

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Piotr Kołodziej

Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturuwaniu sytuacji wytwarzania znaczeń

To, co rozumiane, zawsze wciąga tego, kto rozumie. W nie mniejszym stopniu sens, który przerasta rozumiejącego, więzi go w sobie: wiersz, dźwięk, obraz przykuwa czyjąś uwagę i istnieje tylko o tyle, o ile to czyni.

Jean Grondin

Anna Brzezińska, podsumowując dorobek naukowy wybitnego psychologa Jerome'a S. Brunera, współtwórcy psychologii poznawczej i psychologii kulturowej, wyszczególniła cztery, powiązane ze sobą podstawowe czynniki, od których zależy efektywność procesu uczenia się. Są to: 1) predyspozycje i kompetencje ucznia; 2) „sposób strukturuwania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela i stopień ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia”; 3) „sekwencja prezentowania materiału uczenia się uwzględniająca specyficzne cechy ucznia (różnice indywidualne dotyczące np. typu umysłowości)”; a także 4) „natura i tempo udzielania informacji zwrotnej oraz system wzmocnień stosowanych przez nauczyciela”¹. Uczenie się – dowodzi ponadto Bruner – to proces aktywny, a przyswajana przez ucznia wiedza jest dla niego najbardziej przydatna wtedy, gdy stanowi efekt samodzielnych wysiłków poznawczych. Wówczas bowiem, mówiąc najkrócej, funkcjonuje ona w powiązaniu z wiedzą nabytą wcześniej, przez co nowe doświadczenia poznawcze włączają się w już istniejące konstrukty umysłowe². Oczywiście w tak rozumianym procesie edukacyjnym bardzo ważne miejsce zajmuje również nauczyciel. Nie może on jednak występować w tradycyjnej roli „wszechwiedzącego” dyspozytora jakiejś wiedzy przewidzianej do przekazania swym podopiecznym, lecz raczej jako kompetentny przewodnik na drodze samodzielnego poznawania świata przez uczniów, współtwórca i jednocześnie współuczestnik lekcyjnego dialogu³. To, jak ów dialog będzie przebiegał i jakie przyniesie efekty, zależy zatem – podsumujemy – od konkretnej grupy uczniów i konkretnego nauczyciela oraz od interakcji między nimi, a także od sposobu strukturuwania „materiału” i „sytuacji uczenia się”, uwzględniającego

¹ A. Brzezińska, *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. XIV–XV.

² We współczesnej psychologii panuje powszechne przekonanie, iż istnieje ścisły związek między nabywaniem wiedzy a działaniem oraz że „nabywanie wiedzy dokonuje się dla potrzeb działania praktycznego, a nie jest tylko procesem automatycznego utrwalania wiadomości” (T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 179).

³ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 6–7.

przede wszystkim charakter tego materiału, kompetencje uczniów i cel podejmowanych działań. Przy czym przez „strukturuwanie” rozumiem wszelkie działania związane z konkretną sytuacją odbioru dzieła, podejmowane na poziomie zarówno projektowania tej sytuacji, jak i jej konkretnej realizacji.

Przedmiotem rozważań w niniejszym szkicu będą przede wszystkim te „sytuacje uczenia się”, w których jako „materiał” wspólnej interpretacji w ramach lekcji języka polskiego w liceum proponowane są dzieła malarskie. Od sposobu strukturuwania tego typu sytuacji – warunków odbioru dzieł malarskich – w dużej mierze zależy efekt końcowy spotkań ucznia ze sztuką⁴. Od tego zależy również w konsekwencji rozwój jego kompetencji lekturowej i wrażliwości estetycznej, a także osobowości w ogóle – zwłaszcza gdy owe „spotkania ze sztuką” są ujęte w całościowy proces rozpisany na poszczególne etapy kształcenia, w odniesieniu do ustaleń psychologii rozwojowej.

Na pierwszy rzut oka można by sądzić, iż strukturuwanie warunków odbioru dzieł malarskich w szkole to problem głównie nauczycieli takich przedmiotów, jak Sztuka w gimnazjum i Wiedza o kulturze w liceum. Ale od wielu lat, a zwłaszcza w ostatnim czasie, duże wymagania w zakresie kształtowania wzorów zachowań wobec sztuki stawia się również przed nauczycielami języka polskiego⁵. Wymagania te zostały sformułowane wprost w obowiązującej obecnie Podstawie programowej dla liceum, w której możemy przeczytać nie tylko o „rozbudzaniu zainteresowań wybitnymi dziełami [...] sztuki”, czy też o potrzebie kształcenia umiejętności „odbioru i porównywania różnych dzieł sztuki”, ale zwłaszcza o konieczności „tworzenia warunków sprzyjających pogłębionemu poznawaniu i przeżywaniu ich treści”.

Na wspomniane zatem zachowania wobec sztuki czy – innymi słowy – na przebieg procesu odbioru rozmaitych dzieł plastycznych („pogłębione poznawanie i przeżywanie ich treści”) mają wpływ przede wszystkim trzy typy uwarunkowań:

⁴ „Kontakt tego samego człowieka z tym samym dziełem w różnych sytuacjach – jak trafnie zauważa K. Olbrycht – może doprowadzić [i doprowadza – P.K.] do zupełnie odmiennych sposobów odbioru, a co za tym idzie – do bardzo różnych przeżyć” (K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki a sytuacje, w jakich realizuje się kontakt ze sztuką*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, red. K. Olbrycht, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 369, Katowice 1982, s. 62). Nie należy zapominać, iż odbiór dzieł sztuki to skomplikowany proces, w którym – na poziomie teoretycznym – socjologowie wyszczególniają następujące fazy: postrzeżenie zmysłowe, przeżycie estetyczne, odczytanie, interpretację, ocenianie, zapamiętanie wytworu sztuki, internalizację wartości, zmianę lub utrwalenie postaw. Oczywiście w praktyce odbiór sztuki nie musi przebiegać (i z reguły nie przebiega) według takiego porządku. Zwykle nie da się odseparować od siebie poszczególnych faz, do niektórych faz zaś dochodzi bardzo rzadko lub bardzo trudno je badać i oceniać (np. zmiana postaw). Zagadnienia te wykraczają jednak poza ramy niniejszego szkicu. Zob. M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, Poznań 1996, s. 172–189.

⁵ Pierwsze próby systemowego wprowadzania dzieł malarskich w zakres kształcenia polonistycznego podjęto na początku XX wieku. Przykładem mogą być teksty S. Zatheya (*Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1907, t. I, s. 70–78; *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) oraz podręczniki (wypisy) M. Reitera, *Czytania polskie* (pierwsze wydanie części I w roku 1910).

– po pierwsze, są to uwarunkowania wynikające ze specyfiki samego obrazu (dzieło wizualne; problem percepcji wzrokowej⁶ i „wysłowienia”), którego charakter i kształt artystyczny wymagają niejako od odbiorcy podjęcia określonych działań lekturowych; co oczywiste, inaczej przebiegają procesy lektury np. dzieł malarskich i literackich⁷, choć w założeniach ogólnych cel szkolnej interpretacji obu typów tekstów w ramach lekcji języka polskiego może i powinien być ten sam;

⁶ Zob. np. R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Gdańsk 2004; W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Kraków 1974.

