

Barbara Guzik

## Kontekstowe poszukiwanie relewancji w dyskursie lekcyjnym (na przykładzie obrazu *Mona Lisa*)

W edukacji szczególną rolę pełni dyskurs lekcyjny, którego celem jest zarówno przekazywanie wiedzy, jak też jej nabywanie<sup>1</sup>. Tego rodzaju dyskurs jest zatem procesem<sup>2</sup>, w jakim udział biorą nauczyciel i uczniowie oraz różne teksty kultury. Basil Bernstein uważa nawet dyskurs pedagogiczny za wyodrębnioną formę komunikowania, w której dokonuje się zróżnicowana transmisja i zróżnicowane przyswajanie wiedzy<sup>3</sup>.

Warto też podkreślić, że lekcja stanowi swoisty akt nauczania i uczenia się (trwający w określonym czasie; z reguły 45 minut), będąc jednocześnie sekwencją interakcyjną, w której uczestniczy zespół uczących się i nauczyciel, związani wzajemnym przekazywaniem i odbiorem informacji<sup>4</sup>. Takie rozumienie lekcji zbliżone jest do interakcyjnego modelu dyskursu Teuna Adrianusa van Dijka i Waltera Kintscha. W tym dyskursie szczególne miejsce zajmuje kontekst, co podkreślają zarówno Anna Duszak, jak i Jerzy Bartmiński<sup>5</sup>.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja kontekstem nazywa się „tekst otaczający daną część”; przy czym podkreśla się wpływ kontekstu na znaczenie, jak też fakt, iż „znaczenie słowa zależne jest od kontekstu”<sup>6</sup>. Natomiast w nauce o literaturze kontekst to „zespół odniesień literackich lub poza-

<sup>1</sup> T. Rittel, *Model komunikacyjny*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 136–160.

<sup>2</sup> J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–15.

<sup>3</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

<sup>4</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 83.

<sup>5</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 248; J. Bartmiński, *Kontekst założony, historyczny czy kreowany*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin 2001, s. 110.

<sup>6</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1998, t. I, s. 407.

literackich niezbędnych do zrozumienia dzieła, np. kierunki estetyczne, biografia autora, inne dzieła, całość tradycji literackiej<sup>7</sup>. W edukacji polonistycznej idea kształcenia kontekstowego pojawiła się w 1985 roku. W programach nauczania literatury w liceum czytamy, iż należy kształcić umiejętność ustalania kontekstów dzieł literackich z kulturą epoki, stosunkami społecznymi i biografiami autorów. Z kolei w podręczniku dla I klasy liceum pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej po raz pierwszy znalazły się obok antologii dzieł kanonicznych inne teksty literackie, filozoficzne określane jako konteksty interpretacyjne<sup>8</sup> (Chrzęstowska 1987). W kolejnych latach coraz więcej podręczników wykorzystywało różnorodne konteksty. Uważano bowiem, iż dzięki kontekstom można będzie, jak pisze Stanisław Bortnowski, „mądrzej, szerzej i wnikliwiej interpretować utwory zamieszczone w kanonie” oraz „łączyć różne zjawiska i świat wyjaśniać przez analogię”<sup>9</sup>.

Wynika z tego zatem, że w praktyce edukacyjnej rolę kontekstów była i jest raczej wartość informacyjna. Dostarczone przez kontekst informacje w różny sposób służą kontaktowi z dziełem literackim. Umożliwiają lub pogłębiają interpretacje dzieła, tworzą sytuacje problemowe, pomagają je rozwiązać.

Ale zdaniem Teodozji Rittel kontekst kulturowy w dyskursie edukacyjnym ma również przynieść odpowiedź na pytanie: „w jaki sposób *fakty językowo-kulturowe* wpływają na myślenie i działanie jednostek i społeczności”<sup>10</sup>. Temu zagadnieniu poświęcona była konferencja dotycząca roli kontekstów kulturowych w dyskursie edukacyjnym zorganizowana przez Katedrę Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej w Instytucie Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2000 roku<sup>11</sup>.

