100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI

Wokół słowa, obrazu i edukacji

Recenzent
dr hab. Zofia Agnieszka Kłakówna prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011

Rada Naukowa
Adam Brincken, Tadeusz Budrewicz, Franciszek Chmielowski, Bogusław Krasnowolski, Richard Noyce, Romuald Oramus, Lucjan Orzech, Stanisław Rodziński, Xenophon Sachinis, Milan Sokol, Seweryna Wysłouch

Redakcja Naukowa
Monika Nęcka, Stanisław Sobolewski, Rafał Solewski (redaktor naczelny), Bernadeta Stano (sekretarz redakcji)

Redaktor naukowy tomu Monika Nęcka

Wersją pierwotną tomu jest plik dostępny na stronie internetowej:
http://www.ap.krakow.pl/insztuki/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=96

ISSN 2081–3325

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30–084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax 12 662–63–83, tel. 12 662–67–56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
http://www.wydawnictwoup.pl

łamanie, druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP, zam. 74/11

Wstęp

Trudno w jednym tomie Rocznika zawrzeć wielość problematyki związanej z połączeniem obrazu i tekstu. Czas zmienia zarówno dostępność literatury, możliwości jej zapisu i przechowywania, jak i gusty czytelników. Nie znajdziemy w tym tomie odpowiedzi na pytania, co czytać i jak używać ilustracji. Znajdziemy jednak inspirację do zastanowienia się nad współczesnością zagadnień ilustrowania tekstu oraz współistnienia słowa i obrazu.

Do dyskusji na łamach Rocznika zostali zaproszeni autorzy różnych specjalności, a fakt ten oraz wielość wątków możliwych do poruszenia w zakresie zagadnienia szeroko rozumianej ilustracji pozwolił na przyporządkowanie tekstów według dominującej w nich tematyki do dwóch zakresów – pierwszy dotyczy ilustracji książkowej, a drugi – problemu obrazu w metodyce nauczania języka polskiego. Do pierwszej grupy należy tekst Ilony Lasoty, podejmujący problem ilustracji w książkach dla dzieci, ukazany na tle historyczno-społecznym, z uwzględnieniem kontekstów psychologicznych, socjologicznych i artystycznych. Szczególnie eksponuje kwestię statusu „literatury wspólnej", nastawionej na wspólną lekturę dzieci i dorosłych. Również Bernadeta Stano i Barbara Kasprzyk omawiają wybrane przykłady ilustracji do książek dla dzieci. Ze szczególną atencją ukazane są w opracowaniu, kulturowo ważne i wyjątkowe, ilustracje Józefa Wilkonia. Część tę zamyka interesująca kronika działań Eugeniusza Józefowskiego, który projektując warunki dla nieskrępowanej, emocjonalnej wypowiedzi w różnych technikach i materiałach pomaga uczestnikom warsztatów artystycznych w stworzeniu nowego obiektu rzeczywistości jakim jest książka, będąca raczej metaforą procesu kreacji i procesu samopoznania.

Kolejna grupa tekstów odnosi się do miejsca obrazu malarskiego, rysunku czy grafiki w propozycjach edukacyjnych. Barbara Maria Płodzień rozważa problem zasadności obecności dzieł sztuki malarskiej jako materii poddawanej analizie na lekcjach języka polskiego. Wielostronnie i precyzyjnie odnosząc się do praktyki edukacyjnej, autorka zajmuje stanowisko, że obraz ma stanowić przede wszystkim inspirację do filozofowania na ważne tematy egzystencjalne, jednocześnie rozbudzając ciekawość i rozwijając język uczniów. Paweł Sporek podejmuje refleksję nad obrazem oraz jego miejscem w dydaktyce. Zastanawiając się nad funkcjonowaniem materiałów w podręcznikach gimnazjalnych do literatury i kultury,

wyznacza powody i potrzebę namysłu nad odbiorem obrazu w sytuacji lekcyjnej. Piotr Kołodziej, z widoczną znajomością metodyki i praktyki problemu, skupia się na zagadnieniach percepcji i interpretacji dzieł sztuki oraz ich zależności od kontekstu zaistnienia, szczególnie w tekstach podręcznikowych, w momencie gdy bardzo mocny akcent położony jest na część ilustracyjną, zwabiającą nauczyciela swoją atrakcyjnością do wyboru spośród wielu podobnych propozycji.

Projekty różnorodnie organizowanych działań metodycznych, działań związanych z edukacją poprzez podręczniki, także ilustracja w książkach dla dzieci łączą się bezpośrednio z kulturą druku, wpisując się tym samym w tradycję czytania tekstów. Obie więc części – i ta o ilustracji książkowej, i ta o obecności obrazu na kartach podręczników – stanowią pewnego rodzaju opozycję do tekstu zamykającego zbiór opracowań i będącego inspiracją do zastanowienia się nad przyszłością, która już się rozpoczęła. Paweł Uherek sugeruje, że kultura druku oddaliła człowieka od możliwości faktycznego doświadczania rzeczywistości, a nadzieją na odzyskanie tej możliwości jest udział w grach elektronicznych. Ze stanowiska znawcy problemów semiotycznych oraz teorii gier elektronicznych, autor pokazuje, że dzisiejsza kultura, tak wyraźnie audiowizualna, rozpoczyna proces odradzania pierwotnych źródeł siły słowa. Rozpoczyna się zatem etap odbudowy związków słowa z działaniem i odczuwaniem, tworzący na powrót ludzką perspektywę jego odbioru.

Współcześnie uczestniczymy w przestrzeni, której dominującym medium stał się obraz. Szczególnie w swojej elektronicznej wersji zaczyna on utrwalać się jako alternatywa dla druku, bardzo atrakcyjna i łatwa forma zarówno ilustracji, jak i komunikacji. Poruszone zagadnienia zaznaczają kilka kierunków dla dyskusji nad funkcjami obrazu i ilustracji we współczesnej kulturze, nad komunikacją, która bez względu na nośnik – tekst pisany, obraz czy grę – zawsze jednak dotyczy człowieka.

Monika Nęcka

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

ILUSTRACJA KSIĄŻKOWA

Ilona Lasota

Czytanie i oglądanie z dzieckiem. Wybrane problemy ilustracji we współczesnych książkach dla dzieci

Zakres rozważań i podstawowe założenia

Problemy związane z ilustrowaniem książek, w tym książek dla dzieci, to temat rzeka. Zwraca uwagę badaczy wielu różnych specjalności. Ilustracjami w pierwszym rzędzie zainteresowani są, co wydaje się zrozumiałe, edytorzy i ilustratorzy, ale wiele do powiedzenia w tym zakresie mają także psycholodzy, socjolodzy, kulturoznawcy czy historycy sztuki. Ilustracje książkowe zależą od celu i adresata publikacji. Nie bez znaczenia jest przy tym presja rynku, więc ekonomia, dostępność i powszechność druku, a także gust i wrażliwość na odbiorców, kształtowane w świecie dzisiejszej kultury obrazkowej. W tym szkicu jednak szczególnie wyeksponowany zostanie jeden tylko wycinek problematyki z możliwego tu zakresu, ale na koniecznym dla porównań szerszym nieco tle, więc w odniesieniu do stanu współczesnej oferty rynkowej, do tradycji ilustratorskiej oraz do perspektywy proponowanej przez psychologię dziecka.

Zamierzam mianowicie zaproponować analizę statusu, funkcji i rodzajów ilustracji oraz problemów od tego pochodnych w odniesieniu do książek, które można określić jako **literatura wspólna** (pojęcie to stosuję przez analogię do określenia Jerzego Cieślikowskiego – „literatura osobna"). Wychodzę mianowicie z założenia, że istnieją w kulturze utwory o podwójnym adresie – kierowane zarówno do dzieci, jak i do dorosłych, takie, w których potencjalnymi (wirtualnymi, idealnymi) czytelnikami są dziecko i dorosły we wspólnocie lektury. Czasem, choć nie zawsze, oznacza to adres uniwersalny (literatura dla każdego, wiek wirtualnego czytelnika nie ma znaczenia, lecz jego postawa i potrzeby intelektualne). Nie będę się w tej pracy zajmować specyficznymi typami ilustracji, jakimi są obrazy pomieszczone w podręcznikach szkolnych albo w literaturze popularnonaukowej dla dzieci. Tu zarówno cel, jak i sposób realizacji są zupełnie inne.

O literaturze wspólnej można mówić ze względu na: (1) jej twórców, (2) wpisanych w nią wirtualnych czytelników (wiek, potrzeby, możliwości, umiejętności, wrażliwość), (3) zakładany sposób lektury, (4) role dorosłych partnerów wspólnego czytania (nauczyciele, rodzice), (5) miejsce i czas wspólnej lektury (dom, przedszkole, szkoła).

We wszystkich tych kontekstach istotną funkcję pełni ilustracja. Jaką? Wyznaczenie jej miejsca obok tekstu jest ważne, bowiem utwory określane jako przynależne do literatury wspólnej są ilustrowane wręcz z definicji, ze względu na dziecięcego czytelnika. W tym kontekście ważna okaże się zarówno postawa twórców, jak i sposób lektury obrany przez czytelniczą wspólnotę.

Ustalenia leksykalne

Przydatne jest na początku ustalenie, jak kwestię ilustracji przedstawiają powszechnie dostępne słowniki. *Słownik wyrazów obcych* pod redakcją Jana Tokarskiego zawiera następujące objaśnienie terminu:

> Ilustracja (łac. illustratio = unaocznienie, rozjaśnienie) 1. reprodukcja fotografii, rysunku itp. dodana do tekstu, stanowiąca jego objaśnienie, uzupełnienie lub pełniąca funkcję dekoracyjną [...][1].

Wedle *Słownika języka polskiego* pod redakcją Stanisława Skorupki w interesującym nas znaczeniu ilustracja to:

> Reprodukcja rysunku, malowidła, fotografii, dodana do tekstu w celu objaśnienia i uzupełnienia treści oraz dla dekoracji plastycznej; obrazek, rycina: Książka z ilustracjami[2].

W *Słowniku terminów literackich* pod redakcją Janusza Sławińskiego definicja zapisana została w następujący sposób:

> Ilustracja – element obrazowy (rysunki, reprodukcje obrazów, fotografie), wprowadzony w obręb książki bądź jako czynnik mający ułatwić jej zrozumienie, bądź jako ozdoba. Pierwszą formą ilustracji były średniowieczne iluminacje i miniatury. W czasach nowożytnych ilustracji dokonuje się za pomocą różnych technik, np. drzeworytu, miedziorytu[3].

Podane definicje wyraźnie odnoszą się do użytkowego charakteru obrazka w książce. Pojawiają się określenia „uzupełnić", „udekorować", „objaśnić". Oczywiście taką funkcję na pewno pełniły średniowieczne miniatury albo dobrane do tekstu gotowe obrazki, zapożyczone na zasadzie skojarzenia czy pewnego podobieństwa treści. Historię ewolucji znaczenia terminu ilustracja szeroko przedstawia Janina Wiercińska. Podsumowując fragment wywodu, autorka zwraca uwagę na artystyczną, kreacyjną rolę ilustracji: „Ilustrator–poeta żyje tekstem, który inspiruje jego rysunki, stwarza własną wizję, wykorzystując słowo, przeczytany i odczuty tekst, i tworzy ową wizję przede wszystkim po to, by współistniała i współdziałała z tekstem"[4].

Tak rozumiana ilustracja jest elementem procesu twórczego, a powstałe dzieło odzwierciedla porozumienie obu autorów: pisarza i ilustratora. O konieczności

---

[1] *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 297.

[2] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1989, s. 231.

[3] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Ossolineum, Wrocław 2005, s. 210.

[4] J. Wiercińska, *Sztuka i obraz*, PWN, Warszawa 1986, s. 45.

całościowego traktowania wszystkich składników książki dziecięcej ze względu na adresata pisze m.in. Janusz Dunin[5]. W takim znaczeniu ilustracja przestaje być ozdobą, dodatkiem, objaśnieniem, ale współtworzy akt artystyczny, a nawet stanowi integralną wypowiedź artysty plastyka, powstałą pod wpływem określonej lektury.

„Każde dogłębne czytanie tekstu [...] stanowi wieloraki akt interpretacji" – pisze George Steiner[6]. Kierunek tego czytania i jakość zależą od świadomości artysty, poziomu lektury, sposobu, w jaki odkrywa znaczenia tekstu literackiego, kontekstu, w jakim sytuuje swoją plastyczną kreację. Jej umieszczenie w książce ma z kolei wpływ na interpretację, której dokona potencjalna wspólnota czytelnicza. To układ wzajemnych zależności emocjonalnych i artystyczno-czytelniczych, na które chciałabym zwrócić uwagę, posługując się podanymi poniżej przykładami. Ilustratorzy są trochę jak scenografowie, jak twórcy przedstawienia teatralnego. Ich kreacja nadaje słowu „nową szatę", jakby „język [zyskiwał] nowe życie"[7].

George Steiner w interesującym nas fragmencie swoich dociekań na temat przekładu nie zajmuje się szczególnie kwestią ilustracji, ale warto zacytować inspirującą część jego wywodu, ponieważ uświadamia funkcję, jaką pełnić może książkowa ilustracja rozumiana jako rodzaj przekładu.

> Tam, gdzie dochodzi do najbardziej dogłębnej interpretacji, gdzie nasza wrażliwość wchłania sam przedmiot badań, jednocześnie podczas tego procesu chroniąc, a nawet przyśpieszając jego autonomiczne zaistnienie, zachodzi proces „oryginalnego powtórzenia". W obrębie naszej własnej wtórnej, lecz przelotnie wyniesionej na wyższy poziom, wykształconej świadomości na nowo od-twarzamy twór artysty. [...] Ostatecznie koneserstwo jest odmianą skończonego mimesis: dzięki niemu obraz lub tekst literacki staje się po raz kolejny nowy – choć oczywiście w tym odbitym, zależnym znaczeniu, jaki Platon nadał pojęciu „naśladownictwa" [...][8].

Przedmiotem mego szkicu będzie twórcza artystyczna ilustracja przygotowana pod wpływem lektury do konkretnego dzieła literackiego, nie zaś przypadkowy ozdobny obrazek.

Pisarz wobec podwójnego adresata

Określona postawa wynika z wewnętrznego przekonania samych autorów, którzy mają potrzebę podejmowania dialogu z dziećmi. Widzą ten dialog na linii autor – czytelnik, ale oczekują go także, a nawet projektują wewnątrz potencjalnej wspólnoty czytelniczej: dorosły – dziecko. By ograniczyć się do podstawowych, znanych nazwisk, wymienię dla przykładu Josteina Gaardera, Tove Jansson, Leszka Kołakowskiego, Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, Stefana Themersona, Macieja Wojtyszkę, Wiktora Woroszylskiego. Dla dokładniejszego objaśnienia myśli przywołam tutaj dwa znamienne przykłady lektur o podwójnym adresie.

---

[5] J. Dunin, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*, Ossolineum, Warszawa–Wrocław–Kraków 1991.

[6] G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tłum. O. i W. Kubińscy, Universitas, Kraków 2000, s. 49.

[7] Ibidem, s. 60.

[8] Ibidem, s. 59–60.

Powszechnie znanym tekstem o adresie uniwersalnym, naznaczonym tradycją czytelniczą, jest *Mały Książę*. Baśniowa warstwa opowieści kryje w sobie zasadniczą refleksję filozoficzną, dotyka prawd zasadniczych. Czytanie z dzieckiem, pobudzanie do myślenia w trakcie lektury, umożliwia mu odkrycie warstwy symbolicznej, dotarcie do ukrytych znaczeń tekstu, wreszcie stopniowe zrozumienie i nazwanie wartości istotnych w relacjach z ludźmi.

Drugi z przykładów to opowiastka Leszka Kołakowskiego *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*[9]. Autor napisał ją w 1966 roku dla swojej córki. Taka szczególna relacja pisarz – czytelnik zakłada wspólną lekturę rodzinną, można domniemywać, że książeczka powstawała z potrzeby wyjaśnienia dziecku trudnych zagadnień związanych z tożsamością, samodzielnym myśleniem i odkrywaniem istoty relacji międzyludzkich. Tekst skonstruowany jest tak, by mały czytelnik miał okazję pytać, wątpić, nie zgadzać się, dyskutować. W opowieści zaprojektowano dorosłego dyskutanta – jest on wyraźnie w utworze obecny. Odzwierciedla to szczególny układ akapitów, zakładający „przystanki" w czytaniu – czas na rozmowę i przemyślenia. Narrator odtwarza rozumowanie głównego bohatera, ale frazy te mają charakter prowokacyjny – oczekuje się, że czytelnicy zadziwią się, wyrażą sprzeciw – tu właśnie niezbędny wydaje się udział w lekturze dorosłego. Nie po to, by pouczał – opowieść w ogóle nie zawiera takich intencji, ale by, czytając na przykład głośno i z wykorzystaniem szczególnej retoryki tekstu, skłaniał do postawy filozoficznej – stał się partnerem dziecięcych poszukiwań w tym zakresie[10]. Michał Rusinek w rozmowie z nastoletnią „dziennikarką" powiedział na przykład: „Kiedyś, gdy przetłumaczyłem *Piotrusia Pana*, to stwierdziłem, że ja właśnie jestem takim Piotrusiem, który nie chce dorosnąć i wybrać którejś z dróg"[11].

W przywoływanym wywiadzie cytowany tu literaturoznawca, pisarz i tłumacz wspomina o roli własnych dzieci w jego indywidualnym procesie twórczym. Ich ciekawość, kreatywność, zmysł obserwacji okazały się inspirujące, nadały kierunek poszukiwaniom autora w dziedzinie wypowiedzi literackiej budowanej z myślą o dziecku. Jest to zatem także kwestia odpowiedzialności, którą niektórzy pisarze decydują się brać na siebie w wyniku wewnętrznego imperatywu. Wśród grona czytelników znajdują odbiorców o podobnej konstrukcji psychicznej – to znaczy rodziców gotowych do wspólnej z dzieckiem lektury.

Dorosły czytelnik, którego „portret" zarysowuję tu wstępnie, dysponuje wrażliwością bliską odbiorowi dziecka (empatia, skłonność do zabawy, autentyczne zaangażowanie). Prawidłowość stanowi fakt, że dorośli odczuwają potrzebę takiej właśnie czytelniczej wspólnoty najczęściej wówczas, gdy zostają rodzicami. Zyskują wtedy od natury rzadki przywilej patrzenia na świat „oczami dziecka", razem z nim się dziwią, weryfikują utrwalone sądy, są wyczuleni na rodzaj pytań i wątpliwości będących własnością dziecięcego umysłu.

---

[9] L. Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*, Muchomor, Warszawa 2005.

[10] Pisałam o tym szerzej w szkicu *Pocieszanie nosorożca...*, „Nowa Polszczyzna" 2006, nr 5, s. 3.

[11] http://czasdzieci.pl/ro_artykuly/d,21,id,443490.html, portal informacyjno-rozrywkowy, wywiad z Michałem Rusinkiem, 24.10.2008.

Bywa, że ten przywilej jest też doświadczeniem nauczyciela, jeśli uczyni lekturę tekstu literackiego elementem autentycznej, rodzącej się w momencie czytania wspólnoty: pragnienie lektury, poszukiwanie mądrości, radość rozmowy, niepokój o otaczającą rzeczywistość – zatem współprzeżywanie.

Lektura rozumiana jako wspólnota czytających wyzwala potrzebę wspólnej refleksji, pytań i odpowiedzi formułowanych w dialogu, w doświadczeniu słuchania i rozważania, gdy nośnikiem zasadniczym jest nie martwy druk, ale głos czytającego – dynamiczny, odzwierciedlający stan poszukiwania i wzajemną obecność. Cały ten proces uruchamia zupełnie inne rejony wyobraźni. Dorosłego uwalnia od rutyny, pozwala raz jeszcze spojrzeć na zagadnienia, których obraz przez lata doświadczeń ustalił się jako oczywisty, niepowodujący wątpliwości. Wnosi on w tę wspólnotę wiedzę, doświadczenie, dystans, dziecko natomiast – autentyczność, zdziwienie, potrzebę poznawania, stan otwarcia na to, co nowe. Oboje muszą dysponować naturalną potrzebą wymiany myśli, dialogu, w którym dziecko jest pełnowartościowym partnerem, nie przedmiotem manipulacji, jak to wygląda czasem w dysertacjach pedagogów.

Warto w tym miejscu odnotować, że literatura wspólna ma charakter elitarny. Jest obecna, żywa wszędzie tam, gdzie dorośli mają określoną świadomość, są wykształceni, wrażliwi na kulturę literacką i chcą stworzyć inspirującą do lektury i rozmowy wspólnotę czytelniczą z bliskim sobie dzieckiem. Dla pewnej grupy małych czytelników z istoty rzeczy proponowana literatura w ogóle nie zaistnieje.

W takim kontekście stawiam pytanie o problem ilustracji w książce dziecięcej.

Między sztuką a planowanym zyskiem...

Ellen Key, szwedzka pisarka i pedagog, której książkę *Stulecie dziecka*[12] wznowiono niedawno, zmarła w 1926 roku. Nie wiedziała więc, jak potoczą się losy dzieci w dwudziestym wieku, ale to właśnie dla dwudziestego wieku przewidziała zaszczytną misję: uczynić dziecko centrum wszechświata.

Konfrontacja wizji szwedzkiej feministki z otaczającą nas rzeczywistością niewątpliwie interesuje współczesnych pedagogów[13], którzy odnoszą się do bardzo różnych kontekstów tego zagadnienia. Na pewno dwudziestowieczne dziecko stało się wszechstronnym, aktywnym odbiorcą książki. Nie oznacza to jednak wyłącznie aktywnego, zaangażowanego czytelnictwa.

Dziecko uznano za wygodnego i zachłannego klienta – łudzi się je reklamą, opakowaniem, różnymi pozaartystycznymi chwytami stosowanymi przez szeroko rozumianego sprzedawcę. Na rynku księgarskim zaistnieli koniunkturaliści zdający sobie sprawę, że wydawanie książek dla dzieci przynosić może określone zyski. Specyficzna dynamika lat 90., nastawienie na sukces finansowy, spowodowały, że wartość intelektualna książki dla dzieci w ogóle przestała się liczyć dla większości wydawców. Kampanie reklamowe przesłoniły też względy estetyczne. Coraz częściej zaobserwować można było, jak na rynku pojawiają się książki ilustrowane nieprofesjonalnie i mało ambitnie. Klient miał kupić i to w dużych ilościach.

---

[12] Zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

[13] Por. *Konferencja naukowa: Wychowanie dzisiaj. Pytania o wychowanie. U schyłku „stulecia dziecka", Gdańsk, 3–4 kwietnia 1997*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 7.

Z początkiem lat 90. ilustracja stała się podstawowym chwytem marketingowym, szczególnie ta umieszczana na okładce. Przedmiot handlu miał „dobrze wyglądać", a „dobrze" oznaczało najczęściej krzykliwie, kolorowo, odblaskowo, odpustowo. Dla wielu wydawnictw względy estetyczne stopniowo przestawały istnieć. Ilustracja odpowiednio zakomponowana – co wcale nie oznaczało: realizująca określone artystyczne standardy – pozwalała za pośrednictwem dziecka dotrzeć do kieszeni rodzica. Rodzic miał dokonać wyboru[14], uzależniając decyzję od reakcji dziecka. Istotne tu były także jego własne wyobrażenia na temat tego, jak powinna wyglądać ilustracja w książce dla dzieci. Wielkość popytu zależała zatem od świadomości kupującego, jego wrażliwości na środki plastycznego wyrazu, wykształcenia, znajomości prawideł sztuki.

Obraz książkowych półek pokazuje do dziś, jak bardzo w obecnej dobie masowy gust decyduje o zewnętrznym wyglądzie „produktów wydawniczych". Edytorzy dostosowali się do aż nadto jasnej sytuacji rynkowej i w księgarniach na pierwszy rzut oka widać jarmarczny przesyt kolorów, kiczowate horyzonty, „landrynkowe" (jak nazywa je krytyka) postaci kopiowane na wzór filmów disneyowskich albo innych bohaterów telewizyjnych kreskówek. Postaci dziewcząt przypominają lalki Barbie, a zwierzęta przyjmują pozy schlebiające dziecięcym marzeniom o podporządkowaniu sobie czworonoga. *Akademię Pana Kleksa*, *Opowieści z Narnii* i *Harry'ego Pottera* kupić można przede wszystkim z okładką przedstawiającą sceny z powstałych w ostatnich czasach filmów.

W apelatywnej publicystyce, żywo zajętej tym problemem, pojawiają się określenia: „pstrokata produkcja", „szmira", „komercyjny Ersatz"[15]. Kicz, który zdominował księgarnie dla dzieci w latach 90., wciąż jeszcze decyduje o ogólnym obrazie tej sfery rynku wydawniczego. Wzięciem cieszą się często ilustratorzy, którzy potrafią zastosować zalecenia szefów marketingu, z rozmachem operując odpowiednimi chwytami. „Produkty" dla dzieci bywają infantylne i niewiele mają wspólnego z artystyczną kreacją. Dziecko w takich okolicznościach traktowane jest niepoważnie, bez należytego szacunku dla możliwości jego umysłu, naturalnych potrzeb twórczych i wyobraźni.

Andrzej Banach wymieniał kiedyś pięć zasadniczych cech kiczu: nierzetelny (produkowany bez potrzeby artystycznej), robiony „nie na serio", pretensjonalny (uproszczenie, niezasłużone domaganie się pochwał), tani (nieoryginalny, powtarzający schematy), operujący oczywistą, znaną wszystkim formą i treścią[16]. Mimo że praca Andrzeja Banacha nie dotyczy książki dziecięcej, wszystkie wymienione tu cechy można odnaleźć w większości wydawnictw kierowanych do dzieci.

Wydawcy tamtego czasu tak tłumaczyli los wartościowych książek:

> Jeszcze niedawno, do początku lat 90., Nasza Księgarnia zamawiała ilustracje u Stasysa Eidrigeviciusa, Antoniego Boratyńskiego, Józefa Wilkonia, dzisiaj byśmy się nie odważyli ich wydać – mówi Jolanta Sztuczyńska, dyrektor do spraw wydawniczych Naszej Księ-

[14] J. Papuzińska, *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2006, s. 14.

[15] J. Olech, *Pożywny „Muchomor"*, „Tygodnik Powszechny" 2003, nr 29, s. 15.

[16] A. Banach, *O kiczu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968, s. 158.

> garni – nie sprzedadzą się. [...] Żyjemy w takich czasach, że książka musi reprezentować jakiś poziom estetyczny, ale musi się też sprzedać. A żeby się sprzedać, musi przejść przez hurtownie i przez księgarnie. Jeśli się nie spodoba hurtownikom, nie ma szans na dotarcie do czytelnika[17].

Opisany sposób istnienia był elementem „życia społecznego" beletrystyki dla dzieci. Jej jakość zależy od uwarunkowań ekonomicznych. Propagatorzy dobrego stylu, znawcy, artyści, pisarze mogą mieć jedynie ograniczony wpływ na ostateczny kształt wydawnictw, albo muszą o ten wpływ walczyć.

Cytowana przedstawicielka wydawnictwa mówi o odwadze tych, którzy decydowali się wydawać książki ilustrowane przez wybitnych artystów, a więc wystrzegające się kiczu. Widać, że w swoim czasie uznano artystyczną książkę dla dzieci za zjawisko elitarne, zakładając, że dziecko najwidoczniej musi stykać się z kiczem. W każdym razie takie są prawa rynku.

Wypada jednak żywić pewną nadzieję. Początek XXI wieku pokazał, że polski rynek książki dziecięcej, nasyciwszy się masową produkcją, dopuścił wydawnictwa, które podjęły się dokonania krzepiącej odnowy. Na rynek weszły niewielkie oficyny powodowane ideą zmiany, deklarujące chęć uczynienia z książki dziecięcej produkt wartościowy i artystyczny, inspirujący młodych czytelników do twórczej refleksji. Wydawnictwa, takie jak Muchomor[18], Dwie Siostry[19] czy Wytwórnia[20], na przekór tendencjom wydawniczym i skłonności tej branży do ulegania hurtownikom, pokazały, jak wielkie zainteresowanie wywołać mogą odpowiednio przemyślane i artystycznie wydane dobre książki dla dzieci.

Spojrzenie w przeszłość

Problem uwikłania książki dziecięcej w zależności ekonomiczno-finansowe nie jest zjawiskiem zupełnie nowym. W 1885 roku w „Przeglądzie Pedagogicznym" pisano:

> [...] o pokupności drogich książek dla dzieci rozstrzyga bynajmniej nie ich treść, ale wygląd, ilość obrazków, kolor okładki. I po co księgarz ma się liczyć z wewnętrzną zawartością książki, kiedy ona nie idzie w rachubę[21].

Mowa tu o czasach, kiedy całą produkcją wydawniczą dla dzieci zawładnęli czterej warszawscy wydawcy: Gebethner, Arct, Hoesick i Orgelbrand. Wydawanie książek ilustrowanych było w Królestwie zadaniem trudnym, wymagającym sporych zabiegów finansowych i organizacyjnych. W cytowanym już „Przeglądzie Pedagogicznym" Władysław Nowicki – autor cytowanego tekstu – pisze jeszcze:

---

[17] D. Jarecka, *Kicz ilustracyjny*, „Gazeta Wyborcza" 2003, nr 12, s. 5.

[18] Np. L. Kołakowski, *Kto z was...*; tenże, *Bajki filozoficzne*, Muchomor, Warszawa 2005.

[19] Np. seria „Mistrzowie ilustracji", tu: Mary Norton, *Gałka od łóżka*, il. J.M. Szancer, Dwie Siostry, Warszawa 2007 i inne książki tej rozbudowanej, znaczącej serii.

[20] Np. W. Woroszylski, *Dużo śmiechu mało smutku to historia o mamutku*, il. J. Wilkoń, reprint z 1961, Wytwórnia, Warszawa 2008.

[21] Za: J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 143.

> Jest to doprawdy nie do uwierzenia, że żaden z polskich księgarzy nie zdobył się na jakąkolwiek, choćby małą, ale swojską a tanią książeczkę obrazkową, a przecież towar taki rozchodzi się dziesiątkami tysięcy[22].