⁷ Używany w niniejszym szkicu termin „lektura” w odniesieniu do obrazu jest dobrze zadomowiony w dydaktyce naszego przedmiotu (jak i w naukach humanistycznych w ogóle). B. Dyduch podkreśla (*Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 49 i in.), że o „czytaniu” obrazów mówił już K. Wóycicki w książce *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1923, s. 104. Warto jednak zaznaczyć, że Wóycicki nie był w tym względzie prekursorem, gdyż jeszcze w czasach zaborów S. Zathej doceniał zalety uczenia „**czytania** w rzeźbach i malowidłach” (*Projekt zupełnej reformy...*, s. 74; wszystkie podkreślenia – PK) oraz „**wyczytywania** treści z obrazów i wypowiedaniu tej treści własnymi słowami” (*Projekt zmiany...*, s. 130). Nie należy również zapominać, że Wóycicki opatrzył termin „czytanie” cudzysłowem. „**Czytanie obrazu**”, w sensie – „oglądanie i analizowanie”, zalecał ponadto przed Wóycickim (jeszcze w 1920 roku) autorzy pierwszej wersji programu dla ówczesnego gimnazjum (*Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy VI (I) i ramy programu klas następnych*, MWRiOP, Warszawa 1920, s. 36–37). Natomiast niespełna dziesięć lat po Wóycickim J. Biliński porównywał „rozpatrywanie” obrazów do czytania literatury, a sam obraz – do tekstu, gdy przekonywał o potrzebie „uczenia się danego obrazu, tak jak uczymy się jakiegoś pięknego i głębokiego **tekstu**, w którym coraz to nowe, coraz subtelniejsze odkrywamy związki, im częściej go **czytamy**” (*Omawianie obrazów w szkole*, Poznań 1931, s. 6). Pięć lat po Bilińskim zaś wprost, a więc bez cudzysłowu i bez porównań, o umiejętności „**odczytywania**” w sensie analizowania obrazu wspomniał Marian Jagodziński (*Rola obrazu w nauce języka polskiego na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły” 1936, nr 9, s. 308). Bez cudzysłowu również oraz w pełni konsekwentnie terminem „**czytanie**” posługiwał się dopiero H. Policht w książce *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej* (Kraków 1936), dla którego owo „czytanie” było równoznaczne z tytułowym interpretowaniem. „Szczególnie ważnym czynnikiem kształcącym wyobraźnię i myślenie bezobrazowe – pisał – jest właściwe posługiwanie się w nauczaniu obrazem, czyli **czytanie, względnie interpretowanie obrazu**. Poglądy na **mowę obrazu** są różnorodne. Niektórzy przyjmują, że **obraz przemawia** do widza bezpośrednio i niepotrzebny jest interpretator. Inni słusznie uważają, że nie każdy potrafi **rozmówić się z obrazem**. [...] Nie wystarczy zatem poprzestać i liczyć na bezpośrednie oddziaływanie na ucznia ilustracji, umieszczonych w książkach szkolnych i lekturach, ale trzeba ich nauczyć **czytać je ze zrozumieniem**” (s. 5–6). Lektura całej publikacji Polichta nie pozostawia jednak wątpliwości, że i jej autor – mówiąc o „**czytaniu obrazu ze zrozumieniem**” – posługiwał się metaforą i nie traktował dzieła malarskiego jako tekstu w dosłownym tego słowa znaczeniu, tzn. „zapisanego” w ściśle skodyfikowanym języku sztuki wizualnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż pod koniec lat 30. metaforę „czytanie obrazu” stosowano dość powszechnie (i bez cudzysłowu), skoro np. E. Pietkiewicz w tekście *Ilustracje a nauczanie historii* zaproponował własny „**plan czytania obrazu**” („Przyjaciel Szkoły” 1938, nr 7, s. 236–239). Owo „czytanie”, nawiasem mówiąc, miałyby przebiegać w sposób następujący: najpierw uczniowie „bezplanowo” obserwują obraz i spontanicznie formułują własne spostrzeżenia i uwagi. „Dalej – nastąpi obserwacja planowa przy współudziale nauczyciela, który za pomocą pytań zwróci uwagę uczniów na tło obrazu, na osoby w wyróżnieniu postaci głównych i drugorzędnych, na stany uczuciowe, akcję, stro-

– po drugie, o wspomnianych zachowaniach wobec sztuki, czyli o przebiegu procesu odbioru dzieł plastycznych, decydują również uwarunkowania psychologiczne, osobowościowe i percepcyjne konkretnego odbiorcy (ucznia, który styka się z danym dziełem), a także szeroko rozumiane uwarunkowania kulturowe i społeczne wpływające na tegoż odbiorcę. Formułowane bowiem przez odbiorcę sądy i opinie indywidualne zawsze w jakimś stopniu są funkcją czynników społecznych i kulturowych. Inaczej mówiąc, przeciwstawianie sądów czy wyborów indywidualnych sądom i wyborom warunkowanym społecznie nie ma większego sensu⁸.

– i po trzecie wreszcie, o zachowaniach odbiorcy wobec sztuki decydują zewnętrzne warunki odbioru, a więc przede wszystkim sposób – by tak rzec – fizycznego zaistnienia na lekcji dzieła poddawanego lekturze (np. reprodukcja w podręczniku, projekcja multimedialna), bezpośrednie otoczenie odbioru, relacje między zewnętrznym otoczeniem odbioru a omawianym dziełem sztuki oraz zewnętrznym otoczeniem odbioru a odbiorcą⁹. Proces odbioru dzieła przebiega przecież w jakimś konkretnym miejscu, lepiej lub gorzej do tego przystosowanym (zwykle standardowa klasa szkolna, rzadziej muzeum), w jakimś czasie, wśród ludzi o określonych poglądach, nastawieniach czy kompetencjach (interakcje ucznia-odbiorcy z innymi uczniami i nauczycielem). W ramach tego procesu wykorzystywane również bywają rozmaite narzędzia lekturowe (np. dodatkowe teksty z zakresu wiedzy o sztukach plastycznych), mające w założeniu ułatwiać odbiór lub uczynić go bardziej atrakcyjnym dla odbiorcy.

W związku z tak określonymi uwarunkowaniami decydującymi o zachowaniu odbiorcy wobec dzieła sztuki, trzeba wyodrębnić – wzorem Katarzyny Olbrycht – dwa typy sytuacji, w których odbiorca dzieła funkcjonuje: sytuację kontaktu z dziełem oraz sytuację odbioru dzieła¹⁰. W odniesieniu do szkoły obie razem składają się na sytuację uczenia się – by wrócić do formuły Brunera.

je, sprzęty, broń, budowle i materiał” (s. 238). Na koniec zaś, według dość niefrasobliwych zaleceń Pietkiewicza, uczniowie mieliby porównać daną „ilustrację” z inną „podobną” (np. *Bitwę pod Grunwaldem* Matejki z *Bitwą pod Grunwaldem* Kossaka), a potem „porównać treść ilustracji z odpowiednim tekstem podręcznika i posiadaną wiedzą” (tamże). Jak zatem widać, w rozumieniu Pietkiewicza na „czytanie obrazu” składały się po prostu kolejne etapy analizy dzieła, „porównanie” go z innymi „ilustracjami”, a także odniesienie jego „treści” do wiedzy podręcznikowej oraz do wiedzy osobistej ucznia.

Oczywiście, próby ujmowania sztuki wizualnej w kategoriach językowych (ciągle inicjowane od czasów publikacji przez B. Croce *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, Bari 1902) mają sens, lecz w ograniczonym zakresie. Ze względu bowiem na specyfikę malarstwa, mimo rozlicznych starań, zwłaszcza semiotyków, wciąż bardzo trudno całkowicie wyjść poza metaforę przy nazywaniu interpretacji obrazu „czytaniem”, a samego obrazu – „tekstem”, namalowanym w jakimś „języku”. Zob. np. J. Białostocki, *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 81–105 (tam też obszerna bibliografia przedmiotu); U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1972; S. Morawski, *Estetyka a semiotyka*, „Pamiętnik Literacki” 1976, nr XLVII, s. 359–402.

⁸ Zob. J. Olbrycht, *Mała grupa społeczna a wzory konsumpcji sztuki*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań...*, s. 47.

⁹ Zob. K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki...*, s. 62–86.

¹⁰ Tamże.

