

Piotr Kołodziej

## O „czytaniu” dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania

Jako że nasze sympozjum związane jest z jubileuszem 50-lecia Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, a więc z długą historią myśli dydaktycznej, mój szkic poświęcony malarstwu jako stałemu komponentowi tzw. edukacji polonistycznej będzie miał w dużym stopniu charakter retrospektywny. Pragnąłbym bowiem, sięgając w odległą przeszłość, do XIX w. nawet<sup>1</sup>, poczynić kilka uwag na temat dorobku naszych poprzedników w zakresie „czytania” malarstwa na lekcjach polskiego<sup>2</sup>, a ściślej – tej części ich dorobku, którą, jak sądzę, z powodzeniem można by wykorzystywać we współczesnej szkole. Historia dydaktyki bowiem, jak i każda inna historia nie musi się zmieniać ani w skansen martwych prawd, suchych faktów i ważnych nazwisk, godnych wiecznej pamięci, ani też w azyl dla ludzi niepokorzonych z teraźniejszością. Aby być jednak nauczycielką życia, historia powinna spełniać dwa podstawowe warunki: nie może się odwracać od realnego życia, gardząc pragmatycznym i doraźnym wymiarem swojego istnienia, a także nie może sobie usurpować prawa do jedynie słusznej interpretacji, w myśl postfiguratywnej zasady: utrwalone w tradycji – znaczy niepodważalne. Innymi słowy, dorobku przeszłości

---

<sup>1</sup> Przyjmuje się, iż dydaktyka literatury i języka polskiego stała się nauką z chwilą opublikowania w 1881 r. przez Piotra Chmielowskiego *Poezyi w wychowaniu* (Wilno 1881). Chmielowski, co rozumiałe, w swej prekursorskiej rozprawce skupiał się głównie na tytułowej poezji, czyli – jak twierdził – na „najpopularniejszej wyobrazicielce sztuk pięknych”. Nie oznacza to jednak, iż – zdaniem autora – podobnej roli w przygotowaniu „wychowalców” do „życia rzeczywistego” nie mogą odgrywać także sztuki inne, tzn. malarstwo czy muzyka, „wyobrazicielki sztuk” równie ważne, choć mniej popularne od literatury.

<sup>2</sup> Używając formuły „czytanie dzieła malarskiego”, wcale nie odwołuję się wyłącznie do ustaleń semiotyków, którzy, jak to kiedyś zartował Janusz Sławiński, „nie ustana, dopóki wszystkiego nie przemielą na tekst” (J. Sławiński, *Teksty i teksty*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 49). Termin ‘czytanie’ w odniesieniu do malarstwa używany jest w dydaktyce naszego przedmiotu od ponad stu lat. Jako pierwszy o „czytaniu w rzeźbach i małowidłach” mówił Stanisław Zathy w *Projekcie zupełnej reformy nauki języka polskiego*, opublikowanym na łamach „Muzeum” w 1907 r. (T. I, s. 70). Próby ujmowania sztuki wizualnej w kategoriach językowych natomiast inicjowane są od czasów publikacji w 1902 r. w Bari przez B. Croce dzieła *Estetica come scienza dell’espressione e linguistica generale*. Dziś „czytać” można niemal wszystko, ze względu na upowszechnienie się pojęcia ‘tekst kultury’.

nie powinno się ani ignorować, ani otaczać przesadnym kultem w muzeach Wielkiej Nauki. Trzeba raczej szukać w historii tego, co „długotrwałe”<sup>3</sup>, i w ten sposób pozwałać jej spełniać swą ważną, może najważniejszą w dydaktyce literatury i języka polskiego funkcję. Funkcję nauczycielki.

Szukając zatem nowych rozwiązań w ramach – nazwijmy to – współczesnej „dydaktyki dzieła malarskiego”, warto spojrzeć konstruktywnie na dorobek „dawnych mistrzów”, rozważyć, co z naszej perspektywy jest w nim najważniejsze i najbardziej uniwersalne, co z tego dorobku poszło w zapomnienie, choć w zapomnienie pójść nie powinno, co dla nas, a więc dla twórców programów nauczania, autorów podręczników, dydaktyków, może i dziś stać się inspiracją, co i dziś może nam również posłużyć jako argument w dyskusjach na temat roli malarstwa w kształceniu kulturowo-literackim. Zresztą, żadna nowa koncepcja wykorzystywania dzieł malarskich (i innych tekstów kultury) w edukacji nie powinna być oderwana od tradycji dydaktyki naszego przedmiotu. Wprost przeciwnie – każda taka koncepcja musi z tej tradycji wyrastać lub musi zostać w tę tradycję wpisana, choćby na zasadzie konfrontacji, choćby po to tylko, by znaleźć dodatkowe potwierdzenie, iż pewnych rozwiązań nie da się w szkole już dłużej konserwować.

Wskazując na „dawnych mistrzów”, mam na myśli tradycję przedwojenną. Ów szczególnie okres w historii naszej dydaktyki bowiem to czas wielkiej fascynacji nowymi trendami w zakresie wychowania do sztuki i wychowania przez sztukę, rozwijającymi się na Zachodzie<sup>4</sup>. To czas tworzenia pierwszych całościowych koncepcji

---

<sup>3</sup> Por. F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999.

<sup>4</sup> Ogromny wpływ na zmianę sposobu myślenia o procesie pedagogicznym, w tym o wychowaniu estetycznym, miały badania wybitnych psychologów i pedagogów tamtego czasu, zwłaszcza Alfreda Bineta, Édouarda Claparède’a, Ovide’a Decroly’ego, Johna Deweya, Marii Montessori czy Stanleya Halla (Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995, s. 175 i n.). Ciągłe żywe okazywały się romantyczne idee angielskiego myśliciela, pisarza i krytyka sztuki Johna Ruskina, twórcy „religii piękna” (zob. tamże, s. 107–111). We Francji prężnie działały dwie związane ze szkołą instytucje: Commission de la décoration de écoles (od 1877 r.) oraz L’art à l’école (od 1907), zajmujące się estetyką gmachów i sal szkolnych, a także problematyką szeroko rozumianej edukacji estetycznej dzieci i młodzieży. W Belgii ukazywało się pismo „L’art à l’école et au foyer”, poświęcone kulturze estetycznej szkoły. W Niemczech wydawano m.in. miesięcznik „Kind und Kunst” oraz dwutygodnik „Der Kunstwart”, propagujący nowy niemiecki prąd kulturalny, estetyczny i pedagogiczny, inicjowany przez (Dürerbund) Związek Dürera (zob. T. Mikułowski, *O kulturze estetycznej w szkole za granicą i u nas*, „Muzeum” 1913, t. II, s. 179–189; *Kronika zagraniczna*, „Nowe Tory” 1908, drugie półrocze, s. 287; zob. też I. Wojnar, *Teoria wychowania...*, s. 175–229). Na początku XX w. odbyły się także głośne kongresy w Niemczech (Drezno 1901; Weimar 1903; Hamburg 1905), poświęcone głównie wychowaniu estetycznemu, w tym również sposobom funkcjonowania dzieł plastycznych w szkole (zob. *Wiadomości z ruchu pedagogicznego za granicą*, „Nowe Tory” 1906, s. 540–542; T. Mikułowski, *O kulturze estetycznej...*). Wielu historyków sztuki zdecydowanie protestowało przeciw wprowadzaniu malarstwa do szkół średnich, wykazując – nie bez racji – bardzo umiarkowane zaufanie co do kompetencji nauczycieli humanistów. Mimo to idea wychowania estetycznego, jako jednego z elementów wychowania w ogóle, zyskiwała z czasem coraz więcej zwolenników, m.in. za sprawą niemieckiego historyka sztuki, pedagoga i muzealnika Alfreda Lichtwarka. To on właśnie, jako dyrektor Hamburger Kunsthalle, sprawił, że muzea przestawały być wyłącznie „gabinetami osobliwości” i zamieniały się w prężne placówki kształcące i wychowawcze,

kształcenia, w których ważną rolę miało odgrywać malarstwo<sup>5</sup>, czas publikowania pierwszych bogato ilustrowanych podręczników<sup>6</sup>, pierwszych poważnych rozpraw teoretycznych na temat szkolnych książek<sup>7</sup>, pierwszych serii pomocniczych materiałów ilustracyjnych dla nauczycieli<sup>8</sup>, a także pierwszych poważnych rozpraw

---

w których prowadzono tzw. lekcje muzealne, na zachodzie Europy, w USA popularne do dziś (zob. L. Bandura, *Omawianie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole powszechnej*, „Polonista” 1937, z. 2, s. 33. „Tak pojęte wychowanie estetyczne wpłynęło na demokratyzację sztuki – zauważa Bandura – nie mieści się w nim hasło «sztuka dla sztuki». Dobra kulturalnie stają się dostępne dla wszystkich. Każdy może przejąć pewne ich wartości”). Nowatorskie idee wychowania estetycznego zyskały szerszą akceptację dopiero pod koniec lat 20. w ramach kolejnej reformy szkolnictwa. Uznano wtedy, że skoro nauczyciele historii, języków czy religii mają uwzględniać podczas swych zajęć kwestie związane z rozwojem kultury, nie sposób dłużej pomijać sztuki jako jednego z najważniejszych sposobów jej wyrazu; zob. szerzej Z. Jętkiewiczowa, *Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznawanie z dziełami sztuki* („Polonista” 1936, z. II i III, s. 67–71), przy okazji komentarza do książki P. Uedinga *Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht*, Frankfurt a./M. 1929. Por. też L. Bandura, *Omawianie dzieł sztuki...*, s. 33–37; K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1923, s. 72–73; 104–110; J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990, s. 25–28; L. Słowiński, *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1975, s. 265–266.