Warto jednak podkreślić, że w tym samym czasie Jerzy Bartmiński oraz Elżbieta Tabakowska zwrócili uwagę na daleko idące rozszerzanie się pojęcia kontekstu. Według Bartmińskiego kontekstualność i intertekstowość, mimo że stanowią kanon współczesnej hermeneutyki i były od dawna podstawą niektórych szkół i kierunków badawczych, to jednak „zatracają walor analitycznej operacyjności i stają się „pojęciowymi wytrychami”<sup>12</sup>. Tabakowska uważa też, że należałoby sformułować teoretyczne zasady, które by ograniczały zakres kontekstu i takie próby dostrzega w obrębie badań dotyczących pragmatyki językowej, a zwłaszcza w teorii relewancji Sperbera i Wilson<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1993, s. 118.

<sup>8</sup> M. Adamczyk, B. Chrzęstowska, J.T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1988.

<sup>9</sup> S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 19–20.

<sup>10</sup> T. Rittel, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 37–49.

<sup>11</sup> *Konteksty kulturowe...*, *op. cit.*

<sup>12</sup> J. Bartmiński, *Kontekst założony...*, *op. cit.*, s. 109.

<sup>13</sup> E. Tabakowska, *Nowe myślenie paradygmatyczne w językoznawstwie: znaczenie jest kontekstem*, [w:] *Konteksty kulturowe...*, *op. cit.*, s. 45.

W pełnej wersji teoria relewancji została przedstawiona w 1986 roku w książce *Relevance. Communication and Cognition* („Relewanca. Komunikacja i poznanie”). Teoria ta stanowi swoisty model komunikacji, który pozwala na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu. Celem komunikacji międzyludzkiej, według Sperbera i Wilson, jest przede wszystkim realizacja zadań poznawczych, a w tym osiągnięcie relewancji (istotności), czyli maksymalnego efektu poznawczego, inaczej mówiąc – efektu kontekstowego przy minimalnym wysiłku włożonym w przetwarzanie danych. Według autorów mogą to być różne rodzaje efektów kontekstowych, m.in. implikacje kontekstowe, zaprzeczenia, wzmocnienia. Relewanca zatem to czynnik, który odgrywa znaczącą rolę w nabywaniu wiedzy o świecie przez daną osobę w procesie komunikacji oraz służy wyjaśnianiu wzajemnych zależności między znaczeniem językowym a efektem kontekstowym w rozumieniu i interpretacji wypowiedzi. Należy przy tym zaznaczyć, że efekt kontekstowy jest jednak koniecznym warunkiem relewancji, i co równie ważne, im większe efekty kontekstowe, tym większa relewanca<sup>14</sup>.

Mimo że teoria relewancji koncentruje się na rozumieniu informacji słownej, to Tabakowska zwraca uwagę, iż czyni to bardziej z perspektywy słuchacza, podczas gdy Ronald W. Langackera interesuje bardziej proces konceptualizacji, a zatem perspektywa mówiącego. Jednak, co najważniejsze, R.W. Langacker wprowadza pojęcie aktualnej przestrzeni dyskursu, przestrzeni umysłowej wspólnej dla mówiącego i słuchacza na danym etapie kształtowania dyskursu (o czym przypomina E. Tabakowska). Uwzględniając obydwa stanowiska, Tabakowska formułuje interesujący wniosek, mogący mieć, moim zdaniem, ważne znaczenie w kreowaniu i rozumieniu roli dyskursu lekcyjnego: „Zjawiska, które wypełniają aktualną przestrzeń dyskursu, są bezpośrednio dostępne jego uczestnikom, a ich zasób zmienia się wraz z rozwojem dyskursu przez dodawanie do niego nowych elementów i «usuwanie ze świadomości» innych elementów”<sup>15</sup>. Specyfiką bowiem dyskursu lekcyjnego jest realizacja zarówno celów ogólnych, tzn. poszerzanie wiedzy o świecie oraz zdobywanie i rozwijanie określonych umiejętności, jak też celów szczegółowych – doraźnych, czyli wykonanie określonego zadania. Trzeba też mieć świadomość, że dyskurs lekcyjny ma układ dwupoziomowy: wertykalny i horyzontalny. Wertykalny pełni nauczyciel, występuje on bowiem w roli operatora, który jest odpowiedzialny za realizację celów i musi wcześniej przygotować i przewidzieć, oczywiście w ogólnym zarysie, przebieg i charakter dyskursu oraz w trakcie lekcji czuwać nad jego przebiegiem. Drugi układ stanowią współuczestnicy dyskursu, tzn. zespół uczniowski oraz zaplanowane teksty. Uczestnicy tego procesu, tzn. nauczyciel i uczniowie, mają, w krótkim z reguły czasie, osiągnąć konkretne efekty, tzn. wykonać jakieś zadanie poznawcze.