Warto przy tym wspomnieć, iż każda sytuacja człowieka – w tym także sytuacja kontaktu z dziełem i sytuacja odbioru dzieła, to – na poziomie ogólnym, zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego, głównego twórcy teorii sytuacji – „układ elementów, które mają znaczenie dla określonych czynności celowych”¹¹ lub układ „wzajemnych stosunków człowieka z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu”¹². Co znamienne, wszystkie elementy składowe sytuacji (w tym także ludzie) są od siebie zależne i są określane przez stosunki z innymi elementami. Drugą ważną cechą sytuacji, oprócz współzależności elementów, jest jej zmienność, wynikająca ze zmienności poszczególnych elementów, w tym człowieka, a nawet tła, na którym dana sytuacja się wytworzyła. „Stanem naturalnym wszelkiej rzeczywistości – jak dowodzi bowiem Tomaszewski – jest zmienność, a nie stabilność, ruch, a nie inercja czy spokój”¹³.

Każda sytuacja człowieka ponadto z jednej strony jest źródłem rozmaitych bodźców, z drugiej zaś wyznacza przestrzeń, w której wykonuje się określone czynności obliczone na realizację określonego zadania, postawionego albo przez dany podmiot sytuacji, albo przez jego otoczenie. Stąd też można mówić o dwóch zasadniczych aspektach każdej sytuacji człowieka: bodźcowym i zadaniowym. Zachowanie człowieka w danej sytuacji jest zatem – po pierwsze – na poziomie elementarnym reakcją na określone bodźce oraz – po drugie – na poziomie wyższej organizacji działaniem celowym, ukierunkowanym, zmierzającym do rozwiązywania danej sytuacji. Aspekt bodźcowy, czyli stymulacyjny, wiąże się z obiektywnymi cechami fizycznymi przedmiotów (w tym interpretowanego dzieła malarskiego), ze zdarzeniami zachodzącymi w otoczeniu odbioru (np. hałas w szkole) oraz z wrażliwością, reaktywnością, nawykami i postawami podmiotu (ucznia-odbiorcy dzieła)¹⁴. Aspekt

¹¹ T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 171.

¹² T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1982, s. 17. Tomaszewski odróżnia sytuację człowieka od środowiska człowieka, choć oba pojęcia dotyczą związków człowieka ze światem otaczającym. Układ elementów otoczenia człowieka, istotnych dla jego życia i zachowania się (środowisko), zwykle podlega mniej lub bardziej dynamicznym zmianom, za każdym razem przekształcającym wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi elementami układu. Stąd potrzeba zastosowania pojęcia sytuacji – „każda sytuacja określana jest przede wszystkim przez jej e l e m e n t y składowe oraz ich c e c h y, przez s t a n poszczególnych elementów w określonym momencie czasu oraz przez wzajemne s t o s u n k i, jakie w tym momencie zachodzą między jej elementami” (s. 18). Por. K. Olbrycht, *Wzory zachowań...*, s. 63 i nast.

¹³ T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 173. Warto więc pamiętać, iż opisana przez psychologów ogromna ilość zmiennych każdej sytuacji człowieka w dużym stopniu ogranicza możliwości „przewidywania wszystkiego”, co ma się zdarzyć na lekcji, oraz nakazuje ostrożność przy formułowaniu zbyt daleko idących wniosków uogólniających z badań nad odbiorem sztuki w szkole. Doświadczenia J. Strelaua dowodzą wręcz, że sposobu zachowania człowieka w danej sytuacji nie da się przewidzieć nawet na podstawie uprzedniej diagnozy środowiska zewnętrznego i temperamentu: „organizacja wewnętrzna człowieka może podlegać sytuacyjnemu «przestrajaniu», to znaczy może przyjmować różne stany funkcjonalne, a przy określonym stanie funkcjonalnym, mimo stabilnej struktury podstawowej, zachowanie może być różne, zależne od tego, czy sytuacja stymulacyjna jest optymalna, czy też jest to sytuacja braku lub nadmiaru” (tamże, s. 184–185).

¹⁴ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie...*, s. 20, 22–24. Wrażliwością Tomaszewski nazywa zdolność człowieka do odbioru różnych bodźców, np. – jak w przypadku dzieła malarskie-

zadaniowy natomiast dotyczy układu tzw. wartości i możliwości. Wartość – w rozumieniu Tomaszewskiego – to określony stan rzeczy, do którego człowiek w danej sytuacji dąży (lub którego unika, jeżeli dana wartość jest negatywna), zaś możliwość oznacza stan rzeczy, od którego zależy, czy dana wartość zostanie zdobyta. Możliwości, podobnie jak i wartości, mogą być pozytywne lub negatywne (mogą więc ułatwiać lub utrudniać osiągnięcie celów)¹⁵. Aspekt zadaniowy sytuacji odbioru dzieła malarskiego (podobnie jak i aspekt bodźcowy określany przez cechy otoczenia i podmiotu sytuacji) ściśle wiąże się z funkcjami przypisywanymi sztuce i z funkcjami kontaktu z nią, czyli – w odniesieniu do kształcenia polonistycznego – także z celami „czytania” dzieł malarskich w ramach lekcji naszego przedmiotu. Wydaje się zatem, że układ wartości (celów) i możliwości (warunków) związany z odbiorem sztuki powinien być konstruowany nie tylko na bazie określonych założeń teoretycznych z zakresu dydaktyki naszego przedmiotu czy pedagogiki, ale również psychologii, socjologii odbioru, filozofii i wreszcie – ze względu na rodzaj „materiału” podlegającego interpretacji – z zakresu wiedzy o sztukach plastycznych.

Oczywiście odbiór dzieła malarskiego w szkole (i nie tylko) zawsze odbywa się w jakiejś sytuacji kontaktu i w jakiejś sytuacji odbioru. Odbiór sztuki jest jednym z procesów percepcji w ogóle, choć bardzo specyficznym, który łączy w sobie zachowania poznawcze, eksploracyjne i symboliczne¹⁶. Procesu tego nie można ani pozostawiać przypadkowi, ani ponad miarę ucznia komplikować¹⁷. Rzecz w tym, by uczeń, dokonując interpretacji dzieła, miał świadomość wartości, do której w ten sposób zmierza, świadomość możliwości jej realizacji i relacji elementów danej sytuacji, którą na swój sposób rozumie i na swój sposób ocenia. Jeżeli towarzyszy mu poczucie bezcelowości działań czy poczucie bezsensowności ustrukturyzowania sytuacji kontaktu z dziełem i sytuacji odbioru, zatem sposobu organizacji warunków i przebiegu interpretacji¹⁸, oczywiście trudno liczyć na zadowalające efekty procesu uczenia się.

Bezpośrednim konstruktorem sytuacji kontaktu z dziełem malarskim (i z każdym innym tekstem przewidzianym do lektury w klasie) oraz sytuacji odbio-

go – wzrokowych. Reaktywność zaś to stosunek siły reakcji człowieka do siły bodźca tę reakcję wywołującego. Warto pamiętać, że wrażliwość i reaktywność to cechy bardzo indywidualne, zatem to samo otoczenie odbioru nie „wytwarza” takiej samej sytuacji dla każdego odbiorcy (ucznia). Każdy odbiorca jest (unikatowym) elementem (podmiotem) danej sytuacji. Nigdy więc wytworzona w klasie sytuacja nie jest jednakowa dla wszystkich uczniów, co niewątpliwie dodatkowo kwestię strukturyzowania odbioru dzieła w szkole komplikuje. Oczywiście wrażliwość, reaktywność, nawyki czy postawy odbiorcy (ucznia) również w czasie ulegają zmianie. Charakter tych zmian można w ramach edukacji, do pewnego stopnia, stymulować i kształtować.

¹⁵ Tamże, s. 24–26.

¹⁶ Kwestie te – w odniesieniu do ustaleń psychologów (m.in. T. Tomaszewskiego i D.E. Berlyna) – w przekonujący sposób rozwija K. Olbrycht w przywoływanym już szkicu (*Wzory zachowań...*).