<sup>5</sup> Warto wspomnieć w tym miejscu o nowatorskich koncepcjach Stanisława Zatheya (*Projekt zupełnej reformy...; 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.), Tadeusza Piniego (*Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 41–49.) oraz Juliusza Kleinera (*W sprawie należytego wyzyskania dzieł sztuki i zabytków historycznych dla celów szkolnych*, „Muzeum” 1913, t. II, s. 487–493.). Z czasem malarstwo pojawiło się również w programach nauczania naszego przedmiotu (zob. np. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, Historia, Języki nowożytnie*, MWRiOP, Warszawa 1919).

<sup>6</sup> Na przykład trzy tomy *Czytań polskich* Mariana Reitera, publikowane po raz pierwszy w latach 1910–1912.

<sup>7</sup> P. Chmielowski, *Metodyka literatury polskiej*, Warszawa 1899; J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, przedruk z pisma „Zrąb” 1932, nr 4; Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwowska Biblioteka Wychowawczo-Dydaktyczna nr 1, Lwów 1936; R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. II, s. 69–96.

<sup>8</sup> Od kwietnia 1929 do czerwca 1939 r. ukazało się sto serii „Ilustracji Szkolnej” – periodycznego wydawnictwa albumowego przeznaczonego dla nauczycieli różnych przedmiotów. Wśród licznych planów znalazło się również sporo starannie wykonanych reprodukcji dzieł malarskich, np. J. Matejki, A. Grottgera czy W. Kossaka. Na temat „Ilustracji Szkolnej” zob. I. Michalska, „*Ilustracja Szkolna*” – albumowe wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1929–1939, *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Paedagogica et Psychologica* 1990, nr 25, s. 111–124. Zob. również publikacje K. Greba, *O nowy typ ilustracji szkolnej*, „Praca Szkolna” 1937/38, nr 6–9, s. 79–86; „*Ilustracja Szkolna*” w realizacji wychowania obywatelskiego, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 1–2, s. 56–57; *O racjonalnym administrowaniu zbiorami „Ilustracji Szkolnej”*, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 6, s. 165–168 (cz. I), 213–215 (cz. II), oraz S. Drzewieckiego, „*Ilustracja szkolna*” *Z. N. P. w szkole średniej*, „Ogniwo” 1931, nr 9, s. 316–318 (cz. I), „Ogniwo” 1931, nr 10, s. 349–351 (cz. II).

i artykułów poświęconych wykorzystywaniu malarstwa na lekcjach języka polskiego<sup>9</sup>. Znaczenie tego okresu w polskiej dydaktyce, nie tylko zresztą w odniesieniu do dzieł sztuki plastycznej, rzeczywiście trudno przecenić. Niektórych osiągnięć zaś w zakresie „czytania” obrazów, do czego jeszcze przyjdzie powrócić, przez długie dziesięciolecie nie udawało się jednak ani właściwie docenić, ani powtórzyć. „Właściwe docenienie” bowiem nie może polegać wyłącznie na podniosłym stwierdzeniu: „tak, to było wspaniałe” (podobnych deklaracji nigdy nie brakowało). Dane osiągnięcie w naszej dziedzinie nauki, która nie powinna przecież nigdy tracić kontaktu ze szkolną rzeczywistością, zostaje w sposób szczególny docenione wówczas, gdy znajduje swe odbicie w realnym życiu<sup>10</sup>. Szara jest wszelka teoria – można by powiedzieć, trawestując słowa Goethego, jeśli nie wyrasta na niej zielone, złote drzewo życia<sup>11</sup>.

Pora zatem rozważyć, co z dorobku „dawnych mistrzów”, w interesującym nas zakresie „czytania” malarstwa, rzeczywiście spełnia wymóg „długotrwałości” i dałoby się wyzyskiwać we współczesnej szkole i we współczesnej refleksji o szkole („do pewnych granic, do pewnych rozsądnych granic”). Z konieczności przywołam tylko najważniejsze przykłady, oczywiście świadomie pomijając przy tym wady omawianego „dorobku”.

Na pewno więc wymóg „długotrwałości” spełniają niektóre – rewolucyjne i dawniej, i dziś – propozycje J. Kleinera, zawarte w publikacji o znaczącym tytule: *W sprawie należytego wyzyskania dzieł sztuki i zabytków historycznych dla celów szkolnych*<sup>12</sup>. Kleinerowi marzyło się nawet (1913 rok!) „rozbicie całego systemu szkolnego”, tak by „dojść do równowagi między książką i słowem – a wzrokowym doświadczeniem”<sup>13</sup>. Autor uważał bowiem, iż szkoła błędnie posługuje się w kształceniu estetycznym wyłącznie literaturą, co wynika zresztą z lekceważenia ustaleń

<sup>9</sup> Do najważniejszych z pewnością należą: *Obraz w nauczaniu...*, K. Wóycickiego, *Oma- wianie obrazów w szkole* (Poznań 1931) Jana Bilińskiego czy Henryka Polichta *Interpretowa- nie obrazów w nauce szkolnej* (Kraków 1936).

<sup>10</sup> Propozycje rozwiązań w zakresie „czytania” malarstwa, uwzględniające również sformułowane w niniejszym szkicu uwagi, prezentuję w artykułach: *Dzieło malarskie jako tekst główny i jako kontekst w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych. Zarys koncepcji*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i W. Wantuch, Poznań 2008, s. 125–137; *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 2 (cz. I), nr 3 (cz. II). Podobnymi zasadami kierowano się przy tworzeniu serii podręczników *To lubię!* (pod red. Z.A. Kłakówny). Niemal wszystkie propozycje dzieł malarskich w podręcznikach z tej serii dla szkół ponadgimnazjalnych (klasy I–III) oraz opracowania tych dzieł w książkach nauczyciela (klasy I–III) są mojego autorstwa. Pierwsze doświadczenia z „czytaniem” malarstwa w ramach relacyjnych układów tekstów i kontekstów na poziomie zreformowanej szkoły średniej opisałem w 2001 r. na łamach „Nowej Poliszczyny”, w cyklu *Jak uczyć czytania literatury w liceum (na przykładzie opowiadań Brunona Schulza)*, cz. I – nr 3; cz. II – nr 4; cz. III – nr 5.

<sup>11</sup> „Szara jest wszelka teoria, kolego, / Zielone za to życia drzewo złote” (J.W. Goethe) – motto książki Z.A. Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

<sup>12</sup> J. Kleiner, *W sprawie należytego wyzyskania...*

<sup>13</sup> Tamże, s. 487.

psychologii i pedagogiki: „Uczeń czyta i słucha – ale ciągle jeszcze za mało p a t r z y. [...] A przecież intelektualny rozwój dziecka dokonywa się w przeważnej mierze na tle wrażeń wzrokowych, jego ciekawość najbardziej chwytą się wzrokowych podniet”<sup>14</sup>. Zatem w szkole trzeba znaleźć miejsce dla sztuk wizualnych, tym bardziej iż mają one podobnie jak i literatura „wyższą wartość wychowawczą”<sup>15</sup>. Aby jednak „patrzenie na obrazy” było efektywne, należy przede wszystkim przeznaczyć na tego typu zajęcia odpowiednio dużo czasu. Trzeba by również – o ile to tylko możliwe – wykorzystywać do analizy oryginały dzieł. Kleiner nie bez racji uważał, iż kiepskiej jakości reprodukcje, a z takimi w szkole z reguły ma się do czynienia, „wytwarzają fałszywy stosunek do malarstwa”<sup>16</sup>. Stąd postulat, by wyzyskać dla celów edukacji dzieła zgromadzone w muzeach, a także zabytki architektoniczne takich miast jak Lwów<sup>17</sup>.