<sup>14</sup> D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 118–171 (przekł. pol. S. Śniatkowski); E. Mioduszevska, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2006, s. 155–295.

<sup>15</sup> E. Tabakowska, *Nowe myślenie...*, *op. cit.*, s. 45.

Jak wiadomo, do realizacji zadań poznawczych niezbędny jest język, a teoria relewancji, zdaniem Sperbera i Wilson, pozwala na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu i tym samym pomaga w interpretacji przez osiągnięcie maksymalnej relewancji oraz ułatwianie wnioskowania<sup>16</sup>.

Tego typu działania odgrywają szczególną rolę w dyskursie lekcyjnym dotyczącym analizy i interpretacji tekstów literackich, zwłaszcza w powiązaniu z różnorodnymi kontekstami kulturowymi.

Oczywiście nie istnieje idealny wzorzec dydaktycznego wykorzystywania kontekstów, jest to raczej wynik metodycznej twórczości nauczyciela, chociaż w zasadzie spotyka się dwa podstawowe schematy zastosowania kontekstu na lekcji w postaci:

kontekst → tekst

tekst → kontekst → tekst

W procesie edukacyjnym ważną rolę odgrywają uczniowie; liczy się ich wiedza i doświadczenie, ale też wymaga się od nich twórczej pracy w poszukiwaniu sensów, często niewypowiedzianych wprost.

Spróbujmy zatem na konkretnym przykładzie, tzn. dwugodzinnej lekcji języka polskiego w liceum, prześledzić sposoby uzyskiwania relewancji<sup>17</sup>. Celem lekcji było ukazanie różnorodnych odniesień twórców współczesnej epoki do najślawniejszego obrazu w paryskim Luwrze, jakim jest *Mona Lisa* Leonarda da Vinci. O tym obrazie czytamy w serii „Wielcy Malarze”:

Któż nie zna *Giocondy* – arcydzieła Leonarda da Vinci, najśłynniejszego chyba obrazu w całej historii malarstwa. Twarz *Giocondy* należy do pamięci zbiorowej, jest znana dośownie na całym świecie, była kopiowana, fotografowana, karykaturowana i powielana tysiące razy. A mimo to zachowała swą tajemnicę, swój nieprzenikniony sekret, który odkrywa cały ten obraz niczym gęsta mgła jesienny pejzaż<sup>18</sup>.

Przygotowanie uczniów do lekcji polegało na wcześniejszym zapoznaniu się z epoką renesansu i, co najważniejsze, na opracowaniu pisemnego opisu obrazu. Wybrane przez nauczycielkę konceptualizacje uczniowskie stały się kontekstem i punktem wyjścia do prowadzonego przez dwie godziny dyskursu, którego celem stało się poszukiwanie cech relewantnych w różnych tekstach kultury, formułowanie szczegółowych wniosków i końcowych uogólnień. Przedmiotem analizy i interpretacji był wiersz Zbigniewa Herberta *Mona Lisa*<sup>19</sup> oraz trzy reprodukcje: *ready-made* z *Giocondą* Marcela Duchampa (1919), fotomontaż Romana Cieślewicza *Mona Tse-tung* (1977) oraz *Zakaczona „Mona Lisa”* (1990).