¹⁷ Na temat normalnych, optymalnych i trudnych sytuacji człowieka zob. T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie...*, s. 31–36.

¹⁸ Oczywiście, nie chodzi tu o celowe działania dydaktyczne nauczyciela, obliczone na budowanie niespodzianki czy atmosfery „twórczej” niepewności.

ru dzieła malarskiego jest przede wszystkim nauczyciel¹⁹. Konstrukтором pośrednim natomiast, zwłaszcza sytuacji odbioru, może i powinien być twórca wybranej przez nauczyciela koncepcji edukacyjnej i autor podręcznika – proponujący w swej książce określone teksty do lektury, dobierane i porządkowane według określonych kryteriów, a także proponujący określone rozwiązania edytorskie i dydaktyczne²⁰, mające ową lekturę dzieła malarskiego ułatwiać lub w ogóle umożliwiać²¹.

Używając formuły „sytuacja kontaktu z dziełem malarskim”, mam na myśli wszelkie – by tak rzec – zewnętrzne uwarunkowania odbioru, związane zwłaszcza ze sposobem ekspozycji danego dzieła, miejscem i czasem sytuacji oraz współuczestnikami odbioru. Kontakt ze sztuką może się realizować np. w ramach wieczornego, niewymuszonego wyjścia na wernisaż do muzeum, w którym oryginały dzieł będą wyeksponowane w sposób profesjonalny (organizacja przestrzeni, oświetlenie, wysokość zawieszenia obrazu itd.), w ramach niewymuszonego wyjścia w towarzystwie fascynatów sztuki, ludzi estetycznie wyrobionych i kompetentnych, mających dużo czasu i tworzących grupę o charakterze nieformalnym. Przy tak skonstruowanej sytuacji kontaktu ze sztuką można założyć, że odbiór dzieła będzie przebiegał według jednego z dwóch najbardziej oczekiwanych typów wzorów zachowań wobec sztuki, wyróżnianych w socjologii odbioru: według wzoru pozytywnego uniformistycznego (ujednoczenie pozytywnych zachowań) i – przede wszystkim – według wzoru pozytywnego indywidualistycznego (różnicowanie pozytywnych zachowań)²². Wzór pozytywny oznacza najogólniej przyjęcie przez odbiorcę postawy „ku sztuce”, a nie

¹⁹ Na temat projektowania procesu edukacyjnego i „wielopiętrowości i wzajemnej zależności działań projektujących kształcenie” zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003 (zwłaszcza s. 12–19).

²⁰ Podręcznikowi ucznia bezwzględnie powinien towarzyszyć podręcznik dla nauczyciela, objaśniający sposoby i cele strukturyzowania sytuacji kontaktu i sytuacji odbioru. Nie może to być jednak zbiór popularnych wśród nauczycieli tzw. „scenariuszy” lekcyjnych, gdyż ich założenia i konstrukcja, mówiąc ogólnie, stoją w sprzeczności z opisanymi wcześniej podstawowymi ustaleniami psychologicznymi.

²¹ Autorom podręczników, czyli współtwórcom uwarunkowań interpretacji dzieł często zarzuca się w związku z ich postawą tzw. ilustratywność. Nie jest to zarzut precyzyjnie sformułowany. Cóż to jest bowiem ilustracja – to fotograficzne, graficzne, rysunkowe, malarskie uzupełnienie albo objaśnienie tekstu, immanentnie z objaśnianym i uzupełnianym tekstem związane. Słowo pochodzi od łacińskiego *illustratio* – rozjaśnienie, unaocznienie, od *illustrare* – czynić jasnym, czyli od słowa składającego się z przedrostka *il* oraz *lustrare* – oczyszczać, rozjaśniać, od *lustrum* – oczyszczenie; oczyszczalna ofiara składana w Rzymie za cały naród co pięć lat (W. Kopaliniński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990). Żaden element etymologiczny słowa „ilustracja” nie pozwala na nazywanie autonomicznego dzieła malarskiego tak po prostu ilustracją jakiegoś tekstu. Dzieło malarskie zestawione z tekstem niczego tak jak ilustracja wprost nie rozjaśnia i nie oczyszcza. A nawet przeciwnie – tylko komplikuje i zaciemnia. Jest przeciwieństwem ilustracji. Każda ta niby-ilustracja w rzeczywistości może być co najwyżej lub aż interpretacją tego niby-ilustrowanego tekstu. Autorzy podręczników zatem nie oddają się szlachetnemu zajęciu, któremu niegdyś z pasją poświęcał się słynny Andriolli (choć i on w rzeczywistości interpretował), lecz zazwyczaj uprawiają pospolite zdobnictwo przemysłowe, posługując się w tym celu dziełami malarskimi skojarzonymi z tekstem na zasadzie wspólnego tematu lub motywu i dobieranymi w sposób arbitralny.

²² Kwestie szczegółowo objaśnia J. Olbrycht w tekście *Mała grupa społeczna...*, s. 46–59.

„przeciw sztuce” lub „nie ku sztuce”. Ze wzorem indywidualistycznym postawy „ku sztuce” mamy natomiast do czynienia w okolicznościach pozwalających odbiorcy – członkowi grupy na „rozwój sądów własnych, własnych opinii i własnych działań innowacyjnych”²³.

Niestety, sytuacja kontaktu ze sztuką w warunkach szkolnych daleka bywa od takiego ideału. Łatwo w klasie o narzucanie jednolitych i powierzchownych sposobów rozumienia tekstu, o degradację obrazów do roli podręcznikowych „obrazków”, o szkodliwy dla malarstwa sposób ekspozycji, słowem – o zniechęcanie do lektury malarstwa w ogóle. Niestety, wiele negatywnych uwarunkowań szkolnej sytuacji odbioru jest negatywnych obiektywnie i jedyne, co możemy robić, to podejmować próby minimalizacji ich szkodliwego wpływu. Dla porządku warto wyodrębnić pięć – jak się wydaje – najważniejszych uwarunkowań tego typu.

Pierwsze dotyczy zespołu klasowego, w którym odbywa się odbiór dzieła. Klasa to grupa formalna, a nie nieformalna²⁴, to grupa złożona z ludzi w pewnym sensie tego słowa przypadkowych, ludzi o różnej wrażliwości, różnej reaktywności, o różnych nawykach, postawach i zainteresowaniach²⁵. Bywa i tak, iż niektórzy członkowie grupy klasowej wręcz uniemożliwiają jakikolwiek sensowny przebieg procesu odbioru dzieła, nie tylko malarskiego zresztą.

Drugi czynnik negatywny wiąże się z sytuacją szkolnego przymusu, który również – mówiąc eufemistycznie – nie ułatwia naturalnego i spontanicznego kontaktu ze sztuką. Zachwywanie się dziełem „pod przymusem” raz na zawsze – jak to ujęła kiedyś Maria Janion – „schlastał” Witold Gombrowicz w *Ferdydurke*²⁶.

Trzeci czynnik negatywny, wpływający na sytuację kontaktu z dziełem malarskim, to pośpiech, wynikający m.in. z wadliwych założeń podstawy programowej, ciągle zresztą rozbudowywanej w złudnym pościgu za „kompletnym” zestawem lektur.

A przecież – pisał niemal sto lat temu K. Wóycicki – nie ma nic szkaradniejszego, trywialniejszego, szkodliwszego nad pośpiech. Pośpiech to powierzchowność, pobieżność, chwytność po łepkach, [...] pośpiech to wróg kształcenia charakteru, wróg sumienności, uczciwego, szczerzego, gruntownego, osobistego stosunku do świata. Pośpiech tworzy snoba, blagierstwo, tandetę. [...] Pośpiech tworzy zirytowanych histeryków²⁷.