Warto przy tym podkreślić, iż fascynacja wychowaniem estetycznym w szkole, realizowanym poprzez omawianie dzieł sztuki plastycznej<sup>18</sup>, nie prowadziła w przypadku Kleinera do dość częstego wówczas wśród pedagogów ulegania iluzjom łatwych wzruszeń i przeżyć estetycznych (Gombrowicz wiedział, o czym pisze...). Autor późniejszego *Zarysu dziejów literatury* zdecydowanie przestrzegał nauczycieli przed „wymuszaniem” na uczniach zachwyty.

Ćwiczenie w oglądaniu dzieł sztuki – twierdził – nie ma być wmawianiem uczuć, ale kształceniem uwagi, jej zwracaniem na wszelkie podniety, które wywołać mogą wzruszenia estetyczne. Kto umie odróżnić różne odcienie barwy, kto widzi, że barwa się zmienia zależnie od światła i otoczenia i kto się tymi różnicami zainteresuje – ten samorzutnie dojdzie do odczucia, że w tym ustosunkowaniu się tkwi piękno<sup>19</sup>.

Miał przy tym świadomość, iż edukacja estetyczna uczniów musi być prowadzona przez kompetentnych nauczycieli, a takich w polskich szkołach brak. Apelowal zatem, by Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych opracowało odpowiedni podręcznik, trochę na wzór *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* A. Lichtwarka<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 488.

<sup>16</sup> Tamże, s. 489.

<sup>17</sup> Kleiner pochodził ze Lwowa, w którego muzeach można było oglądać obrazy m.in. Matejki, Chełmońskiego, Ruszczyca czy Wyspiańskiego.

<sup>18</sup> Kleiner myślał w kategoriach nie tyle „wychowania do sztuki”, co „wychowania przez sztukę”.

<sup>19</sup> J. Kleiner, *W sprawie należytego wyzyskania...*, s. 491.

<sup>20</sup> Ze względów metodycznych i praktycznych podręcznik taki powinien składać się z trzech części. „Pierwsza niech obejmie – na wzór lekcji Lichtwarkowskich – wyczerpujące omówienie kilku dzieł typowych we formie dialogu z uczniami, z uwzględnieniem różnych stopni (przy obrazach więc troisty typ omówienia); druga niechaj kilkanaście innych dzieł, najbardziej instruktywnych, opracuje równie dokładnie, ale z odrzuceniem formy dialogowej i bez uwzględniania stopni – byłyby to dla nauczycieli materiał, który oni sami wyzyskaliby w sposób wskazany w części pierwszej; wreszcie ostatnia część mogłaby podać spis pozostałych rzeczy godnych widzenia z krótkimi objaśnieniami, na co głównie zwracać uwagę” (tamże, s. 492). Jak widać, projektowany przez Kleinera nowoczesny podręcznik, wychodzący

Praktyczną realizację, w pewnym sensie oczywiście, podręcznikowych postulatów wysuwanych przez Kleinera zaproponował w 1931 roku inny „dawny mistrz” godny przypomnienia, Jan Biliński, w publikacji *Omawianie obrazów w szkole*<sup>21</sup>. Książka ta – odnotujmy – składa się z dwóch części – teoretycznego wstępu oraz praktycznych opracowań dwudziestu sześciu dzieł malarskich. Co istotne, autor podręcznika podchodzi do „czytania” malarstwa realistycznie, w przeciwieństwie do swoich poprzedników (Piotr Bańkowski, Gustaw Morcinek, Edward Groele<sup>22</sup>) zachowuje dystans – pisze rzeczowo i w sposób wyważony, mając świadomość rozmaitych ograniczeń związanych z „lekturą” dzieła sztuki w szkole. Biliński wie na przykład, że z obrazem należy postępować podobnie jak z tekstem literackim – trzeba się go uczyć, trzeba go zgłębiać po wielokroć. „Rzeczy bowiem wielkie – jak trafnie podkreśla – są dlatego wielkie, że nigdy ich w całości wyczerpać nie możemy, że nigdy nie możemy dojść do takiego psychicznego nasycenia, w którym byśmy mówili «już nic więcej utwór dać nam nie może»”<sup>23</sup>. Biliński wie również, że „czytanie” obrazu wymaga czasu, że lepiej omówić dokładnie jedno dzieło niż wiele „po łebkach”, że przy „czytaniu” obrazu „z rozmiarów w kierunku poziomym zawsze należy zrezygnować, gdy zamiast tego można tym głębiej zapaść się w pion”<sup>24</sup> (*non multa, sed multum*). Wie także, iż należy zadbać o jak najlepszą jakość i optymalny rozmiar reprodukcji, gdyż „nic nie ma w obrazie takiego, co się w nim przypadkowo znalazło, co by nie miało jakiegoś znaczenia dla całości, czego niedostrzeżenie nie umniejszałoby sumy ostatecznego wrażenia”<sup>25</sup>. Nauczyciel z kolei – twierdzi Biliński – musi być do „rozpatrywania” obrazów doskonale przygotowany. Nie wolno mu ponadto traktować proponowanych w podręczniku opracowań jako gotowych szablonów zajęć. Wszelkie, jak byśmy to dzisiaj określili, „scenariusze” lekcji są szkodliwe, gdyż „otamowują” ucznia i nauczyciela, to znaczy pozbawiają samodzielności, stępują spozstrzegawczością, prowadzą do „stężalości” (schematyzmu)<sup>26</sup>.

Odpowiadając na pytanie, co z dorobku „dawnych mistrzów” w interesującym nas zakresie „czytania” malarstwa spełnia wymóg „długotrwałości”, nie można

---

naprzeciw najnowszym postulatam wychowania estetycznego oraz uwzględniający psychologię rozwojową dzieci i młodzieży, byłyby nie tylko przydatny podczas „lekcji muzealnych” z uczniami, jako zbiór swoistych wzorów „dialogów” o obrazach, ale również, co ważne, spełniałyby funkcję samokształceniową w stosunku do nauczyciela.

<sup>21</sup> J. Biliński, *Omawianie obrazów...* Książka jest – co zresztą na wstępie już objaśnia sam autor – rozwinięciem i „transpozycją na praktykę” jednego rozdziału wcześniejszej publikacji Bilińskiego *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych* (Poznań 1929).

<sup>22</sup> P. Bańkowski, *Obraz jako współczynnik nauczania języka i literatury ojczystej*, „Głos Rodziny i Szkoły” 1925, nr 2, s. 35–38; G. Morcinek, *Obraz w szkole*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, nr 2, 3, 5; „*Odpooczynek żniwiarzy*” W. Wodzinowskiego (lekcja praktyczna z rozbioru obrazu w kl. III wydz.), „Miesięcznik Pedagogiczny” 1921, nr 12; E. Groele, *Obraz w szkole*, „Nasz Głos” 1928, nr 10, s. 185–189.

<sup>23</sup> J. Biliński, *Omawianie obrazów...*, s. 6.

<sup>24</sup> Tamże, s. 14.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże, s. 10.

pominąć fundamentalnego dzieła *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*<sup>27</sup>. Z konieczności wspomnę za ledwie, iż autor publikacji, Kazimierz Wóycicki, zaproponował rozwiązania o charakterze systemowym (organizacja pracowni, gromadzenie materiałów, zdobienie sal, kształcenie nauczycieli itd.), przeprowadził podział obrazów-illustracji na cztery typy<sup>28</sup>, określił niezbędne warunki „czytania” obrazu, udzielił nauczycielom wielu wskazówek praktycznych (np. o konieczności unikania pośpiechu, który „tworzy snoba, blagierstwo, tandetę”) oraz zaproponował wzorcowy „rozbiór” dzieła malarskiego<sup>29</sup>.

Tekstem wartym wskazania, który bez wątpienia także spełnia wymóg „długotrwałości”, jest broszura Henryka Polichta *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, opublikowana staraniem Koła Polonistów w 1936 r. Jej autor nie był polonistą, lecz wypowiadał się jako nauczyciel oraz metodyk rysunku i jednocześnie artysta malarz<sup>30</sup>. Publikacja składa się z teoretycznego wstępu i jedenastu przykładowych interpretacji dzieł.