<sup>16</sup> E. Mioduszevska, *Teoria relewancji...*, op. cit.

<sup>17</sup> Lekcja została przygotowana i przeprowadzona przez mgr Wandę Miętkę w I klasie IX LO w Krakowie w 2005 roku.

<sup>18</sup> *Leonardo da Vinci, Wielcy Malarze. Ich życie, inspiracje i dzieło*, nr 37, Warszawa 2002, s. 18.

<sup>19</sup> *Gioconda* jest nazywana różnie: w teoretycznych opracowaniach jako „Mona Lisa”, u Herberta i uczniów „Mona Lisa” – zapis ten jest zatem w artykule zróżnicowany.

Szczególną rolę w nawiązaniu odegrały teksty uczniowskie, bo mimo że dotyczyły tego samego tematu, tzn. opisu obrazu *Mona Lisa*, to jednak były efektem indywidualnych doświadczeń i odczuć. Niektórym, wybranym już przez nauczycielkę, opisom poświęcono więcej czasu. Słuchając uważnie czytanych przez kolegów opisów obrazu, pozostali uczniowie mieli za zadanie wyłowić z nich najważniejsze intencje informacyjne, które ich autorzy chcieli zmanifestować odbiorcom. Okazało się, że to ukierunkowane polecenie zostało wykonane w sposób zadowalający i uczniowie wyróżnili następujące cechy relewantne z czytanych prac:

*Mona Lisa*

- 1) prawdziwe arcydzieło, głęboko zakorzenione w świadomości kulturowej odbiorców
- 2) wspaniały symbol kobiecości – przez 10 minut nie mogłem mówić
- 3) w pewnym sensie portret samego Leonarda; jej spojrzenie to spojrzenie człowieka, który wyprzedzał swoją epokę
- 4) inspiracja nie tylko malarzy, ale i poetów, pisarzy i piosenkarzy
- 5) symbol całej sztuki renesansowej; malarz chciał podkreślić piękno ciała kobiety
- 6) zespolenie kobiety z krajobrazem; opis drogi do Luwru, a w tym obraz Mona Lizy
- 7) w pierwszej chwili nie dostrzegam w niej nic szczególnego; nie kryje też w sobie żadnej tajemnicy.

Uzyskane efekty kontekstowe z konceptualizacji uczniowskich miały, poza jednym wyjątkiem, wyraźnie pozytywne nacechowanie aksjologiczne. Posłużyły one w dalszym dyskursie do celów porównawczych w zderzeniu zwłaszcza z wierszem Z. Herberta *Mona Lisa*, o którym Teresa Dobrzyńska pisze, iż „wymaga od czytelnika kompetencji kulturowej i umiejętności lektury intertekstualnej. Bowiern kompozycja utworu jest oparta na konfrontacji bolesnego doświadczenia wędrowni do wymarzonego celu z martwym światem sztuki”<sup>20</sup>.

Po wysłuchaniu wiersza już we wstępnych refleksjach uczniowskich pojawiły się znaczące pierwsze „sygnały kontekstualizacyjne”, jak je nazywa John Gumperz, dotyczące emocji podmiotu lirycznego, takich jak: *rozczarowanie* i *nieprzewartość zobaczenia arcydzieła*, oraz konkretnych elementów sytuacyjnych: *droga, portret, twórca obrazu, krajobraz, inni ludzie*.

Dla egzemplifikacji warto tu przytoczyć dosłowne wypowiedzi uczniowskie:

– rozczarowanie:

- 8) podmiot liryczny spodziewa się czegoś wspaniałego, a widzi zwykłą kobietę: „tłusta i niezbyt ładna Włoszka”
- 9) tu chór uczniowski: „rozczarowanie!”
- 10) jakby między nim a obrazem nic nie było (pustka)

– chęć zobaczenia arcydzieła:

- 11) chciałby zobaczyć arcydzieło

<sup>20</sup> T. Dobrzyńska, *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 177–191.