Kolejny negatywny czynnik to niewystarczające kompetencje sporej części nauczycieli w zakresie odbioru dzieł plastycznych. Ciągle brakuje rozwiązań systemowych w sferze kształcenia polonistów, mimo akcentowania od ponad stu lat roli obrazu w nauczaniu literatury i języka polskiego. A przecież strukturowanie omawianych sytuacji uczenia się to przede wszystkim zadanie nauczycieli. Poza tym – by przywołać jeszcze raz klasyka – szkołę

²³ Tamże, s. 55.

²⁴ Tamże, s. 46–59.

²⁵ Oczywiście, przy wspólnych członkom grupy pozytywnych nastawieniach „ku sztuce” różnice w reaktywności czy wrażliwości mogą być czynnikiem pozytywnym sytuacji kontaktu.

²⁶ Relację przymus – wolność w kontekście szkolnej edukacji wnikliwie omawia Z.A. Kłakówna w przywoływanej już pracy (*Przymus i wolność...*, s. 75–108).

²⁷ K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc...*, s. 95–96.

muszą budować i tworzyć ludzie, których sztuka obchodzi, więcej, dla których sztuka jest potrzebą życia. [...] Specjalizacja i zamknięcie się 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 stetryczenia²⁸.

Ostatni z omawianych czynników negatywnych dotyczy zaś ekspozycji dzieła malarskiego, sposobu jego fizycznego zaistnienia na lekcji. W tym kontekście można by sformułować tezę, iż historia „fizycznej” obecności dzieł malarskich w szkole właśnie na naszych oczach rozpoczyna się po raz trzeci. Pierwszy raz miało to miejsce mniej więcej sto lat temu, kiedy to swoje *Czytania polskie* dla gimnazjum opublikował Marian Reiter, a wspomniany już Wóycicki zaproponował systemowe ujęcie problemu funkcjonowania obrazów w nauczaniu języka ojczystego i literatury²⁹. Reiter był pierwszym autorem podręczników, który do swych książek wprowadził reprodukcje malarstwa z myślą o ich metodycznym „rozpatrywaniu” podczas lekcji. Wóycicki z kolei kilka lat później postulował m.in. gromadzenie dobrych reprodukcji dzieł sztuki i zdobienie nimi, w sposób powściągliwy jednak, szkolnych klas³⁰. Rozpoczął tym samym do dziś nierozstrzygniętą batalię o to, co ma w szkole wisieć na ścianach. „Najzagorzalszy przyrodnik – pisał – nie ozdobi swego gabinetu wnętrznościami żaby, końskimi kopytami i racicami krowy”³¹. Szkolną klasę natomiast, w której np. rozpamiętuje się subtelne przeżycia miłosne Gustawa – i owszem, zdołało się (i czasem zdobi jeszcze?) w taki sposób bez większego oporu.

Po raz drugi historia obecności dzieł malarskich w szkole rozpoczęła się w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy to rynek podręczników przeżył „ikoniczny wstrząs” związany ze zmianami ekonomicznymi w naszym kraju (skok technologiczny w zakresie edytorstwa, łatwość dostępu do najwyższej jakości reprodukcji itd.). Wreszcie można było wydrukować co bądź, w dowolnej ilości i po dowolnej obróbce komputerowej. I rzeczywiście – tak też bardzo często robiono: reprodukowano „co bądź”, w dowolnej ilości i po dowolnej obróbce komputerowej³².

Dziś natomiast historia rozpoczyna się – być może – po raz trzeci właśnie, a to za sprawą szybkiego rozwoju Internetu oraz szybkiego upowszechniania się technik

²⁸ Tamże, s. 48.

²⁹ *Czytania polskie*, adresowane dla trzech starszych klas gimnazjum, po raz pierwszy ukazywały się w latach 1910–1912 (później bywały wielokrotnie wznawiane).

³⁰ Tamże, s. 50 i nast., 98 i nast. Z czasem przejęty estetyką szkolnych klas Wóycicki zyskiwał coraz więcej gorliwych naśladowców (np. G. Morcinek, *Obraz w szkole*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, nr 2, s. 33–40; nr 3, s. 65–74; nr 5, s. 139–145; E. Groele, *Obraz w szkole*, „Nasz Głos” 1928, nr 10, s. 185–189; S. Drzewiecki, „*Ilustracja szkolna*” *Z.N.P w szkole średniej*, „Ogniwo” 1931, nr 9, s. 316–318; nr 10, s. 349–351). W jakimś zakresie problem zdobienia klas rozwiązywano za pomocą serii plansz „*Ilustracja szkolna*” (zob. I. Michalska, „*Ilustracja szkolna*” – albumowe wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1929–1939, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Pedagogica et Psychologica” 1990, nr 25, s. 111–124).

³¹ K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc...*, s. 55.

³² Jednym z bardziej jaskrawych przykładów negatywnych skutków „ikonicznego wstrząsu” jest podręcznik T. Garsztki, Z. Grabowskiej i G. Olszowskiego *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 1999.

multimedialnych³³. Dzięki temu podczas zajęć można oglądać największe dzieła malarstwa w rozmiarach 1:1, w stosunkowo dobrej jakości, najbliższej jak to chyba możliwe oryginału (zwłaszcza przy dużych formatach, gdy trudno o równie dużą papierową reprodukcję), w optymalnym oświetleniu, na optymalnej wysokości i z optymalnej odległości. Nie łudźmy się bowiem, że interpretacja dzieł reprodukowanych w podręcznikach w rozmiarze znaczka pocztowego ma jakiś większy sens.

Przechodząc z kolei do drugiego typu sytuacji, w jakich funkcjonuje odbiorca sztuki (uczeń), warto podkreślić, iż świadome strukturowanie sytuacji odbioru dzieła musi zostać poprzedzone przyjęciem pewnych założeń wstępnych, dotyczących koncepcji dzieła sztuki i koncepcji człowieka, a także sposobu rozumienia relacji między podmiotem odbioru (ucznem) a jego przedmiotem (dziełem). W tych relacjach realizuje się bowiem – głównie w trakcie interpretacji – sytuacja odbioru dzieła. 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”³⁴.

Problem kontekstu oraz znaczenia w kontekście został rozwinięty już przez psychologów postaci³⁵. Na konstatacji, że sens nie istnieje poza kontekstem, opierają się również wszelkie teorie psychologii poznawczej³⁶. W ramach owych teorii rozróżnia się kontekst zewnętrzny i kontekst wewnętrzny. Pierwszy tworzą wszelkie komunikaty napływające do odbiorcy, drugi natomiast jest „złożony z informacji odebranych i utrwalonych w pamięci w określonym uporządkowaniu, składających się na względnie trwałe wewnętrzny obraz danego fragmentu rzeczywistości [...], stanowiących wiedzę człowieka na dany temat”³⁷. Wszystkie zatem elementy świata otaczającego człowieka, wszystkie ludzkie działania i wytwory (w tym również dzieła malarskie) nabierają znaczenia w kontekście innych elementów, działań i wytworów, a także w kontekście wewnętrznym, utrwalonym w danym momencie w świadomości jednostki. Uczeń, podejmujący interpretację określonego dzieła, dysponuje sobie właściwym, unikatowym kontekstem wewnętrznym, na który, projektując sytuację odbioru, nie mamy wpływu. Procesem odbioru dzieła można natomiast sterować za pomocą kontekstów zewnętrznych. Dobieranie kontekstów lekturowych zatem, jak dowodzi Z.A. Kłakówna, „jest równoznaczne z projektowaniem sytuacji odbioru tekstów”³⁸. Także dzieł malarskich.

Podstawowym źródłem starannie dobranych kontekstów, chciałoby się rzec – źródłem „podręcznym”, pozwalającym na „wyczytywanie” (Zathey) sensu dzieł malarskich na różnych poziomach interpretacyjnych, powinien być odpowiednio „ustruktrowany” podręcznik. Przestrzeń interpretacji, wyznaczona przez otoczenie

³³ Mam na myśli zastosowanie w szkole tzw. projektorów multimedialnych.