Nie sposób oczywiście przy tej okazji referować całości sugestywnych przemysłań Polichta. Może wspomnę tylko, iż odwołując się do ustaleń psychologów i pedagogów, autor twierdził na przykład, iż „czytanie obrazu” jest znakomitym sposobem rozwijania twórczej, obrazowej wyobraźni człowieka (ucznia), która pozwala lepiej rozumieć czytane teksty werbalne i umożliwia odczucie „pełni zadowolenia estetycznego” w związku z lekturą. Wyobraźnia obrazowa ponadto zapobiega całkowitej „automatyzacji” procesu myślenia bezobrazowego. Stąd postulat, by uczyć

---

<sup>27</sup> K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*

<sup>28</sup> Były to: 1/ dzieła nierozzerwalnie związane z ilustrowanym tekstem; 2/ dzieła rozumiane jako „dalekie echa utworu poetyckiego, dzieła samoistne, w sobie mające swój cel, swe odrębne zagadnienia i rozwiązania”; 3/ dzieła związane z czytaniem tekstem przez polonistę, ale takie, „których w chwili powstania żaden nie łączył z utworem poetyckim związek”; 4/ dzieła malarskie „nieprzeznaczone ani przez twórców, ani przez nauczyciela do ilustracji tekstów”, funkcjonujące głównie jako inspiracja „już to do krótszych, już dłuższych wypowiedzi o opisie lub opowiadaniu ustnym czy piśmiennym” (tamże, s. 38).

<sup>29</sup> „1. Format obrazu (podłużny, kwadratowy, owalny itd.); 2. materiał i technika (obrazu, reprodukcji z uwzględnieniem oryginału); 3. linie, płaszczyzny, barwy (plamy barwne, ich zespoły), masy; 4. rzeczy główne (działanie, postaci) rzeczowo i bez określenia, co znaczą; 5. rzeczy drugorzędne (działania drugorzędne, figury, tło, pejzaż); 6. tłumaczenie obrazu. Zdarzenie, sytuacja, osoby (rysy, gesty, ruchy; co one oznaczają; uczucia, odcienie uczuć), stosunki, miejsce, wiek, światło (oświetlenie bezpośrednie, smugi światła, światło rozproszone, refleksy). Barwy, ich znaczenie. Pora roku, dnia, stan atmosfery. Działanie poprzedzające i następujące; 7. głębsze znaczenie obrazu; 8. nazwa przedmiotu i rodzaj obrazu; 9. wrażenie subiektywne (uczucia, myśli, podobać się); 10. próba wytłumaczenia wrażenia (technika, prowadzenie linii, płaszczyzny, barwy, ich znaczenie w obrazie, światło, podział mas, perspektywa, zdarzenie, postaci, tło, pejzaż)”. Tamże, s. 79–80.

<sup>30</sup> H. Policht był jednym z najwybitniejszych profesorów Państwowego Pedagogium w Krakowie (dwuletnia szkoła pomaturalna kształcąca przyszłych nauczycieli). Trzy pierwsze pedagogia państwowe w Polsce (Kraków, Warszawa, Lublin), powołane na mocy decyzji MWRiOP, rozpoczęły prace dopiero w roku szkolnym 1928/29. Henryk Policht (absolwent ASP, student J. Mehoffera) był autorem m.in. programu nauczania rysunku w krakowskim pedagogium oraz popularnych podręczników metodycznych (np. dwutomowa *Nauka rysunku* z 1934 r.). Zob. A. Boguszevska, *Nauczanie przedmiotu „rysunek” w pedagogiach w okresie międzywojennym*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* 2003, t. I, s. 197–225.

swych wychowanków – jak pisze Policht – „czytania obrazów ze zrozumieniem”, oczywiście odpowiednio do możliwości ucznia dobranych<sup>31</sup>.

Warto również podkreślić, iż autor omawianego tekstu, proponując obrazy do szkolnej „lektury”, miał świadomość, iż są to autonomiczne dzieła sztuki, która rządzi się swoimi prawami i ze względu na swą specyfikę domaga się od nauczyciela podjęcia określonych działań, nieco innych niż w przypadku omawiania literatury. Policht nie godził się, by traktować obrazy instrumentalnie, pomijać ich stronę formalno-artystyczną i podporządkowywać wyłącznie celom literackim czy kulturowym.

Stawiając wymagania, autor publikacji nie zapominał jednak o niezbędnych radach i sugestiach. Zaprezentował – od strony teoretycznej i praktycznej – metodę „czytania” obrazu<sup>32</sup>, objaśnił, krok po kroku, na czym polega „czytanie ze zrozumieniem” dzieła oraz co nauczyciel może robić, a czego nie może robić z obrazem na lekcji, zwrócił uwagę, jakie możliwości i jakie ograniczenia stwarza „czytanie” reprodukcji, zaopatrzył wreszcie swych czytelników w potrzebną wiedzę z zakresu sztuk plastycznych.

Zastanawiając się nad uniwersalnym dorobkiem „dawnych mistrzów” dydaktyki międzywojennej w zakresie „czytania” malarstwa na lekcjach języka polskiego, warto również docenić – jak sądzę – twórców reformy Jędrzejewiczowskiej, chyba najlepiej, odnotujmy, przygotowanej reformy polskiej oświaty w ogóle. W jakimś sensie bowiem postulat „długiego trwania” spełniają także wypracowane wówczas założenia programowe. Założenia te mają charakter systemowy, stanowią rodzaj – powiedzielibyśmy dziś – podstawy programowej i mogłyby z powodzeniem służyć jako podpowiedź przy doborze oraz przy rozmieszczaniu w ramach całego procesu kształcenia nie tylko dzieł malarskich, ale i wszelkich tekstów kultury.

„Podstawę” nowych programów zatem – ograniczę się do wyliczenia zaledwie – tworzyły następujące precyzyjnie opisane pojęcia: a/ oś programowa (ideowa i konstrukcyjna podstawa programów<sup>33</sup>), b/ elastyczność (swoboda w doborze materiału wokół osi programowej), c/ autopsja („naoczne”, praktyczne poznawanie życia i rzeczywistości), d/ konstrukcja (ściśle rozplanowanie i wzajemna zależność poszczególnych elementów programu) e/ narastanie materiału (układ materiału jako zwarta całość, stopniowo rozszerzająca się w obrębie kolejnych klas i kolejnych szczebli), f/ korelacja (związki między różnymi przedmiotami szkolnymi pozostającymi we wzajemnej zależności), g/ aktualizacja (wiązaną wiedzę z rzeczywistością, omawianie zagadnień „aktualnych” dla ucznia pod względem chronologicznym lub

---

<sup>31</sup> H. Policht, *Interpretowanie obrazów...*, s. 6. Co ciekawe, tzw. „czytanie ze zrozumieniem” to jedna z najpopularniejszych obecnie formuł używanych w dydaktyce, określająca kluczową umiejętność uczniów, sprawdzaną w ramach tzw. nowej matury.

<sup>32</sup> „Czytanie, względnie interpretowanie” obrazów powinno przebiegać w sposób następujący: (a) podanie nazwiska autora, okresu twórczości, tytułu i techniki obrazu; (b) ustalenie, czy obraz jest odtworzeniem jakiegoś wydarzenia, czy jego przetworzeniem (np. *Hołd Pruski* Matejki), czy jest pejzażem (z natury, z wyobraźni) lub portretem itd.; (c) omówienie „kolorytu” i kompozycji barw; (d) omówienie kompozycji przedmiotów i światłocienia; (e) omówienie treści obrazowej (przedmioty i ich relacje); (f) omówienie treści pozaobrazowej, np. symbolicznej (tamże, s. 12).

<sup>33</sup> Oś programową nowych programów stanowiło hasło „Polska i jej kultura”.



psychologicznym), h/ koncentracja (ześrodkowanie różnych działań nauczania wokół jednego ośrodka – np. pojęcia, idei itd.; podstawą koncentracji była korelacja)<sup>34</sup>.

Ostatnim typem materiałów historycznych, na który pragnąłbym zwrócić szczególną uwagę w niniejszym szkicu, materiałów bez wątplenia spełniających warunków „długiego trwania”, są przedwojenne podręczniki. Oczywiście nie mam na myśli wszystkich ówczesnych podręczników, lecz tylko cztery, a właściwie dwa, jak sądzę, najlepsze pod względem sposobu wykorzystywania reprodukcji dzieł sztuki<sup>35</sup>. Są to: *Życie polskie* dla klasy IV szkoły średniej K. Wóycickiego oraz trzyczęściowa seria *Czytań polskich* M. Reitera dla gimnazjum (sprzed reformy Jędrzejewiczowskiej)<sup>36</sup>.