Ten drugi wątek cytowanego tekstu wskazuje jeszcze na zagadnienie samej ilustracji. Już wówczas dostrzeżono znaczenie, jakie odgrywa w dziecięcym odbiorze obecność koloru i w ogóle plastyczne dopełnienie prezentowanego tekstu.

Cytowany Nowicki utyskiwał, że wydawcy wciąż posługują się zagranicznymi obrazkami, które często nijak się mają do doświadczenia polskiego odbiorcy.

Sporo ciekawych informacji na ten temat dostarcza opis współpracy Marii Konopnickiej z Arctem. Otóż otrzymywała ona od wydawcy obrazki norymberskie, lipskie lub monachijskie i przystępowała do własnej „ilustracji literackiej". Można zatem odnotować, że kolejność powstawania elementów książeczki z obrazkami była dokładnie odwrotna, niż funkcjonuje to dzisiaj w codzienności wydawniczej. Istniejące już obrazki uzupełniano na początku prostymi podpisami, pojedynczymi wierszykami, a potem już całymi historyjkami narracyjnymi[23]. Jerzy Cieślikowski wnikliwie opisuje kolejne łączenia: polski wierszyk dokomponowany do niemieckiego obrazka jest zwykle ogólnikowy, nawiązuje do niektórych elementów ilustracji, często zdarza się, że koloryt oryginału obcy jest „polskim klimatem", owej swojskości, o której wcześniej była mowa, ale i to autorka potrafi wykorzystać. Konopnicka otrzymuje „pasterski" obrazek (dziewczynka, chłopiec, owieczki, fujarka) i dopisuje wierszyk:

> A paścież mi się, owieczki,
> W tej bujnej trawce [...][24].

Ilustrację przedstawiającą fragment morskiego wybrzeża (plaża, dwoje dzieci na osiołku – pejzaż bardziej włoski czy holenderski) autorka traktuje jeszcze inaczej. Tekst słynnego do dziś wierszyka bardzo luźno wiąże się z przedstawioną na ilustracji tematyką:

> Patataj, patataj,
> Pojedziemy w **cudny kraj**!
> Tam gdzie Wisła modra płynie,
> Szumią zboża na równinie,
> Pojedziemy patataj,
> A jak zowie się ten kraj?...[25]

Uważny czytelnik dostrzeże także próbę przemycenia w ten sposób treści patriotycznych. Nie zmienia to jednak statusu ówczesnej ilustracji. Trudno w takich okolicznościach mówić o jej artystycznym wymiarze. Co prawda, uwzględniano elementy wiedzy psychologicznej, dostrzegając potrzeby emocjonalno-rozwojowe

[22] Ibidem.

[23] Ibidem, s. 145.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem, s. 146.

dzieci stykających się z książką, a także wiedzy pedagogicznej – wprowadzano elementy wychowawczo-patriotyczne, ale o wszystkim decydowały kwestie natury organizacyjno-ekonomicznej. Nie brano pod uwagę względów natury estetycznej. Opisy niemieckich obrazków dostosowywanych do polskich książeczek, których dokonał Jerzy Cieślikowski, wskazują na dość tandetny charakter elementów plastycznych.

Trochę inaczej wyglądała współpraca Konopnickiej z wydawnictwem Gebethnera, po rozwiązaniu umowy z Arctem. Do współpracy pozyskano bardzo podówczas popularnego malarza Piotra Stachiewicza. Swoim stylem rysowania trafił w gusta przeciętnych odbiorców, ponadto ówczesnym wydawcom wydało się, że sielankowość jego rysunków jak najbardziej odpowiada temu, co chciano widzieć w książeczkach dla dzieci. Ważne dla historii ilustracji jest to, że tu niewątpliwie utwory Konopnickiej były pierwsze, stanowiły inspirację dla ilustratora, a nie odwrotnie. Cieślikowski odnotował także fakt, że rysunki oddawały przede wszystkim nastrój, ilustrator nie usiłował wiernie odtwarzać kolejnych scen czy sytuacji, które zapisane były w tekście autorki.

Przywołana powyżej problematyka dziewiętnastowiecznej książeczki dla dzieci pokazuje, że właściwie prawie od jej początków istniał problem ilustrowania, spleciony „nierozerwalnym węzłem" z polityką ekonomiczną wydawnictw. Jednocześnie pojawiały się głosy pedagogów wskazujących, że dziecięca percepcja, wrażliwość na postrzeganie świata zmysłem wzroku jest podstawowa i wymusza szukanie nowych rozwiązań w tej dziedzinie. Gdy udało się do tego celu pozyskać uznanych artystów plastyków, rozpoczął się w historii książek dla dzieci nowy rozdział. Ilustrowanie stało się artystycznym rzemiosłem, ale nigdy właściwie nie uwolniło się od praw rynku. Wydaje się, że to sprzężenie jest elementem procesu twórczego i artyści, wydawcy, księgarze, którym bliska jest prawdziwa sztuka, zawsze będą musieli szukać „niszy" dla ilustracji artystycznej.

Psychologiczny aspekt zagadnienia

Niezbędność, oczywistość ilustracji w książce dla dzieci jest również związana ze sposobami dziecięcego odbioru. Najmłodsi czytelnicy bardzo często interpretują przeczytany tekst poprzez rysunek – w nim odzwierciedlają się pierwsze, najbardziej autentyczne emocje. Ilustracja artystyczna może być w jakimś sensie odwołaniem do tej dziecięcej potrzeby. Współtworzy także strefę nieustającej potrzeby dialogu. W „punkcie kulminacyjnym" tego dialogu powstaje interpretacja tekstu, wzajemne dopowiedzenie, cały system odniesień, który decyduje o kształcie intelektualnym ostatecznego dzieła, a zatem książki z ilustracją. J. Wiercińska celnie dookreśla przyczyny obecności ilustracji właśnie w literaturze adresowanej do dzieci:

> Potrzeba otaczania się obrazami i oglądania ich ma swoje głębokie źródła w naszej naturze i związana jest z właściwą psychice ludzkiej specyfiką umysłowej penetracji obrazu. Obraz działa szybko i przenikliwie, a zapadając w głąb świadomości pozostawia trwałe i głębokie ślady. Słowo przeznaczone jest dla odbiorcy bardziej wprawnego, nawet wyrafinowanego, obraz zaś – dzięki swej chwytliwości, jest środkiem bardziej uniwersalnym, szybszym w działaniu i łatwiejszym do przyswojenia[26].

[26] J. Wiercińska, *Sztuka i obraz*, PWN, Warszawa 1986, s. 29.

Przedstawiony wyżej historyczny rys problemu pokazuje, że od początku zaistnienia w polskiej literaturze oferty dla młodych czytelników książka dla dzieci jest nierozerwalnie związana z ilustracją. Pozostają one w artystycznej, ale również czysto wydawniczej symbiozie. Wzajemnie dopełniających się przyczyn, które o tym decydują, jest kilka.

Pierwsza wiąże się ściśle z wiedzą psychologiczną na temat etapów gotowości dziecka do odbioru sztuki. Badania psychologów potwierdzają, że ilustracja w książce dziecięcej stymuluje rozwój dziecka, ma wpływ na zachodzące w nim procesy intelektualne, na jego rozwój uczuciowy, wspomaga proces gromadzenia wiedzy o świecie, pobudza zainteresowania, porusza i stymuluje dziecięcą osobowość[27], może stać się materiałem do zabaw, inspiracją do twórczości plastycznej. Wskazuje się także znaczenie kompensacyjne, a nawet terapeutyczne ilustracji w książce dziecięcej – twierdzi Irena Słońska[28].

Teoretyczna i praktyczna postawa psychologów i pedagogów odzwierciedla jednocześnie pewien zestaw „zabiegów" zaplanowanych wobec niedorosłego czytelnika, co w pewnych okolicznościach może stanowić ograniczenie dziecięcych możliwości. W przywoływanej wyżej publikacji Słońska zwraca uwagę na utrwalony od lat konflikt między plastykami a pedagogami. Ci drudzy zarzucają artystom niedostateczne liczenie się z możliwościami odbiorcy, a nawet nieliczenie się z treścią, jaką niesie ze sobą tekst literacki, artyści natomiast zarzucają pedagogom, że podstawowym kryterium czynią gust dziecka[29]. Trudno się z tym zarzutem nie zgodzić. Wydaje się, że rolą książkowej ilustracji jest również, a może przede wszystkim, pobudzanie wyobraźni dziecięcej, uwrażliwianie młodego odbiorcy na sztukę i na znaczenie metafory, tym samym kształtowanie jego gustu. Im dziecko mniejsze, tym chętniej sięga po obrazki, poznaje świat za pomocą zmysłów, patrzy, dotyka, słucha. Litery obok ilustracji początkowo nic dla dziecka nie znaczą, potem identyfikowane są jako „rodzaj czarów", znanych tylko dorosłym. To oni potrafią rozwiązać ten tajemniczy „szyfr", stają się niezbędnym głosem książki, ich umiejętność „odczarowywania" znaków budzi podziw. Słowa: „poczytaj mi" brzmią w pewnym okresie życia dziecka jak zaklęcie, słowna treść książki nabiera mocy poprzez głos czytającego, nie samodzielną lekturę. Można zatem powiedzieć, że na pierwszym etapie dziecięcych doświadczeń z książką „tajemnica obrazka" inspiruje do rozwiązania „tajemnicy tekstu"[30]. Artystyczny kształt ilustracji rozbudza dziecięcą wrażliwość i ciekawość, stymuluje rozwój intelektualny małego czytelnika. To dzięki obrazkowi dziecko zadaje pierwsze pytania związane z lekturą. Szeroko rozumiana treść obrazu niewątpliwie wpływać musi na rodzaj i jakość zadawanego pytania. O zależnościach dwóch form przekazu: druku i obrazu J. Wiercińska pisała, zwracając uwagę na ich wzajemność, korespondencję, współzależność. Choć jej wypowiedź dotyczyła

[27] O ilustracji jako o „rozruszniku wyobraźni" pisze A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, WN AP, Kraków 2008, s. 9.

[28] I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, PIW, Warszawa 1969, s. 15.

[29] Ibidem, s. 18.

[30] Stąd też wynika potrzeba wspólnoty czytelniczej dorosły – dziecko, którą omówić warto wszechstronnie w innym miejscu.

książki dla dorosłego czytelnika, znamienne wydaje się odniesienie do psychologii twórczości i odbioru, pozwalające na dokonanie częściowych uogólnień:

> Od czasu wynalezienia druku elementarną i jedyną racją bytu książki było czytanie. Warstwa wizualna, acz często niebagatelna, służyła przede wszystkim czytaniu, była nadobowiązkowym, nadprogramowym dodatkiem do celów kultowych, dydaktycznych, moralizatorskich, informacyjnych lub komercyjnych. Nie ulega jednak wątpliwości, że skoro powstawała, powoływała ją za każdym razem nieginąca, wciąż odnawiająca się potrzeba, dzięki której słowo powoływało do życia obraz, by jednocześnie, w czasie i przestrzeni, służyć myśli i oddziaływać na wyobraźnię[31].

Wiedza o analizowanych tu mechanizmach inspiruje do określonych działań pedagogów, czasem służy artystom, edytorom i wydawcom. Zakłada się, że książka dla dzieci musi być ilustrowana. Jednocześnie jednak traktowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej powierzchownie może ograniczyć sztukę i twórczą swobodę artysty przystępującego do ilustrowania książki, a w efekcie ograniczyć także horyzont dziecięcego rozumienia. Dziecko nie ma możliwości wyboru, nie dotrze samo do tzw. sztuki wysokiej, skazane jest zatem na gust zbieżny z tym, jaki prezentują sobą otaczający je dorośli, a zatem rodzice, wychowawcy, ale również decydenci środowiska wydawniczego, którymi – jak się okazuje – bywają często... hurtownicy. Stefan Szuman, wskazując na niebezpieczeństwo wynikające z kontaktu z przypadkowymi, niedobrymi ilustracjami książkowymi, pisał:

> Obrazy i ryciny widywane często za młodu, w swoisty sposób modelują naszą wyobraźnię. [...] Wszelkiego rodzaju obrazy i ilustracje zarysowują się najsilniej w świeżej i plastycznej wyobraźni dziecka[32].

Z potrzeby kreacji. Różne warianty artystycznej wypowiedzi poprzez ilustrację

Druga z przyczyn stałej obecności ilustracji w książce dziecięcej wywodzi się z wewnętrznych uwarunkowań twórczych pisarza. Wielu piszących dla dzieci odczuwa potrzebę porozumiewania się z małym czytelnikiem również poprzez rysunek. Traktuje tę formę jak pomost we wzajemnej komunikacji. Pisarz „myślący rysunkiem" próbuje „unaocznić" czytelnikowi kreowanych bohaterów albo zbliżyć myślenie czytelnika do własnego wyobrażenia o przedstawionym świecie i w ten sposób ochronić integralność postaci, ich związek z własną wyobraźnią. Kreska autorska jest wtedy najczęściej szybka, umowna, obrazuje bohatera, czasem charakterystyczny rys zdarzeń. Konkretyzując słowo opowieści, jednocześnie inspiruje czytelniczą wyobraźnię do koniecznych uzupełnień. Bywa, że autorzy, potrzebując takiego dopełnienia, szukają dobrych ilustratorów dla swoich dzieł. Chodzi tu o coś w rodzaju „podwójnego kodowania".

W świadomości wielu twórców, ale również rodziców, istnieje głęboko uzasadnione przekonanie, że ta formuła porozumienia z dzieckiem ma głęboki i twórczy sens.

---

[31] J. Wiercińska, *Sztuka i obraz*..., s. 29–30.

[32] S. Szuman, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*, Wiedza–Zawód–Kultura, Kraków 1951, s. 10.

Autor i ilustrator w jednej osobie (na przykładzie twórczości Macieja Wojtyszki)

Znamiennym przykładem jest w tej grupie wspomniany na początku *Mały Książę* ilustrowany przez Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Z polskich autorów wskazać tu można utwory dla dzieci Macieja Wojtyszki osnute wokół tzw. Naszej Okolicy[33] – głównego miejsca zdarzeń. Tak przedstawiał się także proces twórczy Tove Jansson.

Rysowanie w twórczości tych autorów sprawia wrażenie oczywistej kreacji, wewnętrznego imperatywu. Wydaje się, że tym samym powstają dwa paralelne sposoby wypowiedzi. Nasuwa się w tym miejscu pytanie o prymat, o przewodnictwo. Słowo czy raczej obraz ma tu znaczenie podstawowe? A może jest to układ dwóch równoległych systemów wypowiedzi artystycznej („podwójne kodowanie") i należałoby badać sposoby połączeń, systemy uzupełnień, funkcje poszczególnych składników dzieła?

Na pewno autorska konkretyzacja świata przedstawionego dokonana poprzez rysunek może być widziana jako rodzaj zabezpieczenia wyobraźni autora, przypieczętowania znaczeń i skojarzeń. Na swój sposób „uwierzytelnia" opisywany przez autora świat, związując tekst z ilustracją. Słowo i obraz są nierozdzielnymi składnikami procesu twórczego jednego artysty. Ilustracja może wtedy stanowić ograniczenie interpretacyjne, ale też często czytelnicy nie chcą już tego świata widzieć inaczej, wprowadzenie nowych rysunków odebraliby pewnie jako świętokradztwo. Ilustracja w takich okolicznościach jest „okienkiem" do opisywanego świata, można przez nie zajrzeć, by upewnić się, że wygląda właśnie tak. Potem już „nie może" wyglądać inaczej. Próby rozdzielenia takiej autorskiej wizji zwykle kończą się fiaskiem. Ciekawym zagadnieniem badawczym byłoby zanalizowanie tej specyficznej zależności, a nawet pewnej – choć pozytywnej – manipulacji czytelniczym odbiorem. Można postawić pytanie, jak dokonuje się on w sytuacji, kiedy tekst jest tak mocno związany z konkretną wizją plastyczną, że właściwie bez niego funkcjonuje zupełnie inaczej albo może nawet nie mógłby funkcjonować w ogóle, bo kompozycja słowo–obraz stanowi całość.

Maciej Wojtyszko przy okazji spotkań autorskich każdorazowo „ożywia" i „podtrzymuje" własny pomysł ikoniczny. W charakterystyczny sposób dedykuje książki. Poproszony o autograf, niemal odruchowo rysuje któregoś z mieszkańców „Naszej Okolicy", a potem dopiero składa podpis. Bohater, wrysowany na poczekaniu szybką, wprawną, wielokrotnie powtarzaną kreską, nie tylko zaprasza czytelnika do swojego świata, staje się jakby gwarantem istnienia tego świata w świadomości sporej grupy młodych czytelników, którzy poproszeni o narysowanie Gżdacza rysują go po swojemu, ale na podobieństwo rysunków Wojtyszki[34]. Gżdacz istnieje w dziecięcej świadomości jak tygrys albo lew – ma swoje określone parametry. Sposób ist-

[33] Tu następujące utwory: M. Wojtyszko, *Bromba i inni*, Siedmiogród, Wrocław 1993; *Bromba i filozofia*, Santorski, Warszawa 2004; *Bromba i inni (po latach także)*, Ezop, Warszawa 2006; *Trzynaste piórko Eufemii*, Ezop, Warszawa 2007; *Bromba i psychologia*, Santorski, Warszawa 2007.

[34] Wielokrotnie przeprowadzałam takie eksperymenty na zajęciach koła literackiego, zdarza mi się zachęcać uczniów do rysowania pod wpływem lektury. „Kopciuszki" w dziecięcych wersjach wyglądają bardzo różnie, Gżdacze są na ogół do siebie podobne.

nienia bohatera zależy zatem od obu dopełniających się środków przekazu: tekstu i ilustracji.

W 1975 roku ukazała się nieduża książeczka Macieja Wojtyszki pt. *Bromba i inni*. Autor powołał do życia świat rzeczywistości alternatywnej, osobliwej i zabawnej. Wypada od razu na początku postawić zastrzeżenie, że pisarz ten nie jest zawodowym ilustratorem, nie ma przygotowania plastycznego, choć jego rysunki zdradzają talent i umiejętności w tej dziedzinie. Rysowanie w tym wypadku, zwłaszcza u początków twórczości, miało charakter spontaniczny, wynikało z potrzeby uzupełnienia wypowiedzi literackiej za pomocą rysunku: opowiadam historyjkę, a tak wygląda wykreowana przez mnie postać – zdają się przemawiać rysunki z pierwszego wydania *Bromby i innych*. Między rysunkiem i tekstem występuje symultaniczna więź wynikająca z jednoczesnego powstawania. Pogodny, pełen humoru tekst oparty jest na wnikliwych obserwacjach rzeczywistości, rysunki nadążają za tą ideą. Bohaterowie są trochę podobni do ludzi, a trochę do sympatycznych, lubianych zwierzątek, jednocześnie są inni, odrębni, niepowtarzalni. Ta odrębność jest ich walorem, bo sama w sobie opowiada o różnorodności i dynamice świata. Zdaje się, że Maciej Wojtyszko, tworząc postać, „rysuje" przede wszystkim czasowniki. „Zawodowy i społeczny" ruch bohaterów determinuje wygląd jego postaci. „Są podobni" do zajęć, które wykonują. Ich sposób istnienia w przestrzeni to dynamika, obecność w działaniu. Sami stwarzają świat wokół, dlatego postacie są tu najważniejsze. Tak rodzi się wyraz zewnętrzny bohaterów, ich indywidualność. Działanie determinuje ostateczny kształt linii graficznej postaci. Rysunki są kwintesencją, istotą rzeczy, znakiem bohatera, sumą jego dokonań. Choć mają naturę szkicu, kreują wyrazisty obraz, zawłaszczają wyobraźnię czytelnika, mocując w niej „zasadnicze tezy" tekstu literackiego. Podstawowe znaczenie ma w koncepcji opowieści korespondencja tekstu z rysunkiem, ich wzajemne nakładanie się, swoista równorzędność przekazu. Posłużę się czterema wybranymi przykładami:

1. Pciuch – listonosz, mieszkaniec czasu, jest tak szybki, że najczęściej pozostaje niewidoczny dla innych – dowiadujemy się z tekstu. Rysunek składa się z kilku kresek, jest trochę jak zarys błyskawicy na niebie, choć bohater ma wielki dziób, przydatny do „rozcinania" powietrza podczas lotu, ale i do noszenia przesyłek.
2. Fumy wykonują „tysiące" istotnych dla siebie czynności związanych z wypoczynkiem i tzw. turystyką – to najbardziej je męczy. W drodze na plażę muszą mieć zatem o wiele więcej rąk, aby unieść wszystkie przedmioty niezbędne monstrualnemu, permanentnemu turyście oraz o wiele więcej nóg do sprawnego przemieszczania się. Rysunek postaci syntetyzuje w sobie czynności i elementy wyglądu: okulary słoneczne to zarazem oczy, parasol jest elementem głowy Fumicy. Hiperbolizacja postaci na rysunku stanowi punkt odniesienia dla opisu słownego, ich wzajemna kompozycja współtworzy fantastyczno-groteskową całość. Grafika nie ma żadnego osobnego „tła zdarzeń". Zdarzenia mieszczą się w wyglądzie bohaterów, w zarejestrowanym w ten sposób charakterystycznym geście.
3. Fikander jest śmiesznym poetą – romantycznym i tragicznym. „Złośliwi mówią nawet, że Fikander robi wszystko, żeby się odróżnić od wszystkich [...]"[35]. O jego wyglądzie decydują nienaturalnie długie uszy. Są zwiewne, jak welon, może jak płaszcz artysty. Zawijanie nimi ma wyrażać tęsknotę, płynność, muzykę, trochę

[35] M. Wojtyszko, *Bromba i inni*, Siedmiogród, Warszawa 1993, s. 31.

jak ruch szala na wietrze – na tym opiera się poetyczność postaci i jednocześnie jej groteskowo-absurdalny wydźwięk. Fikander jest świadom swojego „tragizmu", napisał więc znamienny poemat *Cień moich uszu przeklęty*. Autorskie rysunki kreują postać w ten sposób, aby ruch uszu – falowanie, unoszenie, zawijanie, wszelkie związane z nim niedogodności i udręki zmieścić w kolejnych rysunkach postaci, jako znaczący wyraz istoty Fikandra.

4. Tytułowa Bromba to właściwie największa zagadka, gdy chodzi o kształt graficzny.

> Bromba nie posiada specjalnie niepokojącego wyglądu, nie wyróżnia się niczym, co by przykuwało uwagę na pierwszy rzut oka. Jest nieco większym od wiewiórki stworzonkiem o różowym futerku, a na odrobinę za bardzo wystającym brzuszku nosi dużą torbę wypełnioną różnymi niezbędnymi przedmiotami [...][36].

W tekście literackim pojawia się dość mocny kolor – Bromba ma różowe futerko i żółtą torbę, więc nieprawdą jest fragment mówiący o tym, że niczym się nie wyróżnia. O prowokacyjnym kolorze postaci w zasadzie się jednak zapomina, przyglądając się szkicowemu rysunkowi autora.

Bromba ma obły zarys, jest zaokrąglana, jajowata. Sylwetka wyłania się jakby z plamy cieczy o zwartej konsystencji, którą drobnym dotknięciem ręki można by ukształtować i w dowolny sposób zmienić jej proporcję. Bromba dużo wędruje. Charakterystyczny kształt zapewne pomaga jej pokonywać opór powietrza, przysiąść w dowolnym miejscu, bo ciało natychmiast przystosuje się do niego, uformuje się samo nawet na niewygodnym pieńku. Nie oznacza to jednak, że jest chwiejna i niestabilna – rysunek bohaterki wskazuje raczej na otwartość Bromby wobec świata, gotowość do poznawania i akceptacji. Ten obły kształt zdaje się kształtem bliskim ideału. Bohaterka jest myślicielką – jej elastyczne ciało umożliwia wewnętrzne skupienie, zamknięcie w sobie, oddanie własnym myślom. Może ma odzwierciedlać stan duszy czytającego, który w trakcie lektury szuka odpowiedzi na pojawiające się pytania.

W rysunku jest oczywiście przede wszystkim zabawna – jak wszystkie pozostałe postaci, ale intryguje prostota Bromby w połączeniu z duszą myślicielki i filozofki. Kształt postaci jest jej tajemnicą, trudno znaleźć charakterystyczny rys, punkt odniesienia do rzeczywistości – taki choćby, jak zwielokrotnione nogi Fuma albo szczegół anatomiczny – jak uszy Fikandra.

Wojtyszko rysując, „chwyta" swoje postaci w zdaniu, w literackiej sekwencji. Czytelnik w zasadzie podąża za autorem, ilustracja potwierdza i odzwierciedla.

Z Brombą jest inaczej, odbiorca patrzy i widzi również poza autorskim słowem; rysunek występuje jako możliwy wariant, nie wynika jednoznacznie z opisu postaci. W wyobraźni czytelniczej ten obły kształt może się formować za każdym razem trochę inaczej – tak rodzi się bohater nieoczywisty, oryginalny, poszukujący.

Grafika w twórczości Wojtyszki – jako przekaz – wydaje się znakomitym nośnikiem, pozwala w myślach dopełniać i współkreować. W pewnych obszarach wzajemnej relacji odpychanie się słowa (trudno czytelnikowi zaakceptować bezwarunkowo jaskrawości w kolorze Bromby) i graficznego zarysu postaci jest znaczące dla całościowej kompozycji. Dynamika świata przedstawionego realizuje się nie tylko

[36] Ibidem, s. 24.

poprzez klarowne przymierze tekstu z rysunkiem, ale także poprzez wewnętrzną niepokojącą sprzeczność.

W rysunku mają też znaczenie istotne detale. Na przykład:
– hulajnoga Pciucha narysowana technicznie, jak przekrój realnie istniejącego, skomplikowanego urządzenia,
– misternie wyrysowana skorupka po zjedzonym przez Fumy jajku (bo, niestety, nie mają zwyczaju sprzątania po sobie),
– mikroskopijna dziurka kosmiczna, odnaleziona całkiem przypadkowo.

Te elementy są opisane pismem odręcznym – trochę jak notatki prowadzącego badania. Narrator jest najwyraźniej odkrywcą i jednocześnie badaczem opisywanego świata – wszelkie rysunki służą mu do uzupełniania cennych notatek. Ten wariant ilustrowania przypomina trochę zabiegi wykładowcy, który wprawną ręką szkicuje na tablicy omawiane elementy, by lepiej unaocznić swoim słuchaczom przedstawiany materiał.

Jeszcze jedną grupę ilustracji stanowią szkice, gdzie już nie tylko sam detal jest pokazany, ale także sposób jego zastosowania. Na przykład:
– otwarta torba Bromby, z której wystają jej najistotniejsze narzędzia przydatne w codziennej pracy: termometr i stoper,
– czynność mierzenia uszu Fikandra,
– podniesione, na znak zakochania od pierwszego wejrzenia, uszy Fikandra.

Jedna z pierwszych recenzentek *Bromby i innych* zauważyła, że pod fantastycznym płaszczykiem znajduje się satyra na społeczeństwo lat 70. i napisała: „Uwaga dzieci! Nie dawajcie poznać dorosłym, żeście doskonale zrozumiały krytykę dorosłego społeczeństwa”[37]. Obserwacja recenzentki jest celna o tyle, że opowiadania z *Bromby* są rzeczywiście pełne odniesień do rzeczywistości, ale tekst autora determinuje otwartość, zrozumienie i akceptację dla różnorodności, dla śmieszności i dziwactw; nie ma charakteru interwencyjnego, autor nie ruga, nie strofuje, nie grozi palcem niesfornym przedstawicielom społeczeństwa, bo w tym świecie wszyscy mają prawo do życia, które jest najwyższą wartością, a fantastyczność jest odzwierciedleniem niezwykłości tego świata, polegającej na tym, że dla wszystkich znajdzie się tu miejsce.

Istotne wydaje się natomiast dostrzeżenie groteskowości poszczególnych postaci. Jest to rodzaj groteski, o którą w swojej pracy upominał się Stefan Szuman:

> Rycinami dziecko bawi się i cieszy tak samo, jak tekstem. W inteligentnym dziecku wcześnie budzi się samorodny dowcip. [...] Celem groteski jest zabawne przedstawienie czegoś przez podkreślenie i uwypuklenie cech, z natury rzeczy śmiesznych[38].

Znamienne, że Stefan Szuman jako jeden z wzorów graficznego ilustrowania dla dzieci przywoływał[39] prace Franciszki Themerson, a Maciej Wojtyszko w jednym z wywiadów wymienia m.in. Stefana Themersona jako swojego mistrza w dziedzinie książki dla dzieci:

---

[37] M. Baranowska, *Nonsens i rzeczywistość*, „Literatura” 1975, nr 32, s. 10.

[38] S. Szuman, *Ilustracje*…, s. 61.

[39] Ibidem, s. 70.

> Do napisania *Bromby* ośmielił mnie swoimi *Bajkami z królestwa Lilonii* Leszek Kołakowski, którego wykładów miałem szczęście słuchać na studiach. Drugą inspirację stanowiły książki Stefana Themersona, które pod koniec lat 60. pojawiły się w księgarniach. Literatura dziecięca była wtedy w większości bardzo infantylna. [...] przekonałem się, że z dziećmi można rozmawiać inaczej. Przecież one kochają surrealizm i absurd. To dorośli twierdzą, że nie można przejść przez ścianę. Dzieci mają bardziej elastyczną wyobraźnię [...][40].

Rysowanie Macieja Wojtyszki nie ośmiesza bohaterów, natomiast odbiorcę prowokuje do zabawy poprzez uważne przyjrzenie się różnym strategiom działania postaci. Rysunki eksponują opowieść o „Naszej Okolicy", tekst daje rozwinięcie i dramaturgię zdarzeń.

Autorski tandem

Na innej zasadzie funkcjonują współpracujące ze sobą słynne duety: pisarz i ilustrator. Wizja świata przedstawionego powstaje wtedy na granicy ich wzajemnych porozumień. Spójność warstwy ikonicznej i językowej jest dziełem opartym na określonej idei twórczej, bliskiej obu artystom.