12) chciałby zobaczyć obraz

– droga:

13) zmęczony drogą

14) jest ukazana jako ciężka, kojarzy się z wojną

15) wydaje mi się, że podmiot liryczny w pewnym momencie jakby żałuje tej drogi

16) najpierw cieszy się, że doszedł, a potem ją opisuje

17) droga opisana podobnie jak ta widziana przez nas na obrazie – twórca obrazu:

18) podmiot liryczny dostrzega pracę Leonarda: „pracowicie uśmiechnięta” – portret Mony Lisy:

19) później dostrzega piękno tej kobiety

20) docenia pewne elementy obrazu

21) dostrzega jej piękno, uśmiech

22) ten portret jest dla niego jakby symbolem, nazywa go „Jeruzalem w ramach”

– krajobraz – towarzyszący poecie podczas podróży przypomina krajobraz z portretu

– inni ludzie – ktoś chciał z nim pojechać, ale umarł w czasie wojny.

Z wypowiedzi uczniowskich wynikało, że licealiści potrafili już wiele powiedzieć o tekście, a wymienione wskaźniki stanowiły relewantne cechy, mogące być wstępem do implikacji kontekstowych, ponieważ uczniowie mówili najczęściej o dwóch elementach, tzn. o rozczarowaniu podmiotu arcydziełem oraz o przebytej drodze.

Z kolei nauczycielka skierowała ich uwagę na takie problemy jak sytuacja podmiotu lirycznego i opis obrazu. W trakcie szczegółowej analizy i interpretacji literacko-językoznawczej przygotowywanej w grupach, a następnie omawianej wspólnie, zwracano uwagę na zachowanie językowe podmiotu oraz na elementy językowo-kulturowe związane z obrazem. Tego rodzaju wyznaczniki pozwoliły ustalić zakres i treść omawianych problemów, a co najważniejsze – wyłowić cechy relewantne i określić ich charakter, tzn. które z nich pełnią rolę pierwszoplanową, czyli otrzymują status „figury”<sup>21</sup>, a które są drugoplanowym tłem.

I tak w odniesieniu do podmiotu lirycznego ową funkcję figury pełnił wielokrotnie powtarzany czasownik w 1. osobie czasu teraźniejszego „jestem” – który zdaniem uczniów oznaczał:

23) dumę, że dotarł, mimo zwątpienia

24) radość, że przeżył

25) radość istnienia,

oraz „jestem sam”, bo:

26) inni nie przeżyli wojny

27) jest mi smutno

28) jestem samotny przygnębiony.

<sup>21</sup> E. Tabakowska, „*Natężenie świadomości*”. *O związkach poezji z gramatyką*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego...*, op. cit., s. 180.

Tak więc pierwszy wniosek sformułowany przez uczniów brzmiał: *Podmiot liryczny to człowiek, który przeżył wojnę.*

Czym zatem był obraz dla podmiotu? – było to następane pytanie:

◆ w czasie wojny, zdaniem uczniów:

- 29) symbolem wielkiej sztuki oraz twórczej pracy człowieka w przeciwieństwie do wojny, która jest dziełem niszczenia
- 30) czymś świętym, jak Jeruzalem dla chrześcijan
- 31) celem pielgrzymek
- 32) marzeniem
- 33) nabiera cech *sacrum*.

Te wypowiedzi były podstawą do sformułowania kolejnego wniosku: *Jego marzeniem w czasie wojny była wycieczka do Paryża i zobaczenie obrazu Mona Lisa.*

◆ po wojnie:

- 34) wędrówkę odbywa sam, tylko on przeżył; podróż traktuje jako misję, spełnienie obowiązku wobec zmarłych
- 35) realizuje tę podróż w ich imieniu.