Książki szkolne naprawdę warto analizować. Podręcznik to konkret, realne narzędzie uczenia i uczenia się, to wykładnia czyjejs koncepcji edukacyjnej, to organizator czyjegoś stylu pracy. Książki Wóycickiego i Reitera zaś, moim zdaniem, warte są największego namysłu. Aż trudno uwierzyć, iż większość z zaproponowanych przez obu autorów oryginalnych i – jak się wydaje – zawsze aktualnych rozwiązań w zakresie doboru obrazów, ich umiejscowienia i opracowania edytorskiego, a także w zakresie propedeutyki „czytania” malarstwa, została bardzo szybko zignorowana. Albo w w ogóle ich nie zauważono. Podręcznikom więc poświęcę w niniejszym szkicu najwięcej miejsca.

Zacznę od *Życia polskiego*. Cała książka, co trzeba wyraźnie zaznaczyć, została skonstruowana z niezwykłą jak na owe czasy konsekwencją, według nowatorskiego zamysłu dydaktycznego, czym Wóycicki wyprzedzał innych autorów szkolnych książek o całe dziesięciolecia. Twórca wypisów dla klasy IV szkoły średniej rzeczywiście wyznaczył standard do dziś nawet dla większości nieosiągalny. Po pierwsze, wszystkie materiały podręcznikowe, w tym reprodukcje dzieł sztuki, zostały ze sobą ściśle tematycznie połączone, wszystkie, jak to ujął autor, „jako ogniwa dość mocno

---

<sup>34</sup> Szczegółowego omówienia pojęć dokonał K. Greb w cyklu artykułów *Jak czytać nowe programy*, publikowanych w kolejnych numerach „Pracy Szkolnej” (rocznik 1933/34): oś programowa i elastyczność – nr 1, s. 24–26; autopsja i konstrukcja – nr 2, s. 21–24; narastanie materiału – nr 3, s. 82–84; korelacja – nr 4/5, s. 138–139; aktualizacja – nr 6, s. 169–172; koncentracja – nr 8, s. 218–220. Tam też dodatkowa bibliografia dotycząca poszczególnych kwestii.

<sup>35</sup> Dwa pominięte w niniejszym omówieniu to: F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. IV (na klasę czwartą), wyd. ósme, Lwów–Warszawa 1929; F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. V, Lwów 1911 (a także w innej wersji: F. Próchnicki, K. Wojciechowski *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. V, wyd. skrócone, Lwów 1917).

<sup>36</sup> Tu według wydań: K. Wóycicki, *Życie polskie. Wypisy na klasę IV szkoły średniej. Z reprodukcjami obrazów A. Grottgera, J. Kossaka, J. Matejki i ilustracjami M. Bukowskiej*, wyd. II, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1923; M. Reiter, *Czytania polskie. Z 49 rysunkami Z. Ćwiklińskiego i Z. Wierciaka, z dwiema tablicami barwnymi Mariana Olszewskiego oraz trzema rysunkami Matejki i Grottgera na osobnych tablicach*, t. I, wyd. dziesiąte, Lwów 1925; *Czytania polskie. Z 88 rysunkami: Władysława Jarockiego, Juliusza Kossaka, Mariana Olszewskiego i Władysława Rossowskiego – z rysunkiem Artura Grottgera na osobnej tablicy i z trzema tablicami barwnymi Stanisława Batkowskiego i Mariana Olszewskiego*, t. II, wyd. siódme, Lwów 1925; *Czytania polskie dla klasy trzeciej szkół średnich. Z 54 rysunkami Maryana Olszewskiego i mapką w tekście oraz dwiema tablicami czarnymi i jedną barwną, przedstawiającymi: obraz Henryka Siemiradzkiego, rzeźbę Wita Stwosza i obraz Wacława Szymanowskiego*, Lwów 1912.

się tam trzymają, i wstecz i naprzód silnie są związane<sup>37</sup>. Po drugie, Wóycicki wyszedł z założenia, że obrazy nie mogą być sprowadzane wyłącznie do funkcji edytorskich dodatków, ozdobników czy ilustracji czegośkolwiek. Zamieszczenie ich w podręczniku oznacza jednocześnie nadanie im statusu równego czytankom: dzieła muszą same w sobie stanowić materiał na „samoistną lekcję czy jej część”<sup>38</sup>. Po trzecie, mimo że był autorem „ewangelii heurezy”<sup>39</sup>, we własnym podręczniku pytań i poleceń pod tekstami i reprodukcjami nie proponował, a szczególną wagę natomiast przywiązywał do starannego doboru i niezwykle konsekwentnego układu rozmaitych podręcznikowych materiałów: „nie podawałem w ogóle – objaśniał – a więc i przy reprodukcjach obrazów, żadnych pytań, samym zestawieniem raczej wyjątków, obrazów, samym tokiem rzeczy pragnąc odpowiedzieć kwestie, obawiałem się bowiem tak niebezpiecznego dla nauczyciela skrępowania go gotowym rozbiorem, zmechanizowania pracy przy takim całkowitym opracowaniu i zniechęcania uczniów przez uświadomienie ich co do przyszłego przebiegu lekcji, a więc przez pozbawienie zajęć szkolnych pierwiastku nowości, niespodzianek”<sup>40</sup>. Po czwarte wreszcie – w podręczniku Wóycickiego znalazły się dwa typy tekstów: „podstawowe”, a więc wszelkie czytanki i reprodukcje, oraz objaśnienia owych czytanek i reprodukcji, wydrukowane mniejszą czcionką. Objasnienia często były bardzo szczegółowe (niekiedy zajmowały więcej miejsca niż objaśniany tekst) i miały rozmaity charakter: dotyczyły języka, pojęć, postaci, miejsc, wydarzeń historycznych

<sup>37</sup> K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*, s. 124.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tym mianem określano popularne dzieło Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa–Lublin–Łódź 1921. Lekcje prowadzone przez Wóycickiego bywały, według powszechnej opinii, rodzajem „fantastycznej przygody”, ale propagowany przez niego model heurezy ulegał w praktyce szkolnej rozmaitym wynaturzeniom („jak najwięcej pytań”) i z upływem czasu coraz częściej spotykał się z ostrą krytyką, również z pozycji psychologicznych (zob. np. Z. Jagoda, *Kazimierz Wóycicki, jako pedagog i dydaktyk*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Historia i Teoria Nauczania Języka Polskiego” 1961, z. 12, s. 69–70; W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa–Poznań–Toruń 1984, s. 26–31). Krytycy heurezy nie bez racji twierdzili, iż w praktyce szkolnej prowadzi ona ucznia „na pasku pytań”, a nauczyciela zamienia w „gramofon do ich odtwarzania” (zob. J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej...*, s. 110).

<sup>40</sup> K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*, s. 123–124. Warto jednak dodać, iż Wóycicki był również autorem *Ćwiczeń porównawczych z dziedziny poetyki (Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Podręcznik dla szkoły i samouków*, Warszawa–Kraków–Lublin 1918; tu wyd. III z 1924 r.), czyli zbiorów pytań do rozmaitych tekstów (analizy porównawcze). „Z pytań, zawartych w każdym paragrafie – zaleca autor – nauczyciel wybiera odpowiednio do poziomu umysłowości uczniów i nadaje im porządek i formę, jakie uzna za stosowne” (s. 5). Część piąta tej publikacji nosi tytuł *Stosunek wzajemny sztuk* i składa się z trzech paragrafów, dotyczących *Grunwaldu* Matejki i *Grunwaldu* Konopnickiej, *Lituanii* Grottgera i *Z teki Grottgera* Konopnickiej oraz *Marii Malczewskiego* i ilustracji Andriollego do tego poematu. Wóycicki tak skonstruował poszczególne paragrafy, by – po pierwsze – ich połączenie dało „zasadnicze wytyczne, jak ułożyć rozbiór” (*Obraz w nauczaniu...*, s. 127), oraz – po drugie – by na koniec uczniowie mogli wysnuć – może nieco na wyrost – wnioski natury ogólnej: „Na podstawie §§ 68–70 omówić stosunek poezji do malarstwa i odwrotnie” (s. 66). Także poszczególne analizy porównawcze dzieł były – jak się wydaje – dość trudne dla uczniów.

itd. Czasem w ich obrębie Wóycicki zamieszczał osobne utwory (z własnymi objaśnieniami), nawet takie jak *Bogurodzica*, co i dziś dla wielu dydaktyków naszego przedmiotu byłoby trudne do zaakceptowania, a to z uwagi na znaczenie tej pieśni dla polskiej kultury. Autor *Życia* natomiast przyjął żelazną zasadę: w objaśnieniach w podręczniku („pod ręką”) musi się znaleźć wszystko to, co uczniowi i nauczycielowi niezbędne do omówienia utworu „podstawowego” – podstawowego ze względu na podejmowany w podręczniku w danym miejscu temat, a nie ze względu na przykład na rangę utworu w ogóle. Skoro więc Konopnicka w swoim wierszu nawiązuje do *Bogurodzicy*, w książce trzeba zamieścić stosowny kontekst – jak byśmy to określili dzisiaj.