Tak prezentują się książki dla dzieci małżeństwa Themersonów[41], gdzie kompozycja tekstu z grafiką to prawdziwe mistrzostwo. Joanna Olech pisze, że Themersonowie na wiele lat wyznaczyli standardy nowoczesnej sztuki edytorskiej[42]. Styl tych wydawnictw polegał na uproszeniu rysunku, geometryzacji postaci i sytuacji, pojawiły się elementy odzwierciedlające nowoczesną technikę (praca maszyn, pociągi, różne mechanizmy będące przedmiotem dziecięcej fascynacji). Żart słowny komponował się z dowcipnym, umownym rysunkiem. Nie było mowy w twórczości Themersonów o nachalnym dydaktyzmie[43].

Najsłynniejszą parą twórców – choć to przykład nieco innej kategorii – wydają się być w tym kontekście René Goscinny i Jean Jacques Sempé. Ich satyryczno-humorystyczna seria książek o Mikołajku ukazywała się we Francji w latach 1956–1964. Do dziś funkcjonuje wśród czytelników wyłącznie w tej wersji i tak właśnie jest ciągle powielana[44]. Trudno nawet wyobrazić sobie jakąkolwiek zmianę w tym względzie. Charakterystyczny jest tu także sposób istnienia nazwisk obu artystów w odbiorze czytelniczym, zdarza się bowiem, że nawet dorośli czytelnicy mają wątpliwość, który z autorów był rysownikiem. Historia o Mikołajku jest wspólną

---

[40] C. Polak, *Dyskretny urok wychuchola. Rozmowa z Maciejem Wojtyszką*, „Gazeta Wyborcza" 2004, nr 12, s. 17.

[41] Przykłady wydawnictw obecnych na rynku: S. Themerson, *Pędrek Wyrzutek*, il. F. Themerson, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2002; S. Themerson, *Pan Tom buduje dom*, il. F. Themerson, Omedia Sp. z o.o., Warszawa 2007. Można też na rynku księgarskim zetknąć się z innymi wydawnictwami, gdzie utwory autora połączono z – niestety – obcymi oryginalnemu stylowi ilustracjami. Tak stało się np. z utworem *Pan Tom buduje dom*.

[42] Patrz: J. Olech, *Papierowe wykopaliska*, http://czytelnia.onet.pl/0,1239638,1,artykuly.html.

[43] J. Dunin*, Książeczki dla grzecznych*..., s. 144.

[44] W grę wchodzi oczywiście także kwestia praw autorskich, które chronią wersję oryginału, ale jednocześnie wstrzymują możliwość powstania innej wersji ilustracji.

własnością obu francuskich artystów, również poprzez sposób umieszczenia obu nazwisk na okładce jako równorzędnych.

W świadomości miłośników twórczości Woroszylskiego jego zbiór dokonań literackich dla dzieci funkcjonuje wraz z „obrazem" stworzonym dla tych utworów przez Bogdana Butenkę. Pierwsze wydania książek dla dzieci Woroszylskiego ukazywały się z ilustracjami właśnie tego rysownika i należą dziś do grupy prawdziwie kolekcjonerskich wydań[45]. Ewentualne inne wydania, o czym była mowa na początku, nie liczą się dla miłośników tej twórczości, bo porozumienie twórcze Woroszylski – Butenko to wzór niedościgły. Istnieją np. trzy różne wydania znakomitej powieści dla dzieci autorstwa Wiktora Woroszylskiego: *Cyryl, gdzie jesteś?,* które mogą posłużyć jako ekspozycja kluczowego problemu, charakteryzującego sposób obecności ilustracji w książce dla dzieci. Odniosę się do dwóch z nich. Pierwsze, z 1966 roku z ilustracjami Butenki (od 1962 roku Nasza Księgarnia kilkakrotnie wznawiała tytuł), i wydanie Siedmiogrodu z roku 2002 ilustrowane przez Jacka Skrzydlewskiego, który zresztą przygotował dwie różne, choć jednolite stylistycznie wersje graficzne. Obie dostępne są w księgarniach niejako wymiennie.

Utwór Woroszylskiego został nazwany jedną z pierwszych w Polsce w pełni postmodernistycznych powieści dla młodego czytelnika[46]. Łączą się w niej różne metody pisarskie, występują wypowiedzi metatekstowe. Pomieszanie konwencji jest przedmiotem zabawnej gry literackiej. Znacząco prezentuje się także zaplanowana przez autora dla tej wielopiętrowej opowieści technika edytorska. Każdy z opisywanych światów odzwierciedlono innym kształtem i kolorem czcionki drukarskiej, a dopowiedzenia i komentarze autora mają obraz pisma odręcznego. Młody czytelnik, jeśli tylko z przyjemnością podejmie literacką grę, musi wykazywać nieustającą gotowość intelektualną. Powieść wymaga bowiem aktywnego uczestnictwa w odkrywaniu tajemnic symultanicznie opisywanego świata przedstawionego. Jest przy tym ironiczna, dowcipna, pełna zagadek znaczeniowych, które w trakcie lektury trzeba rozwikłać. To przykład znakomitej powieści, którą z równym zainteresowaniem czytają zarówno wymagające, inteligentne dzieci, jak i ich rodzice.

Prostota i umowność Butenkowego rysowania (wydanie z 1966 roku) pobudza wyobraźnię odbiorcy, a przy tym współgra z humorem pisarza. Kreska sygnalizuje jedynie postać. Nadaje jej niepowtarzalny charakter, ale jednocześnie nie narzuca odbiorcy konkretnej wizji bohatera, raczej nakłania do intelektualnego wypełniania finezyjnego znaku postaci, który eksponuje jakąś cechę charakterystyczną. Artysta z maestrią operuje groteską. Postaci mają właśnie taki wymiar, ale poprzez groteskę zbudowana jest ich osobowość, indywidualność; rysunek daleki jest od pospolitej, złośliwej karykatury[47]. To postaci, które budzą sympatię, współtworzą świat, do którego natychmiast chciałoby się wejść. Znamienny w rysowaniu Butenki jest

[45] Mowa tu przede wszystkim o następujących książkach dla dzieci Woroszylskiego z ilustracjami Butenki: *Cyryl, gdzie jesteś?*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960, *I ty zostaniesz Indianinem,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1960; *Nastolatki nie lubią wierszy*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967; *Mniejszy szuka Dużego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

[46] W. Wróblewska, *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005...*, s. 115.

[47] Przed zaczepną, złośliwą wobec dzieci groteską i karykaturą przestrzegał S. Szuman, *Ilustracje*..., s. 61–70.

własny, indywidualny i rozpoznawalny humor interpretacyjny, artysta ma wysoką świadomość odbiorczą, znakomite wyczucie tekstu, rozumie jego materię, dopowiada i rozwija, nie naruszając istoty rzeczy. Nie wykracza poza intencję autora, dopełnia ją i współtworzy bez zbędnej „agresji formalnej", bez niepotrzebnej ingerencji. Takie podejście rysownika do tekstu literackiego potwierdza nie tylko artyzm mistrza ilustracji, ale także wnikliwą, twórczą lekturę powieści, jakiej dokonał przed przystąpieniem do opracowania plastycznego.

Paradoksalnie poprzez ów, opisany powyżej, stylistyczny umiar, Butenko dla wielu miłośników tej powieści stał się współautorem dzieła. Można zaobserwować to zjawisko, przyglądając się aukcjom internetowym, gdzie kupujący, poszukujący dziełka Woroszylskiego, dopisują często zastrzeżenie – „tylko z rysunkami Butenki".

Drugie z wydań epatuje kiczowatym kolorem, postaci bohaterów, podprawione komiksową kreską, mają wielkie „pijackie nosy" i wystające zęby, sprawiają wrażenie bandy bezmyślnych dzikusów. W żaden sposób nie odnoszą się do subtelnie prowadzonej, ironicznej gry znaczeń, cechującej powieść autora. Poczynając od okładki, „wszystko jest jasne", hałaśliwe i oczywiste oczywistością obcą idei powieści, nijak się ma do treści utworu.

Ilustracja na zamówienie wydawnictwa

Wśród książek ilustrowanych jest jeszcze grupa trzecia. Tekst istnieje wcześniej niezależnie od ilustracji, natomiast opracowanie graficzne powstaje jako wynik interpretacji dzieła literackiego dokonanej przez artystę plastyka na zamówienie wydawnictwa i funkcjonuje wśród innych wydań tego utworu, jako jeden z możliwych wariantów. Tak dzieje się bardzo często z szeroko rozumianą klasyką i dotyczy dzieł, których autorzy już nie żyją, nie mogą współuczestniczyć w wyborze ilustratora. Przy tej okazji widać, jak często klasyka literacka dla dzieci „pada" ofiarą kiczu preferowanego przez hurtowników, bo sami autorzy nie mają możliwości obrony. Zdarzają się jednakże i w tej grupie „prawdziwe perły", kiedy artyzm ilustratora czyni wydanie wyjątkowym i elitarnym. Takie, najczęściej małonakładowe, produkcje znikają dość szybko z półek księgarskich, docenione przez koneserów, a samo zdarzenie pokazuje, że jednak istnieje zapotrzebowanie na wydawnictwa najwyższego kunsztu w dziedzinie.

W tej grupie warto zwrócić uwagę np. na *Baśnie z całego świata*[48], ilustrowane przez Józefa Wilkonia. Nie zostały one jednak wydane siłami jednego konkretnego wydawnictwa[49], a pojawienie się książki na rynku poprzedzono całym systemem specjalnych przygotowań asekuracyjnych.

Józef Wilkoń to malarz, jego ilustracje – dzieła o głębokiej, „poetyckiej" barwie – przenoszą oglądającego w świat fantazji i metafory[50]. Często zajmują całe, osobne strony, jak integralne dziełka wewnątrz książki, ale często spoczywają tuż obok

[48] *Baśnie z całego świata*, wybrał G. Leszczyński, Nowa Era, Warszawa 2006.

[49] Książka objęta była patronatem honorowym Ministerstwa Kultury, pozyskano kilkunastu sponsorów, a w przedsięwzięciu uczestniczyło Porozumienie Wydawców, co świadczy oczywiście o zacnej postawie wymienionych, ale także potwierdza lęk wydawców przed ryzykiem i komplikacjami ekonomicznymi.

[50] Patrz również: G. Wagner, *Wilczek*, il. J. Wilkoń, Tatarak, Warszawa 2007.

druku, obok opisywanej akurat sytuacji czy postaci. Uważny czytelnik dostrzeże pietyzm ilustratora wobec tekstu, który wsłuchuje się w słowo, z niego wyprowadza swoje malarsko-poetyckie wizje świata przedstawionego. Nimb tajemnicy przeplata się tutaj z umownymi odniesieniami do epok, do miejsc, czasem pojedynczy znak symbolizuje stan uczuć bohatera, jego poszukiwanie, jego drogę.

Wilkoń interpretuje obrazem autorski tekst, jego prace robią wrażenie, pozostają w pamięci, ale jest to rzemiosło mistrza służebnej kompozycji. Podejście artysty do tekstu przypomina trochę pracę reżysera, który tworząc własne dzieło, stara się nie naruszyć idei dramaturga. W wypowiedziach Wilkonia pojawia się często temat wrażliwości i wyobraźni dziecięcej, nieskażonej ingerencją dorosłych. Do niej się odwołuje, w niej szuka inspiracji. Jest jednym z tych ilustratorów, którzy mają przemyślaną i jasną wizję porozumiewania się z dziećmi poprzez obraz. Wynika ona z głębokiej potrzeby dialogu z dzieckiem, jako odbiorcą sztuki malarskiej i literackiej, które w książce tworzyć mają jednolitą kompozycję.

W tej grupie – choć mowa o zupełnie innej indywidualności artystycznej – umieszczę również wyjątkowe pod każdym względem wydanie *Czerwonego Kapturka* oficyny Dwie Siostry. Wydawnictwo pozyskało współpracę czeskiej artystki światowej sławy – Květy Pacovskiej**.** Jej dziełko pozostaje całkowicie poza tradycją ilustracji realistycznej, przedstawiającej. Ilustratorka posłużyła się technikami rysunkowymi i malarskimi oraz kolażem. Z jednej strony, umowna kreska grafika, z drugiej – głęboki, nieobojętny, znaczący kolor. Książeczka ma swój rytm, ciąg ilustracji tworzy wobec tekstu własną opowieść. Aktywna postawa czytelnika musi zakładać poszukiwanie, odkrywanie, niepokój. Całościowa wizja zachwyca kompozycją wolnych kolorów, fantazją kształtów, odwagą prezentacji. Niezwykła i pełna energii jest czerwień obrazu, tak istotna w opowieści Grimmów.

> Czerwień widziana w naszej wyobraźni jako kolor bez granic, zasadniczo ciepły, działa immanentnie, jak barwa pulsująca życiem, płomiennym i niespokojnym. [...] Przy całej swej energii i intensywności czerwień reprezentuje wielką, nieodpartą siłę, niemal świadomą swego celu – pisał Kandinsky[51].

Energetyczne ilustracje Pacovskiej – wydobyta przez nią czerwień pochodzi jakby wprost z opisu mistrza Kandinskiego. Radość i dowcip, rodzaj zabawy techniką artystyczną, ożywiają powszechnie znany tekst, inspirują czytelniczą aktywność. *Kapturek* artystki pozostaje w tradycji jej mistrzów (Kandinskiego albo Paula Klee).

Książeczka pokazuje, jak bajkę dla dzieci przełożyć można na język sztuki abstrakcyjnej. Poszczególne postaci wyłaniają się z kształtu figury geometrycznej, mają własny wymiar, nie po drodze im do oswojonej rzeczywistości, bo też nie o nią tu chodzi. Oryginalność i nieoczywistość bohaterów ma charakter prowokacji artystycznej, wyrazistej kompozycyjnie i w najwyższym stopniu kreacyjnej. Znamienny jest fakt, że w książce wykorzystano oryginalny tekst Grimmów. To zderzenie – pozorne odpychanie, niedostosowanie – a w istocie rzeczy wzajemna korespondencja obu tekstów kultury, tworzą nową stylistycznie jakość wypowiedzi baśniowej. Nawiązując do kwestii wspólnoty czytelniczej dorosły – dziecko, która jest przedmiotem mojego

[51] M. Rzepińska, *Historia koloru*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983, s. 546.

szczególnego zainteresowania, przy *Kapturku* Květy Pacovskiej widzę otwarte, szerokie pole do dialogu w czytelniczej wspólnocie.

Nie badałam, jak dzieci reagują na to wydanie *Czerwonego Kapturka*, na pewno ożywia ono jednak kolejny raz problem szeroko od wielu lat rozpatrywany przez dorosłych zajmujących się edukacją. Wielu z nich trwa w przekonaniu, że dziecko nie rozumie sztuki abstrakcyjnej, że trzeba dla niego rysować obrazki figuratywne odzwierciedlające rzeczywistość. Niektórzy pewnie widzieliby w książce dla dzieci wzory niemal fotograficzne. Można odnieść wrażenie, że ta grupa dorosłych przenosi swoje własne lęki wynikające z niezrozumienia dzieła na mylne wyobrażenie dziecięcego odbioru.

Dziecko jest na świecie kimś całkiem nowym, przygląda się z równą ciekawością całemu otoczeniu, można nawet zaryzykować stwierdzenie, że dzieło plastyczne ma dla niego w danym momencie taką samą wartość poznawczą, jak przed chwilą oglądany pierwszy raz przedmiot codziennego użytku. Dzieci cieszą się możliwością odkrywania znaczeń, nazywania przestrzeni, porównywania jej z tym, co już widziały. Pewien rodzaj zagadkowości zawarty w sztuce abstrakcyjnej inspiruje małego odbiorcę do własnych poszukiwań i do naśladowania. Dziecko nie dziwi się niczemu, raczej ulega fascynacji nietypowym kształtem, osobliwym połączeniem kolorów, próbuje odnaleźć podobieństwa do rzeczywistości, ale nie przeszkadza mu, że nie znajduje linii dosłownych i jednoznacznych. Sztuka abstrakcyjna może zatem służyć rozwojowi dziecięcych zdolności twórczych, kształcić umiejętność interpretacji, „otwierać" na różne, nierealistyczne tendencje w sztuce.

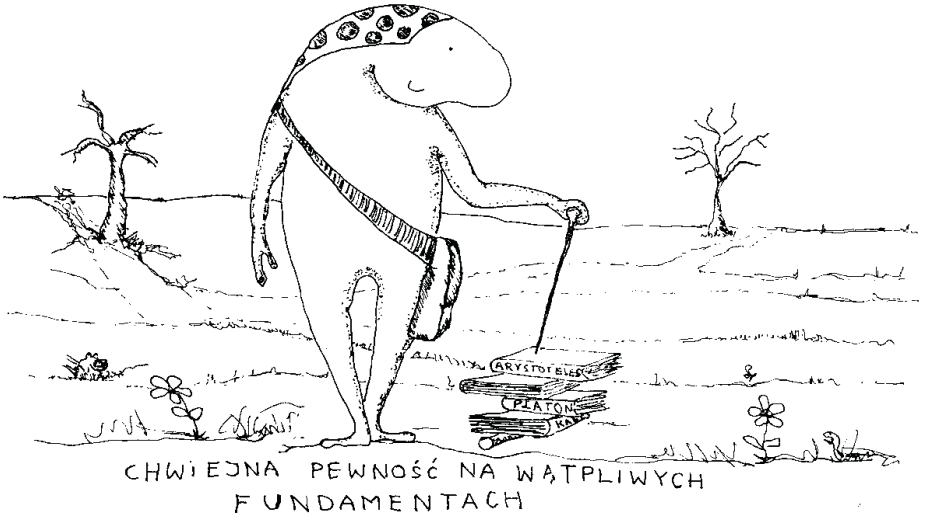
Prawo serii – reinterpretacje znanych baśni

Przyglądając się najnowszej ofercie wydawniczej, nie można pominąć serii Niebaśnie wydawnictwa Santorski. Autorzy (pisarze i ilustratorzy) zostali zaproszeni do realizacji cyklu. Zawiera on trawestacje powszechnie znanych utworów[52]. Pomysł od razu przywodzi na myśl dziełko Babette Cole, ilustratorki i pisarki w jednej osobie, czyli wydanego w 1987 roku *Księcia Kopciucha*[53]. Prace ilustratorów dla oficyny Santorski całkowicie wykroczyły poza standardowy model baśniowy. Podobnie jak zakomponowane z nimi teksty literackie, napisane przez zaproszonych do projektu pisarzy, odeszły od powszechnie znanych pierwowzorów. Niech jako przykład posłuży postmodernistyczny *Kopciuszek* w wersji Michała Rusinka.

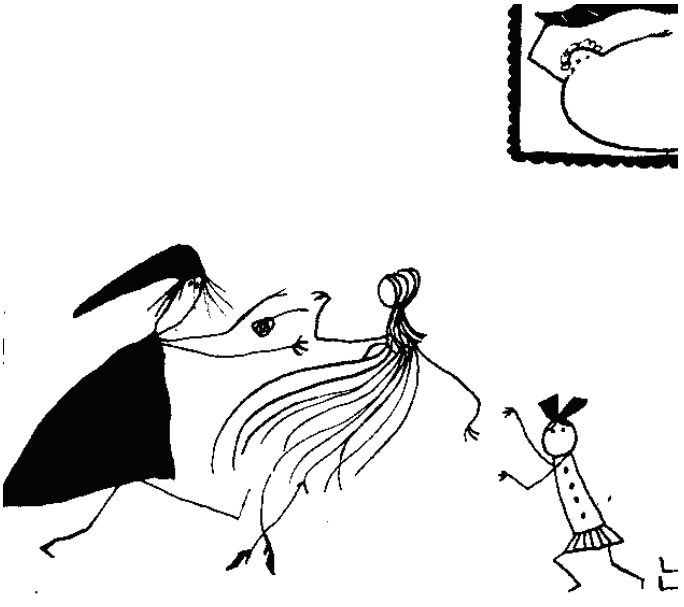
Książeczkę „po brzegi" wypełnia obraz ilustratorki Małgorzaty Bieńkowskiej, to on – przynajmniej w pierwszym kontakcie z książką – dominuje i przemawia do odbiorcy. Odmalowano w nim hałaśliwą różowo-szarą „kulturę" supermarketu, pospolitość tak zwanych „pism dla kobiet", wielkich billboardów, na których „sprzedaje się" produkty „masowego rażenia". Jest tu wszystko, co pospolite, co na co dzień „wyskakuje z telewizora", powielone, jednakie, krzykliwe, stanowiące koktajl nieprzystających do siebie rzeczywistości. Karminowe, drapieżne usta bywalczyni sklepów z konfekcją, krawat Leppera, dyskotekowa kula z lusterek, buty, samochody i torby na zakupy. Wszystko jak uniform sztucznej rzeczywistości, którą „ktoś" lub „coś"

[52] Ukazały się w tej serii: L.K. Talko, *Jaś i Małgosia*, il. A. Niemierko, Santorski, Warszawa 2005; J. Olech, *Czerwony Kapturek*, il. G. Lange, Santorski, Warszawa 2005; M. Rusinek, *Kopciuszek*, il. M. Bieńkowska, Santorski, Warszawa 2006.

[53] B. Cole, *Książę Kopciuch*, Egmont, Warszawa 1987.

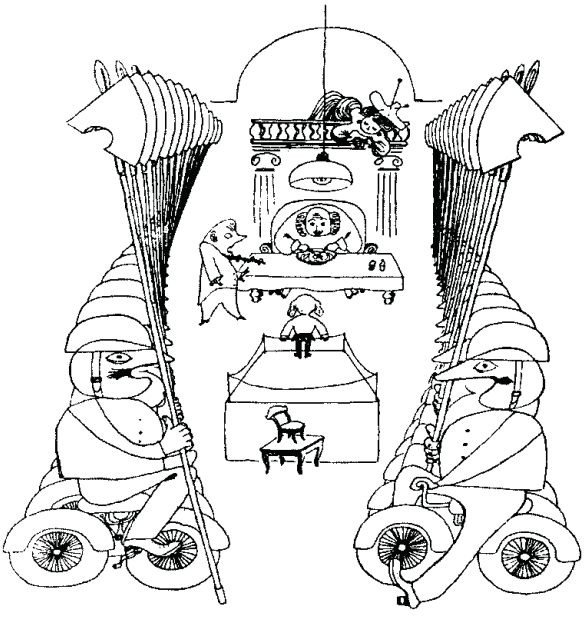


M. Wojtyszko, *Bromba i filozofia,* il. M. Wojtyszko, Jacek Santorski, Warszawa 2004

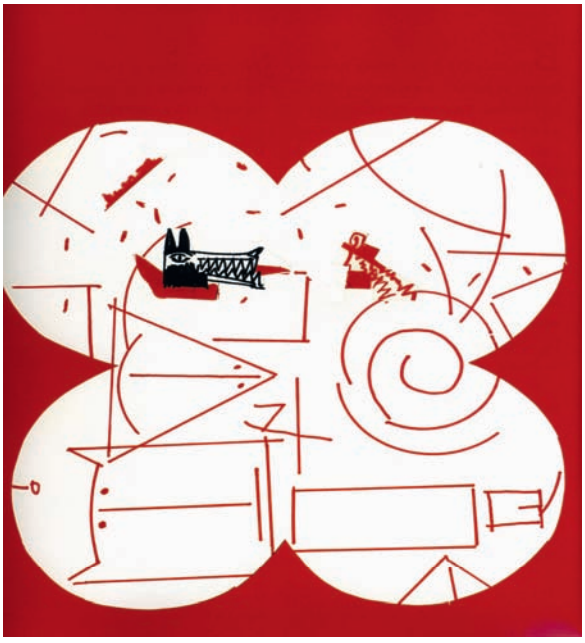


W. Woroszylski, *Cyryl, gdzie jesteś*?, il. B. Butenko, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966

O rybaku i złotej rybce, [w:] *Baśnie całego świata*, il. J. Wilkoń, Nowa Era, Warszawa 2006



S. Themerson, *Pędrek Wyrzutek*, il. F. Themerson, Iskry, Warszawa 2002



Bracia Grimm, *Czerwony Kapturek*, il. K. Pacovska, Dwie Siostry, Warszawa 2008

Bracia Grimm, *Czerwony Kapturek*, il. K. Pacovska, Dwie Siostry, Warszawa 2008

M. Rusinek, *Kopciuszek*, il. M. Bieńkowska, Czarna Owca, Warszawa 2006

wpycha gawiedzi ku zaspokojeniu jej konsumpcyjnych pragnień. Odzwierciedla tę atmosferę „ciąg" jednakowych księżniczek z bucikiem w ręce, potencjalnych kandydatek do szczęścia, zajmujących trzy kolejne strony w kolejce do wielkiego świata.

Tekst Rusinka opowiada historię panny na wskroś nowoczesnej. Wie, jak „się urządzić", jak zostać księżniczką. Jest to nad wyraz proste. Trzeba skorzystać z wszystkich promocji i upustów (telewizor wydaje się tutaj podstawowym źródłem „rzetelnej" informacji), umiejętnie znaleźć tanią wypożyczalnię sukien, odpowiedniego kandydata na księcia (najlepiej biznesmena) i przystąpić do odważnej „akcji łowieckiej", jak przystało na właścicielkę wyzywających czerwonych ust. Ostatecznie Kupciuszek (Rusinek dokonuje znaczącej przeróbki imienia) ponosi klęskę, bo: „Jeśli ktoś chce być jak każdy, zwykle jest jak nikt po prostu".

Tekst złożony jest wielką czcionką (hasłowe tytuły gazet albo reklamy), wdziera się do książeczki siłą, przesłania materię obrazu, przykrywa, narzuca i ogranicza pole widzenia – jak robią to reklamy. Świat tej wersji *Kopciuszka* to świat wewnętrznie rozbity, nieharmonijny, napędzany konfliktem i konkurencją, ale przede wszystkim świat aż do bólu sztuczny, skonfliktowany z naturą, obcy jej i odległy. Nie ma w nim miejsca na pejzaż, co najwyżej pojawia się przestrzeń tłocznej ulicy. Taki świat jest produktem masowej kultury ostatnich dziesiątek lat, zdają się mówić oboje artyści za pomocą wspólnie stworzonej książki. Usytuowanie tekstu wobec obrazu to jeszcze jeden sposób na pokazanie wewnętrznej sprzeczności, ciągłej walki o prymat. Konkurencyjność jest istotą rzeczy – sztuczną prawdą o współczesnej rzeczywistości.

Pozostaje teraz pytanie o projektowanego odbiorcę. Nie sądzę, aby najistotniejsze było tutaj określenie grupy wiekowej gotowej do odbioru, co zwykle w takich sytuacjach jest przedmiotem dysertacji pedagogów. Z odpowiednim komentarzem, z możliwością stawiania pytań, wyrażania wątpliwości, we wspólnocie czytelniczej do lektury książki Rusinka przystąpić może każde dziecko wyrażające zainteresowanie. *Kopciuszka* Rusinka i Bieńkowskiej także umieszczam na swojej liście literatury wspólnej. Czytany na głos, „obserwowany" z różnych punktów widzenia, komentowany na bieżąco zyskuje, zaczyna żyć wewnątrz czytelniczej wspólnoty – pozwala wszystkim jej uczestnikom spojrzeć na świat z dystansem. Nie szkodzi, że dystans dziecka będzie miał zupełnie inny wymiar niż dystans dorosłego czytelnika. W końcu do lektury – zwłaszcza tak zabawnej – można wracać po wielekroć.

Warto w tym miejscu podkreślić, że istotna w lekturze jest znajomość tekstu podstawowego. Młody czytelnik odczyta wówczas wszelkie konteksty i odwołania opowiastki Michała Rusinka.

Podsumowanie

Środowisko ilustratorów książek nie jest jednolite. Artyści prezentują różne „szkoły edukacyjne". Bywa, że nie da się ich pogodzić. Aleksandra Malinowska z portalu internetowego MUS w wywiadzie z Józefem Wilkoniem informuje, że seria Niebaśnie bardzo źle się sprzedaje. Warto przy tej okazji zacytować fragment wypowiedzi Józefa Wilkonia, choć istotne jest zwrócenie uwagi, że odnosi się przede wszystkim do nowej wersji *Jasia i Małgosi*: „Ta seria to kpiny z bajek. Jestem prze-

ciwko tej koncepcji, to błąd. Nie ma najmniejszego powodu, żeby wykpiwać bajki. Ale jak nie są sprzedawane, to w porządku. Widocznie nikt ich nie potrzebuje”[54].

Dla badaczy, znawców i miłośników książek liczy się chyba jednak najbardziej artystyczny efekt. Krótki przegląd, którego dokonałam na potrzeby tego szkicu, pokazuje, że najważniejsza jest kompozycja całości, współgranie i współkreacja tekstu i wizji plastycznej. Jeśli zachodzi między nimi związek znaczeń, jeśli tworzą wspólną przestrzeń artystycznej wypowiedzi, książka służy dziecku, bo otwiera jego wrażliwość na sztukę.

Reading and watching with a child. Selected problems concerning illustrations in contemporary children books

Abstract

The author of the article discusses the issue of illustrations in children books. She places the problems connected with the topic in a wider historical and social context by taking the relationship between the editorial solutions and the market demands, readership tastes as well as the psychological, social and artistic contexts into consideration. She emphasizes the issue of status, function and types of illustrations in books oriented at the reading experience shared by children and adults. The author suggests to use a term “shared literature” to refer to this type of writing as an analogous opposition to the notion of “individual literature” introduced by Jerzy Cieślikowski. Due to the selection of this particular type of literature the author discusses different variants of the artistic statement through illustration including examples and artistic consequences of situations in which (1) the author is the writer and illustrator of his own text (Maciej Wojtyszko), (2) the writer and the author work in a tandem and inspire each other, (3) the illustrator is given a commission from a particular publishing house. In the concluding part, the author underscores that harmony between a text and an artistic vision is crucial both from the artistic and educational point of view.

