jego zdaniem — przyswojenie sobie przez uczniów pewnych terminów i utartych szablonów postępowania z dziełem sztuki. Pisał on:

„Ponieważ nasze kierownictwo przy obserwowaniu obrazów ma na celu nauczanie młodzieży czytania obrazów, więc przy pierwszym obrazie należy opisać sposób przeżywania i czytania tego obrazu, a przy następnych obrazach wciągnąć do współpracy młodzież, kierując jej uwagę na koloryt, kompozycję, treść. Po zorientowaniu

³⁸ J. Biliński: *Nauczanie języka polskiego* [...], jw., s. 127.

³⁹ H. Policht: *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*. Kraków 1936, s. 10.

się młodzieży należy powierzyć opisywanie według podanych punktów uczniom zdolniejszym, w końcu każdy opisuje obraz samodzielnie”⁴⁰.

Uwagi powyższe dowodzą, że Policht znaczną rolę w swojej metodzie interpretacji dzieł sztuki wyznaczał zrutyinizowaniu pracy i dedukcji. Samodzielne dochodzenie ucznia do przeżycia i zrozumienia obrazu lekceważył, skoro wskazywał nauczycielowi, że nawet sposób przeżywania należy „opisać”. Wniosek podobny wynika także ze wskazówki, że przed oglądaniem obrazów należy podać uczniom warunki ich oglądania. Zaliczał do nich autor informacje o możliwości przyjęcia różnych założeń kompozycyjnych, o różnych stanowiskach malarza wobec rzeczywistości, o konieczności spostrzegania, o potrzebie osobnego omawiania różnych stron obrazu bądź wreszcie o tym, że celem obrazu jest uczuciowe przeżywanie rzeczywistości obrazowej.

Książka Polichta wyolbrzymiała wartość formalnego opisywania obrazów, pomijała potrzebę ujawniania przeżyć młodzieży związanych z obrazem, odczucia przez nią swoistej i niepowtarzalnej atmosfery obrazu, która tłumaczy dopiero sens barw, kształtów, kompozycji. Było to cofnięcie się poza propozycje Wóycickiego, który próbował połączyć dokładny opis z przeżyciem obrazu. W efekcie metoda Polichta uczyła mówić o obrazie w sposób poprawny, ogólnie przyjęty, nie zapewniała zaś uczniom głębszego stosunku do dzieła sztuki.

Nowe światło na zasady przekazywania młodzieży wiedzy o sztuce rzucił St. Szuman⁴¹. Podobnie jak i poprzednicy uważał on, że rozpatrywanie estetyczne konkretnego dzieła jest ważniejsze w pracy szkolnej od wyposażenia ucznia w wiadomości z historii sztuki. Akcentował, jak i oni, ważność dokładnego, rozpatrywania licznych szczegółów na tle całości. Analizując społeczne potrzeby stwierdzał, że wychowujemy nie koneserów sztuki ale ludzi czujących sztukę i wyprowadzał stąd wniosek, że ideałem wychowania estetycznego jest przeżycie — nie zaś ocena. Podobne zasady podawał w swoich książkach Biliński. Szuman przypomina jego wywody i w tym, że zaleca rezygnację ze zbytnio zintelektualizowanego opisu i oparcie poznawania obrazów na naiwnym kontakcie wzruszeniowym — za to świeżym i osobistym. Istotna nowość w jego spojrzeniu na tę sprawę polega na pozostawieniu uczniowi swobody przeżycia, możliwości osobistego skonkretyzowania dzieła w duszy dziecka. Nauczycielowi nie wolno dopuścić do egzaltacji i afektacji, które wyrastają na gruncie nieszczerości, kiedy to uczeń zasugerowany przez nauczyciela, mówi o tym, czego naprawdę nie czuje. Słuchaczom studium estetyki w krakowskiej WSP mówił Szuman:

„Wychowanie estetyczne chyba celu, gdy się zacieśnia do intelektualnej analizy dzieł sztuki, przeprowadzanej przez wychowanków pod kierunkiem wychowawcy. Wychowanie estetyczne musi wychowywanych „naprowadzić na smak” tego, co szczegółowo i globalnie jest interesujące, powabne i piękne w utworze, musi doprowadzić ich m. in. do właściwych i adekwatnych reakcji uczuciowych na dobrą sztukę. Chodzi o to, by dobra sztuka dlatego im się spodobała, ponieważ „zasmakowali w niej”, ponieważ odkryli osobiście jej powab, jej doskonałą urodę, jej po-

⁴⁰ Tamże, s. 11.

⁴¹ Autor książek: *O oglądaniu obrazów*. (Warszawa 1948); *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. (Kraków 1951) prowadził od roku 1945 wykłady i seminaria z wychowania estetycznego dla studentów UJ. W latach 1948—1950 zorganizował pracownię i sekcję wychowania estetycznego w WSP w Krakowie. Skrypt wykładów z owego przedmiotu stał się podstawą dla niniejszych uwag.

tężnie działanie, ponieważ głęboko byli nią poruszeni i zainteresowani, a nie dlatego, że nauczono ich intelektualnie odróżniać, co powinno uchodzić za piękne lub brzydkie”⁴².

Ewolucja spojrzenia na zasady rozbioru obrazów zmierza, jak widać, do przyjęcia form nieskrępowanych i swobodnych. Odczucie wartości obrazu stawiana ponad ścisłą, naukową analizę. Ostatnim wyrazem owych dążeń jest napisana w formie rozmów z dziećmi książka N. Samotyhowej⁴³, która umiejętnie stopniuje trudności terminologiczne i w sposób naturalny łączy omawiane treści obrazów z ich formą.

Rezygnacja z pedantycznych, skrupulatnych i ciężkich analiz obrazów nie może oznaczać powierzchowności w odczuciu jego wartości estetycznych. Drugim postulatem, jaki wylania się z przeglądu metod, jest właśnie gruntowność przeżycia. Wychowawca musi poszukiwać możliwości pogłębiania konkretyzacji obrazu.

Wagę tego problemu ukazuje materiał zebrany przez St. Szumana w toku pracy badawczej nad sposobami dochodzenia młodzieży do zrozumienia sensu i znaczenia obrazów⁴⁴. Praca Szumana na wielu przykładach ukazuje, jak nieadekwatnie dzieci konkretyzują sobie zespół szczegółów obrazu wskutek nieumiejętności analitycznego spostrzegania lub syntetyzowania spostrzeżonych elementów. Podaje ponadto przykłady uzależnienia interpretacji obrazu od aktualnych zainteresowań i fazy rozwoju psychicznego dziecka (interpretacje myśliwskie, egzotyczne, magiczne, dydaktyczne itp.). Wniosek, jaki się stąd nasuwa, można by ująć w formułę: nigdy nie jest za wiele rozmów z dzieckiem o treści obrazu. Oparte na niej ćwiczenia w mówieniu mają wielkie znaczenie dla gruntowności przeżycia obrazu.

Środki, jakimi polonista dysponuje w pracy z obrazem, nie są zatem sprzeczne z zasadami i dążeniami wychowania estetycznego. Są tylko bardzo skromne, gdyż wymagają dysponowania odpowiednim czasem, jak też dostatecznego przygotowania własnego nauczyciela do tej pracy.

⁴² S. Szuman: *Wychowanie estetyczne* [Skrypt powielany, Kraków 1948], s. 23—24.

⁴³ Zob. przypis 15.

⁴⁴ S. Szuman: *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Lwów 1931.