Wszystkie sformułowane wyżej zasady odnosiły się również do doboru, umiejscowienia i objaśniania podręcznikowych reprodukcji, których ostatecznie Wóycicki wykorzystał jedenaście (np. cykl *Szkoła szlachecka polskiego* A. Grottgera; *Jan III pod Wiedniem* J. Kossaka, *Jan III pod Wiedniem po odniesionym zwycięstwie* oraz *Wernyhora* J. Matejki). I wypada żałować tylko, iż jakość reprodukcji była z powodu trudnych powojennych czasów bardzo niska.

O wiele lepiej pod tym względem wypadają *Czytania polskie* M. Reitera po raz pierwszy publikowane w latach 1910–1912 i później wielokrotnie wznawiane. Warto odnotować, iż nikt wcześniej nie zamieścił w szkolnych wypisach aż tylu rozmaitych „rycin”<sup>41</sup> – najczęściej rysunków i fotografii, przedstawiających m.in. ubiory polskie, broń, ozdoby, karty starych ksiąg, naturę i architekturę. Co istotniejsze jednak – nikt wcześniej nie wprowadził do szkolnych wypisów reprodukcji dzieł malarskich z myślą o ich późniejszym metodycznym „rozpatrywaniu” w szkole. Dobór i kolejność zamieszczania obrazów, a także charakter i układ towarzyszących im rozmaitych materiałów dodatkowych pozwalają również na sformułowanie tezy, iż w podręcznikach Reitera zrealizowano jedyną w swoim rodzaju całościową, rozpisaną na trzy lata koncepcję harmonijnego włączania malarstwa w tzw. edukację polonistyczną oraz – w ramach tej edukacji – jedyną w swoim rodzaju całościową koncepcję nauki „czytania” obrazów. Książki Reitera zatem ze względu na sposób traktowania sztuk plastycznych uznać należy za prekursorskie, a rok 1910 – za moment przełomowy w dziejach polskiego podręcznika szkolnego<sup>42</sup>. Do standardów wyznaczonych przez autora *Czytań* przez długie lata nikt się nawet nie zbliżył.

Rozpoczynając bardziej szczegółową analizę koncepcji Reitera, warto zaznaczyć, iż wszystkie reprodukcje wykorzystane w podręcznikach dla kolejnych klas, w przeciwieństwie do pozostałych „rycin”, zostały w szczególny sposób wyeksponowane – na specjalnych kredowych wklejkach, niekiedy rozkładanych, niekiedy nawet barwnych. I tak, w książce dla klasy pierwszej znalazły się, zgodnie z informacją ze strony tytułowej – „trzy rysunki Matejki i Grottgera na osobnych tablicach”. Były to *Władysław Łokietek* i *Michał Korybut Wiśniowiecki* (z serii *Poczet królów polskich*) oraz *Pod murem więzienia*. Dla klasy drugiej przewidziano „rysunek”

<sup>41</sup> Docenił to już Wóycicki (zob. tegoż, *Obraz w nauczaniu...*, s. 121).

<sup>42</sup> *Czytania polskie* były prekursorskie jeszcze z innego powodu, na co zwraca uwagę Z. Budrewicz. To w książkach Reitera, a nie w trylogii Balickiego i Maykowskiego – jak dowodzi badaczka – po raz pierwszy zamieszczono czytanki pisane na zamówienie przez „wybitniejsze pióra” tamtych czasów. Zob. Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 22–28.

A. Grottgera *Bajka* („na osobnej tablicy”). W *Czytaniach* dla klasy trzeciej zaś zamieszczono „tablicę czarną” z obrazem Henryka Siemiradzkiego *Chrystus w łodzi* oraz „tablicę barwną” z obrazem Wacława Szymanowskiego *Opowiadanie górala*.

W całym procesie nauki „czytania” malarstwa zaproponowanym przez Reitera można wyodrębnić pięć etapów. Na początek (pierwszy etap) autor zestawia dwa wyraziste portrety polskich królów, a więc dzieła stosunkowo mało skomplikowane oraz dobrane tak, by tworzyły kontrastową parę. Pierwszy portret przedstawia Władysława Łokietka – męznego, twardego, wspartego na potężnym mieczu i dumnie wyprostowanego pogromcę Krzyżaków. Drugi portret zaś – to jego zupełne przeciwieństwo: piękny Michał Korybut Wiśniowiecki, wystrojony w „koronki, aksamity i jedwabie”, beztrudnie siedzący na miękkim fotelu, zupełnie głuchy na los „idącego w rozsypkę” państwa. Te i inne uwagi natury psychologicznej i „fizjognomicznej” uczniowie mogli wyczytać z tekstu *Dwaj królowie*, zamieszczonego tuż obok reprodukcji. Pełen zachwytu opis dzieł Matejki pióra Stanisława Rossowskiego miał przede wszystkim pokazać, w jaki sposób należy szczegółowo „ogłądać” postacie na obrazie malarskim, a także jaką rolę w życiu polskiego narodu odgrywa twórczość Matejki. Rossowski kończy swój wywód tezą, w wielu kręgach zresztą popularną do dziś: „Śmiało też powiedzieć można, że gdybyśmy nie mieli spisanych dziejów, to wpatrując się w matejkowskie wizerunki królów, zrozumielibyśmy zarówno rozwój i wzrost Polski, jak jej rozkład i upadek”<sup>43</sup>.

Zestawionym na zasadzie kontrastu portretom polskich władców towarzyszy jeszcze jeden materiał pomocniczy, pierwszy tego typu w naszych podręcznikach. Jest to swoisty metatekst *O obrazach*, który nie dotyczy konkretnych dzieł, ale zawiera najbardziej podstawowe uwagi i sugestie na temat obrazów w ogóle oraz na temat sposobów i celów ich uważnego „ogłądania”. Uczniowie mogli zatem zastanowić się, na wstępie swej przygody ze sztuką plastyczną w ramach lekcji języka polskiego, czym tak naprawdę jest obraz malarski, gdzie i dlaczego dzieła malarskie się znajdują, kim są ich autorzy i przede wszystkim – dlaczego warto i trzeba owe obrazy oglądać bardzo szczegółowo. Bo Reiter nie miał wątpliwości, iż kto „chce odgadnąć myśli malarza, powinien zrozumieć znaczenie każdego szczegółu”. Autor „metatekstu” podkreśla, iż na obraz powinno się patrzeć „tak uważnie, jak uważnie czytamy wiersz”, „tak, jak uważnie powtarzamy piękną melodię, by móc ją potem z pamięci odśpiewać”. Jest to oczywiście sztuka bardzo trudna, zwłaszcza na początku, co nie oznacza bynajmniej, iż nie można jej z czasem opanować, do tego stopnia nawet, by stała się „potrzebą serca” i źródłem „przyjemności dla oka”, a przy tym przynosiła oglądającemu wiele „pożytku”<sup>44</sup>.

Dla pierwszej klasy Reiter przewidział jeszcze jeden obraz – dzieło A. Grottgera *Pod murami więzienia*, któremu towarzyszy – jak czytamy w spisie treści – „opowiadanie na postawie obrazu”. Drugi etap w nauce „czytania” malarstwa zatem miał polegać na uważnej lekturze dość szczegółowego i na swój sposób wzorcowego opisu reprodukcji, ujętego w formę atrakcyjnego dla uczniów, zdialogizowanego opowiadania o losie postaci z obrazu, zawierającego w sobie również ogólne wnioski interpretacyjne. Miała to być zapewne forma zachęty, by uczniowie przyjrzeni się bliżej konkretnemu dziełu sztuki, a także forma zwrócenia uwagi na jego nastrój

<sup>43</sup> Cytowane wydanie, s. 165.

<sup>44</sup> Tamże.

i wymowę ideową oraz na najważniejsze elementy opisu każdego obrazu (miejsce akcji, tło, postaci i ich układ, światło itd.). Całość zakończona została krótką i jednoznacznie informacją na temat Grottgera, „znakomitego polskiego artysty”.