[54] http://www.mus.com.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=205.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

Bernadeta Stano, Barbara Kasprzyk

Ilustracje dla dzieci Józefa Wilkonia

Ilustracja może być „czystym" obrazem, jaki wykonuje artysta w technikach „tradycyjnych", a może być kolażem cyfrowym. „Nastanie sztuki cyfrowej i jej narzędzi twórczych wywarło najpierw wielki wpływ na kulturę masową, a następnie na sztuki piękne. Jednym z aspektów tej przemiany jest fakt wzajemnego przenikania się rozmaitych dyscyplin, umiejętności i środków przekazu pod kontrolą jednego artysty"[1]. W tym poddanym cyfryzacji świecie musiał się odnaleźć Józef Wilkoń, artysta, który urodził się w 1930 roku. Należy on do pokolenia powojennych absolwentów krakowskiej ASP[2]. Otrzymał dyplom z malarstwa z końcem socrealizmu w roku 1955, w pracowni profesora Adama Marczyńskiego[3]. Od roku 1957 współpracuje z wieloma wydawnictwami, np. z Naszą Księgarnią, Wydawnictwem Literackim czy Ruchem, tworząc liczne grafiki i ilustracje książkowe, szczególnie dla najmłodszych[4]. Popularność zdobył właśnie dzięki ilustracji dziecięcej. W 1959 roku wydano *Pawie wiersze*, napisane do jego rysunków przez Tadeusza Kubiaka. Wilkoń powtarza do dziś, że to jego najważniejsza książka[5].

Jego zainteresowania i działalność skupiają się nie tylko na ilustracji dziecięcej. Wydał ponad sto książek dla dzieci i dorosłych w Polsce oraz 55 książek za granicą[6]. Projektuje także różnego rodzaju pocztówki, kalendarze, karnety oraz gobeliny (np.

[1] G.C. Haun, *Photoshop 4. Techniki kolażu*, przekł. R. Muszyński i D. Orłowski, Wydawnictwo Robomatic, Wrocław 1998

[2] Urodził się 12 lutego 1930 roku w Bogucicach, nieopodal Wieliczki.

[3] Obok malarstwa ukończył też historię sztuki na Uniwersytecie Jagiellońskim, http://pl.wikipedia.org/wiki/Józef_Wilkoń.

[4] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa*, Biuro Wystaw Artystycznych, Zamość 1994; E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja książkowa*, Ossolineum 1969, s. 221–222.

[5] http://wyborcza.pl/1,75475,7552656,Zwierzyniec_mistrza_Wilkonia.html. T. Kubiak, *Pawie wiersze,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1959. Motyw pawia pojawia się także w ilustracjach do książki S. Szydłowskiego, *Przygoda pewnego pawia,* Ruch, Warszawa 1960.

[6] Na wystawie *Rzeźb i ilustracji Wilkonia* w Gdańsku w listopadzie 2009 roku można było m.in. zobaczyć jego świetne ilustracje w technice gwaszu do wydania *Pana Tadeusza* z 1973 roku. „Na pierwszy plan wysuwa się tu przyroda – piękna, dzika, harmonizująca

w 1980 roku do Spółdzielni im. Wyspiańskiego w Krakowie). Od lat 90. artysta zajmuje się także rzeźbą. Tematem jego prac przestrzennych są zwierzęta.

Świat przyrody inspiruje go od lat 50.[7] Artysta stara się, by młody odbiorca zagłębił się w krainę marzeń i fantazji, w której dominuje bogata kolorystyka. Nie zawsze są to kolory kojarzące się z dzieciństwem, co znajduje potwierdzenie w wielu cyklach, także w tym ostatnim, o którym będzie mowa. Krajobrazy przepełnione są tropikalną florą, niezwykłymi ptakami i groźnymi zwierzętami, które odbiegają nieco od realistycznych kształtów. Przyroda w „świecie" Wilkonia balansuje na granicy realizmu i abstrakcji. Artysta czerpie inspiracje m.in. ze sztuki P. Klee, nadając swoim dziełom prosty, nieraz nawet naiwny wymiar, niejednokrotnie eksperymentując. Styl ilustracji Wilkonia zaliczany jest do poetyckiego oraz fantastyczno-dekoracyjnego[8]. Ta próba określenia charakteru prac Wilkonia przez Ewę Skierkowską oparta była na projektach powstałych do 1969 roku, warto zatem spojrzeć na nie ponownie i porównać z innymi, późniejszymi.

Przegląd całego dorobku ilustracyjnego tego artysty byłby zadaniem nie na miarę tego szkicu. Dokonano zatem zestawienia ze sobą ilustracji pochodzących z początku działalności artysty, z 1957 i 1962 roku, z wybranymi zbiorami, które powstały w kolejnych dziesięcioleciach: *Siedem księżyców* Wandy Chotomskiej (1970), *Nasze podwórko* Ludwika Jerzego Kerna (1975), *Little Tom and Big Cat* (1976). Szczególne miejsce zarezerwowano dla wydanej w 2009 roku książki Rudyarda Kiplinga pt. *Księga dżungli*. Przegląd ten ma za zadanie uzmysłowić zarówno różnorodność pomysłów Wilkonia na ilustracje do książki dla dzieci, w zakresie technik i kompozycji, jak i ciągłość, doskonalenie wybranych wątków. Andrzej Matynia tak opisuje drogę rozwojową artysty:

> Pierwsze ilustracje Wilkonia, to zachwyt nad techniką wodną. Eksperymentował łącząc ze sobą pozornie sprzeczne środki: akwarelę, tusz, temperę, gwasz. Malował plamami rozbryzganymi, zaciekami, odciskami wodnych farb, operując głównie na wilgotnej materii obrazu. Była to lekcja taszyzmu i efekt pierwszego spotkania z malarstwem Tapiesa. Jednocześnie śmiało odwoływał się do perskiej miniatury, skąd przyjął założenia perspektywiczne. Porzucił renesansowe reguły. Rozwijał akcję płasko, bez zwodniczej głębi i wykreślanej geometrycznie przestrzeni. Z czasem maluje coraz częściej kryjącą farbą, dobiera papiery o specjalnej fakturze (worki), używa złotych podkładów. Gruzłowata powierzchnia papieru powoduje, że farba wnika w głąb (tusz), albo ślizga się po wzgórkach papieru (złoto, tempera), tworząc struktury jak w gobelinie, mięsiste, chropowate, sensualne[9].

Ilustracja pt. *Zawilce* pochodzi z cyklu *Wiosna, lato, jesień, zima* (1957)[10]. Została wykonana w technice akwareli i jest bardzo specyficzna dla warsztatu Józefa Wilkonia. Przedstawia las w nocy. „Ale to nie jest las ze szkoły Barbizon – interpretuje

---

z romantycznym klimatem mickiewiczowskiej opowieści" – tak pisze o nich Janusz Górski; http://dziecko.trojmiasto.pl/Wilkoniowy-zwierzyniec-w-Gdansku-n35428.html.

[7] http://pl.wikipedia.org/wiki/Józef_Wilkoń.

[8] E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 222.

[9] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 7.

[10] Niepublikowana ilustracja, rep. Ibidem, s. 20.

Andrzej Matynia – ani las z obrazów polskich kolorystów, którzy byli profesorami Wilkonia w krakowskiej ASP. To las z okresu taszyzmu”[11]. Przyjrzyjmy się zatem tej kompozycji, którą Wilkoń wpisał w prostokąt. Las składa się z jedenastu drzew, różnej grubości i różnego koloru. Artysta urozmaica ich barwy, sugerując, iż pejzaż nocny nie tonie w ciemności, ma całe mnóstwo odcieni. Mroki nocy rozświetla księżyc. Pod drzewami znajduje się poszycie, z którego wyrastają małe, niepozorne roślinki – zawilce. Ich białe płatki kontrastują z ciemną zielenią podłoża. Las ukazany jest bardzo wczesną wiosną. Sugerują to puste konary z pojedynczymi listkami, a także tytułowe zawilce, które są charakterystyczne dla przedwiośnia. Kolorystyka ograniczona została do barw chłodnych. Choć dokładnie widzimy księżyc, to niebo wydaje się być zachmurzone, co autor pokazał w szarych tonacjach, różnicując plamy intensywnością waloru. Ciekawym zabiegiem kolorystycznym jest także wprowadzenie czterech drzew w odcieniach błękitu. Uwagę przykuwa zwłaszcza drzewo znajdujące się niemal na środku kompozycji. Niczym abstrakcyjna szczelina wydaje się dzielić obraz na dwie części. Kiedy odbiorca wodzi wzrokiem po niebieskim (zimnym) pniu drzewa, może dotrzeć do niego informacja, że przyroda dopiero budzi się ze snu. Poprzez zastosowane środki można poczuć chłód nocy i wilgoć lasu. Jednak z taszyzmem ten las ma z pewnością mniej wspólnego niż przywołane wcześniej interpretacje pawi czy ilustracje do wierszy Leopolda Staffa z 1961 roku, gdzie wszystkie elementy pejzażu budują rozlane plany[12].

Kolejna niepublikowana ilustracja pt. *Ryby* pochodzi z tego samego roku (1957)[13]. Została wykonana w technice gwaszu. Przedstawia nieokreślony zbiornik wodny. Na czarnym tle artysta namalował różnego gatunku ryby. Są mniejsze, większe, płyną w różne strony. Zwierzęta te nie są oddane w sposób realistyczny. Jednak można je rozpoznać po charakterystycznych szczegółach. Rysunek jest podobny do rysunku dziecka, ale wyczuwa się, że namalował go ktoś, kto szczególnie interesuje się tymi zwierzętami. Można wyróżnić tu całe mnóstwo wielorakich gatunków ryb, dziecko natomiast zna jedynie podstawowe cechy wyróżniające rybę.

Ciekawa jest kolorystyka tego obrazu. Praca nie mieni się pełną gamą kolorów, charakterystycznych dla egzotycznych gatunków. Tło pozostawiono niemalże czarne, a same ryby w odcieniach ugrów i jasnych brązów. Gdzieniegdzie przebija się odcień intensywnego błękitu, sugerujący obecność małych stworzeń albo światło migocące w głębinie. Na tle błękitu rysują się przebłyski żółcieni i odcienie czerwieni, sugerujące różne odmiany ryb. Cechy charakterystyczne dla danego zwierzęcia zostały naszkicowane, np. ogromne oczy, łuski czy skrzela. Czyni to obraz bardziej interesującym pod względem formalnym, ale i treściowym. Warto dodać, że Wilkoń wracał kilkakrotnie do motywu ryb. Dwa lata później opublikował w książce Natalii Gałczyńskiej pt. *Iv i Finetta* (Wydawnictwo Ruch, Warszawa 1959) ilustracje, w których przedstawił świat podwodny nieco inaczej, bardziej poetycko, kreśląc na mokrym podłożu zarysy stworzeń pulsujących barwami morza. Po kilkudziesięciu latach Danuta Wróblewska w ten sposób napisze o tych samych zwierzętach, tyle

[11] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 7.

[12] Np. ilustracja do wiersza *Kwiecień* w zbiorze: L. Staff, *Szum drzew,* 1961.

[13] Rep. *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 23.

że wykonanych w technice rzeźbiarskiej: „ulubieńcy Wilkonia sięgnęli po wolność. Ryby wydostały się z pułapki graficznej i uzyskały wolny byt przestrzenny”[14].

Obie opisane ilustracje to właściwie małe malarskie obrazy. Nie zawsze dokomponowują się do tekstu, jedynie luźno odwołują się do treści wiersza czy opowieści, która zamieszczona jest na sąsiedniej stronie. Większość książek ilustrowanych przez Wilkonia, aż po te ostatnie, będzie zawierało takie miejsca (całe strony lub rozkładówki) zarezerwowane tylko dla wyobraźni ilustratora. Potwierdzenie odnaleźć można w wydanym kilka lat później, w 1962 roku, zbiorze wierszy Mieczysławy Buczkówny *Zaczarowana jagoda* (Czytelnik). Tym razem nie ryby, lecz ptaki stały się wyzwaniem dla artysty. Zaroiły się od nich korony drzew i zagajniki, oddane z wyczuciem oddanego tematowi akwarelisty. One same, uchwycone w różnych momentach, zapowiadają, że wierność naturze będzie towarzyszyć artyście przez następne dziesięciolecia. Szczególna dbałość o realia towarzyszyła pracy z większymi okazami, uzupełniającymi poszczególne utwory. Wyeksponowane na białym, nie naznaczonym szczegółami tle, mają za zadanie uwrażliwić młodego czytelnika na opisane słowem cechy przedstawicieli świata ptaków, a w przypadku lektury dorosłego – zatrzymać na dłużej uwagę słuchacza.

Na drodze rozwoju twórczości ilustratorskiej Józefa Wilkonia ważna wydaje się także mała książeczka Wandy Chotomskiej *Siedem księżyców,* wydana w 1970 roku. Znikają swobodnie rozmieszczone przedstawienia obserwowane w poprzednim tomie, na rzecz obrazów, które nie miały łudzić, że są fragmentem otaczającego świata, lecz właśnie podkreślać ową sztuczną, tworzoną ręką człowieka kreację, jaką jest malarstwo na papierze, ceramice, metalu. Z takimi technikami mogą się te – ujęte w ramy o owalnym, kwadratowym, lecz zawsze nieregularnym wykroju – ilustracje kojarzyć. Danuta Wróblewska nazywa te nieregularne kadry „skrawkami archeologicznymi”[15]. Wszystkie zebrane w tomie wiersze odnoszą się do nocy, stąd nie powinna dziwić zmiana tonacji zaproponowana przez Wilkonia. Poszczególne kształty, zarysy domostw, szpalery drzew, tytułowe księżyce i nieliczne sylwetki wydobył artysta jasnymi akwarelami i błyszczącymi złotem gwaszami z czarnego tła. To ten odcień zdominował wszystkie kompozycje, przyćmiewając dostojność głębokiej czerni. Ten środek zapewne miał oczarować dziecięcą wyobraźnię, zastąpić wielobarwność, realizm szczegółów.

Choć przywołane powyżej przykłady wydają się przedstawiać jasną i klarowną linię rozwoju artysty, doskonalenie języka sztuki czystej i dostosowywanie go do nowych zadań, należy wskazać na pozycję, która pokazuje, że Wilkoń wciąż nie jest pewny, czy taka ilustracja dobrze je spełnia. Mowa tu o zbiorze wierszy Ludwika Jerzego Kerna *Nasze podwórko* z 1975 roku[16]. W pierwszym kontakcie z książką czytelnik może odnieść wrażenie, że ilustracje rysowała tu zupełnie inna osoba. Znika malarskość na rzecz warsztatu grafika. Dokładnie obwiedzione konturem, syntetyczne wizerunki zwierząt, przedmiotów i budowli, nie bez nuty dowcipu,

[14] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 10. Podobną kompozycję posiadają ilustracje Wilkonia w technice gwaszu do wierszy Tadeusza Kubiaka, *Listy do Warszawy,* Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

[15] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 10.

[16] Wydał Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia. Podobny charakter posiadają ilustracje Wilkonia do książki Zbigniewa Jarzyny, *Wśród drzew,* Warszawa 1972 (akryl, folia).

uzupełniają sens tekstów Kerna. Trudno powiedzieć, czy satysfakcjonowały one autora, jednak już rok później, w książce *Little Tom and Big Cat*, powrócił do techniki akwareli i tuszu[17]. Jedna z przygotowanych do niej ilustracji przedstawia dzikie koty zamknięte w klatkach. Te zwierzęta pozostaną w kolejnych dziesięcioleciach ulubionym tematem artysty. Artysta miękkością i barwą plamy stara się oddać ich najbardziej charakterystyczne cechy. Kadrowanie i rytm, w tym wypadku prętów ogrodzenia, otwierają kompozycje na tekst. Stąd już bardzo blisko do ostatniej monumentalnej propozycji Wilkonia, opracowania graficznego do zbioru opowieści Rudyarda Kiplinga pt. *Księga dżungli*, wydanej w 2009 roku[18].

Do wydania tej pozycji wydawnictwo Media Rodzina przygotowywało się od dłuższego czasu. „Po słynnej wystawie «Arki Wilkonia» w Zachęcie było oczywiste, że w tym przypadku ilustratorem może być tylko sam Józef Wilkoń"[19]. Artysta przygotowywał nie tylko ilustracje, ale także opracowywał typografię tej pozycji oraz okładkę, która zawiera jego nazwisko obok Kiplinga, wyeksponowane tą samą wielkością czcionki, co podkreśla zamysł wydawnictwa, by nadać jej szczególną rangę wśród wydań Kiplinga[20]. Kompozycja oraz szczególna kolorystyka zawartej na niej ilustracji, w której dominuje czerń z elementami złota, zapowiada cechy szczególne tomu. Każdy jego detal został przemyślany i dopracowany. Motyw światła księżyca w prawym górnym rogu okładki, zdominowany białą czcionką tytułu, wewnątrz, na stronie tytułowej, staje się motywem dominującym nad ukrytym tekstem, a na ostatniej stronie króluje samodzielnie. Tygrys Szir Chan, kroczący wprost w kierunku widza, także znajduje swój pomniejszony odpowiednik na stronie 20.

Kolumny tekstu pierwszej opowieści Kiplinga *Bracia Magliego,* opatrzone szerokimi marginesami, co uznać by dziś można za zabieg nieekonomiczny, Wilkoń uzupełnił niewielkimi podlawowanymi akwarelą rysunkami zwierząt, głównych jej bohaterów, szarych wilków, niedźwiedzia Balu, małp czy węża Ka. Zdarza się, że patrzą wprost na czytelnika przejmującym wzrokiem, lub przeciwnie, odwracają się tyłem, znikają mu sprzed oczu. Otacza je biała przestrzeń, której Wilkoń obficie tu używa, podobnie jak na stronach tytułowych poszczególnych opowieści. To zapewne celowy zabieg, przygotowujący odbiorcę do spotkania z tajemniczymi, ciemnymi w tonacji, scenami, których bogactwo rekompensuje minimalizm tamtych. Jeden z nich wypełnia pantera Bagira, w której futro wtula się „ludzkie Szczenię" Maugli (s. 26–27). Obraz ten, bo każda z tych kompozycji jest samodzielnym dziełem, dokładnie oddziela od siebie zdanie doskonale odpowiadające treści przedstawienia: „Nade wszystko lubił wędrować z Bagirą do nagrzanego, parnego serca puszczy, gdzie przesypiał w cieniu cały dzień"[21]. Zastanawia sposób, w jaki Wilkoń wydobywa z mroku futro pantery. Sprzyja temu zarówno delikatny, rozpuszczony miejscami

---

[17] *Little Tom and Big Cat,* Shiko-Sha, Tokyo 1976 (tusz).

[18] Książka ma 232 strony, a jej format to 19 na 24 cm. *Księga dżungli* w nowym wydaniu została przetłumaczona przez tłumacza literatury angielskiej Andrzeja Polkowskiego. W 2010 wydawnictwo Media Rodzina zaproponowało nieco zmienione wydanie tej pozycji, z inną okładką z motywem wilków, także oczywiście przygotowaną przez Wilkonia, mniejszą ilością stron i w nieco mniejszym formacie, jednak zawartość tomu jest podobna.

[19] http://warszaw.gazeta.pl/warszawa/1,34861,7364016,_Ksiega_dzungli__.

[20] Rangę publikacji podnoszą także złota „kapitałka" i tasiemka czytelnicza.

[21] R. Kipling, *Księga. dżungli,* Media Rodzina, Poznań 2009, s. 25–28.

w czerni kontur, jak i przesycenie wycinka lasu światłem księżyca. Ciepłe szarości modelują pysk zwierzęcia i oddają karnację chłopca. Już analiza tego kadru podpowiada, skąd i dlaczego tak obficie Wilkoń korzysta z barwy złota. To nie tylko chęć wykreowania eleganckiej, unikatowej pozycji wydawniczej. To przede wszystkim odpowiedź na treść pierwszej opowieści Kiplinga, w której najważniejsze wydarzenia rozgrywają się w mroku nasyconym blaskiem. A sam autor w ten sposób tłumaczył swój zamysł: „Użycie złotego jest sprawdzonym sposobem wiązania harmonii innych kolorów, a także wprowadzania pewnej magiczności, odświętności. Tak było i za gotyku, we freskach, mozaikach, tak jest i przy ikonach. Chciałem niejako «podbić», uwydatnić ciemność nocy w dżungli użyciem złota”[22].

Są w tomie sceny, które – nieuwikłane w złożone losy bohaterów – wprost stanowią apoteozę tego szczególnego otoczenia. W krajobrazie ze strony 31–32, ogólnie scharakteryzowany rząd wilków na pierwszym planie zwraca się w stronę księżyca, wyłaniającego się zza drzew. Rozmowa Bagiry i Magliego dotyczy wówczas przyszłości, tego, co może się zdarzyć, jednak chłopiec uznaje jej obawy wówczas za podobnie nierealne jak owa nostalgiczna scena w lesie. Napięcie narasta w opowieści. Narada wilków z udziałem tygrysa nad losem przywódcy stada i Magliego to historia barwna, choć nadal w tonacji czerni, szarości i odrobiny ciepłych kontrapunktów, wielopostaciowa, ale statyczna. Dopiero w kulminacyjnym momencie opowieści, kilka stron później, kiedy Magli dobywa ognia, Wilkoń dynamizuje wszelkimi dostępnymi środkami kompozycję. Wilki rozpierzchają się na boki, teraz one schodzą na plan dalszy, Magli stawia czoło tygrysowi. W obrazie tym artysta unika wysmakowanych rozstrzygnięć kolorystycznych, niektóre wilki mają tylko zaznaczone ślepia, inne charakteryzuje delikatny kontur[23].

Łowy węża Ka, kolejna opowieść Kiplinga, wnosi do książki dużą dozę dynamizmu. Pościg za małpami, które porwały Magliego, i próby jego uwolnienia, sprzyjają rozwinięciu palety barwnej. Już nie tylko odcienie złota, szarości, ugrów i sien budują klimat mrocznej opowieści. Doskonale uzupełnia je wysmakowany róż angielski. Scena, o której tu mowa, ze stron 56–57, na tyle rozbudziła wyobraźnię autora, że poświęcił jej także sąsiednie karty. Odważnie wykadrowane małpy zdają się przeskakiwać pomiędzy nimi w szaleńczym biegu. Danuta Wróblewska zauważyła podobne tendencje już w 1994 roku, podsumowując twórczość artysty w związku z kolejną wystawą jego prac: „Z biegiem czasu stworzył obraz na wszystkie strony i na nowy sposób wtopił go w przestrzenny prostokąt książki”[24].

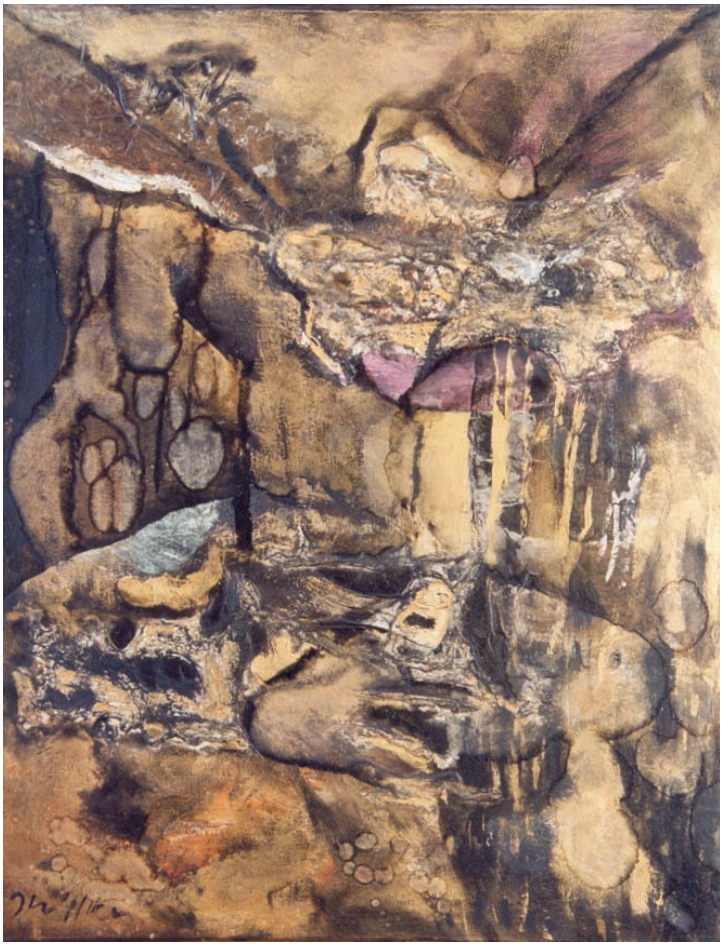
Równie szeroki wachlarz doznań estetycznych dostarczają sceny walki małp z panterą i niedźwiedziem. Dodać należy, że obie sceny, podobnie jak opisana na początku, bardzo ściśle związane są z tekstem. Obraz pierwszy (s. 73) poprzedza okrzyk jednej z napastniczek: „– Jest sama! Zabić ją! Zabić!”, odpowiednik drugiego zawiera rozbudowany opis obrony Balu.

Podsumowując, cykl ilustracji do *Księgi dżungli* ujmuje różnorodnością, w której dostrzec można pewne wspólne elementy, obecne już we wcześniej omówionych przykładach. Do takich zaliczyć można np. tonację barwną, której zapowiedź

[22] J. Wilkoń, cyt za: http://tygodnik.onet.pl/37,0,41140,ksiegi_wilkonia,artykul.html.

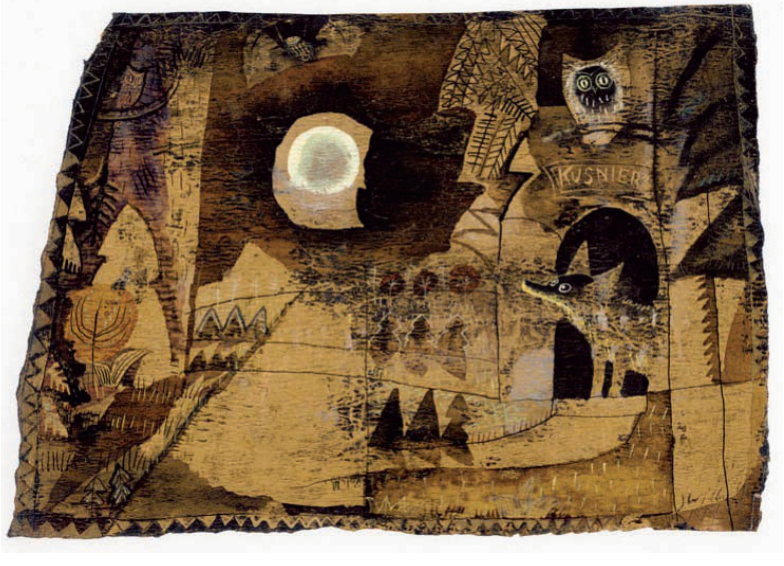
[23] Nad tym precyzyjnym rysunkiem kredką czy pastelami Wilkoń pracował w różnych okresach, ale szczególnie w latach 90.

[24] *Józef Wilkoń. Ilustracja książkowa…*, s. 10.



J. Wilkoń, *Bez tytułu,* tech. mieszana, 81x100 cm, Muzeum Narodowe, Rzeszów

T. Kubiak, *Pawie wiersze*, il. J. Wilkoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1959



W. Chotomska, *Siedem księżyców,* il. J. Wilkoń, Wydawnictwo Ruch, Warszawa 1970

R. Kipling, J. Wilkoń, *Księga dżungli,* Media Rodzina, Poznań 2009

obserwować można m.in. we wzmiankowanej książce *Siedem księżyców.* Podziw budzić może wprowadzanie przez Wilkonia nowych układów kompozycyjnych dla poszczególnych scen. Obok typowych pasowych i horyzontalnych rozwiązań pejzażowych występują próby skupienia uwagi widza w centrum kadru lub na jego obrzeżach. Obok rzadkich fotograficznie ukazanych figur zwierząt (np. niektórych słoni) królują te opisane jedynie sugestywnym znakiem, wykonanym kredką czy jednym precyzyjnym ruchem pędzla. I tym nie brak jednak znamion ruchu. Cały wachlarz różnorodnych środków plastycznych, użytych przy kreśleniu czy malowaniu zdradza, iż tworzyła je ręka jednego artysty, biegłego w sztuce ilustracji.

Analizując zwłaszcza ostatnie ilustracje Józefa Wilkonia, ale i te wcześniejsze, nie można nie wspomnieć o zauroczeniu artysty od dzieciństwa światem zwierząt. Wskazuje on, że szczególne znaczenie miał dla niego czas wolny spędzany u dziadków na gospodarce. W jednym z wywiadów powiedział: „Zawsze miałem szczególny stosunek do natury. Jestem przecież z wiochy, kontakt ze zwierzętami był naszą codziennością. Wychowałem się pośród podwórzowych psów, kotów, kur... Obok był las, a w nim lisy, borsuki, zające [...]"[25].

Na formę ilustracji do *Księgi dżungli* miały też zapewne wpływ jego doświadczenia rzeźbiarskie. Formy przestrzenne, wykonywane przez artystę, to „ociosane" i pomalowane bloki drewna lub formy cięte i gięte w metalu. Wilkoń niejednokrotnie podkreślał przypadkowy początek tych doświadczeń, jednak szybko odkrył, że jedna z podstawowych metod rzeźbienia – poprzez odejmowanie, bliska jest jego wieloletnim poszukiwaniom w obrębie ilustracji. „Ona także powstaje pod wpływem redukcji. Tak więc rzeźba w jakimś sensie jest jej kontynuacją. Zresztą, moje ilustracje przestrzenne często fotografuję z przodu, niczym płaskorzeźby, jakby zostały namalowane"[26]. Z jednej strony „wyniknęły" one, były inspirowane, wcześniejszymi ilustracjami, z drugiej – w latach 90. artysta postanowił, iż rzeźby przedstawiające zwierzęta będzie fotografował i wykorzystywał zdjęcia jako ilustracje. Wilkoń nie tylko zaczął wykorzystywać je w ilustracji, ale również jako instalacje przestrzenne. Wydaje się, że podobnie jak w sztuce ostatnich dziesięcioleci tak i w jego twórczości granice pomiędzy dyscyplinami zacierają się. Warto jednak spojrzeć na przedstawiony powyżej materiał w kontekście tej szczególnej dziedziny sztuk plastycznych, jaką jest ilustracja.