³⁴ J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] tegoż, *Próby teoretycznoliterackie*, Kraków 2000, s. 21.

³⁵ Zob. np. T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 95–110.

³⁶ Tamże, s. 123–143.

³⁷ Tamże, s. 141–142.

³⁸ Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, „Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych”, t. 10, Poznań 1998, s. 121 (por. teź, *Przymus i wolność...*, s. 220–237).

kontekstualne danego dzieła malarskiego (i każdego innego) musi być na tyle szeroka, by istniała możliwość budowania różnych sytuacji odbioru tych samych dzieł – w zależności od specyficznych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, właściwych dla konkretnego nauczyciela, konkretnego zespołu klasowego, konkretnego czasu, konkretnego miejsca itd.³⁹ Określana przez relacyjną strukturę tekstów i kontekstów przestrzeń interpretacji nie ma oczywiście sztywnych granic. Współtwórcy i współuczestnicy sytuacji odbioru (nauczyciel i uczniowie) mogą ją modyfikować np. poprzez włączanie w pole lektury własnych tekstów-kontekstów. Ich interpretacja w danym momencie zmienia sytuację odbioru i odmienia, co zrozumiałe, w sposób unikatowy pojmowanie sensu dzieła interpretowanego prymarnie. W przestrzeni interpretacji jednak – podkreślam to z całą mocą – nie ma miejsca na gotowe wykładnie interpretacyjne. Ich obecność byłaby zaprzeczeniem sensu interpretacji w ogóle i zaprzepaszczeniem szans, jakie ona przed uczniem otwiera w wymiarze egzystencjalnym. Odgórne, podręcznikowe wykładnie zamieniają się bowiem w szkole w dogmaty i zamykają przestrzeń dyskusji (Tischner), utrudniają lub w ogóle uniemożliwiają konstruowanie sensownej sytuacji odbioru dzieła. Gotowe teksty interpretacyjne można by dopuścić chyba jedynie jako wzory pewnego typu tekstów do analizy, pewnego typu zachowań interpretacyjnych lub ewentualnie jako materiał do polemiki, ale nigdy jako substytut interpretacji danego obrazu (i innych tekstów kultury).

Budowanie problemowych, relacyjnych układów kontekstualnych wiąże się ponadto z jednoznacznym założeniem, iż status dzieł malarskich równy jest statusowi dzieł literackich. Sprowadzanie bowiem obrazów wyłącznie do rangi materiału wyjściowego dla ćwiczeń językowych typu: „wyobraź sobie, że jesteś właśnie jednym z uczestników sceny przedstawionej na obrazie” itd. albo do rangi podręcznikowego „obrazka” lub ozdobnika jest wielkim nadużyciem i zaprzeczeniem sensu dzieła sztuki jako takiego. Każde dzieło malarskie zamieszczone jako „obrazek” w podręczniku (i w konsekwencji pojawiające się później w tej formie na lekcji języka polskiego) nie zostaje niestety wkomponowane w jakąkolwiek sensowną sytuację odbioru i zamienia się w element wizualnego i semantycznego chaosu, z którym w szkole trzeba by raczej walczyć. Dzieło malarskie, jak każde inne dzieło, by istnieć, domaga się – podkreślmy – świadomie strukturowanych warunków interpretacji, uwzględniających jego specyfikę oraz umożliwiających osiągnięcie założonych celów lektury (wartości).

Konstruując otoczenie kontekstualne dzieł malarskich, trzeba oczywiście szukać uzasadnień dla przyjmowanych rozwiązań służących ich interpretacji również na gruncie szeroko rozumianej wiedzy o sztuce. Przy założeniu, 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 kontekstu właśnie i poprzez to integrują 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 – przeciwnie – że obrazu w ogóle nie można rozumieć lub „wystawiać”. Po trzecie, takie koncepcje, które poprzez konteksty pozwalają dziełu malarskie „widzieć” i rozumieć na różnych poziomach i czytać

³⁹ Por. uwagi na temat uczestnictwa w sytuacji, potrzeb i sytuacyjnego zapotrzebowania – T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 175–176.

„w głąb”. Po czwarte, również takie koncepcje, które stwarzają szansę wypracowania eklektycznego modelu strukturywania warunków interpretacji⁴⁰ – otwartego, funkcjonalnego, to znaczy dającego się zastosować w różnych sytuacjach odbioru. Podczas interpretacji nie chodzi bowiem o żelazną wierność jakiejś doktrynie, którą zawsze przecież można podważyć w ramach innej, ale o fortunność interpretacji, podejmowanej z jasno określonych powodów – zwłaszcza podczas lekcji języka polskiego⁴¹.

Nie sposób oczywiście w tym miejscu szczegółowo rozwijać tych koncepcji interpretacyjnych, które, jak sadzę, spełniają (w różnym stopniu) sformułowane wyżej kryteria. Wspomnę tylko, że przy strukturywaniu przestrzeni interpretacyjnych dzieł malarskich szczególnie przydatny okazuje się dobrze utrwalony w tradycji model ikonologiczny Ervina Panofsky'ego, pozwalający „czytać” dzieło na trzech poziomach: preikonograficznym, ikonograficznym i ikonologicznym⁴². Pomocne są również tzw. studia ikoniczne Mieczysława Porębskiego, który sporo miejsca poświęca kontekstom i tzw. podtekstom dzieła⁴³, a także opisany przez Monikę Blanekę Florek na bazie ustaleń Nelsona Goodmana „trójpoziomowy semiotyczny model dzieła sztuki”, zakładający istnienie różnych poziomów obrazu: inskrypcji, etykiet i światowości⁴⁴. Ten ostatni model związany jest z najnowszymi, neuroestetycznymi teoriami sztuki i neurologicznymi teoriami doświadczenia estetycznego⁴⁵.

⁴⁰ 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*, [w:] tegoż, *Próby teoretycznoliterackie...*, s. 79).

⁴¹ W muzeach malarstwa jest miejsce nie tylko dla teoretyków i krytyków sztuki, ale również dla „świątłych dyletantów” (a nawet tylko dyletantów).

⁴² Zob. np. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, oprac. J. Białostocki, Warszawa 1971. Dla przykładu: słynny obraz Caravaggia *Niewierny Tomasz* na poziomie opisu preikonograficznego to grupa czterech mężczyzn oglądających ranę w ciele jednego z nich. Na poziomie ikonograficznym dzieło przedstawia Chrystusa objawiającego się już po zmartwychwstaniu apostołom w wieczerniku, w tym nieobecnemu za pierwszym razem Tomaszowi. Gdy zaś próbujemy przedstawić scenę interpretować jako wyraz ducha epoki, wyraz osobowości, czy też dylematów religijnych Caravaggia, pokazującego w istocie coś, czego w Ewangelii próżno szukać (do wkładania palca w bok Chrystusa przecież ostatecznie nie doszło) – wkraczamy na poziom ikonologiczny.

⁴³ M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Kraków 1986, s. 105–114. Dla autora *Ikonosfery* dzieło malarskie jest po pierwsze „**projekcją** świata przedmiotów przedstawionych, na który wskazuje jego konteksty”, po drugie „**śladem** złożonego **podtekstu**” (np. wybory artysty w zakresie technologii wykonania, jego motywacje ideologiczne czy artystyczne, wymogi mecenasa itd.) i po trzecie „obrazem **samego siebie**”.

⁴⁴ M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja. Ich rola w odbiorze dzieła sztuki*, [w:] *Mózg i jego umysły. Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006, s. 387–414. Por. N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1997. Dla przykładu: to, co na poziomie inskrypcji jest czerwoną plamą, na poziomie etykiet może być identyfikowane jako piłka, która na poziomie trzecim wraz z innymi etykietami tworzy „zrealizowaną sytuację symboliczną”, nad którą nadbudowują się zależne od kontekstów odniesienia („światy”). Goodman jest jednym z prekursorów kognitywnych i neuroestetycznych badań nad sztuką.