Reiter przewidywał, iż do obrazu *Pod murami więzienia* oraz do opowiadania „na jego podstawie” uczniowie powrócą jeszcze w klasie drugiej, a zatem w ramach trzeciego etapu nauki „czytania” malarstwa. Tym razem zaproponował inne dzieło Grottgera, *Bajka*, oraz obszerny „rozbiór” obrazu pióra Emila Petzolda.

Autor rozpoczyna swoje omówienie od zwrócenia uwagi – w przystępny dla uczniów sposób – na fenomen ludzkiego wzroku oraz na fenomen percepcji dzieła sztuki, które posługuje się swoistym językiem: „Aby widzieć, nie wystarczy dwoje zdrowych oczu. Nie oczy widzą, tylko dusza za pomocą oczu. Do duszy uważnej obrazy przemawiają, wobec obojętnej milczą. Bądźmy więc przez chwilę uważni i każdy przemówić obrazowi”<sup>45</sup>. W dalszej kolejności Petzold prezentuje bardziej przejrzysty niż opowiadanie z pierwszej klasy model rozbioru dzieła, gdyż w sporej części ujęty w formę pytań i odpowiedzi (np.: „Gdzie się dzieje to, co obraz przedstawia?”, „A co to za chłopczyki na fotelu?”, „Któż siedzi przed dziećmi?”, „A jakie jest oświetlenie obrazu?”). Im bliżej końca rozbioru, tym więcej przemyśleń na temat szerszych sensów ewokowanych przez dzieło – fenomenowi „strasznych” bajek w ogóle, sposobów ich opowiadania, spodziewanych i faktycznych reakcji słuchaczy, koniecznej scenerii dla snucia „strasznych” opowieści itd. Rozbiór kończy się natomiast kilkoma pytaniami i poleceniami bez gotowych odpowiedzi. W tej formie Petzold prosi przede wszystkim o porównanie sposobu przedstawienia chłopców z *Bajki* i chłopców z wcześniej omawianego obrazu Grottgera oraz z jednej ze „zwykłych” podręcznikowych ilustracji. Podejmuje również bardziej szczegółowe kwestie związane z „czytaniem” obrazu, jak rola grubości linii oraz sposób ujęcia postaci z profilu.

Jako pewien sposób na wzmocnienie dotychczasowych efektów nauki w ramach trzech pierwszych etapów „czytania” malarstwa można by zapewne potraktować lekturę tekstu *Odwiedziny królewskie w kolegium*, zamieszczonego również podręczniku dla klasy drugiej. Czytanka dotyczy znanej anegdoty z życia Stefana Batorego („Disce, puer, ego te faciam «mości panie»”), utrwalonej przez Juliusza Kossaka, i na swój sposób jest jeszcze jednym „opowiadaniem na podstawie obrazu”, bez pytań i poleceń jednak. Jak się wydaje, w tym przypadku ważniejsza dla autora czytanki była chyba sama opowieść o przenikliwym i wspaniałomyślnym królu niż czytanie „obrazka” (odbitego w niewielkim formacie, niewyeksponowanego na osobnej „tablicy”, lecz włamanego w tekst).

Czwarty etap „czytania” malarstwa natomiast Reiter przewidział dla uczniów klasy trzeciej. Tym razem pomysł polegał na włączeniu obrazu w układ trzech tekstów, podejmujących ten sam temat na różne sposoby oraz stanowiących myślową i kompozycyjną całość: dzieła Henryka Siemiradzkiego *Chrystus w łodzi* (na osobnej tablicy), stosownego fragmentu Ewangelii (*Chrystus na łodzi*; Mk 4, 35–41) oraz wiersza Antoniego Czajkowskiego *Chrystus z nami*. Reiter doszedł do słusznego wniosku, iż „czytanie” obrazu Siemiradzkiego bez odpowiedniego wyjątku z Biblii miałyby się z celem, zwłaszcza że na tym etapie nauki rozbioru dzieła uczeń miał już dokonać samodzielnie, wyłącznie na podstawie pytań i ogólnych sugestii,

---

<sup>45</sup> Tamże, s. 45.

typu: „W jaki sposób artysta przedstawia burzę? (morze, niebo, łódź, maszt, odzież). Jakich uczuć doświadczają osoby znajdujące się w łodzi? (ich twarze, układ ciała, ruchy rąk)”<sup>46</sup>. Wiersz Czajkowskiego z kolei ma charakter uogólnienia. Konkretna burza, opisana w Ewangelii i namalowana przez Siemiradzkiego, staje się w wierszu metaforą wszelkich „szalonych burz” życia, na które narażona jest każda „dusza chrześcijańska”. Człowiek nie może jednak tracić nadziei, pociesza Czajkowski, gdyż na łodzi życia, jak głosi tytuł, „Chrystus jest z nami”. Pod wierszem Reiter zamieścił jeszcze dodatkowe pytania, w których prosił o porównanie opisu burzy w Ewangelii i w wierszu, a także o rozważenie, czy Siemiradzki „przedstawił przebieg zdarzenia od początku do końca”. Choć w podręczniku więcej pytań już nie ma, to jednak ostatnia kwestia, dotycząca wyboru przez malarza momentu „akcji”, stanowi dogodne otwarcie do dalszej dyskusji o obrazie, a także o jego metaforycznej wymowie, na którą może naprowadzać trafnie dobrany do podręcznika kontekst, tzn. utwór Czajkowskiego.

Zanim Reiter zaproponował uczniom ostatni, piąty etap nauki „czytania” obrazu, po raz kolejny stworzył dodatkową możliwość utrwalenia dotychczasowych osiągnięć. Na osobnej tablicy zamieścił fotografię centralnej części ołtarza Wita Stwosza, a obok – dość szczegółowy „rozbiór” pióra F. Kapery. Autor omówienia zwraca uwagę na wiele „plastycznych” kwestii – kompozycję, sposób ujęcia postaci (profil, *en face*), pierwszy, drugi, trzeci plan, gesty i mimikę postaci, sposób udrapowania szat.

Piąty etap w ramach koncepcji Reitera natomiast wiąże się z dziełem W. Szymanowskiego *Opowiadanie górala*. Tym razem reprodukcja bardzo dobrej jakości została zamieszczona na osobnej, „barwnej tablicy” (papier kredowy), dodatkowo osłoniętej od sąsiedniej strony kartką cienkiego papieru, w grupie kilku tekstów dotyczących kultury góralskiej i regionu Podhala (*Przez przełęcz nad Morskim Okiem* S. Witkiewicza, *Na Dunajcu* M. Konopnickiej, *Sabałowa bajka* H. Sienkiewicza)<sup>47</sup>. Bezpośrednio z dziełem natomiast związany był specyficzny rozbiór obrazu pióra znanego już uczniom E. Petzolda. Specyficzny, gdyż jego autor przeprowadził – by tak rzec – podwójny dyskurs. W rozbiór „właściwy” dzieła, wydrukowany większą czcionką, Petzold włączał od czasu do czasu dodatkowe uwagi (mniejsza czcionka) – albo w formie zadań, których wykonanie miało potwierdzić tezy wyводу głównego („Dla próby stańmy z obrazkiem tuż pod oknem i zwróćmy się z nim tak, aby światło padało nań pełne, drugi raz tak, aby był zupełnie od światła odwrócony” itd.), albo w formie dygresji dotyczących fenomenu malarstwa w ogóle, wykraczających poza dzieło Szymanowskiego („mowa, chcąc określić słowami, co oko odróżnia, staje często bezradna wobec bogactwa, dostarczonego wzrokowi” itd.). W ramach rozbioru „właściwego” natomiast Petzold przeprowadził wyrafinowaną analizę obrazu, a zwłaszcza sposobu wykorzystania światła („uwypuklenie ciała”, „uwydatnienie kolorytu” oraz faktury powierzchni i jakości materiałów; „rzeźbiarski” modelunek postaci; rola kontrastu). To właśnie ze względu na przewidzianą dla piątego etapu szczegółową analizę roli światła „czytany” obraz, po raz pierwszy w podręczniku, został zreprodukowany w kolorze.

<sup>46</sup> Tamże, s. 31.

<sup>47</sup> W kolejnych wydaniach *Czytań* jakość techniczna reprodukcji niestety pogarszała się.

Końcowe partie rozważań Petzolda na temat *Górala* zaś stanowią jednocześnie podsumowanie całego procesu nauki „czytania” malarstwa. Autor silnie akcentuje autonomię tej dziedziny sztuki i zwraca uwagę na często zapominaną prawdę: w dziele malarskim najważniejsze jest to, co widziane.