Już w latach czterdziestych XIX wieku terminem ilustracja zaczęto określać „kompozycję graficzną, rysunkową czy malarską, stanowiącą plastyczne uzupełnienie treści drukowanego tekstu książki lub czasopisma"; było to przeciwieństwem do ksiąg ręcznie zdobionych[27]. Należałoby jednak zawęzić te rozważania do ilustracji książkowej. Te podzielić można jeszcze na ilustracje w książce literackiej, a także w publikacji naukowej. Te pierwsze, także w książce dla dzieci, mogą stanowić, co potwierdzają powyższe przykłady, niejako nowe dzieła sztuki, choć nie do końca

[25] http://wyborcza.pl/1,75475,7552656,Zwierzyniec_mistrza_Wilkonia.html#ixzz0th4k7DBN.

[26] Józef Wilkoń, cyt. za: http://dziecko.trojmiasto.pl/info_imp.php?id_imp =133707.

[27] E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 11. Zakładając, iż ilustracją jest wizualizowanie konkretnej treści to można do niej zaliczyć także wykresy matematyczne, film, spektakle teatralne czy prace artystyczne. Por. E. Rutkiewicz, *Tradycje narodowo-kulturowe w literaturze dla dzieci i młodzieży,* [w:] *Polska szkoła ilustracji w zdobnictwie książek dla dzieci i młodzieży,* red. G. Skotnicka, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996, s. 35.

samodzielne. W przypadku *Księgi dżungli* Wilkoń mógł podporządkować swoim założeniom także warstwę tekstową, układ i podział tekstu. Warto przypomnieć, że także dawniej ilustracje postrzegano jako osobne dzieła rzemieślnicze, uzależnione od tekstu i układu graficznego książki[28]. Miały za zadanie wzbudzić i pogłębić w czytelniku przeżycia związane z treścią, dokonując „uzupełniania plastycznymi wyobrażeniami" treści[29]. Z tego zadania Wilkoń wywiązuje się znakomicie.

Twórczość Józefa Wilkonia wpisuje się w konkretną tradycję, lub tradycje, bo przecież obejmuje ponad pół wieku książki dla najmłodszych i nieco starszych dzieci, zapoczątkowaną jeszcze pod zaborami w połowie XIX wieku. Wtedy powstała ona z pobudek patriotycznych, miała na celu przybliżenie dzieciom i młodzieży historii. Już wówczas pojawili się ilustratorzy, którzy znani byli jako malarze, np. Wojciech Gerson, a w kolejnych dziesięcioleciach: Zofia Stryjeńska, Maja Berezowska czy Jan Marcin Szancer – artysta, projektant rycin dla najmłodszych i nieco starszych. Nie zagłębiał się on w sztukę nowoczesną, ale swym idealnym rysunkiem podnosił znacznie walory estetyczne i emocjonalne ilustracji. Umiał świetnie zgrać układ typograficzny z grafiką. Ewa Skierkowska uważa, że dzięki Szancerowi książka dla najmłodszych uzyskała różnorodny i bogaty wyraz plastyczny[30]. W kontekście twórczości Wilkonia należy przywołać także dokonania Adama Marczyńskiego na tym polu. Jego prace odznaczały się nienagannym delikatnym, minimalistycznym rysunkiem i wyczuciem koloru, co można zaobserwować też w wielu wczesnych pracach Wilkonia[31]. Łączył to w poprawnej kompozycji, która nawiązywała do sztuki jego czasów, a także podobna była w swym wyrazie do rysunku dziecka.

Lata 50. i 60., kiedy Wilkoń stawiał pierwsze kroki w ilustracji, to czas eksperymentów. Zaczęto niejako badać nową rzeczywistość, wyszukiwać nowe formy przedstawienia, które trafiałyby do wyobraźni najmłodszych. Dobrym przykładem są tu ilustracje Henryka Tomaszewskiego. Odchodził on od rzeczywistej interpretacji treści, przekształcał, deformował wybrane obiekty, ale mieścił się w wymaganych ramach typograficznych. Chcąc zbliżyć się do najmłodszych odbiorców, interpretował otoczenie w taki sposób jak dziecko, czyli uproszczony, zaznaczając najważniejsze elementy.

---

[28] Od wieku XV do XIX „grafika była jedynie sztuką odtwórczą", rzemieślnicy po prostu odtwarzali dzieła malarskie czy rysunkowe. Sztukę twórczą wykonywali najsłynniejsi, tzw. *peinters–graveurs*, do których zaliczyć można Dürera lub Rembrandta. Wykonywali oni grafiki, które następnie były „reprodukowane przez grafików–odtwórców". Można wymienić i takich, którzy zajmowali się „bezpośrednio" tworzeniem ilustracji, byli to m.in. Rubens, Boucher, Fragonard. Zob. E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 13.

[29] Ilustracje w książkach naukowych są komentarzem, nieraz uzupełnieniem treści. Naukowiec nie zawsze zwraca uwagi na walory estetyczne owego materiału. Mogą one być reprodukcjami, rycinami czy fotografiami, jednak nie mają na celu wywołania w czytelniku emocji, tylko pomoc w analizie tekstu. Naukowiec staje się tu dokumentalistą, a nie ilustratorem; zob. E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 11.

[30] E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 135–142.

[31] Tę precyzję rysunku osiąga np. Wilkoń w opracowaniu motywu pawia, towarzyszących mu rekwizytów, np. klatek. W tym wypadku rysunek służył uporządkowaniu taszystowskich, nieregularnych plam akwareli; zob. S. Szydłowski, *Przygoda pewnego pawia,* Ruch, Warszawa 1960.

> Książki ilustrowane przez Tomaszewskiego wyróżniają się wyjątkowo atrakcyjną szatą graficzną, wzmagają zainteresowanie dziecka różnobarwnością kart i czcionki, śmiałymi powiązaniami ilustracji z tekstem. Sztuka Tomaszewskiego, odznaczająca się wyjątkowo sugestywną wizją, stała się źródłem inspiracji dla młodych artystów[32].

Wilkoń dochodzi do głosu wraz z innymi młodymi artystami, m.in. Januszem Grabiańskim (1929–1976), Janem Lenicą (1928–2001) czy Janem Młodożeńcem (1929–2000). Wszyscy oni odchodzą całkowicie od tradycyjnych założeń, porzucają opisowość i dosłowność, na rzecz indywidualnych znaków plastycznych, syntetyzują i upraszczają. Odznaczają się minimalizmem, ale nie rezygnują z dekoracyjności i szerokiej gamy barwnej. Czerpiąc ze „wzorów" Tomaszewskiego, proponują jeszcze inne rozwiązania. Ci, którzy byli silną indywidualnością twórczą, jak Wilkoń, często niezależnie od swego wieku szli naprzód i zmieniali swój stosunek do sztuki i otaczającej rzeczywistości, szukając coraz to nowych środków i form odpowiadających nowym treściom. Fascynacja formami rzeźbiarskimi w późnym okresie twórczości artysty jest tego dowodem. Artysta zdradza także, już z perspektywy czasu, że ważne dla niego było zawsze malarstwo japońskie, chińskie, czyli te tradycje, w których istniała idea tworzenia formy za jednym pociągnięciem pędzla. Z polskich artystów wyróżniających się pewnym ruchem pędzla wymienia Piotra Michałowskiego[33].

Ewa Rutkiewicz uważa, że ilustracje polskich artystów charakteryzuje nowatorstwo i kierunkowość w analizie tekstów, a także szukanie nowych rozwiązań plastycznych[34]. W początkach twórczości Wilkonia ilustracja bardzo blisko związana była z rozwojem malarstwa, także jego własnej drogi w tej dziedzinie.

> Początki polegały na tym – tłumaczy artysta styl swoich wczesnych ilustracji – że urzekło mnie igranie z plamą. Wszystko musiało się kotłować. Moczyłem papier i malowałem po nim, zużywałem baniaki wody. Potem to wszystko wykorzystywałem w książkach. Po prostu zacząłem uprawiać w książce malarstwo[35].

Stopniowo artysta odkrywał, że ilustracja książkowa, powinna się różnić od obrazu sztalugowego, ale środkom malarskim pozostał wierny.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że nazwisko Wilkonia figurowało wówczas, w II połowie lat 50. XX wieku, w katalogach wystaw Krakowa, Rzeszowa czy Zakopanego, które w okresie tzw. odwilży szczególnie tętniły życiem artystycznym[36]. Był on także współorganizatorem ponadlokalnych inicjatyw młodych artystów, któ-

---

[32] E. Skierkowska, *Współczesna ilustracja…*, s. 189.

[33] Por. http://dziecko.trojmiasto.pl/info_imp.php?id_imp=133707.

[34] E. Rutkiewicz, *Tradycje narodowo-kulturowe…*, s. 36.

[35] J. Wilkoń, cyt. za: http://dziecko.trojmiasto.pl/Wilkoniowy-zwierzyniec-w-Gdansku-n35428.html.

[36] Na przykład artysta został zaproszony na III Salon Marcowy, co było szczególnym wyróżnieniem – niestety, wystawę odwołano.

rzy osiedlili się w Rzeszowie[37]. Współtworzył tam Grupę XIV[38]. W 1960 roku Józef Wilkoń, początkowo związany z rzeszowskim ugrupowaniem, mieszkał już daleko od Rzeszowa, a bliżej stolicy. Na propozycję wystawy w Warszawie odpowiedział: „Z jak największą przyjemnością. Jestem wrogiem centralizmu życia kulturalnego. Najbardziej żywotne nurty sztuki płyną z prowincji. Pomagają one rozbijać schematyzm i dodatnio wpływają na świeżość spojrzenia"[39]. Przeprowadzka nie była bez znaczenia dla jego kariery ilustratora.

Krytycy z uznaniem pisali o stylu jego obrazów, grafik i ilustracji, lekkiej, wywodzącej się z akwareli plamie barwnej oraz pewnej kresce. Prezentował własny rodzaj malarstwa metaforycznego. Przez „rajski" świat jego gwaszy, akwareli i grafik z tego okresu płyną niczym senne zjawy cienie ludzi, rozpływające się we mgle pawie, drzewa pochylają się pod ciężarem owoców (np. projekty okładki do miesięcznika „Polska", pocz. lat 60., MN w Rzeszowie, cykl obrazów zatytułowany *Postacie*[40]). Artysta przyznawał w 1960 roku, że inspiracji szukał w dziejach malarstwa do XV wieku włącznie, a abstrakcja była mu całkowicie obca. Przeczy temu obraz *Bez tytułu,* zdeponowany w Muzeum Narodowym w Rzeszowie, o posępnej tonacji ugrów i sepii, o wyraźnej fakturze przypominającej miejscami pomarszczoną skórę, gdzie aluzja do jakiegokolwiek przedmiotu czy postaci jest bardzo daleka. Można w nim dopatrywać się jedynie fragmentów krajobrazu mrocznej wyobraźni. Także tego rodzaju nastroje, tyle że podporządkowane konkretnym figurom zwierząt, będą się przewijały w kolejnych cyklach tego artysty, opisanych powyżej.

W dzisiejszych czasach używa się różnego rodzaju materiałów, np. kolorowych papierów, różnorodnych czcionek, „wprowadza się do książki ilustracje o charakterze sugestywnego obrazu malarskiego czy kompozycji graficznej lub też rysunku bardzo uproszczonego, pozornie rodem ze świata wyobraźni dziecięcej, wizji fantastycznej pełnej surrealistycznych skojarzeń czy ilustracje adaptujące formy sztuki ludowej"[41]. Jednak tak jak i w latach 50. procesu przechodzenia od ogólnej formy do szczegółowej koncepcji ilustracji nie da się odróżnić od tworzenia „zwykłego" malarstwa sztalugowego, rysunku czy grafiki warsztatowej lub cyfrowej[42]. Często bywa też tak, że nie da się konkretnie oddzielić malarskiej strony ryciny od ilu-

[37] Młodzi artyści, absolwenci krakowskiej ASP, postanowili włączyć się w realizację Wystawy Plastyków Ziemi Rzeszowskiej. Organizatorem pokazu, z ramienia Związku Plastyków, został prof. Stanisław Witkowski, ówczesny Prezes Oddziału Rzeszowskiego ZPAP. Dołączyli do niego obok Józefa Wilkonia Roman Prokulewicz, Cezary Kotowicz oraz plastyk pracujący w teatrze rzeszowskim, Zdzisław Koreleski. J. Woźniak, *Na otwarcie wystawy,* „Nowiny Tygodnia" 1955, nr 40, s. 4.

[38] Studenci piątego roku ASP w Krakowie: Stanisław Chrapkowski, Bolesław Dusza, Adolf Jakubowicz, Edward Kieferling, Alfred Kud, Cezary Kotowicz, Jerzy Majewski, Zdzisław Ostrowski, Janina Ożóg, Henryk Rachfalski, Olga Samarska, Tadeusz Szpunar, Roman Prokulewicz i Józef Wilkoń, pochodzący w większości z okolic Rzeszowa, zaplanowali, że po skończeniu studiów osiedlą się w Rzeszowie. Pierwsza wystawa grupy odbyła się w maju 1956 roku. Zob.: B. Stano, *Wystawy zapamiętane, wystawy zapomniane, Życie artystyczne Krakowa, Nowej Huty, Rzeszowa i Zakopanego w okresie Odwilży,* WN AP, Kraków 2007, s. 95–98.

[39] *Rozmowa przy pół czarnej,* „Trybuna Mazowiecka" 3–4 XII 1960, nr 289, s. 4.

[40] Cykl ten został opisany przez artystę w wywiadzie: *Rozmowa przy pół czarnej...*

[41] E. Rutkiewicz, *Tradycje narodowo-kulturowe...*, s. 36.

[42] Ibidem.

stracyjności. Pierwowzory ilustracji nadal wykonywane są za pomocą różnorodnych technik artystycznych[43]. Współczesne projekty Wilkonia odbiegają od takich eksperymentalnych propozycji. Zastosowanie czystych technik malarskich, wyszukana, minimalistyczna kompozycja i zdecydowany, doskonale wyszukany walor, kontrast, kontrapunkt decydują o pozycji tego artysty. Wytrawny koneser, poszukując literatury dla dzieci, znając wartość obrazu dla wyobraźni dziecka, doceni zapewne te propozycje, w których dostrzeże tradycyjny warsztat artysty plastyka, nieprzytłumiony efektowną cyfrową obróbką. Warto na koniec zaczerpnąć z mądrości samego artysty, odpowiadającego na bazie swojego wieloletniego doświadczenia na pytanie, jak powstaje ilustracja:

> Bardzo prosto, jeśli się wie i umie parę rzeczy. Najpierw trzeba wiedzieć, jak wygląda to wszystko, co chce się namalować: człowiek, ryba, ptak, liść czy zwierzę. Później wiedzieć, jak to się porusza, wszystko co biega, pełza, pływa i lata. Dla wielu to już koniec edukacji. Niektórzy jednak idą dalej, potrafią namalować porę dnia, księżyc, żeby świecił, ptaka, żeby śpiewał, potrafią nawet namalować smutek i radość, strach i odwagę. Tylko nielicznym udaje się namalować sen, ciszę, a nawet zapach i smak owoców. Jeżeli się to wszystko umie, trzeba na koniec wiedzieć co robić, żeby tekst i ilustracja uzupełniały się wzajemnie, żeby w książce rosło napięcie jak w teatrze, by wszystko było w swoim czasie i w dobrych proporcjach[44].

Józef Wilkoń's illustrations for children

Abstract

The sketch treats about selected examples of Józef Wilkoń's illustrations for children books. The artist has been collaborating with publishing houses since 1957 and is continuously improving his artistic techniques. He is inspired by nature, especially animals, which he often presents in a way that balances on the edge of realism and abstraction. Initially, the style of his illustrations was considered poetic or fantasy-decorative. The analysis of Wilkoń's latest publication titled "The Jungle Book" (2009) confirms this profile and simultaneously allows us to point to the remarkable advantages of this publication both when it comes to the illustrative layer and the way in which the illustrations and the text are combined.

[43] Warto wskazać chociażby na dorobek młodej projektantki ilustracji dla dzieci Iwony Cały. Tworzy ona ilustracje w technikach mieszanych. Używa akwareli, pasteli i technik kolażowych. Autorka wykonuje je jako „obrazy", a następnie obrabia je za pomocą programów graficznych w komputerze. „Wklejam jakieś faktury czy obiekty i tak powstałą ilustrację przesyłam wydawcy. Ostatnio wracam do «czystej» akwareli, połączonej z piórkiem. Obserwuję, że te tradycyjne techniki zarówno u mnie, jak i odbiorców budzą jakiś specyficzny sentyment. Są chyba odpowiedzią na zalew płaskich, konturowych, wypełnianych kolorami z palety Photoshopa, ilustracji. Poza tym widać na nich drżenie ręki, pociągnięcia pędzlem, proces tworzenia. Staram się możliwe często wprowadzać cienie i ujęcia perspektywiczne, ale zawsze lekko «kopnięte». Tak by sprawiały złudzenie głębokich, zachęcały do obrócenia książki, wręcz zajrzenia jakby do środka ilustracji". Iwona Cały ilustrowała m.in. książkę Wandy Chotomskiej pt. *Kołysanki dla Zuzanki* i zbiór wierszy dla najmłodszych Agnieszki Frączek pt. *Słoń na hulajnodze*.

[44] Józef Wilkoń, cyt. za: http://www.wbp.olsztyn.pl/wystawy/2006/060303.htm.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

Eugeniusz Józefowski

Ilustrowanie jako zapis doświadczenia kreacji

Opiszę w swoim tekście wybrane przykłady książek z ilustracjami, które nie miały służyć do kontemplacji estetycznej, ale stanowiły specyficzny rodzaj „instrukcji postępowania", a także książki–obiekty, których zmysłowość budują powarsztatowe obiekty plastyczne, ilustrujące istotę ich kreacji. Oglądanie i wartościowanie ich musiało przyjąć inne formy „czytania" zawartych w nich treści. Na moje pierwsze poszukiwania innej, nietypowej książki dla dziecka wpłynęła moja mała córka w czasach, kiedy poligrafia i wydawcy dyktowali tylko jeden model książki, czyli na początku lat osiemdziesiątych. Chronologicznie pierwsza wykonana przeze mnie książka dla dzieci, która reprezentowała deklaratywnie inne podejście do współobecności tekstu i obrazu, to **„Magiczne kamienie"** z roku 1983. Składała się z bardzo grubych kartek szarej tektury, łatwych do przeglądania, gdyż skrzydełka kartek pracowały na płóciennych zawiasach. Okładka stanowiła etui dla kilku trzymilimetrowych wewnętrznych kartek przebitych na wylot, przez co powstały trzy otwory. W tych otworach znajdowały się trzy kamienie. Aby je odpowiednio kolorystycznie dobrać, znalazłem trzy szare kamienie całkowicie gładkie, gdyż pochodziły z bębna polerskiego. Byłem niezwykle usatysfakcjonowany, że są w tym samym kolorze co tektura. Nieznaczne różnice wyglądu pomiędzy kamieniami nie ułatwiały czytelnikowi preferencji wyboru żadnego z nich na podstawie kształtu lub koloru. Percepcja tej książki polegała na zupełnie innej aktywności niż czytanie. Owszem, na każdej ze stron były teksty, ale inspirowały one do kilku innych aktywności. Znajdowały się tam polecenia, np. nazwania każdego kamienia imieniem i wpisanie tego na stronie, chodzenia przez cały dzień z wybranym kamieniem i opisanie tego dnia na stronach książki. Były to propozycje doświadczania na różny sposób posiadania tych kamieni. Ten rodzaj „magicznego myślenia" miał doprowadzić do sytuacji, kiedy czytelnik zapełni swoimi tekstami książkę. Ostatnimi decyzjami tego nietypowego czytania było pozostawienie jednego wybranego kamienia w książce, a oddanie dwóch pozostałych znajomym oraz umieszczenie książki w specjalnym miejscu swojego pokoju. Książka była bardzo podmiotowa. Mogła mieć tylko jednego czytelnika, który powinien wykazać się różnorodną aktywnością, aby ją „przeczytać". Po przeczytaniu

była przedmiotem „magicznym", mającym sprzyjać budowaniu kolejnych życiowych doświadczeń.

Następna książka powstała jako propozycja doświadczania sztuki przy wspólnej kreacji plastycznej rodziców i dzieci. Zaproponowałem w niej cykl aktywności plastycznych dziejących się w przestrzeni otwartej oraz mieszkaniu. Jej tytuł brzmiał **„Zabawy z Asią".** Oczywiście to imię mojej córki. Książka pochodzi z roku 1985. Zdecydowanie forma książki była rodzajem ilustrowanej instrukcji zabaw plastycznych, które mają wspólnie przeżyć rodzice i dzieci. Można by ją nazwać zbiorem scenariuszy.

Moje kolejne propozycje skierowane do dzieci i młodzieży nie potrzebowały już formy książki. Były zamysłami scenariuszowymi i realizacjami warsztatowymi w odpowiedniej przestrzeni i z użyciem wybranych tworzyw i materiałów.

„Magiczne pismo" to książka z 1984 roku. Inicjuje ona rodzaj uprawianej przeze mnie biblioterapii przy kreacji książki, jako przestrzennego obiektu stanowiącego zapis – ilustracje pojęte jako projekcje życia wewnętrznego współautorów. To współautorstwo jednak nie ma jedynie wymiaru plastycznego, jest także współtworzeniem spotkania. Materiałem wyjściowym były kamienie otoczaki. Było to wspólne budowanie przekazu wizualnego i próba zastanowienia się nad funkcją znaku oraz jego plastyczną wartością, czyli relacją między treścią a jej wizualizacją. Wybór kamienia jako podłoża znaku był odwołaniem do najpierwotniejszych form zapisu. Kamieni było sto. Kiedy uczestnicy warsztatów zobaczyli je, leżały na podłodze w kwadracie ograniczonym taśmą papierową, tak jak czcionki na stronie książki. Sam pomalowałem wcześniej pierwsze 21 kamieni, próbując zmierzyć się z tematem, a jednocześnie dając innym możliwość dowolnego kontynuowania zapisu. W efekcie powstał obiekt formatu dwa na dwa metry.

„Mandala" powstała rok później, w 1985 roku w Wiśle–Jaworniku, w bardzo tradycyjny technicznie sposób. Warsztaty, na których powstała ta książka, odbywały się w starej drewnianej chałupie góralskiej. W tym domu realizowaliśmy warsztaty twórcze i akcje plastyczne z bardzo rozbudzonymi poznawczo i chętnymi do pracy dziećmi. Byłem wówczas zafascynowany formą mandali. Żadne z dzieci nigdy o niej nie słyszało. Barwne przykłady wizualne mandali z różnych kultur zainicjowały, wraz opowieścią o niej, pracę malarską. W czasie jej trwania jedna z dziewcząt pobiegła do pobliskiego domu i ubrała kamizelkę z mandalami, wykonaną szydełkiem przez jej babcię. Finał pracy malarskiej zaprezentowaliśmy na drzwiach chałupy. Dopiero następnego dnia ilustracje przybrały formę harmonijkowej książki, którą przechowuję do dziś.

„Niebo-tyczne drzewo" to książka także z 1985 roku; powstała metodą sztuki poczty oraz akcji ulicznej w Galerii BWA w Łodzi. Najpierw wysłałem do różnych artystów, galerii i szkół propozycję następującej treści: „Zrób liść (z czego chcesz i jak chcesz), który będzie cząstką NIEBO-TYCZNEGO DRZEWA. Napisz na nim wszystko, czego naprawdę pragniesz, z czym się identyfikujesz. Twój liść razem z tysiącem innych zostanie zawieszony na drzewie o Bijącym Sercu, które znajduje się w Centrum Świata, i będzie łopotał na wietrze, kierując umieszczone na nim treści do NIEBA". Z grupą dzieci z łódzkich szkół, które przyniosły ze sobą wykonane liście, spotkałem się w galerii BWA znajdującej się w parku. Przyniosłem nadesłane liście. Wspólnie z dziećmi oglądaliśmy je, czytając głośno umieszczone na nich pragnienia. Następnie

wybrałem rozłożyste drzewo parkowe o nisko osadzonych gałęziach, na którym dzieci rozpoczęły instalowanie nowych liści, wysyłających pragnienia dziecięcych i dorosłych artystów do nieba. Przebywając pod drzewem, ustaliliśmy, ile osób może jednocześnie znajdować się na nim, nie niszcząc go. Bardzo interesujące okazały się zachowania ludzi spacerujących po parku – od entuzjastycznej fascynacji do braku akceptacji.

„Drzewa i kamienie" to spotkania warsztatowe w 1988 roku w Zielonej Górze. Były to moje pierwsze warsztaty kilkudniowe. Podczas ich trwania zdobyłem doświadczenie dzięki pracy z różnorodnymi grupami. Pierwszego dnia realizowaliśmy książkę pod tytułem: „Rozmowa okolicznych drzew i kamieni". Pracę zainicjował trening wyobrażeniowy, naprowadzający dzieci na właściwy obszar inspiracji do kreacji plastycznej. Po nim prosiłem młodzież o zabranie ze sobą dużych arkuszy cienkiego papieru i czarnych kredek oraz wyjście na miasto. Ich praca polegała na zdejmowaniu rysunków techniką frotażu z pni drzew, liści patyków, murów domów i napotkanych kamieni. Mieli zarejestrować wyimaginowaną przez siebie, podczas treningu wyobrażeniowego, rozmowę drzew i kamieni. Po przyjściu do galerii zmontowaliśmy prace rysunkowe, a następnie wspólnie omawialiśmy rezultat działań. Drugiego dnia zajmowaliśmy się „Ścieżką do tajemnicy". Ideą warsztatu było tworzenie specyficznej intymnej książki. Strony określające indywidualne „ścieżki do tajemnicy" zostały wyznaczone przeze mnie przez kwadraty wyklejone taśmą introligatorską na podłodze galerii. Materiałem, którym posłużyły się dzieci, były drobne kamienie otoczaki. Książkę stanowił zbiór ponad dwudziestu stron powstałych w ten właśnie sposób. Kluczem do zrozumienia plastycznego celu tego działania jest treść przeprowadzonego wówczas treningu wyobrażeniowego. W wybranym kwadracie dzieci realizowały plastyczną wizję drogi, którą zobaczyły podczas skupienia na sobie. Posługiwały się małymi kamykami. Następnie długo rozmawialiśmy o pracach, starając się nie przekraczać prywatności tajemnicy. W trzecim dniu pracowałem z dziećmi ze szkoły specjalnej. Hasło tego dnia to „Szczepienie kija". Ponieważ warsztaty odbywały się w maju, a dzieci pobierały wcześniej lekcje z ogrodnictwa, zabrałem je na spacer wyobrażeniowy, nawiązujący do szczepienia drzew. Następnie dzieci wybrały spośród przygotowanych kijów takie, które najlepiej odpowiadały im formą. Obok w pudełkach przygotowane były materiały – worek szmat, druty, plaster, taśma klejąca, sznurek, farby. Powstałe prace omawialiśmy w kontekście rozmów, jakie toczyły się już podczas ich montowania. „Drzewo, które rośnie we mnie" – to warsztaty, podczas których pracowano parami. Każdy uczestnik kładł się na duży arkusz papieru formatu 100×200 cm, a jego partner odwzorowywał obrys ciała w wybranym układzie. Następnie wybieraliśmy narzędzia i materiały malarskie lub rysunkowe – w zależności od przyjętej koncepcji. Niektórzy uczestnicy potrzebowali elementów dodatkowych, które przynosili z zewnątrz. Prace tworzyły rodzaj książki, której wszystkie strony zostały wyeksponowane na ścianach sali tak, jakby postacie stały na podłodze. Podczas pracy nawiązała się rozmowa na temat samopoczucia i naszej wewnętrznej kondycji, która miała swój interesujący finał. Uczestnicy, pozytywnie zaskoczeni tym, co zrobili, długo siedzieli na podłodze naprzeciw prac i nie chcieli opuścić sali galerii. Piątego dnia pracowałem z rodzicami oraz ich dziećmi chorymi na porażenie mózgowe. Było to dla mnie ogromne przeżycie. „Jesteśmy drzewem, a razem lasem" – tak zatytułowałem to spotkanie. Rodzice

i dzieci stanowili grupę osób wspomagających się nawzajem w tej nietypowej sytuacji. To było wspaniałe móc tam być i obserwować ich w działaniu. Energetyczność i siła przeżyć towarzyszące tym pięciu spotkaniom spowodowały, że zarówno ja, jak i dyrekcja galerii wyraziliśmy życzenie, by jesienią jeszcze tego samego roku ponownie spotkać się na kilkudniowych warsztatach. To doświadczenie było dla mnie tak stymulujące, że wróciłem w tym samym roku do Zielonej Góry celem realizacji **„Jesiennej książki".** Do pustej, dużej sali galerii BWA przywiozłem liście z pobliskiego parku. Było ich tyle, że każda z grup mogła cała się w nich położyć i przeżywać w ten sposób treść treningu wyobrażeniowego, który im zaproponowałem. Książka powstawała sukcesywnie, dzień po dniu, na papierach offsetowych o znormalizowanym formacie 100×200 cm. Uczestnicy pierwszej grupy posłużyli się liśćmi tak, jak drukarze czcionkami, i komponowali swoją prywatną stronę. Już podczas pracy „czcionki" te ulegały przekształceniom, gdyż zmieniały swoją formę pod wpływem przyspieszonego schnięcia. W pierwszym dniu warsztatów udział brali uczniowie z klasy ósmej miejscowej szkoły podstawowej. Tytuł dnia, a tym samym i rozdziału książki, brzmiał: „Stronice księgi liści". W drugim dniu uczniowie ostatniej klasy liceum plastycznego zrealizowali swoje wizje kartek jesiennej książki po treningu zatytułowanym „Spacer z nowym sobą". W trzecim dniu warsztatów udział brały uczestniczki studium nauczycielskiego. Ich stronice powstawały z inspiracji treningiem zatytułowanym „Wielkie liście ogromnego drzewa". Czwarty rozdział książki realizowały dzieci ośmio- i dziesięcioletnie z pogotowia opiekuńczo-wychowawczego. Ich życiowe problemy i kłopoty znalazły swój wyraz zarówno w przebiegu pracy, jak i w jej realizacji. Przygotowałem dla nich zbyt trudny trening przewidziany właściwie dla 14–18-latków. Szybko zmodyfikowałem propozycję, nazywając trening *„Mapą moich wędrówek"*. Przez cztery dni warsztatów powstało sto kilkadziesiąt stron książki. Kiedy ostatnia grupa uczestników skończyła pracę, byłem zafascynowany efektami warsztatów. **„Książka z dziurami"** powstała w Klinice Dziecięcej w Groningen w Holandii w 1990 roku. Z uwagi na trudności językowe moim partnerem w pracy został Ben Schasfoort, holenderski rzeźbiarz i pedagog, u którego mieszkałem. Dzień wcześniej przygotowałem z nim taką liczbę kartek z grubej białej tektury, by przewyższała liczbę przyszłych uczestników. Poszczególne kartki uszkodziłem w różny sposób – wycinając, wydzierając czy wypalając dziury. Przygotowałem również etui, ale tylko na tyle kartek, ilu przewidywano uczestników. Spotkanie to było dla mnie bardzo silnym przeżyciem. Wiedziałem, że mam pracować z chorymi dziećmi. Ale te, które się zjawiły, przyjechały na elektrycznych wózkach lub na łóżkach i były podłączone do medycznych aparatów. Stan niektórych był bardzo ciężki. Wiele przebywało stale z rodzicami. Rozpoczęliśmy od wnikliwego przeglądania przygotowanych kartek, w celu wybrania jednej dla siebie. Chodziło o znalezienie tej, która emocjonalnie była najbliższa. Następnie przeprowadziliśmy trening wyobrażeniowy: najpierw jedno zdanie mówiłem po polsku, a Ben tłumaczył je od razu na niderlandzki. Budowało to sytuację tajemniczości, która – jak później mówiły – okazała się bardzo intrygująca dla dzieci. Zadaniem, jakie je czekało, było plastyczne przetworzenie kartki w sposób zgodny z ich optymistycznymi nastrojami wywołanymi przez trening wyobrażeniowy. Z uwagi na specyficzną sytuację uczestników, nie odważyłem się zapytać, czy mogę robić jakieś fotografie. Powstała w ten sposób książka stała się własnością szpitalnego oddziału.