⁴⁵ 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, [w:] *Mózg i jego umysły...*

Szukając optymalnych modeli interpretacji dzieła malarskiego, należy pamiętać, że szkolna interpretacja wszelkich tekstów kultury nie jest jednak, a przynajmniej nie powinna być, wyłącznie celem samym w sobie. Zapominanie o tym bowiem w praktyce doprowadza do stanu opisanego już wcześniej: grozi utratą poczucia sensu i celowości podejmowanych przez ucznia działań, osłabieniem jego gotowości poznawczej (Bruner). Jeśli towarzyszą temu negatywne emocje, człowiek (uczeń) – jak dowodzą badania Kazimierza Obuchowskiego – przestaje prawidłowo funkcjonować na poziomie abstrakcyjnym, co ogranicza jego zdolność uczenia się⁴⁶.

W optymalnych warunkach aspekt zadaniowy każdej sytuacji odbioru dzieła malarskiego (lub innego) wiąże się, jak sądzę, ze specyfiką sztuki jako swoistej dziedziny ludzkiej aktywności, dążącej do „przedstawiania przeżyć człowieka, jego konfliktów i dramatu, jego istotnych treści wewnętrznych”⁴⁷. Wówczas uczeń – mówiąc na prawach skrótu – podejmuje lekturę wszelkich tekstów kultury z podobnych powodów, dla których te teksty powstawały. Sztuka, towarzysząca ludzkości od zawsze, jest bowiem – jak ujmuje to np. Jurij Łotman – „jedną z form poznania życia, walki człowieka o potrzebną mu prawdę”⁴⁸. Sztuka to zatem forma **poznania życia**, **walki** człowieka o **prawdę**, która jest mu **potrzebna**. Odbiór sztuki – i to warto podkreślić z całą mocą – również w szkole może mieć te same cele – czyli może być próbą szukania odpowiedzi na najważniejsze pytania, sposobem poznawania świata, człowieka, samego siebie, odpowiedzi na miarę każdego ucznia w danym momencie życia i danej sytuacji odbioru – bez względu na to, że docieranie do prawdy „zakodowanej” w dziele również jest rodzajem walki, walki o prawdę o człowieku, rozmaitości uwarunkowanej, bez gwarancji zwycięstwa. Ale ta walka właśnie nadaje życiu sens, co w sposób poetycki wyraził kiedyś Leśmian w wierszu *Dziewczyna*⁴⁹.

W takim ujęciu teleologicznym prawdziwej interpretacji nie można dokonywać za kogoś. Można natomiast stwarzać sprzyjające warunki interpretacji i stymulować rozwój odbiorcy w zakresie kompetencji interpretacyjnych. Rozumienie, czy samorozumienie, nie polega bowiem na przyswajaniu cudzych sądów, lecz – jak to świetnie ujmuje psychologia poznania – przede wszystkim na wytwarzaniu znaczeń⁵⁰. W nim ujawnia się indywidualna ekspresja człowieka. Wytwarzanie znaczeń, jedna ze zdolności określających nasze człowieczeństwo, ma charakter interpretacyjny, cechuje się polisemicznością i wiąże z kontekstami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

s. 327–364; P. Przybysz, *O uchwytywaniu piękna. Rola deformacji estetycznych w tworzeniu i percepcji dzieła sztuki w ujęciu neuroestetyki*, [w:] tamże, s. 365–385.

⁴⁶ T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 189–190. Oczywiście możliwość wystąpienia tego typu negatywnych efektów wzrasta przy nauczaniu rozumianym jako przekazywanie uczniom gotowej, oderwanej od realiów świata ucznia wiedzy o procesach historycznoliterackich.

⁴⁷ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, 1966, s. 186.

⁴⁸ J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, tłum. A. Tanalska, Warszawa 1984, s. 7.

⁴⁹ Wydaje się jednak, że taką formułę dotyczącą celów szkolnej lektury wszelkich tekstów da się wyinterpretować nie tylko z esejów Łotmana czy Leśmianowskiej poezji, ale również z aktualnej podstawy programowej i to przy wszystkich jej wadach. Nie przez przypadek chyba mówi się w niej o konieczności tworzenia warunków **odbioru** dzieła, a nie warunków **oglądania** dzieła lub czytania o nim cudzych wykładni interpretacyjnych. Świadome użycie słowa **odbior** pociąga (a przynajmniej powinno pociągać) za sobą poważne konsekwencje.

⁵⁰ J. Bruner, *Kultura edukacji...*

Wytwarzanie znaczenia – pisze J. Bruner – polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, „czego dotyczą”. Chociaż znaczenia znajdują się „w umyśle”, swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. To właśnie kulturowo uwarunkowane umiejscawianie znaczeń w sytuacji zapewnia im negocjowalność i, wreszcie, komunikowalność⁵¹.

Wytwarzanie znaczeń bowiem wiąże się także ze świadomością istnienia znaczeń alternatywnych, uznawanych w danej kulturze i w danym czasie za kanoniczne, interpretacyjnych roszczeń i uproszczeń (zwłaszcza powstających w grupie klasowej), zatem również ze świadomością konieczności konfrontowania i negocjacji znaczeń oraz przyjęcia „zasady tolerancji” – jak to ujął David Richards⁵².

Strukturowanie warunków interpretacji dzieła malarskiego (i każdego innego), a więc – szerzej – strukturowanie sytuacji kontaktu z dziełem i sytuacji odbioru dzieła (czy to na poziomie projektu, czy to na poziomie jego konkretnej realizacji), można by zatem nazwać, jak sądzę, strukturoowaniem warunków wytwarzania znaczeń, czy raczej **strukturowaniem sytuacji wytwarzania znaczeń**. Status człowieka (ucznia) dokonującego interpretacji widziany w takiej perspektywie nie daje się ująć w ramy ról odbiorczych określonych niegdyś przez Edwarda Balcerzana, a następnie zaadaptowanych przez Bożenę Chrzęstowską na potrzeby dydaktyki⁵³. Podmiot sytuacji wytwarzania znaczeń (odbiorca) występuje nie tyle w roli czytelnika, w roli wykonawcy czy w roli badacza, lecz raczej **w roli uczestnika, współtwórcy znaczeń. Człowiek podejmujący interpretację bierze udział w sensie dzieła, gdyż ów sens współtworzy**. Jak podkreśla Paweł Dybel, komentując sens kategorii udziału, którą posługuje się H.-G. Gadamer, **rola uczestnika** (*der Teilnehmer*) nie sprowadza się do tego, „że «odbiera» [on] ów sens 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”⁵⁴. Zdaniem Gadamera, rozumienie świata tekstów kultury „nie oznacza w pierwszym rzędzie cofania się ku minionej epoce, lecz współczesny udział w tym, co wypowiedziane. Nie chodzi przy tym o relację między osobami, powiedzmy czytelnika i autora (być może zupełnie nieznanego), lecz o udział w doniesieniu, jakie tekst ku nam kieruje”⁵⁵. Ów rzeczywisty udział ucznia w „doniesieniu” wydaje się sprawą kluczową w opisywanej koncepcji kształcenia.

Rozumienie sytuacji odbioru jako sytuacji wytwarzania znaczeń pozostaje w zgodzie z dominującymi we współczesnych naukach humanistycznych i spo-

⁵¹ Tamże, s. 16.

⁵² Tamże, s. 31.

⁵³ B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s. 72–73.

⁵⁴ P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków 2004, s. 188.