Tymczasem spotkanie z obrazem wywołuje rozczarowanie, powodowane przez:

◆ sytuację odbioru:

- 36) tłum obcych ludzi przeszkadza mu: „stoję w gęstej pokrzywie wycieczki”

◆ sam obraz:

- 37) w obrazie dostrzega wady
- 38) wszystkie elementy obrazu podkreślają, iż jest to martwa postać „od mięsa życia oderwana”

◆ własne reakcje podmiotu:

- 39) pustka
- 40) po wojnie nie umie dostrzegać piękna
- 41) między nim, żywym człowiekiem, a martwym obrazem jest przepaść:

między czarnymi jej palcami  
a pierwszym drzewem mego życia  
miecz leży  
*wytopiona przepaść.*

Miecz, zdaniem uczniów, to symbol wojny, a bagaż doświadczeń z czasów wojny nie pozwolił podmiotowi docenić piękna.

Jaki był zatem cel wędrówki?

Uczniowie właściwie nie mieli problemu z odpowiedzią na to pytanie, gdyż sam tok rozumowania sugerował odpowiedź. To nie obraz był tu najważniejszy, stwierdzili, tylko sam człowiek, który manifestował swoją radość z powodu ocalenia, radość z życia, co podkreślał wielokrotnym powtarzaniem słowa „jestem”.

Pojawiło się z kolei następne pytanie: jak inni twórcy patrzyli na obraz Giocondy? Przedmiotem rozważań, celem porównania, stały się trzy obrazy będące transformacją Mony Lisy.

Marcel Duchamp, malarz budzący w swoim czasie powszechne zgorszenie, w 1919 roku na pocztówce z reprodukcją słynnego obrazu Leonarda da Vinci domalował Monie Lisie wąsy i brodę. Był to gest obrazoburczy, ale równocześnie uznano, że powstało nowe dzieło sztuki.

Z kolei fotomontaż Romana Cieślewicza *Mona Tse-tung* zbudowany jest z dwóch różnych i dysharmonicznych elementów. Mona Lisa ubrana jest w mundur chiński z czerwoną gwiazdą na czapce. Fotomontaż ten stanowił protest autora przeciwko rewolucji kulturalnej w Chinach.

Wreszcie *Zakaczona „Mona Liza”* jest dziełem niemieckiej grupy artystycznej Inter Duck („Inter kaczką”), powstałej w 1982 roku. Celem tej grupy, pracującej zbiorowo, jest „zakaczenie świata”, czyli zderzanie światowych arcydzieł z komiksowym światem Kaczora Donalda. Według nich ma to być sposób na popularyzację artystycznego dorobku ludzkości oraz okazja do dobrej zabawy.

Wszystkie transformacje wzbudziły zainteresowanie uczniów, ale najczęściej wypowiadali się na temat fotomontażu R. Cieślewicza. Warto tu odwołać się do ich sformułowań, zwłaszcza że charakteryzują się znaczną wnikliwością oraz dobrą znajomością portretu Giocondy:

- 42) niemożliwa jest interpretacja obrazu Cieślewicza bez odwołania się do portretu Giocondy
- 43) już sam tytuł obrazu sugeruje, że możemy się spodziewać nawiązania do portretu Mony Lizy
- 44) patrząc na twarz żołnierza błyskawicznie uświadamiamy sobie, że to kopia twarzy słynnej Mony Lizy wkomponowanej w ramy munduru
- 45) po mistrzowsku autor przemycił owal twarzy Giocondy, ale twarz jest bardziej smukła
- 46) czapka z czerwoną gwiazdą symbolizuje totalitaryzm, bezwzględność, zacieranie się granicy między indywidualnością a zbiorowością
- 47) Cieślewicz złamał pewną konwencję w sztuce, ale zrobił to z dobrym wyczuciem smaku
- 48) dokonał [autor] przetworzenia sztuki wysokiej, nie tracąc jej wartości i piękna
- 49) ten obraz to równie cenne dzieło sztuki jak Mona Liza.

W końcu uczniowie uznali ten fotomontaż za przestrożę przed komunizmem, który niszczy indywidualność człowieka.