Forma jednospotkaniowego kontaktu nie umożliwiła mi głębokiego wniknięcia w problematykę prac, w szczególności w relacje między obrazem a stanem psychofizycznym pacjentów. Czułem jednak szczerość i otwartość wypowiedzi.

„Książka o liściach" powstała w szkole we wsi Rekken w Holandii w roku 1991. Szkoła przeznaczona jest dla dzieci w wieku 12–18 lat z rozmaitymi problemami, które powodują konieczność odseparowania od swoich rodzin. Na warsztaty przygotowałem suche wyciski liści na papierze akwafortowym formatu 25×35 cm. Na każdym z papierów był inny liść w innej części kartki. Kilka kartek zawierało układ dwóch i trzech liści. Najpierw uczniowie mieli wnikliwie przyjrzeć się wszystkim kartkom, a następnie wybrać jedną dla siebie. Inspirując się formą liścia i swoimi wyobrażeniami z nim związanymi, uczeń realizował własną stronę książki, posługując się suchymi kredkami pastelowymi. Rozmowa, która się wywiązała później, trwała znacznie dłużej niż samo rysowanie. Stało się tak za sprawą nauczycieli, którzy wspólnie z młodzieżą pracowali nad kartkami. Jeden z nich zrealizował pracę, którą odebrano jako bardzo erotyczną; personalne uwagi zainicjowały rozmowę oddalającą nas od plastyki i od książki, lecz nie od sztuki. **„Książki aktywne"** to nazwa cyklu warsztatów, jakie przeprowadziłem na zaproszenie Ogólnopolskiego Ośrodka Sztuki dla Dzieci i Młodzieży. Prezentacja rezultatów naszych działań miała miejsce w Galerii ON w Poznaniu. Osiem spotkań warsztatowych odbyło się między listopadem 1993 a czerwcem 1994 roku. Cechą wspólną spotkań było myślenie o książce jako obiekcie szczególnym – posiadającym już w samej formie czy technice oglądania wiele ukrytych sensów i nowych możliwości. Spotkanie pierwsze zatytułowane było „Poprzez okno". Powstała wówczas książka–harmonijka. Słowa-pojęcia wybrane przez uczestników w czasie treningu wyobrażeniowego: wspólnota–wojna, kula, lot, radość, niebo, czas–ogień, miłość, sen, znalazły swoje ekwiwalenty plastyczne na płaszczyznach stron. Spotkanie drugie nazwałem „Książki nie do czytania i nie do oglądania". Była to praca z elementami częściowo przygotowanymi przeze mnie i będącymi fragmentami wcześniejszych instalacji. Wiele z nich nawiązywało bezpośrednio do formy książki, inne były elementami przestrzennymi, prezentującymi przykładowe możliwości kształtowania tworzywa, czyli tektury falistej. Uczestnicy warsztatów rozpoczęli zadanie od przypomnienia sobie książek, które formą, wielkością czy szczególnym wyglądem zwróciły ich uwagę. Trening wyobrażeniowy, który nastąpił później, miał następującą treść: „Wyobrażam sobie witrynę dziwnej księgarni, w której wyłożone są tylko książki z tektury. Ich wygląd i niecodzienny kształt odróżnia je od innych. Wyobrażam sobie książki, które opowiadają o treści w nich zawartej samym tylko wyglądem, jakby można je było czytać bez otwierania. Wyobrażam sobie książkę skonstruowaną przez siebie. O czym by była? Jaką formę musiałaby przyjąć, by wyrażać tę treść? Chciałbym, by jednym spojrzeniem dało się domyślić jej treści". Finałem spotkań było przeniesienie powstałych obiektów książkowych do Galerii ON i realizacja dwudniowej wystawy oraz instalacji z nowych obiektów. Trzecie spotkanie, już w Galerii ON, zatytułowane było „Litera mojego ciała". Trening wyobrażeniowy, towarzyszący tym warsztatom, był następujący: „Stań w lekkim rozkroku. Zamknij oczy. Rozłóż ramiona. Zacznij poruszać swoim ciałem, jak chcesz. Postaraj się krążyć rękami i palcami u rąk jednocześnie. Relaksuję się maksymalnie. Nikt nie ogląda tego, co robię. Ruszam się coraz swobodniej. Teraz szukam pozycji, która wyraża mój obecny stan. Szukam gestu i pozycji, którą można

by nazwać znakiem mojej osoby. Staję się literą mojego ciała. Zapamiętuję swoją pozycję. Otwieram oczy. Oglądam to, co wybrali inni". Na kanwie wybranej przez siebie pozycji uczestnicy zrealizowali obiekt przestrzenny bądź instalację w wybranej przez siebie przestrzeni galerii w myśl hasła: „Suma waszych liter utworzy tekst tego spotkania". Powstały bardzo monumentalne prace. W celu zróżnicowania wielkości obiektów pracowaliśmy później pod hasłem „zwój", wykorzystując małe i niezwykle piękne przedmioty z toczonego drewna, służące koronczarkom do zwijania nici.

„Książka w poszukiwaniu bez konieczności odnajdywania" powstała w 1995 roku w nieistniejącej już Szkole Podstawowej w Międzygórzu. Owocem tych warsztatów była harmonijkowa książka składająca się z 16 kartek obustronnie pokrytych znakami. Użyte do jej wykonania kartki papieru akwafortowego zbyt długo były przechowywane w kuwecie z wodą, przez co pokryły się barwnymi plamami, powstałymi w wyniku procesów pleśniowo-grzybiczych. Atrakcyjność tych plam sprawiła, że zmontowałem kartki w harmonijkę i zawiozłem do wiejskiej szkoły, gdzie wraz ze studentami realizowaliśmy ich pomysły warsztatowe. Książka została wyłożona razem z narzędziami rysunkowymi – kredkami, mazakami, tuszami i ołówkami. Różnokształtne plamy miały posłużyć jako inspiracja do kontynuacji kompozycji w stronę narzuconego przez nie wyobrażenia.

„Mury Kłodzka" to książka zrealizowana w Miejskim Ośrodku Kultury w Kłodzku, w 1995 roku. Wieloletnie zaniedbania konserwatorskie tego miasta miały tę zaletę, że nikt nie zepsuł wielu zachowanych, historycznych fragmentów miasta. Przedmiotem naszej grupowej pracy było utrwalenie przeróżnych elementów zabudowy miejskiej. Dzieci posłużyły się metodą frotażu, czyli grafitowej wcierki, by nanieść ślady murów na arkusze papieru, które dostały w galerii. Uczestnicy warsztatu wyglądali niezwykle barwnie w mieście, a żywiołowość dzieci sprawiła, że znalazły się w miejscach, do których na co dzień prawie nikt nie dociera. Wcierki z płaskorzeźb i napisów wmurowanych w kościoły, fragmenty pomników i innych detali zachwycających swoim pięknem sąsiadowały z napisami z toalet, tablic ogłoszeniowych, śladami krat i kratek wentylacyjnych. Wszystkie kartki naszej książki zostały połączone w ogromne zestawy pokazane w Kłodzku. **„Obiekty latające"** to monumentalna relizacja książki w przestrzeni za pomocą trójwymiarowych liter, potraktowanych jak rzeźby. Powstała podczas Forum Ost-West, w szkole w Bergisch Gladbach w Niemczech w 1998 roku. Moim partnerem przy pracy z młodzieżą był nauczyciel z tej szkoły i artysta Gunter Vossiek. Warsztaty te wygenerowały monumentalne obiekty przestrzenne z liter, tworzących mniej lub bardziej czytelne rzeźby słów, wiszące w centrum szkoły przez najbliższych kilka miesięcy. Pierwsze spotkanie z grupą młodzieży poświęcone było znalezieniu przez uczestników słów określających to, co wiąże się z lotnością myśli, lataniem pojętym jako marzenie, czy nadzieją pozwalającą wzlatywać ponad codzienność, oraz z tymi pojęciami, które nazywają najbardziej ulotne zjawiska, uczucia, emocje. Pomocą w odnalezieniu takich słów były treningi wyobrażeniowe. Powstała w ten sposób grupa wyrazów stała się dla uczestników warsztatów inspiracją do plastycznych przekształceń rysunkowo-koncepcyjnych. Słowa potraktowane jako elementy plastyczne, jako pewna liczba liter pozostająca w przestrzennej relacji wobec siebie, mogły lepiej lub gorzej wyrażać jego treść. Kamuflaż powstający w ten sposób (gdyż większość słów po takim plastycznym przekształceniu była ukryta) sprzyjał wyborom słów ważnych

i istotnych. Rysunki koncepcyjne stały się podstawą do konstruowania trójwymiarowego obiektu plastycznego – „obiektu latającego". Miał on być ilustracją treści wybranego pojęcia, a zbudowany był z przekształconych rzeźbiarsko liter. Uczestnicy mogli pracować indywidualnie lub w dobranych przez siebie zespołach. W rezultacie wszyscy odczuli potrzebę pracy indywidualnej, tym bardziej, że już podczas wykonywania szkiców koncepcyjnych zauważyłem silne poczucie autorstwa, a także zdecydowanie w wyborach stylistycznych. Bardzo interesujące rozmowy przy realizacji szkiców zaowocowały kontynuacją dyskusji podczas pracy manualnej. Na przykład, dziewczyna, która miała na swoim ciele kilka tatuaży stylistycznie związanych ze sztuką celtycką, zrealizowała pracę, przekształcając przestrzenne litery jak najbliżej tej konwencji. Była bardzo świadoma swoich inspiracji ikonograficznych. Przyniosła nieznane mi wcześniej miesięczniki poświęcone tatuażowi, wyjaśniające źródła jej inspiracji i fascynacji. „Słowa – obiekty latające" były wykonywane za pomocą drutu i siatki stanowiącej konstrukcję obiektu, który uczestnicy oklejali następnie białym papierem nasączonym klejem do tapet. Po wyschnięciu prac instalowaliśmy je w wybranym przez uczestników miejscu, w ramach ogromnej przestrzeni łączącej wszystkie części budynku, a nazywanym forum szkoły. Kilka dni spędzonych w Bergisch Gladbach zaskoczyło mnie ogromnym oddaniem i zaangażowaniem w pracę młodzieży, na co dzień posądzanej o lenistwo i brak chęci do działań twórczych. Pracowała ona tak intensywnie, że nie przeszkadzały jej nawet drobne skaleczenia powstające podczas pracy z siatką. Wzruszającym dla mnie momentem było to, że parę miesięcy później dostałem od tych młodych ludzi, za pośrednictwem ich nauczyciela, piękny szkicownik, w którym każdy z uczestników zrealizował rysunek na temat swojej pracy. **„Księga znaków Morza Bałtyckiego"** powstała w Galerii BWA w Zielonej Górze w roku 1999. Uczestnikami warsztatu była młodzież ze Szkoły Myślenia Twórczego w Zielonej Górze. Na dużym stole rozłożyłem lusterka formatu A4, czarną matową folię, nożyki do cięcia papieru, a także białe kartki formatu A4 z błękitną plamą, będącą dokładnym obrysem Morza Bałtyckiego. W czasie wstępnej rozmowy nikt z obecnych nie skojarzył tej plamy z morzem. Kilka osób wspominało o mapie. Po zidentyfikowaniu obrazu oraz wyjaśnieniu zasad dziecięcej zabawy lusterkami w „zajączki" uczestnicy nakleili na swoje lusterka czarną folię samoprzylepną. Rozpoczęło się wycinanie obrysu Morza Bałtyckiego. Następnie usunęliśmy folię z jego zarysem, aby odsłonić taflę lusterka, otrzymując w ten sposób znaki, powtarzające charakter plamy utworzonej przez obrys morza. Zgasiliśmy światło, włączyliśmy reflektor punktowy i rozpoczęliśmy zabawę lusterkami, których powierzchnia była odwzorowaniem obrysu morza. Po pierwszych, szaleńczo dynamicznych poszukiwaniach młodzież nauczyła się komunikować ze sobą i ustalać moment, w którym mam zarejestrować kamerą fotograficzną układ świetlny rzutowanych na ścianę znaków. Na końcu grupa zaczęła się włączać cieniami gestów w obraz na ścianie, tworząc nową jakość całego przedsięwzięcia. Po zrealizowaniu 35 klatek filmu małoobrazkowego, na ostatnim zdjęciu zarejestrowaliśmy wszystkich obecnych. Po godzinie film był wywołany i skopiowany. Po sklejeniu ze sobą fotografii powstała harmonijkowa książka dokumentująca przebieg zabawy plastycznej, będąca przedmiotem omówień i komentarzy uczestników warsztatów.

„Księga Bobru" powstała podczas czterodniowych warsztatów w Jeleniej Górze, zorganizowanych w ramach imprezy pod nazwą „Święto Bobru". Książka

będąca efektem warsztatów składała się z czterech części. Zostały one zrealizowane po powrocie z długich spacerów brzegiem rzeki. Poznawanie rzeki i rejestracja dostępnych w jej okolicach pigmentów naturalnych, nadających się do zastosowania w celach rysunkowych i malarskich, było istotą doświadczeń odbywających się bezpośrednio nad Bobrem. Każdego dnia prace dzieliły się na część empiryczną i refleksyjną. Pierwszy dzień upłynął pod hasłem „Zarzucanie sieci wyborów" (taki tytuł nosi też pierwsza część książki). Działanie polegało na wnikliwej obserwacji rzeki, jej dna i brzegów w celu dokonania jak największej liczby doświadczeń testujących możliwości działań plastycznych. Prace powstawały na kartkach ręcznie czerpanego papieru, które były głównym materiałem przy realizacji książki. Poznanie wielu możliwych sposobów wniknięcia rzeki i jej środowiska na kartkę papieru miało swój dalszy ciąg w dyskusjach i komentarzach w pracowni. Drugiego dnia, upływającego pod hasłem „Łowcy światła", część doświadczalna odbywająca się nad rzeką polegała na wykorzystaniu jej elementów do zrealizowania kompozycji na trzech kartkach papieru fotograficznego i naświetleniu ich metodą stykową bez pośrednictwa negatywów w wybranych miejscach z wyselekcjonowanymi przedmiotami – kamieniami, patykami, roślinami wodnymi, skorodowanymi przedmiotami metalowymi itp. Po utrwaleniu i wysuszeniu papieru powstał nie tylko materiał inspirujący, lecz także konkretny, gotowy do użycia element książki autorskiej. Trzeci dzień, pod nazwą „Strumień myśli", poświęcony był bacznej obserwacji własnych myśli w relacji do miejsc przy rzece i szukaniu sposobów ich zapisu. Kontynuacja takiego sposobu „notowania" zmieniła swój charakter po powrocie do pracowni. W tym dniu istotnym elementem spotkania były próby odczytania tych przekazów, zanim autor coś o nich powiedział. Dzień czwarty upłynął pod hasłem „Rzeka czasu". Spacer wzdłuż rzeki przeniósł uwagę na zbiór tych wszystkich jej elementów, które najpełniej pokazują obecną w niej przeszłość. Ślady przeszłości kulturowej regionu mieszały się z naturalnymi elementami rzeki, podkreślającymi nieustanną dynamikę wody. Po powrocie do pracowni dodaliśmy do „Rzeki czasu" nasze wspomnienia, które połączyły się w kompozycję plastyczną z przygotowanymi wcześniej elementami. Finał naszego spotkania polegał na znalezieniu sposobu prezentacji książki na wspólnej ekspozycji w bibliotece.

„Za-Kopaniec" to trzydniowe warsztaty, na których powstały trzy książki. Odbyły się z dziećmi ze Szkoły Podstawowej w Kopańcu k. Jeleniej Góry w roku 1999.

„Pułapki na światło". Zaznajomiłem dzieci z klas siódmych i ósmych ze specyfiką i właściwościami papieru fotograficznego. Następnie wspólnie wybraliśmy trasę spaceru na Wiśniową Górę, by tam zastawić „pułapki" na światło. Wielokrotne powtórzenie tego pojęcia mocno zaintrygowało grupę i stale pojawiało się pytanie, w jaki sposób będziemy to robić. Częściową odpowiedź na to pytanie zdradziłem niedaleko szczytu góry. Za pomocą roślin, patyków, kamieni, ziemi, korzeni i innych znalezionych przedmiotów uczniowie mieli za zadanie ułożyć plastyczną kompozycję na papierze fotograficznym w celu kilkugodzinnego naświetlenia światłem słonecznym i uzyskania nieznanego i nieprzewidywalnego do końca obrazu. Pierwsze realizacje wydawały się bardzo podobne, zapewne na skutek używania podobnych materiałów wyjściowych. Pięcioosobowa grupa chłopców, pracująca wspólnie, zainicjowała bardziej różnorodne poszukiwania. W kompozycji pojawił

się np. dziurawy garnek. Następnie chłopcy częściowo zakopali kartkę pod ziemię, a kolejną włożyli do mrowiska, nie niszcząc jego struktury. Inną kartkę umieścili w strumieniu, zasypując ją żwirem na dnie w środku nurtu. Na miejsca zastawionych pułapek powróciliśmy dopiero po kilku godzinach. Szybko uwalnialiśmy pułapkę z przedmiotów i wkładaliśmy papier do światłoszczelnych worków foliowych. Już wtedy widać było, że nasze prace muszą być udane, skoro papiery uległy przebarwieniu. Po powrocie do szkoły wszystkie kartki utrwaliliśmy chemicznie, obserwując także proces zmian kolorystycznych. Komentowaliśmy również wpływ naświetlenia na kolory, gdyż książki ze strumienia były wyraźnie inne. Użycie dwóch gatunków papieru zdecydowało o różnorodności odcieni. Na szybach klasowych okien nakleiliśmy poszczególne kartki książki za pomocą papierowej taśmy powleczonej klejem, by równomiernie wyschły. Następnego dnia dzieci zdecydowały o kolejności stron, które skleiliśmy, oraz nadały książce tytuł „Więźniowie światła".

„Książka wiosennie kopaniecka". Każdy z uczestników otrzymał cztery podłużne kartki jednakowego formatu i miał przeprowadzić eksperymentalny test rysunkowy za pomocą napotkanych przedmiotów oraz skorzystać z naturalnych pigmentów obecnych w przyrodzie Kopańca (soki roślin, traw, mchu, kolory ziemi, wody, skał). Pracę rozpoczynano najczęściej od tarcia papierem po skałach i pniach drzew, potem rysowano na nich znalezionym kawałkiem szkła i odkrywano, że w tych zadrapanych miejscach papier inaczej chłonie pigment. Indywidualizacja poszukiwań miała miejsce tym częściej, im większa była odległość między uczestnikami. Po zebraniu wszystkich stron i powrocie do szkoły skleiliśmy książkę i komentowaliśmy jej zawartość rysunkową oraz malarską. Dzieci wyraziły gotowość do kontynuowania prac nad tworzeniem podobnej książki w nadchodzących porach roku, by rejestrować różnorodność i specyfikę miejsca, w którym mieszkają.

„Księga naszych dróg na wspólnej drodze". Wyszliśmy z dziećmi ze szkoły. W miejscu, gdzie kończą się łąki i pola, a zaczynają lasy, obok drogi leżało dużo ściętych gałęzi, było też nielegalne wysypisko śmieci, a na łąkach znajdowało się dużo wyschniętych roślin, świetnie kontrastujących z kolorem drogi. Szerokość stron naszej przyszłej książki została określona przez rozstaw dwóch kroków w przód i w tył. Pierwsze hasło wiązało się ze zgromadzeniem wszystkich elementów otoczenia, nadających się do przyszłej, jeszcze nieokreślonej pracy plastycznej. Uczuliłem uczestników na to, by nie niszczyli środowiska przyrodniczego i wybierali z niego elementy martwe oraz patrzyli na nie pod kątem przydatności do rysowania. Oprócz krowiej czaszki, butelek, kamieni, gałęzi różnych drzew, martwych elementów łąkowych roślin itp., pojawiła się – nim zdążyłem właściwie zainterweniować – duża ilość mchu. Po prostu jego powszechna obecność w miejscu, gdzie mieszkają kopanieckie dzieci sprawiła, że nie przyszło im do głowy, iż jego niszczenie może mieć jakiekolwiek negatywne skutki. Po zebraniu materiału rozmawialiśmy na temat naszych życiowych dróg. Zadanie polegało na przedstawieniu własnej drogi. Z olbrzymim zapałem i zaangażowaniem dzieci realizowały swoje strony książki, ciągle donosząc nowe tworzywo. Na końcu sfotografowałem i omówiłem każdą pracę, wspólnie z autorem lub sam, jeśli twórca nie chciał o niej mówić. Odchodząc z miejsca działania, grupa kilkakrotnie odwracała się, żeby porównać, jak z różnych odległości wygląda pozostawiona przez nich książka.

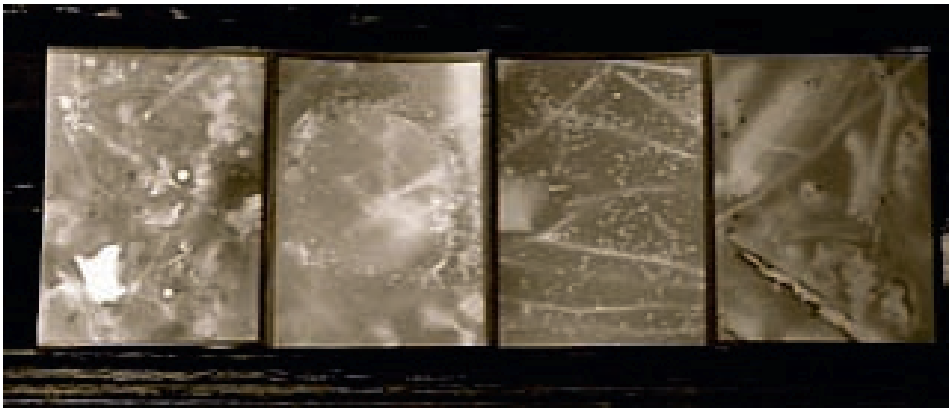
„Księga labiryntu Poznania" powstała w tym mieście w roku 2000. Pracowałem z dwiema grupami dzieci. Istotne było to, że wszystkie mieszkały w Poznaniu

Niebo-tyczne drzewo, 1985

Jesienna książka, 1988

Drzewo, które rośnie we mnie, 1988

Pułapki na światło, 1999



Pułapki na światło, 1999

Księga naszych dróg na wspólnej drodze, 1999

Księga Bobru, 1999

Księga labiryntu Poznania, 2000

i znały miasto. Rozpoczęliśmy od rozmów na temat miejsca, w którym mieszkają, oraz ich drogi do szkoły, do rodziny i przyjaciół. Ważne było określenie przez uczestników miejsc w Poznaniu, które lubią, i tych, których z jakichś powodów nie cierpią. Podłożem do pracy plastycznej była ta sama mapa Poznania. Używaliśmy tylko trzech farb: białej, szarej i czarnej. Uczestnikom pierwszej grupy nie narzuciłem żadnych zasad nanoszenia na mapę tych informacji o sobie. Pojawiły się rysunki, napisy z deklaracjami, kogo i co lubią, gdzie mieszkają oraz jakich mają przyjaciół. Właściwie mapa potraktowana była jak kartka papieru i zupełnie zostały zignorowane informacje zawarte na mapie. Żadna z tych informacji nie wpisywała się w przestrzeń określoną przez mapę. Wyeksponowaliśmy te prace, dyskutując o prywatnych ustaleniach. Praca z grupą drugą oparta była na zupełnie innych zasadach. Każdy z uczestników miał wyraźnie określić na mapie punkt, gdzie mieszka, a następnie zaznaczyć swoje drogi: z domu do szkoły, do swojej rodziny oraz przyjaciół. Po tych ustaleniach za pomocą farby białej miał zamalować te obszary miasta, które są mu bliskie, za pomocą farby czarnej – te, które kojarzą mu się jak najgorzej, a szarością – te, które są mu obojętne. W ten sposób powstała książka z map. Struktura miasta została zmodyfikowana przez bardzo osobiste decyzje plastyczne. Prace drugiej grupy cechowały się jasnością i czytelnością przekazu w odróżnieniu od prac grupy pierwszej, które przypominały raczej napisy na murach.

„Warszawska księga szlaków codziennych" powstała podczas trwania Dnia Ziemi, na Polach Mokotowskich w Warszawie w roku 2002. Uczestnikami akcji były osoby w wieku umożliwiającym orientowanie się na mapie i mieszkające w Warszawie. Ten wymóg pojawił się w związku z tym, że w pracy wykorzystywaliśmy mapy miasta. Przezroczysta folia rozciągnięta między palikami utworzyła stanowiska pracy umożliwiające kilku osobom równoległą pracę rysunkową kolorowymi pisakami na mapach Warszawy. Uczestnicy spotkania rysowali szlaki swoich codziennych wędrówek po Warszawie. Robili to ściśle według pięciu wskazówek – poleceń. Każdy ze szlaków naniesionych na folię miał inny kolor. Nałożenie wielu takich szlaków po usunięciu map utworzyło serię rysunków miasta. Polecenie 1 brzmiało – Zaznacz linią w kolorze żółtym swoją drogę z miejsca zamieszkania do pracy bądź szkoły, czyli miejsca, w których z konieczności bywasz najczęściej. Polecenie 2 – Zaznacz linią w kolorze czerwonym ścieżki do wszystkich przyjaciół. Niewykluczone jest napisanie ich imion na końcu drogi. Polecenie 3 – Zaznacz kolorem czarnym miejsca w Warszawie, których szczególnie nie lubisz. Mogą być to konkretne miejsca, np. place lub całe dzielnice. Sposoby oznaczeń całkowicie dowolne. W miarę potrzeby możesz posłużyć się słowem. Polecenie 4 – Zaznacz kolorem zielonym miejsca, gdzie udaje ci się przeżywać kontakt z naturą, lub te, które szczególnie lubisz. Polecenie 5 – Zaznacz kolorem błękitnym szlaki do instytucji kultury, bądź miejsc, w których masz kontakt z szeroko pojętą kulturą. Powstało kilkadziesiąt rysunków. Ich wartość polegała na tym, że mogliśmy, składając je razem, bez mapy ujrzeć jednocześnie linie naniesionych dróg.

„Drzewo życia" to książka na 3-metrowych deskach brzozowych. Powstała w Jeleniej Górze w roku 2003. Spotkaliśmy się, wiedząc, że będziemy razem pracować przez sześć dni. W dniu pierwszym wyjęliśmy z magazynu deski przygotowane przez organizatorów na nasze spotkanie. W trakcie tej czynności mieliśmy podjąć decyzję, która z nich będzie podłożem malarskim do naszej książkowej pracy. Na

początku sprecyzowałem pewną szczególną dyspozycję poznawczą, którą chciałem uruchomić u jak największej liczby uczestników. Nazywam ją uważnością. Wydaje mi się, że jest szczególnie pomocna przy obserwacji siebie oraz przy uprawianiu twórczości. Uważność polega na umiejętności odnotowywania bez komentarzy wszystkiego, na co składa się aktualne doświadczenie. Jest to jednoczesne przypatrywanie się chwila po chwili ciągowi myśli, odczuć, doznań cielesnych, wspomnień, marzeń, nastrojów i sądów – uważne obserwowanie ich pojawiania się i znikania. W naszej pracy byliśmy często inspirowani przez treningi wyobrażeniowe, które odbywały się przed rozpoczęciem pracy malarskiej. Poruszaliśmy się także ze skupioną uwagą po samym mieście i jego okolicy. Byliśmy w schronisku Samotnia w Karkonoszach, a także u kolorowych jeziorek w Rudawach Janowickich powstałych w wyrobiskach starych kopalń. Uczestnicy warsztatu dostawali zadania do wykonania. Na wycieczce mieli uważnie przyglądać się sobie i ustalić coś pod kątem swojej pracy. Przez pięć dni podejmowali inne wątki uważnego przyglądania się rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej, notując swoje refleksje za pomocą malarstwa na desce. Szóstego dnia wszystkie powstałe prace przenieśliśmy z atelier na dziedziniec niedaleko magazynu, z którego wynieśliśmy czyste deski. Siedzieliśmy całą grupą, oglądając je pierwszy raz wszystkie razem. Inicjowałem omawianie każdej z prac, przypominając wiersz napisany przez autora pracy w pierwszym dniu warsztatu. Obowiązywała zasada całkowitej szczerości. To ustalenie miało pomóc autorowi pracy, który wypowiadał się zawsze jako ostatni: czy przesłanie malarskie lub czy intencje zakodowane w jego pracy mają charakter uniwersalny, jednoznaczny czy też mijają się z oczekiwaniami autora. Możliwości interpretacyjne generowane przez tak dużą grupę sprawiły, że nasze spotkanie trwało kilka godzin. Przed warsztatem miałem pewną wizję eksponowania prac. Niestety, większość z nich nie nadawała się do jakichkolwiek manipulacji z prostego powodu – były mokre. Powstałe prace musiały pozostać więc na dziedzińcu. Ćwiczenia, rozmowy czy treningi wyobrażeniowe miały tylko pomóc w znalezieniu inspiracji do pracy. Najistotniejszym elementem dochodzenia do świadomej werbalizacji malarskiej był ciągły kontakt słowny realizowany w atelier. Podczas rozmów zdobywałem wiele pozamalarskich informacji. Starałem się znaleźć dla każdego uczestnika formułę rozmowy, która pokazuje wagę i odpowiedzialność za formę plastyczną bez używania kategorii wartościujących, tak zwaną poprawność plastyczną. Bardziej zależało mi na szczerości wypowiedzi i ich związku z treścią pracy.