⁵⁵ H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1975, cyt. za P. Dybel, *Granice rozumienia...* Sytuację odbiorcy wobec interpretowanego tekstu, zdaniem J. Grondina, najlepiej chyba oddaje nieistniejąca już dziś w językach europejskich pośrednia między stroną czynną a bierną forma czasownikowa: „Greckie określenie *polemo'n poiesthai* tłumaczymy dzisiaj jako «prowadzić wojnę» (czyli oddajemy tylko stronę czynną), podczas gdy dla starożytnego Greka znaczyło ono zarówno prowadzić wojnę jak i być przez nią prowadzonym” (tamże, s. 75).

tecznych sposobami rozumienia człowieka i jego sytuacji. Dziś przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych dla opisanego istoty ludzkiego bytu, tożsamości człowieka i sposobu jego funkcjonowania w świecie chętnie posługują się kategorią narracji⁵⁶.

Każdy z nas – dowodzi neurolog Oliver Sacks – jest opowiadaniem, które wciąż nieświadomie piszemy – piszemy naszym postrzeganiem, uczuciami, myślami, działaniem; i, co nie jest bynajmniej błahe, naszymi rozmowami, przekazywaniem innym tego opowiadania. Biologicznie, fizjologicznie nie różnimy się tak bardzo jeden od drugiego. Jako „opowiadanie”, historia – każdy z nas jest wyjątkowy, niepowtarzalny. Aby być sobą, musimy mieć siebie – posiadać historię swojego życia [...]. Człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadana samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość⁵⁷.

Tożsamość człowieka ma zatem charakter narracyjny, tak jak i otaczająca go rzeczywistość nie jest raz na zawsze dana, lecz zadana, domaga się określenia, „przy czym to określenie (samookreślenie) rozwija się w czasie, podobnie jak sama egzystencja jednostki i – dopóki ona trwa – nie jest nigdy ostateczna”⁵⁸. Tożsamość człowieka konstruowana jest przez towarzyszącą mu w ciągu całego życia autorefleksję. Tworzymy własne narracje, nadając swojemu życiu i światu znaczenia w drodze interpretacji. W ujęciu hermeneutycznym w ogóle nie można inaczej rozumieć siebie i świata, jak tylko w sposób zapośredniczony, poprzez interpretację „znaków, dzieł sztuki i kultury”⁵⁹.

Szkoła, by zupełnie nie zginać już na marginesie tych procesów, musi stwarzać uczniowi w miarę optymalne warunki interpretacji różnych „znaków, dzieł sztuki i kultury”. Na naszym skromnym podwórku polonistycznym, na którym za sprawą wielkiej literatury i wielkiego malarstwa przedmiotem refleksji, chcąc nie chcąc, czyni się całość ludzkiego doświadczenia w wymiarze zbiorowym i indywidualnym, można by z czystym sumieniem – mając na uwadze konieczność strukturyzowania sytuacji wytwarzania znaczeń – zacząć od rezygnacji uświęconego długą tradycją czytania literatury i innych tekstów kultury w porządku chronologicznym czy historycznoliterackim na rzecz swoistej narracji problemowo-egzystencjalnej. Ważne przy tym, by to nie od lat znany w szkole materiał decydował o wyborze problemów i kolejności ich omawiania, lecz odwrotnie – by dobór i układ tekstów, w tym obrazów malarskich, uzależnić od kanonu problemów uniwersalnych oraz wymogów interpretacyjnych poszczególnych dzieł, w odniesieniu do ustaleń psychologii

⁵⁶ Istnieje na ten temat bogata literatura. Zob. np. K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2006; J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*, Kraków 2006; J. Bruner, *Kultura edukacji...*; O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, tłum. B. Lindenberg, Poznań 1996.

⁵⁷ O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił...* (tu w poprawionym tłumaczeniu J. Kordysa), [w:] tegoż, *Kategorie antropologiczne...*, s. 218. Neurologiczno-psychologiczno-filozoficzny wywód O. Sacksa świetnie ilustruje tendencje rozwojowe współczesnej nauki. We wstępie do opisów rozmaitych przypadków klinicznych uszkodzenia mózgu Sacks określa swą „dyscyplinę naukową” jako „neurologię tożsamości” (s. 14).

⁵⁸ K. Rosner, *Narracja...*, s. 7. Por. T. Tomaszewski, *Główne idee...*, s. 122.

⁵⁹ P. Ricoeur, *Reply to Lewis Mudge*, cyt. za K. Rosner, *Wstęp*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff i K. Rosner, Warszawa 1989, s. 10.

rozwojowej. Przyjęcie takiego – **problemowo-narracyjnego – porządku refleksji** otwiera przed autorami podręczników i nauczycielami możliwość strukturyzowania najbardziej chyba, jak na szkolne warunki, optymalnych sytuacji wytwarzania znaczeń. Przed uczniami natomiast otwiera możliwość uczestnictwa w wytwarzaniu znaczeń, poprzez ów udział – możliwość autorefleksji i tym samym możliwość konstruowania i rozpoznawania własnej narracji. A przecież „człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość”.

Conditions for painting interpretation in school

Abstract

The numerous advantages of discussing visual artworks in the Polish language classes have been emphasized in the materials on teaching Polish language and literature for the last hundred years. Also the core teaching programme for the subject mentions shaping the ability to receive works of art and the necessity to “create conditions that will foster an in-depth perception and experience of their content”. Traditionally, a Polish teacher is expected to teach the “reading” of painting, which is visible e.g. in all the Polish textbooks in the market, teaming with illustrations. “Reading” the painting, however, in the framework of school education, implies a necessity to specifically structure the learning situations, i.e. the situation of contact with the work of art, and the situation of its reception. Structuring means all activities associated with a given learning situation, those performed at the level of designing the situation, and those at the level of its particular realization (the stimulus aspect and the task aspect of a situation; co-dependence and variation of situation elements and the fluctuation of the system of elements). In the school context, the character of the contact-with-art situation is determined by several objectively negative external factors (the nature of the class complex, school compulsion, shortage of time, teachers’ insufficient competence, restrictions resulting from the method of presenting the painting). The situation of reception is dependent on the selection of the textual contexts, while the contextual surrounding of paintings, due to their specific character, must be built up in reference to the broadly-understood knowledge of art. In this aspect, the most useful concepts are those of Erwin Panofsky (iconological model), Mieczysław Porębski (iconic studies) and Nelson Goodman, the forefather of neuroaesthetics (a triple semiotic model of a work of art).

The elementary source of literary contexts should be a suitably “structured” textbook. Selecting particular contexts for the textbook according to the adopted concept of teaching is equal to designing the situation of reception of texts. The interpretation space, marked by the contextual surrounding of a given work of art (and any other as well) must be wide enough to enable building different situations of reception of the same artworks. The co-creators and co-participants of the situation of reception (the teacher and the pupils) can modify it, e.g. by including in the area of reading their own textual contexts, unforeseen at the stage of designing the situation.

The school interpretation of all cultural texts, including paintings, must not merely be a goal in itself. In optimal conditions, the task aspect of any situation of reception of a painting (or another work of art) is connected with the specificity of art as a peculiar domain of human activity. Yet discussing selected products of this activity should consist not in adopting opinions of others, but mainly in the so called creation of meanings. Creating meanings is interpretational and is one of the abilities that define our humanity, Structuring the conditions for interpretation of a work of art, which in broader terms means structuring the situation of contact with the artwork and the situation of reception (whether at the level of design, or the realization), may be thus labelled: structuring the situation of creating meanings. The

human being (the pupil) who carries out the interpretation is in this perspective viewed as a participant, a co-creator of meanings. By conducting an interpretation, he takes part in the meaning of the artwork, as he co-creates this meaning and thus incorporates it in his own narration.

The concept discussed in the article is based on the assumption that man's identity is built by autoreflexion, which accompanies him throughout his life. We create our own narrations, attributing meaning to our life and the world in the course of interpretation. One of the crucial tasks undertaken by the Polish language education may be ensuring optimal conditions for the reception of not only visual works of art, but also any other texts of culture.