Malarz – pisał w odniesieniu do *Górala* – miał przed oczyma scenę, czy prawdziwą, czy zmyśloną, i utrwalił ją w obrazie. [tytułowe] Opowiadanie to nie jego rzecz, to zadanie dla pisarza, literata, poety: on przedstawia. [...] Malarz zmusza nas do patrzenia swymi oczyma na to, co on widział, a poeta musi nam zostawić wolność wyobrażenia sobie po swojemu tego, co on opowiada<sup>48</sup>.

Petzold zaleca zatem uczniom: patrzmy, lecz jednocześnie nie zamyka drogi przed różnymi skojarzeniami z „treścią” obrazu i sam nawet podpowiada porównanie *Górala* ze znaną już z poprzedniej klasy *Bajką*. Podejmuje przy tej okazji jeszcze jedną istotną kwestię formalną – sposoby i funkcje kadrowania przedstawianych scen.

Zaproponowana przez Reitera metoda „czytania” obrazu Szymanowskiego, w ramach której nie przewidziano niestety zbyt wiele miejsca na samodzielną pracę ucznia, to zarazem ostatni etap nauki „czytania” malarstwa w ogóle. Być może autor – słusznie chyba – uważał, iż pogłębiona analiza bardziej skomplikowanych dzieł sztuki, przedrukowanych w kolorze (niuanse związane ze światłem, kadr, kompozycja) to jednak zadanie dla starszych klas. Póki co natomiast uczniowie mieli przeczytać kolejne „opowiadanie na podstawie obrazu”, oczywiście o wiele bardziej wyrafinowane niż za pierwszym razem (*Pod murami więzienia*), oraz zwrócić uwagę na pomijane dotąd kwestie. Można domniemywać, iż następne etapy nauki „czytania” malarstwa, nigdy niezrealizowane, byłyby analogiczne do poprzednich, więc polegałyby na tworzeniu układów dzieł plastycznych, kontekstów i „metatekstów”, przy uwzględnieniu dwóch podstawowych zasad: zasady stopniowania trudności oraz zasady *non multa, sed multum*.

Potwierdzona po raz kolejny stara łacińska sentencja to jedno z ważniejszych pouczeń<sup>49</sup>, jakie można by sformułować nie tylko na koniec analizy najlepszych przedwojennych podręczników, ale także na koniec całych rozważań poświęconych „dawnym” sposobom „czytania” malarstwa w ramach lekcji języka polskiego. Jedno z ważniejszych, ale nie jedyne przecieź. Na podstawie wskazanego w niniejszym szkicu materiału takich uniwersalnych wniosków dałoby się wyprowadzić o wiele więcej:

- przy szukaniu nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych lub edytorskich warto czasem spojrzeć wstecz;
- „obraz nie może być jedynie dodatkiem do tematu, lecz najczęściej sam winien stanowić temat lekcji”<sup>50</sup>;

---

<sup>48</sup> Tamże, s. 243–244.

<sup>49</sup> Przy „czytaniu” obrazu, jak to sugestywnie wyraził Biliński, „z rozmiarów w kierunku poziomym zawsze należy zrezygnować, gdy zamiast tego można tym głębiej zapuścić się w pion” (*Omawianie obrazów...*, s. 14).

<sup>50</sup> S. Nowaczyk, *Matejko w szkole [w setną rocznicę urodzin]*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, nr 7, s. 693.

- do „czytania” obrazów nauczyciel musi być należycie przygotowany (m.in. powinien dysponować rzetelną książką nauczyciela);
- nauczyciel musi być człowiekiem wrażliwym na sztukę;
- „Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel”<sup>51</sup>;
- nie należy zakładać, że odbiorowi dzieła sztuki zawsze będą towarzyszyć wielkie przeżycia i emocjonalne „wstrząśnienia” uczniów;
- uczniom nie można wmawiać zachwyty, gdy dzieło nie zachwyca;
- gdy omawia się dzieło sztuki na podstawie reprodukcji, nie ma możliwości przeprowadzenia rzetelnej analizy formalnej obrazu; nie należy zatem udawać, że taką analizę się przeprowadza, by nie utrwałać złych nawyków;
- trzeba zaakceptować to, że w szkole będzie się miało do czynienia z reprodukcjami; bez reprodukcji kontakt z malarstwem byłby prawie niemożliwy<sup>52</sup>;
- gotowe „scenariusze” lekcji są szkodliwe i dla uczniów, i dla nauczycieli;
- dzieło sztuki musi być wyeksponowane w sposób optymalny (np. w podręczniku – barwna reprodukcja na osobnej, całej stronie);
- dzieło malarskie to autonomiczne dzieło sztuki, którego nie można degradować do rangi prostej ilustracji, edytorskiego ozdobnika czy wypełniacza pustych miejsc w książce;
- dzieło malarskie to tekst kultury domagający się statusu równego dziełom literackim;
- „czytania” malarstwa trzeba uczyć systemowo według starannie opracowanego planu;
- obrazy nie mogą być ekskluzywnym dodatkiem lub kaprysem nauczyciela-fascynata, lecz muszą stanowić część całościowej koncepcji;
- poszczególne dzieła muszą być włączane w przemyślane układy tekstów, skupionych wokół odpowiednich, jasno określonych problemów (także w podręczniku);
- dzieło malarskie domaga się wytwarzania za każdym razem optymalnych warunków kontaktu (miejsce „czytania”, typ i jakość reprodukcji, niezbędna ilość czasu itd.) oraz optymalnych warunków odbioru (tzn. odpowiednich kontekstów – dzieł literackich, plastycznych, tekstów objaśniających, metatekstów, czyli swoistych narzędzi lekturowych itd.)<sup>53</sup>;
- przy doborze dzieł malarskich należy uwzględniać możliwości recepcyjne uczniów w danym wieku;
- nie wolno poddawać się modom ani schlebiać tanim gustom;

<sup>51</sup> J. Kleiner, *Na temat lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 2, s. 2. Kleiner poniekąd nawiązuje tą formułą do uwagi F. Próchnickiego, wyartykułowanej niemal 50 lat wcześniej: „Pożyteczny jest dobry plan nauki, jeszcze pożyteczniejszy jest dobry podręcznik, ale z pewnością najważniejszym warunkiem powodzenia nauki w szkole jest dobry nauczyciel” (*Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 115).

<sup>52</sup> Jak słusznie zauważał A. Malraux, obrażanie się na reprodukcję byłoby równie niemądre, jak obrażanie się na płytę gramofonową (I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa 1982, s. 207–208).

<sup>53</sup> Szerzej na temat warunków kontaktu z dziełem oraz warunków odbioru dzieła piszę w tekście *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*.



- wykorzystywanie osiągnięć „dawnych mistrzów” nie powinno być mechanicznym powielaniem schematów, lecz musi polegać na twórczej ich aktualizacji w nowej rzeczywistości;
- i wreszcie: „czytanie” dzieł malarskich nie może być celem samym w sobie, lecz drogą do celu.

W związku z tak sformułowaną listą wniosków i postulatów rodzi się jeszcze jedno pytanie: czy historia rzeczywiście ma szansę choć czasem występować w roli nauczycielki życia? Historia pokazuje, że niezbyt często...

## **On “reading” painting in school: inspiration, continuation, abandonment**

### **Abstract**

Discussing painting masterpieces has been a fixed component of Polish teaching for over a century, and has many times become the subject of educational theoreticians’ and practitioners’ reflections. A remarkably important contribution to the topic was made by the didactics of the 1920s and 1930s. On the one hand, the present article is a critical review of the most important achievements of that period. For this purpose, the author conducted a detailed analysis of all traces of painting in the 1920s-1930s Polish language education, namely in syllabuses, textbooks, and all kinds of publications by educational theoreticians and practitioners. On the other hand, the article is an attempt to answer the challenge of the modern school. A glance at the past serves the purpose of justifying the new solutions, offered within the modern “visual artwork didactics”, as no new concept of employing painting artworks (and other texts of culture) in teaching Polish should be detached from its tradition. On the contrary, each such concept must be rooted in this tradition, or must be inscribed in it, even by means of confrontation, at least for the sake of finding additional evidence that certain solutions cannot be preserved in school any longer. The review of the achievements of the “old masters”, carried out from the perspective of the 21st century, is to show: which part of this legacy is the most important and universal; which part has been – unfortunately – forgotten, even though it should not; and which part could become (and sometimes becomes) an inspiration for the authors of syllabuses and textbooks, and for the theoreticians of didactics, and what could serve (and sometimes does serve) as an argument in disputes on the role of painting in cultural-literary education.