Obszar sztuki znajduje się w nieustannym procesie przekształceń. Ludzie różnią się identyfikacją tego obszaru. Opisywane przez autora obiekty również nie zawsze są identyfikowane jako książki.

Autor tekstu traktuje pojęcie książki metaforycznie, nie przywiązując się do jakiegoś obowiązującego obrazu formy książkowej.

Książki artystyczne, pojawiające się od połowy dwudziestego wieku, zmieniły bardzo wiele w formach książek, sposobach ich percepcji, celach ich tworzenia oraz sposobach przechowywania.

Przedstawione opisy książek odwołują się do mitu książki jako sekwencyjnego opisu pewnej rzeczywistości wewnętrznej autora – pomysłodawcy książki, jak również czytelnika, który wypełnia ją treścią poprzez podmiotowy sposób

postępowania przy jej współtworzeniu, gwarantujący jednorazowość i unikatowość obiektu książkowego.

Większość opisywanych przykładów tworzenia książek odbywała się przy wspólnej kreacji grupy ludzi. Powodowało to silne zaangażowanie w proces kreacji, a jednocześnie ograniczało krąg czytelników i jednoczesnych kreatorów książki. Można to traktować jako wadę lub zaletę.

Najistotniejszą zmianą w podejściu do ilustrowania książek było to, że dzieci i młodzież same tworzyły ilustracje, traktując je jako projekcję własnego wewnętrznego świata.

Książki budowane w ten sposób były rzeczywistymi zapisami dynamiki wewnętrznej każdego z uczestników, i w rezultacie całej grupy.

Książka jako przedmiot przestała być tylko nośnikiem treści. Jej właściwa percepcja wymaga innych umiejętności, niż czytanie słów lub kontemplacja estetyczna obrazu.

Illustration as a record of the experience of creation

Abstract

In the first part of this article the author describes a book "Magiczne kamienie" ("Magic stones") which engages its reader into some activities that are later on noted down in the form of a text and stone illustrations. The second of the presented books "Zabawa z Asią" ("Playing with Asia") provides children and their parents with ideas of artistic games for all. Its proper reception is a kind of creation beyond the book, which aims at a shared family experience of artistic creation. The remaining books explored in the article are realized using the method of artistic workshops, e.g. the "Mandala" workshop activity generated a traditional folded book realized on paper. "Niebo-tyczne drzewo" ("A sky-high tree") is a book that was created using the method of post art and street action. The book objects from the "Drzewa i kamienie" ("Trees and stones") and "Jesienna książka" ("An autumn book") workshops spread over the whole room and the walls of a big art gallery. "Książka z dziurami" ("A book with holes") was created in a hospital with the help of children moving around in wheelchairs. "Książka o liściach" ("A book about leaves") used leaves imprinted on paper and, similarly to many other objects from the series "Książki aktywne" ("Active books") or "Książka w poszukiwaniu bez konieczności odnajdywania" ("A book about searching without the necessity of finding") and "Księga znaków Morza Bałtyckiego" ("A book of signs of the Baltic Sea") took the folded form. In the next part of the article, the author describes the methods of creating books built of sculptural objects. During the creation of the book, the workshops' animator presented books realized in a rural school as well as on the map of Poznań and in the parks of the capital city. The "Drzewo życia" ("The tree of life") project crowns the description of the exemplary book-objects which are a consequence of the initiated workshop processes. It includes paintings by the participants of a one-week process devoted to working on oneself and one's own development.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

OBRAZ W METODYCE JĘZYKA POLSKIEGO

Barbara Maria Płodzień

„Czytanie”[1] obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego. *Buty* van Gogha w szkolnej „Sokrates café”

Przedstawiane dalej rozważania odpowiadają kulturowej koncepcji kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, dotyczą języka polskiego jako przedmiotu szkolnego nauczania[2], a budowane są w odniesieniu do takiego przykładu sprawdzonych rozwiązań lekcyjnych, który w centrum uwagi sytuuje „lekturę” dzieła malarskiego. W tym przypadku – obrazu Vincenta van Gogha *Buty* (1887, olej na płótnie, The Granger Colection, New York)[3].

Trzeba jednak zaznaczyć od razu, że zarówno zasadność, rola i miejsce dzieł malarskich na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej, w tym obecność tego akurat malarza i tego akurat obrazu jako podstawy projektowanych analiz lekcyjnych, jak i ogólniejsze reguły doboru dzieł malarskich sytuowanych w programach

[1] Obrazy malarskie traktuję jako teksty kultury i stosuję do nich terminy „czytanie” i „lektura”, umieszczając je jednak konsekwentnie w cudzysłowach jako sygnał swoistości oznaczanych w ten sposób zabiegów analityczno-interpretacyjnych. Taki sposób oznaczania przekonująco uzasadnia P. Kołodziej w nieopublikowanej jeszcze dysertacji doktorskiej pt. „Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w ponadgimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim”, którą miałam okazję czytać przed publiczną obroną (we wrześniu 2009 r.), w trakcie pisania tego artykułu.

[2] Kulturowa koncepcja kształcenia w zakresie języka polskiego jest tu rozumiana tak, jak ją przedstawia Z.A. Kłakówna w książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji* (WE, Kraków 2003); zob. również: tejże, *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Zjazd Polonistów. Kraków 22–25 IX 2004*, Universitas, Kraków 2005. Wyrazem tej koncepcji są programy i cykl podręczników *To lubię!* dla klas IV–VI szkoły podstawowej, I–III gimnazjum i I–III szkoły ponadgimnazjalnej oraz w znowelizowanej wersji *Nowe To lubię!* dla klas IV–VI szkoły podstawowej.

[3] Obraz ten reprodukowany jest w podręczniku *Nowe To lubię!* do kształcenia kulturowo-literackiego dla kl. VI (WE, Kraków 2008) na stronie zapowiadającej rozdział nastawiony m.in. na konstruowanie dosłownego, symbolicznego i metaforycznego wymiaru takich pojęć, jak *przygoda*, *podróż*, *droga*, *wędrówka*, *homo viator* jako figura ludzkiego losu. Prezentowany tu pomysł nie odnosi się do kontekstualnego zaplecza zaprojektowanego w podręczniku. Reprezentuje osobną propozycję działań lekcyjnych, utrzymaną jednakże w duchu kulturowej koncepcji kształcenia.

szkolnych, a zwłaszcza sposób kontaktowania z nimi uczniów, nie są w metodyce, sądząc choćby na podstawie pobieżnego przeglądu współczesnych podręczników szkolnych, oczywiste[4]. Oczywista nie jest też sugerowana w tytule tej wypowiedzi możliwość filozofowania w szkole na zasadach przyjętych w ramach projektu funkcjonującego pod hasłem „Sokrates café", choć pomysły filozofowania na lekcjach w polskiej szkole są znane[5]. Zanim skupimy się więc na zapowiadanym opisie praktyki z nadzieją na uogólniające wnioski, warto chyba gruntowniej przybliżyć podstawy i istotę formułowanego tu zamiaru.

Podkreślenia wymaga zwłaszcza fakt, że w ramach kulturowej koncepcji kształcenia materiał, z którym kontaktowany ma być uczeń, wybierany jest ze względu na jakiś ważny problem sugerowany do rozważenia w klasie. Dotyczy to zarówno tekstów werbalnych, jak i ikonografii. Nasz przykładowy obraz van Gogha pojawia się więc w podręczniku i na lekcjach nie dlatego, że w ogóle istnieje taki obraz ani nie dlatego, że zajmuje on określone miejsce w historii sztuki malarskiej jako historii dzieł i autorów. Nie dlatego też, że „wielkim jest". Nie chodzi w związku z nim o prezentację malarskich dokonań van Gogha ani o charakterystykę stylów malarskich. Chodzi raczej o to, że obraz ten w sposób wyrazisty pozwala naprowadzić uczniów na pewne tropy ważne dla rozumienia ludzkiej sytuacji w świecie, że wskazuje na coś ważnego dla ludzkiej kondycji, że pozwala zapytać o pewne ważne dla człowieka sprawy[6]. Chodzi o to, że może on stanowić inspirację do myślenia i mówienia o pewnych problemach egzystencjalnych. Za jego pośrednictwem dziecko ma szanse szukać odpowiedzi na pytania, które je autentycznie obchodzą, a taki namysł pomaga w kształtowaniu własnej tożsamości i budowaniu samoświadomości. W tym kontekście rodzi się jednak pytanie, dlaczego polonista ma sięgać na swych lekcjach akurat po dzieła malarskie. Nie dość ma literatury i innych nieliterackich tekstów werbalnych? Te decyzje są m.in. pochodną wyboru koncepcji kształcenia. Pojęciem nadrzędnym przy opisie lansowanej tu kulturowej wizji kształcenia humanistycznego jest kultura. To znaczy, że z założenia dobiera się jako podstawę lekcyjnych analiz i interpretacji teksty z całej kulturowej przestrzeni w jej bogactwie i różnorodności tak, by praca służyła rozwijaniu uczniowskiego języka w odniesieniu do całego tego

[4] Nie są oczywiste, choć obecność obrazu na lekcjach języka polskiego i jego „czytanie" jako tekstu kultury ma w polskiej dydaktyce ponadstuletnią tradycję. Pierwsze jej próby sytuować można pod koniec wieku XIX, a ich rozwój na początku XX wieku, co szczegółowo opisuje P. Kołodziej w cytowanej pracy – zob. przypis 1. W obecnie obowiązującej podstawie programowej czytamy o kształceniu u ucznia umiejętności stosowania odpowiednich sposobów odbioru różnych – literackich i pozaliterackich – tekstów kultury.

[5] W Polsce ideę filozofowania z dziećmi, opartą na o programie Lipmana, upowszechnia m.in. profesor Robert Piłat. Zob. przypis 8.

[6] Takie widzenie sprawy odsyła do literatury naukowej, która w polu widzenia sytuuje rozmaicie pojmowane relacje między reprezentacjami sztuki wizualnej i myśleniem reprezentowanym werbalnie. W tej perspektywie zob. szkic A. Bednarczyk, R. Solewskiego, *Słowo, pismo, obraz i myślenie w sztukach wizualnych*, Annales Universitatis Paedagogogicae Cracoviensis. Folia 69. Studia de Arte et Educatione IV, WN UP, Kraków 2009, s. 64–72. Istotne w sugerowanym kontekście wydają się także inne artykuły zgromadzone w przywoływanym zeszycie pod hasłem „Sztuka i wypowiedź". Zob. również R. Solewski, *Synteza i wypowiedź. Poezja i filozofia w sztukach wizualnych na przełomie XX i XXI wieku*. *Wybrane zagadnienia*, WN AP, Kraków 2007.

spektrum. Polonista nie tylko może, ale powinien rozmawiać na swych lekcjach także o obrazach malarskich. Powstaje jednakowoż obawa, czy dzieło malarskie nie zostanie „wykorzystane", potraktowane wyłącznie jako instrument, narzędzie, czy nie zostanie mu odebrana autonomiczność i autoteliczność[7]. Wiadomo przy tym, na podstawie ustaleń psychologii rozwojowej, że dzieci w wieku 12–13 lat lubią przygodę, zmianę, akcję, aktywność, „dzianie się", bohaterów, z którymi można się identyfikować[8], podczas gdy wspomniany obraz van Gogha ukazuje przedmiot na pierwszy rzut oka najzupełniej bezużyteczny i bezwartościowy. Czy w takim razie obraz van Gogha jest w stanie poruszyć dziecięcą wrażliwość? Czy uczeń klasy VI ma szansę zrozumieć sens takiego przekazu?[9] Jakiego rodzaju to będzie odbiór? Czy w przypadku *Butów* van Gogha nauczyciel nie dokonuje wyboru „ponad głowami uczniów"[10], bez troski o to, czy znajdą oni jakiś klucz interpretacyjny do tego dzieła? Czy wiek 12–13 lat stanowi odpowiedni czas celowego kontaktowania dzieci z takim obrazem?

Moje nauczycielskie doświadczenie mówi, że wiele zależy od warunków, w jakich dochodzi do kontaktu z dziełem sztuki, od zaprojektowanej przez nauczyciela sytuacji odbioru[11]. Sytuacja zaś musi być tak obmyślona, by odpowiadała możliwościom, potrzebom i preferowanemu przez dzieci typowi aktywności. Obraz może tu na przykład otwierać na słowo[12], na tekst werbalny lub odwrotnie – słowo może otworzyć na obraz[13]. Rozmowę trzeba od czegoś zacząć. Najlepiej od tego, co nie jest kontrowersyjne, co łączy rozmówców w sposób oczywisty, bo wynika z ich świata, jest im bliskie, a jednocześnie wskazać może na coś nowego i bardziej skomplikowa-

---

[7] Zob. M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977, s. 129–130.

[8] Badania z zakresu psychologii rozwojowej wskazują na fakt, że dzieci w interesującym nas wieku bywają nadmiernie reaktywne i niezrównoważone, niecierpliwe, ich uwaga jest rozproszona, charakteryzuje je chwiejność emocji i żywiołowe spontaniczne reakcje (zob. I. Obuchowska, *Okres dorastania. Psychologia rozwojowa dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983).

[9] Trzeba zaznaczyć przy tym, że w naukowych dyskusjach z pogranicza sztuki, filozofii i języka trwają dyskusje o takich sposobach traktowania sztuki wizualnej, które wynikają z podejścia fenomenologicznego lub hermeneutycznego (por. R. Solewski, *O odzyskiwaniu mowy obrazu. Fenomenologia i hermeneutyka wobec współczesnej sztuki wizualnej*, „Kwartalnik Filozoficzny" XXXVI, 2008, z. 1). Bliska mi koncepcja metodyczna przychyla się wyraźnie ku podejściu hermeneutycznemu, choć siłą rzeczy musi mieć charakter eklektyczny.

[10] Por. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1982.

[11] O warunkach i projektowaniu sytuacji odbioru dzieła malarskiego w szkole pisze P. Kołodziej w artykule *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Polszczyzna" 2008, nr 2, s. 32–38 (cz. I), „Nowa Polszczyzna" 2008, nr 3, s. 46–50 (cz. II).

[12] Pisałam o tym w artykule *Obraz, który otwiera na słowo* (analiza plakatu A. Pągowskiego do *Królowej Śniegu* w klasie czwartej), „Nowa Polszczyzna" 2006, nr 3, s. 18–24.

[13] O takim rozwiązaniu pisałam w artykule *Być czy mieć? Tadeusz Makowski: „Skąpiec"*, „Nowa Polszczyzna" 2006, nr 5, s. 10–18.

nego. Stąd blisko już do pomysłów, które w pedagogice określane są jako filozofowanie[14], a nawet do takich, które w jakiejś mierze naśladują ideę „Sokrates café".

Projekt „Sokrates café"

„Sokrates café" wymyślił w połowie lat 90. XX wieku były amerykański dziennikarz i nauczyciel szkoły publicznej, Christopher Phillips. Nazwą tą obejmowane są spotkania ludzi, którzy znajdują przyjemność w myśleniu, czują się spragnieni towarzystwa Innych, gotowych prowadzić dialog we wspólnocie poszukującej. Biorą w nich udział ludzie, którzy mają w sensie sokratycznym świadomość własnej niewiedzy i do myślenia potrzebują partnerów. Łączy ich pasja poznawania siebie i świata, odkrywania siebie w świecie poprzez głośne myślenie w dialogu, zadawanie pytań i próbę poszukiwania na nie odpowiedzi. Opis doświadczeń dotyczących organizowania „Sokrates café" zawarł Phillips w książce publikowanej w ponad 20 krajach i znanej także u nas[15].

„Sokrates café" to spotkania oparte na zasadzie dobrowolności. Właściwie nigdy nie gromadzą one ponownie identycznej grupy. Każdy może na nie wejść i wyjść z nich w dowolnym momencie. Nikt nie jest zmuszany do aktywności, rozmowę można tylko obserwować. Zaczątkiem dialogu staje się zwykle pytanie pochodzące z „wnętrza" grupy (rzadko zadaje je sam prowadzący), zawsze jest ono tym, które poruszyło całą grupę. Prowadzący dyscyplinuje dyskusję, ale jego celem nie jest doprowadzenie do określonej odpowiedzi lub prawdy, osiągnięcia konsensusu. Nigdy nie forsuje on też porozumienia między uczestnikami. Wraz z nimi tworzy wspólnotę poszukującą, uczy się od swych rozmówców i nigdy nie wie, w którą stronę podążą. Uczestnicy dialogu próbują zaprezentować alternatywne punkty widzenia i badać problem z różnych perspektyw. Wypowiedzi popierane są przekonującymi, solidnie skonstruowanymi i przemyślanymi argumentami. Priorytet ma tu myślenie logiczne. Rozmowa toczy się w atmosferze bezpieczeństwa i wzajemnego poszanowania.

„Sokrates café" uważa się za udane wtedy, gdy uczestnicy kończą dyskusję ze znacznie większą liczbą pytań, niż mieli ich na początku spotkania. Zdaniem Phillipsa,

[14] Idea zajęć języka polskiego, na których dzieci podejmują rozmowy o charakterze filozofującym, opiera się na ustaleniach psychologii rozwojowej, wskazujących na spontaniczną i naturalną skłonność dzieci do podejmowania refleksji filozoficznej, stawiania pytań uniwersalnych i zasadniczych, a także nawiązuje do programu „Filozofia dla dzieci" (M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997). Program ten we wczesnych latach 70. opracował wraz z zespołem amerykański profesor filozofii z Montclaire State College, Matthew Lipman, wprowadzając naukę filozofii do amerykańskich szkół na wszystkich poziomach nauczania. W Niemczech ideą filozofowania z dziećmi zajmuje się np. profesor Hans-Ludwig Freese (H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami*, tłum. U. Poprawska, WAM, Kraków 2008), który – w odróżnieniu od Lipmana propagującego kurs filozofii – skłania się raczej ku „filozofowaniu na lekcjach", choć zaznacza, że obie drogi powinny pozostać otwarte. Sposób podejścia Freesego do kwestii filozofowania wydaje się na gruncie polskim optymalny. Zasadne jest podejmowanie starań, by filozofować na lekcjach różnych przedmiotów, kiedy podejmowane problemy stwarzają po temu okazję.

[15] Ch. Phillips, *Socrates café. Świeży smak filozofii*, tłum. M. Lipszyc, Wydawnictwo SZAFA, Warszawa 2005.

spotkania takie mogą przynieść korzyści każdemu, w każdym wieku, ale najbardziej lubi on rozmawiać z dziećmi, bo właśnie one, według niego, żyją pytaniami.

„Sokrates café" w ramach obowiązkowej nauki szkolnej?

Powyższa prezentacja wskazuje, że idea „Sokrates café" propagowana i praktykowana przez Pillipsa nie może być dokładnie kopiowana w szkole, ponieważ szkoła jest instytucją, która zawsze zakłada realizację jakichś konkretnych celów, przy czym niekoniecznie są to cele ucznia. Szkoła, która z definicji używa przymusu i jest (przynajmniej na interesującym nas etapie kształcenia) obowiązkowa, ma jakiś program, chce doprowadzić do osiągnięcia zaplanowanych wyników i raczej nie może sobie pozwolić na całkowitą i nieograniczoną wolność filozofowania na lekcjach. Zawsze będzie w jakimś sensie tym procesem sterować. Czym innym jest bowiem spotkanie towarzyskie (wolność), a czym innym proces nauczania (obowiązek). Nauczyciel jest zobowiązany do tego, by dokładnie wiedział, co, w jakim celu i jak będzie pomagał uczniom osiągnąć. Można więc sformułować wątpliwość, czy szkoła jest odpowiednim miejscem dla sugerowanej tu praktyki filozofowania. „Sokrates café" zakłada wszak całkowitą wolność podmiotów, której system szkolny nie może zagwarantować uczniom do końca. „Szkoła funkcjonuje na zasadzie dyscypliny; jej zadanie zakłada, że to nie uczniowie, lecz szkoły oraz władze administracyjne układają programy" – pisał Kołakowski[16], jakby na potwierdzenie przedstawionych powyżej nauczycielskich wątpliwości. Ten sam autor podkreślał jednak, że „decyzje dotyczące dzieci nie mogą być byle jakie". Nie mogą więc być podejmowane głównie ze względu na dorosłych dysponentów. Powinny być podejmowane w dobrej wierze i przede wszystkim ze względu na ucznia. Tu znów pojawia się dylemat. Czy mamy prawo kształtować innych – zależnych od nas – tak, jak nam się to podoba i uważamy to za słuszne? Skąd wiemy, że racja tkwi po naszej stronie? Powstaje też pytanie, jak w odpowiedzialny i satysfakcjonujący sposób połączyć interesy obu stron, przymus i wolność, cele nauczycielskie z potrzebami i oczekiwaniami ucznia.

Namysł, nauczycielskie doświadczenie i lektura prac metodycznych wskazują, że w jakiejś mierze jest to możliwe[17]. Sprzyjające warunki zdają się oferować sytuacje, które służą wykluczaniu negatywnych skutków przymusu, więc rozszerzają możliwości realizowania się tzw. wolności pozytywnej[18]. Oznacza to, że uczniom przyznaje się w szkole prawo i szansę współdecydowania o tym, co ich dotyczy, oferując możliwość współudziału w aktywnym współposzukiwaniu ładu świata oraz własnego w tym świecie miejsca. Skutkiem jest nagradzające poczucie porządku

---

[16] L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, „Znak" 1993, nr 10.

[17] Z.A. Kłakówna (*Wolność i przymus*…) mówi o podmiotowości ucznia, ale i nauczyciela, o wolności i przymusie, jakie niesie ze sobą struktura szkoły, o meandrach tej sytuacji w praktyce i sposobach ich optymalizowania; m.in. tak, by uczeń i nauczyciel mogli w partnerskiej rozmowie rozstrzygać filozoficzne kwestie, ucząc się od siebie, wzajemnie dochodząc do wniosków, które w zinstytucjonalizowanej szkole pozwalają im na zachowanie wolności; zob. też: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

[18] Zob. I. Berlin*, Dwie koncepcje wolności*, przeł. D. Grinberg, [w:] tegoż, *Cztery eseje o wolności*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

wartości, orientacja w kulturowym elementarzu i poczucie bezpieczeństwa, ale i nakładane w zamian pewne jednak ograniczenie wolności.

Z takiego rozumowania wynika, że także na lekcjach w szkole możliwe jest dochowanie wierności głównej idei „Sokrates café", która odpowiada potrzebie dociekania prawdy poprzez zadawanie pytań w dialogu egalitarnej[19] wspólnoty ludzi myślących, i organizowanie zajęć w postaci spotkań dyskusyjnych. Inspiracją do nich może być właśnie obraz. Pod warunkiem, że będzie on w pewnym momencie „czytany" odpowiednio do aktualnych umiejętności uczniów jako dzieło autonomiczne i w żadnym razie nie pozostanie tylko pretekstem do rozmowy lub – co gorsza – lekcyjnym ozdobnikiem. Pod warunkiem również, że wprowadzenie obrazu na lekcję odbędzie się w sposób wyzwalający zainteresowanie uczniów, a z góry zakładana nieostateczność oczekiwanych konstatacji traktowana będzie jako wartość obiecująca w przyszłości powroty zarówno do podejmowanych kwestii, jak i do poznawanych dzieł.

Opis praktyki szkolnej

Zgodnie z przedstawionymi założeniami zajęcia związane z „czytaniem" obrazu van Gogha *Buty* można w klasie VI zaprojektować według następującego opisu.

Przygotowanie: happening obliczony na wywołanie zdziwienia

Sala lekcyjna z przestrzenią specjalnie zaaranżowaną na potrzeby lekcji. Ławki spiętrzone pod ścianą. Środek wolny. Na krzesłach, ławkach i przede wszystkim na podłodze, w różnych miejscach wolnej przestrzeni leżą buty. Rozmaite – stare, nowe, damskie, męskie, dziecięce, do różnych dróg i celów przeznaczone. Jest ich dużo. Nauczyciel zaprojektował stymulującą sytuację odbioru – swego rodzaju happening. Wchodzą zaproszeni przez nauczyciela do sali uczniowie.

O, buty! Ile butów! zauważa ktoś głośno i kładzie się na podłodze, by lepiej przyjrzeć się rekwizytom. Reszta rzuca plecaki, gdzie popadnie i zaczyna się oglądanie. Wkrótce wszyscy siedzą na podłodze. Nauczyciel także. Wzrok rejestruje to, co blisko ziemi, czyli „przestrzeń butów". Niecodzienność układu ławek i dekoracje wywołują stan gotowości do przeżycia przygody. Padają pierwsze pytania: O co chodzi z tymi butami, proszę pani? Co będziemy robić? O czym będziemy mówić? Skąd ma Pani te buty? W rezultacie takich pytań powstaje lista problemów, wokół których można zbudować dalsze zajęcia: opisy, klasyfikacje, leksyka, frazeologia, tworzenie narracji (jak u Griparіego[20]), przedmiot jako wizytówka, przedmiot

[19] Oczywiście, trzeba mieć świadomość asymetryczności dialogu, wszak doświadczenie dziecka jest bezdyskusyjnie mniejsze niż doświadczenie pedagoga, ale nauczyciel, chcąc dać dziecku szansę na uwewnętrznienie doświadczeń, nie może wyprzedzać jego odkryć, wyręczać w myśleniu, nauczyciel ma oferować pomoc w odkrywaniu tego, co uczeń wie i jest w stanie pomyśleć. Polonista ma szansę uczenia prawdziwej rozmowy, nie wykluczając nikogo z jego problemami, niwelując asymetryczność dialogu. Każda taka rozmowa uczy i to, wbrew pozorom, nie tylko ucznia.

[20] P. Gripari (1925–1990), pisarz francuski; zaprzyjaźniony z grupą dzieci podczas rozmów z nimi, poprzedzonych opowiadaniem im baśni, zainspirował je do tworzenia własnych filozofujących baśniowych narracji, które opublikował potem w zbiorze zatytułowanym *Opowieści z ulicy Broca* (wyd. polskie – tłum. B. Grzegorzewska, Nasza Księgarnia, Warszawa

zamiast osoby, z tego do gromadzenia leksyki nazywającej wędrowców różnego autoramentu, w tym przez życie.

I odsłona filozofowania: narzędzia komunikacji

Uczniowie oglądają buty, rozpoczyna się rozmowa na temat ich wyglądu, funkcji i różnorodności (można obejrzeć w tym kontekście stronę internetową Muzeum Buta „Bata", znajdującego się w Toronto w Kanadzie). Teraz rozmowa ekspertów – wszak każdy buty ma i to nie jedne. Na marginesie warto podjąć tu refleksję dotyczącą niezwykle istotnej, choć nie do końca uświadamianej, kulturowej roli butów w życiu człowieka; zadać sobie choćby takie pytania: Dlaczego osoby kalekie, niemające zdolności chodzenia, zakładają buty? Albo: Po co zakładamy buty niemowlętom? Po co zakładamy buty człowiekowi zmarłemu? Po co buty osobom, które z praktycznego i funkcjonalnego punktu widzenia ich nie potrzebują?

Dzielimy uczniów na małe grupy (2–3 osoby). Zadanie polega na wybraniu przez grupę spośród całego zbioru jednej pary i opisanie jej, określenie funkcji, przyporządkowanie właściciela. Dzieci przemieszczają się po klasie, oglądają wszystkie buty, niektóre przymierzają (dopasowując do nich pozę, styl chodzenia).

Opis. Jak nazywamy ten rodzaj butów? Jak wyglądają wybrane buty? Z jakich materiałów są wykonane i jak? Co jest ich cechą charakterystyczną? Jak są ozdobione i czy w ogóle? Jaki jest ich stan i dlaczego taki? Co mówią o właścicielu (buty jako wizytówka)? – Opisy wykonane na kartkach przyklejane są do ściany/ławki/krzesła, a pod nimi stają konkretne buty. Opis rzeczy przyczynia się do pogłębienia wiedzy o człowieku.

Funkcja. Jakie jest przeznaczenie konkretnych butów? Czemu zmieniamy buty? Dlaczego potrzebujemy ich aż tyle? Kiedy i jakie zakładamy? Uczniowie gromadzą tu nazwy butów (np. szpilki, trepy, kalosze, espadryle) oraz ludzi, którzy noszą buty (np. piechur, włóczęga, sportowiec, baletnica), słownictwo zapisuje się na leżących pośrodku sali planszach w postaci map mentalnych. Układ butów i opisów powstały po pierwszym ćwiczeniu ulega zmianie, dzieci grupują teraz buty według negocjowanego klucza, np. eleganckie–wyjściowe, codzienne, sportowe, używane przez wykonawców konkretnych zawodów, na wędrówkę…

Wartość. Jakie buty się nam podobają i dlaczego? Czy „piękne" i „użyteczne" chadza tymi samymi drogami? Komu jakie buty pasują? Rozmowa kieruje się ku modzie, dylematom, co wypada i nie wypada, użyteczności, zjawisku kiczu, gustom, ludzkiej próżności i praktycyzmowi. Kto i kiedy zakłada konkretne buty? Czy to jest naprawdę ważne, jakie buty mamy na nogach? Dlaczego Kopciuszek potrzebował na bal specjalnych pantofelków (balerinek)? Dlaczego byli/są ludzie, którzy chodzą boso i o czym to świadczy?