Prowadzony dyskurs i wykorzystane konteksty uświadomiły uczniom i utrwaliły w nich przekonanie, iż podstawą rozumienia różnych nawiązań i reinterpretacji jest dobra znajomość oryginału. Poza tym uczniowie stwierdzili, że prezentowani twórcy w różny sposób podejmowali dialog z obrazem Leonarda da Vinci; niektórzy, zwłaszcza malarze, szokowali swoimi pomysłami, wiersz Herberta natomiast ukazywał reakcję człowieka, który uniknął śmierci.

Jakie zatem konkluzje wynikają z tak prowadzonego dyskursu, celem którego było wyławianie relewantnych cech z różnych rodzajów kontekstów?

Na uwagę zasługuje przede wszystkim właściwy dobór różnorodnych tekstów kultury, równocześnie pełniących dla siebie funkcje kontekstów i tym samym zachęcających, a nawet zmuszających do działań porównawczych. Poza tym punkt wyjścia stanowiły teksty uczniowskie, które odegrały podwójną rolę, tzn. ujawniały wiedzę i opinię podmiotu doświadczającego oraz były swoistymi bodźcami ostensywnymi<sup>22</sup>, gdyż budziły zainteresowanie. Podobną funkcję bodźców pełniły w dalszej części dyskursu obrazy. Uzyskane efekty kontekstowe z prac uczniowskich posłużyły następnie do konfrontacji z innymi tekstami kultury. Należy tu podkreślić, że każdy kontekst wprowadzał nowe lub podobne informacje, których celem było kwestionowanie lub wzmacnianie poprzednich przesłanek. Poza tym, co jest interesujące, wyeksponowane cechy relewantne pełniły różne funkcje; nie tylko były podstawą do implikacji kontekstowych i końcowych, ale w międzyczasie ułatwiały analizę i interpretację, także porównawczą, a w wierszu pomogły dostrzec stopniowanie relewancji, które ujawniło się wielokrotnym użyciem czasownika „jestem”.

Z tak prowadzonego dyskursu, w którym nauczyciel docenia istotę poznawczej roli komunikacji, w rozumieniu teorii relewancji, wynika, że można w sposób świadomy chronić uczniów przed „szumem” i natłokiem informacji typowej dla współczesnej cywilizacji i jednocześnie usprawniać jakość nauczania, a co równie ważne – zachęcać uczniów do większej aktywności poprzez pełnienie przez nich różnych ról; nie tylko odbiorców, ale i twórców kontekstów mających równorzędne znaczenie w dyskursie lekcyjnym.

## Bibliografia

- Bartmiński J., 2001, *Kontekst założony, historyczny czy kreowany*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin, s. 109–123.
- Bortnowski S., 1991, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 2003, *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 177–191.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002.
- Mioduszewska E., 2006, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 155–295.
- Rittel T., 2002, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 37–49.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, tłum. S. Śniatkowski.

<sup>22</sup> E. Mioduszewska, *Teoria relewancji...*, *op. cit.*, s. 159.

- Tabakowska E., 2001, „Napięcie świadomości”. *O związkach poezji z gramatyką*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin, s. 177–189.
- Tabakowska E., 2002, *Nowe myślenie paradygmatyczne w językoznawstwie: znaczenie jest kontekstem*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 37–49.

## **Contextual Searching for Relevance in Classroom Discourse (with an Example of the Portrait of Mona Lisa)**

### **Abstract**

By means of an example of a particular lesson the author of the paper visualizes how relevance theory may improve leading classroom discourse, especially in separating contextual effects that make the basis for conclusions and generalizations.

The subject of the classroom discourse was Z. Herbert's poem *Mona Lisa* discussed in the background of other contexts like pupils' compositions (descriptions of the portrait of Mona Lisa), as well as pictures of other painters referring in different ways to *Gioconda* (M. Duchamp, R. Cieśliewicz, Inter Duck). The discourse in which the teacher appreciated the cognitive role of communication in terms of relevance theory results not only in making a search for relevant features easy but, what seems interesting, in getting graduation of relevance by pupils, which was essential for Z. Herbert's poem *Mona Lisa*.