Konstruowanie pojęć. Z jakich powodów ludzie ruszają w drogę? Jakie to są drogi? Jak nazwiemy tych ludzi [ze względu na: powód i sposób w jaki opuścili dom (np. spacerowicz, uciekinier), charakter drogi (np. pielgrzym), postawę, jaką przyjmują wobec drogi i spotykanych na niej ludzi (np. turysta, obcy, inny), to, co stanowi ich wyposażenie (np. wędkarz, żołnierz)]?[21]. Jakie są ich sposoby bycia w drodze? Co

1998; Prószyński i S-ka, Warszawa 2000). Opowieści wyrastające ze świata dziecięcej wyobraźni są zgodne z regułami baśni, które dzieci doskonale sobie przyswoiły.

[21] Gdyby zadanie okazało się za trudne dla danej grupy, można skorzystać z planszy pomieszczonej w podręczniku do kształcenia kulturowo-językowego (zob. przypis 2), gdzie ma-

daje im droga, a co oni dają drodze? O kim mówi się, że jest w drodze? Co to znaczy być w drodze? Czym jest droga? Uczniowie w trakcie rozmowy korzystają ze słowników i efekty pracy zapisują na planszach[22], w podobny sposób jak poprzednio. Jednym z dodatkowych ćwiczeń może być tworzenie kaligramów gromadzonych słów.

Frazeologia i konteksty. Poszukiwanie i objaśnianie wyrażeń frazeologicznych związanych z butami, wyrażeń, które funkcjonują w codziennym języku (np. głupi jak but, psu na buty, nie kiwnąć palcem w bucie, lizać komuś buty…) oraz znanych dzieciom tekstów kultury, w których ważną rolę odgrywają buty i określenie tejże roli (np. *Kopciuszek, Kot w butach, Siedmiomilowe buty, Czerwone trzewiki, Kalosze szczęścia*). Uczniowie tworzą kolejną planszę.

Jest tu miejsce na rozszerzanie leksyki i skierowanie uwagi uczniów na znaczenie omawianych słów w kontekście obserwacji o charakterze socjologicznym i kulturowym. Działania te przygotowują do rozumienia znaków i metafor, za pomocą których opisywać można różne modele życia i podjąć „filozofującą" refleksję nad nimi. Jest to również dobre przygotowanie do odkrywania jednej z najpowszechniej rozpoznawanych w naszej kulturze figur ludzkiego losu – wędrowca przez życie, *homo viator*[23].

---

teriał do takiego zadania prezentowany jest graficznie jako ścieżka ułożona ze słów. Wspominane zestawienie leksykalne obejmuje takie słowa, jak: „wędrowiec, pielgrzym, nomada, koczownik, przechodzień, wycieczkowicz, turysta, spacerowicz, podróżnik, podróżny, tułacz, tramp, piechur, wojażer, emigrant, imigrant, uchodźca, uciekinier, wygnaniec, wychodźca, banita, obieżyświat, komiwojażer, pasażer, globtroter, wagabunda, trubadur, domokrążca, bezdomny, włóczykij, włóczęga, łazęga, łazik". W zadaniu związanym z takim słownictwem sugeruje się rozmaite działania, w tym poszukiwanie tego, co łączy i różnicuje ich znaczenia, a także refleksja nad tym, co wynika z określonych sposobów odbywania/pokonywania drogi jako pewnego modelu życia. Tak obmyślone zadanie o nastawieniu kulturowo-językowym stanowi świadectwo przekładu współczesnych teoretycznych koncepcji antropologiczno-kulturowych na rozwiązania metodyczne odpowiadające intelektualnym możliwościom dzieci w celu dostarczenia im narzędzi obserwacji świata. Zob. też przypis 22.

[22] Te i kolejne, wykonane w trakcie zajęć plansze będą towarzyszyć uczniom w sali przez cały czas pracy nad podręcznikową sekwencją *Stale wędrować…*

[23] Pojęcie *homo viator* jako metaforyczna figura ludzkiego losu obrosło taką literaturą fachową i z tak różnych perspektyw jest ujmowane, że nie może tu być mowy o wyczerpującym zestawieniu stosownej bibliografii naukowej. Ze względu na nauczycielskie potrzeby polonisty warto przypomnieć porządkujące ujęcie profesora Andrzeja Borowskiego (zob. Idem, *Homo viator*, „Ojczyzna–Polszczyzna" 1993, nr 2). Dla poszerzenia refleksji natomiast warto sięgnąć po następujące teksty: Z. Bauman, *O parweniuszu i pariasie, czyli o bohaterach i ofiarach nowoczesności* oraz *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, [w:] Idem, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 113–152; Idem, *Wśród nas, nieznajomych – czyli o obcych w (po)nowoczesnym mieście*, [w:] *Pisanie miasta. Czytanie miasta*, red. A. Zaidler-Janiszewska, Studia Kulturoznawcze, T. 9, Poznań 1997; Idem, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, [w:] Idem, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996; A. Wieczorkiewicz, *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*, Universitas, Kraków 2008; M. Dzionek, *W stronę antropologii przestrzeni. Flâneur – szkic do portretu*, www.anthropos.us.edu.pl/anthropos2/texty/dzionek.htm.

II odsłona filozofowania: aksjologia

Nauczyciel z rzutnika multimedialnego wyświetla na ścianie dużych rozmiarów obraz van Gogha *Buty*, informuje też uczniów, że obraz reprodukowany jest w podręczniku. Jedni siadają po turecku i otwierają książki, inni leżą i wpatrują się w rzutowany obraz. Strasznie zniszczone – rzuca ktoś. I po co malować takie byle co? – ktoś inny trafia w sedno problemu. No właśnie – pyta nauczyciel – po co?

Filozofowanie robi nagle zwrot, odrywa się od tematu butów i drogi, wkracza na obszar aksjologii. – Ten obraz jest dziełem, żyjącego w XIX wieku, malarza mającego obecnie ważne i znaczące miejsce w historii sztuki, Vincenta van Gogha – mówi nauczyciel. – Za życia udało mu się sprzedać tylko jeden obraz i to za marne grosze, żył w biedzie, był niedoceniany. Dziś na aukcjach dzieł sztuki jego obrazy osiągają zawrotne sumy rzędu kilkudziesięciu milionów dolarów. Podobną wartość ma oryginał oglądanego przez was obrazu. Jest ceniony przez znawców, jest dziełem sztuki. Jak myślicie, co to znaczy – dzieło sztuki? Czym jest dzieło sztuki?

W dialogu, poprzez wymianę myśli, stawianie hipotez i argumentowanie, przywoływanie dzieł sztuki już im znanych, uczniowie starają się znaleźć odpowiedzi na pojawiające się coraz to nowe pytania, z których jedne wyzwalają kolejne, budząc nowe wątpliwości i możliwe rozwiązania. Co to jest dzieło sztuki? Jakie to musi być? Co ma przedstawiać? Czy są w tym względzie jakieś zakazy/nakazy? Czy pospolity, brzydki przedmiot jest godnym sztuki tematem? A właściwie to co jest godne/niegodne sztuki? Co jest, a co nie jest sztuką? Jakie są nasze oczekiwania względem sztuki? Czym w istocie jest sztuka? W czym tkwi wartość dzieła sztuki? Dlaczego kolekcjonerzy gotowi są zapłacić bajońskie sumy za kawałek płótna pokrytego farbami – snobizm, przeświadczenie o wartości czy niezaprzeczalna wartość autentyczna? Dlaczego ludziom nie wystarcza reprodukcja i szaleją na punkcie oryginału? Czy zawiesiłbym taki obraz w domu? Dlaczego? Dlaczego van Gogh wybrał taki właśnie obiekt? Co wyjątkowego jest w tych butach? Czy doprawdy widzimy tylko zniszczone buty? Czym jest martwa natura? Czy aby na pewno „martwa"? Jakie są te buty? Dlaczego na obrazie pojawiają się takie zniszczone buty? Dlaczego właśnie buty? Jaki to ma sens? Jak zostały pokazane? Czy poprzez te buty malarz coś nam chce powiedzieć szczególnego? Czy buty w ogóle są „godne" artystycznego obrazu? A zwłaszcza takie buty?

III odsłona filozofowania:
uczymy się patrzeć na obrazy – *homo viator* – autoportret bez portretu

Pytanie – Czyje są to buty? – zadane przez dociekliwe dziecko–ucznia, pozwala na poruszenie problemów egzystencjalnych i wręcz metafizycznych. Uczniowie powracają do pracy w grupach, mogą jednak pracować indywidualnie – ich zadanie polega na sformułowaniu jak największej ilości pytań wobec obrazu. Każde pytanie zapisują na osobnym pasku papieru. Kolejnym etapem ćwiczeń będzie zadanie pogrupowania pytań i naklejenie ich na plansze. W rezultacie przedmiotem uczniowskiego namysłu stanie się to, co i jak zostało na obrazie ukazane oraz to, jakie znaczenia można z obserwowanym łączyć, jak je uogólnić oraz jakie dalsze pytania w związku z tym postawić[24] – bez pretensji do uzyskania ostatecznych odpowiedzi, a nawet z założeniem z góry, że zadowalających odpowiedzi nie będzie.

[24] Przydatna do oceny uczniowskich działań z tego zakresu może być kategoria „czytania demokratycznego". Zob. A. Has-Tokarz, *Nieprofesjonalistów i znawców czytanie tekstów*

ZESTAW I

– Jaki jest stan tych butów? Dlaczego taki? O czym to świadczy?
– Dlaczego leżą porzucone?
– Gdzie one leżą? Jaka jest „sytuacja" tej sceny ograniczonej do wycinka z butami?
– Gdybym mógł zajrzeć do wnętrza obrazu, to jaką scenę bym zobaczył?
– Jak zostały pokazane/ułożone? Dlaczego właśnie tak? Dlaczego każdy inaczej, a jeden podeszwą do góry?
– Co mówią kolory tych butów?

ZESTAW II

– Co się w tym czasie dzieje z właścicielem? Odpoczywa? Śpi? Żyje czy może umarł?
– Jakimi drogami chodził człowiek, który je nosi/nosił? Po bitych drogach wędrował czy raczej przemieszczał się bocznymi, nieuczęszczanymi, kamienistymi, polnymi, żwirowymi, prostymi, krętymi, płaskimi, pod górkę, błotnistymi, w deszczu czy w słońcu?
– Jak chodził ten człowiek? Stąpał pewnie, szurał nogami, powłóczył nogami, ciągnął za sobą nogi, dreptał w miejscu, kluczył, tupał, wykrzywiał nogi? Czy sposób chodzenia mówi coś o człowieku? Co?
– Czy nie pora je wyrzucić? Dlaczego właściciel je łata, a nie zamieni na inne, nowsze? A zatem raz jeszcze, co one mówią o właścicielu? Co robić ze starymi butami?
– Jaką odbył drogę? Co właściciel butów „miał" z tej drogi?
– Co te buty mówią o właścicielu? Czy nowe buty rzeczywiście nie mówią nic o właścicielu?

ZESTAW III

– Gdzie tkwi wartość, w nowości czy w starości?
– Co mówią splątane sznurówki?
– Co wynika stąd, że są parą?
– Jaką odbyły drogę?
– Czego doświadczyły te buty?
– Co te buty mogłyby powiedzieć właścicielowi, gdyby mogły mówić?

ZESTAW IV

– Jak określić cel podejmowanych przez człowieka wędrówek?
– Jakich doświadczeń, przeżyć, uczuć dostarcza poszczególnym wędrowcom odbywana przez nich droga?
– Czy można zawrócić z raz obranej drogi? Czy drogę rzeczywiście wybiera się? Czy droga wybiera nas? Czy wybór drogi ma wpływ na nas? Kiedy i skąd wiemy, że podążamy właściwą drogą? Kiedy i jak dowiadujemy się, że błądzimy? Czy droga i jej wybór zależy tylko od nas samych?
– Czym jest droga? Co oznacza sformułowanie „droga życia", „droga przez życie"? Czy właściwy (z punktu widzenia danego czasu i sytuacji) wybór drogi może okazać się pomyłką?

ZESTAW V

– Jak droga zmienia buty? A jak człowieka? W jaki sposób buty mówią o nas? Co mówią?

(kultury). O demokratycznej oraz arystokratycznej postawie odbiorców wobec literatury / sztuki, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 205–218.

– Co buty/rzeczy mówią o mnie?
– Czy znam kogoś, do kogo te buty pasują? (to może być postać literacka)
– O kim tak naprawdę opowiadają te buty z obrazu? (*exemplum*, przykład, figura ludzkiego losu – *homo viator*, każdy ma swoje buty i swój los; los każdego człowieka zapisuje się w jego butach, ale każde buty odbywają inną drogę/jej część – ten zapis i droga jako taka są wspólne różnym butom)
– Czy te buty z obrazu pasują do mnie? Czy to są „moje" buty? (tu nauczyciel powinien zadać sobie pytanie – Czy jego uczniowie powinni głęboko wchodzić w sytuację właściciela butów poprzez własny pryzmat? W jakim stopniu? Wcale?)

IV odsłona filozofowania: kontekst biograficzny i wymiar uniwersalny

Czyje to buty? Do kogo należały? Czy to ważne, do kogo konkretnie należały? I tak, i nie. Możliwe jest „czytanie" tego obrazu bez kontekstu biograficznego[25], ale można też przywołać go – z uczciwości wobec artysty i dzieła – poszerzając horyzont odbioru poprzez opowieść o życiu malarza. Można tu przeczytać fragment powieści I. Stone'a *Pasja życia,* opowiadający o pewnej odbytej przez Vincenta van Gogha drodze i jego trzewikach[26]. Dziecięce przeczucia znajdują wtedy potwierdzenie w biografii malarza.

---

[25] Van Gogh namalował cykl obrazów, na których przedstawił buty. Chciał, by były eksponowane razem, wierzył, że właśnie wtedy ujawni się prawda i dramatyzm artystycznej wypowiedzi. W pierwszej wersji podręcznika *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6* (WE, Kraków 1996, s. 231) był reprodukowany obraz *Stare buty ze sznurówkami* z 1886 r., znajdujący się obecnie w Rijksmuseum w Amsterdamie. Ten to właśnie obraz przedmiotem analizy uczynili M. Heidegger, M. Shapiro i J. Derrida (zob. M. Heidegger, *Drogi lasu*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 1997, rozdz. *Źródło dzieła sztuki* w tłum. J. Mizery, s. 16–23; M. Shapiro, *Martwa natura jako przedmiot osobisty – nota o Heideggerze i van Goghu*, tłum. J. Kurpiński, [w:] *Estetyka w świecie*, t. 3, red. M. Gołaszewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 1991; J. Derrida, *Prawda w malarstwie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003, przeł. i posłowie M. Kwietniewska). Heidegger widział w namalowanych przez van Gogha butach – buty chłopki, M. Shapiro (wszedł w interpretacyjny spór z Heideggerem) – buty samego malarza. Obaj próbowali je wiązać z realnym modelem, zaś J. Derrida widział w obrazie van Gogha cytat – przypomnienie analogicznych przedstawień butów jego autorstwa, jak również płócien Mileta czy van Eycka (Zob. S. Czekalski, *Intertekstualność i malarstwo. Problemy badań nad związkami międzyobrazowymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006).

[26] Warto skorzystać z następującego fragmentu przywoływanej opowieści (I. Stone, *Pasja życia*, MUZA SA, Warszawa 1997):

„Miał zaledwie trzy franki w kieszeni, nie mógł więc nawet myśleć o jeździe koleją. Miał przejść około osiemdziesięciu kilometrów. Szedł niestrudzenie całe popołudnie, potem całą noc i większą część następnego dnia; do Brukseli pozostawało jeszcze trzydzieści kilometrów. Byłby wędrował bez odpoczynku dalej, gdyby nie to, że cienkie trzewiki podarły się zupełnie, w jednym z nich palce wyzierały przez popękaną skórę. Surdut, który nosił przez cały rok w Petit Wasmes, pokryty był warstwą kurzu, a ponieważ nie zabrał ani koszuli na zmianę, ani grzebienia, mógł nazajutrz rano obmyć tylko twarz zimną wodą. Włożył do butów tekturę i skoro świt powędrował dalej. But zaczął mu tak mocno obcierać palec u nogi, że wkrótce całą stopę miał we krwi. Tektura zniszczyła się, porobiły mu się pęcherze najpierw pełne wody, potem krwi, a wreszcie pękły. Był zmęczony i spragniony, ale zarazem tak szczęśliwy, jak człowiek tylko być może. Miał przecież wkrótce zobaczyć drugiego artystę i mówić z nim! [Vincent odwiedza pastora Pietersena w jego pracowni w Brukseli, są to pierwsze konsultacje artystyczne przyszłego malarza, właściwie od tego mo-

Obraz van Gogha powstał, jak się zdaje, m.in. z chęci uporania się z głęboko doświadczanymi emocjami i dręczącymi pytaniami o sens, sens bycia w drodze, w „drodze ku", a zatem prawie z tego samego powodu, dla którego uczniowie wraz z nauczycielem sięgają po to dzieło, wkraczając w filozoficzne obszary wielkich pytań z nadzieją na odpowiedź. *Buty* stają się znaczącym głosem w dialogu, sprzyjającym budowaniu pojęcia jednej z najpopularniejszych figur ludzkiego losu, jaką jest figura *homo viator*. Rozmowy o życiu malarza pozwalają zauważyć, że fenomen jednostkowego losu wpisuje się w uniwersum ludzkich losów i to, co przeżywają inni, pozwala lepiej zrozumieć to, co przeżywamy sami. Stąd figura ludzkiego losu – *homo viator* – dotyczy w równym stopniu van Gogha, jak i każdego innego człowieka, ucznia klasy VI też. Dokonuje się otwarcie na możliwość uwewnętrzniania zdobywanych doświadczeń, rozpoznawanych wartości i wbudowywania ich w swój własny system.

Rzecz jasna, że uczniowie nie odczytają dzieła na poziomie znawców, ale nie znaczy to, że nie zdołają „wczytać" się w jego głębię, poprzez pryzmat rozmaitych kontekstów oczyszczających i poszerzających horyzonty odbioru dzieła, stawiając pytanie, które zadają sobie znawcy: co dzieło wyraża? Dobrze, gdy uda się przejść od znaczeń dosłownych i obrazów przedmiotów pospolitych do obrazów metaforycznych[27]. Niegodne uwagi, bezwartościowe, brzydkie i dalekie od sztuki buty okazują się wtedy nagle znakiem głębokich filozoficznych sensów i treści. Dzieciom objawia się dramat człowieka zaklęty w obrazie zniszczonych trzewików. Te buty to przecież autoportret bez portretu, oblicze duszy porażające głębią ludzkiej twarzy bez twarzy w istocie.

V odsłona filozofowania: tworzenie narracji ciągłych

Na wzór opowieści tworzonych przez Gripariego[28] uczniowie budują filozofujące narracje o butach van Gogha (lub innych butach, może swoich), wykorzystując

mentu zaczyna się jego przygoda z malarstwem] (s. 110). […] napięcie, które podtrzymywało wędrowca w trudach podróży, opuściło go nagle. Teraz, u kresu, poczuł dotkliwie osiemdziesiąt kilometrów przewędrowanych o chlebie i serze w ciągu dwóch dni. Muskuły mu zwiotczały, ramiona obwisły, zgarbił się dziwnie, oddychał z trudem (s. 111). […] Przed powrotem Vincenta do Petit Wasmes Pietersen podarował mu parę starych, lecz mocnych butów i dał mu pieniądze na bilet kolejowy (s. 115). […] Jules Breton, którego prace od dawna podziwiał, mieszkał w Courrieres, odległym o sto siedemdziesiąt kilometrów. Póki starczyło pieniędzy, jechał Vincent koleją, potem szedł pięć dni pieszo, po nocach znajdując schronienie w stogach siana. Żywił się wyżebranym chlebem, za który płacił rysunkami. Kiedy stanął wreszcie przed drzwiami Courrieres i zobaczył nowe, obszerne atelier z czerwonej cegły, które Breton właśnie sobie wybudował, opuściła go odwaga. Dwa dni błąkał się i kluczył po mieście; nie zdobył się jednak na to, aby przestąpić próg tego chłodnego, niegościnnego i wspaniałego atelier. Zmęczony i osłabiony kilkudniowym postem, wybrał się w drogę powrotną. Nie miał ani grosza przy duszy, buty podarowane przez Pietersena zdarły się na strzępy. Chory i zrozpaczony, dowlókł się do swego domku (s. 117)".

[27] Por. sposób traktowania problemów możliwej w sztukach plastycznych metafory w strukturalistycznych ujęciach Seweryny Wysłouch (*Literatura a sztuki wizualne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994).

[28] Zob. przypis 18. W podręczniku *Nowe To lubię!* do kształcenia kulturowo-literackiego dla kl. V (WE, Kraków 2007, s. 159–162) pojawia się jedna z narracji tworzonych przez Gri-

poczynione w trakcie zajęć spostrzeżenia i zdobyte doświadczenia, rozwijając te problemy, które dotknęły ich najbardziej. W ćwiczeniu tym chodzi między innymi o zmianę perspektywy oglądu świata, który tym razem obserwujemy z pozycji przedmiotu zyskującego własne życie i mającego na to życie własne poglądy[29].

Podsumowanie

Mam nadzieję, iż opisane rozwiązania lekcyjne wystarczająco świadczą o tym, że dzieci w starszych klasach szkoły podstawowej (10–12 lat) są gotowe do podejmowania z powodzeniem prób „czytania" wybranych dzieł sztuki malarskiej z obszaru kultury wysokiej, że potrafią w nich odnajdywać głębsze sensy oraz podejmować w związku z nimi refleksję filozofującą. Jest to możliwe przy celowo zaprojektowanej sytuacji odbioru, która uwzględnia wiedzę o dziecku, odpowiadającą ustaleniom psychologii rozwojowej i kontekst, w jakim dzieło pojawia się na lekcji. Osadzenie dzieła w szeroko pojętym kontekście kulturowym jest warunkiem *sine qua non*. Istotę spotkań dziecka z dziełem sztuki stanowi bowiem nastawienie na problem, którego rozwiązywanie rozbudza i angażuje uczniowską aktywność.

Kilkakrotnie z powodzeniem realizowałam w różnych zespołach klasowych przedstawiony powyżej projekt i zdobyte doświadczenia (także wynikające z „czytania" innych obrazów) generalnie zdają się potwierdzać słuszność dowodzonej tu tezy. Z badawczej uczciwości muszę jednakowoż przyznać, że „gotowość", o której wspominam, nie oznacza, iż za każdym razem i w każdym przypadku, pomimo spełnienia wszelkich warunków optymalnego dla tej grupy wiekowej odbioru, jest on możliwy w danym zespole klasowym i w takim kształcie, jaki został modelowo zaprojektowany przez nauczyciela. Odnotowałam bowiem przypadek, kiedy moje starania nie przyniosły w pełni oczekiwanych rezultatów. W pozostałych przypadkach cele zostały osiągnięte.

„Reading" of a painting as an inspiration to philosophizing during the Polish language lessons – *Shoes* by van Gogh in the school „Socrates café"

Abstract

The article deals with the issue of legitimacy, function, place, selection and the role of sensible presence of paintings as a material analyzed during the classes of the Polish language for students aged 10 to 12. The author of the article claims that approaches focusing on the history of a work of art, its authors or directions, conventions and painting styles should be ruled out in these circumstances. She maintains that in the context of the Polish language education it would be more sensible to expose the students aged 10 to 12 to works of art in a way that would enable them to discover clues important in the understanding of the human condition

pariego z dziećmi – *Para butów,* pochodząca z tomu *Opowieści z ulicy Broca*, w części zatytułowanej *Myśleć o skarbach… / Cenniejsze niż złoto?* – tekst ten sprzyja kształtowaniu pojęcia *homo viator* i budowaniu aksjologii.

[29] Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1993, Projekt 10. *Gry wyobraźni i fantazji*, s. 43–49; Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego. Nowa Sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, WE, Kraków 2006, Projekt 1, s. 87–88.

and would facilitate the process of learning about human issues around the world. These objectives would determine the choice of art to be analyzed and the teaching methods used. A painting should then become primarily an inspiration for discussion of crucial existential topics. It would also require the use of teaching techniques which would awaken students' curiosity, develop their language skills as well as would help to construct various notions and forms of expression as well as teach how to "read" a painting, value certain cultural practices, ask questions and reflect upon human identity. The article thoroughly discusses the examples of practical application of this concept with regards to *Shoes* by van Gogh.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

Paweł Sporek

Obraz we współczesnych podręcznikach szkolnych do języka polskiego. Refleksja nad książkami szkolnymi do literatury i kultury w gimnazjum[1]

Obraz, czyli nie zawsze to samo

Niniejszy tekst skupia się przede wszystkim na zagadnieniu funkcjonowania materiału ikonicznego w podręcznikach gimnazjalnych do języka polskiego oraz możliwości wykorzystania go w procesie edukacyjnym. Przedstawione oraz ocenione zostaną rozmaite koncepcje ujmowania tworzywa wizualnego w odniesieniu do psychologicznych uwarunkowań recepcji treści obrazowych, uwzględniających sytuację ich szkolnego odbioru oraz kontrowersje związane z realizowaniem przez materiał obrazowy rozmaitych funkcji, mniej lub bardziej świadomie wpisanych w poszczególne książki szkolne. Przedmiotem szerszej refleksji będzie specyfika obrazów, które można odnaleźć w podręcznikach, rozpatrywana na tle zachodzących przemian kulturowo-cywilizacyjnych, które wpływają z jednej strony na przeobrażenie otoczenia komunikacyjnego człowieka, z drugiej – znajdują swe odbicie w przestrzeni audiowizualnej, w obrębie której poruszają się uczniowie. Na tym tle będą waloryzowane różne sposoby korzystania z bogactwa ikonicznego w podręcznikowych projektach zgromadzonych na kartach analizowanych książek szkolnych.

Podjęcie rozważań na temat obrazu w odniesieniu do szkoły wymaga wielu ustaleń terminologicznych, które w przypadku tego zagadnienia sprawiają niemałą trudność ze względu na niejednoznaczność w rozumieniu tego pojęcia. Przekonują o tym chociażby doświadczenia potoczne. Najczęściej mówi się o obrazie w stosunku do malowidła, dzieła sztuki – co ciekawe, zarówno tego, które możemy podziwiać w muzeum, jak i tego, które każdy może powiesić w swoim pokoju na ścianie. Używa się także tego terminu w odniesieniu do szklanego ekranu telewizora lub monitora, przy czym to właśnie w takim użyciu najczęściej zwraca się uwagę na jego jakość (*sic!*). Czasem słowem „obraz" lub „obrazek" określa się jakiś specyficzny wytwór,

[1] Często w odniesieniu do książek szkolnych do języka polskiego używa się określenia „podręczniki do kształcenia polonistycznego". Nazwę tę trzeba byłoby jednak opatrzyć zastrzeżeniem – trudno na poziomie szkoły mówić, iż mamy do czynienia z kształceniem polonistycznym, które przecież zarezerwowane bywa dla uniwersytetów. Niewątpliwe jednak faktem jest, że w niektórych podręcznikach próbuje się usilnie realizować spreparowany na użytek sytuacji szkolnej kurs teorii czy historii literatury, lekceważąc jednocześnie rzeczywiste potrzeby uczniów oraz uwarunkowania psychologiczne związane z ich rozwojem.

który w formie graficznej wyraża jakąś treść, jakieś znaczenia. Wielość możliwości tłumaczenia terminu „obraz" nie ułatwia rozważań nad tym zjawiskiem, które wymyka się jednoznaczności i w różnych okolicznościach przybiera różne znaczenia.

W literaturze specjalistycznej, jak się okazuje, pojęcie obrazu jest także przedmiotem dociekań badaczy zagadnienia. Na płaszczyźnie interdyscyplinarnej interesująco próbował wyjaśniać jego fenomen Hans Belting, który w książce *Antropologia obrazu*, tłumacząc istotę tego zjawiska, łączy ze sobą perspektywę historyczną, technologiczną oraz spraw związanych z szeroko pojętą sztuką[2]. Wspomniany badacz wskazuje na nieostrość pojęcia obraz oraz na rozmaite uproszczenia w rozumieniu znaczeń kryjących się w tym słowie, akcentując jednocześnie potrzebę ujęcia antropologicznego. Zdaniem Beltinga, obraz to nie tylko wytwór zbiorowej percepcji, ale także wynik osobowej lub zbiorowej symbolizacji związanej z człowiekiem i jego doświadczeniem[3]. W tym sensie obrazy, zwłaszcza te będące wytworem człowieka, są zapisem zmienności świata i samego człowieka[4]. Ewolucja zarówno świata, jak i człowieka to zarazem ewolucja obrazów, które są zmienne, często bywają porzucane przez swego twórcę – człowieka, który funkcjonuje w migotliwej rzeczywistości medialnej. Belting, pisząc o obrazach, kładzie akcent na ich złożoną strukturę. Widzi w nich koherencyjny zapis tego, co jest wytworem czegoś, co „wewnętrzne" (abstrakcyjne, przynależne do osoby, która je wytwarza) oraz tego, co „zewnętrzne" (zewnętrzny ich kształt ujęty w technicznej formie, najczęściej ukazujący się za pośrednictwem rozmaitych technik obrazowych)[5]; przy czym, zdaniem Beltinga, są one obrazem człowieka, zapisem jego stanu świadomości, doświadczenia życiowego i kulturowego[6].

Przykłady zainteresowania zagadnieniem obrazu na gruncie nauki można byłoby mnożyć, zwłaszcza w kręgach badaczy francuskich, takich jak R. Barthes czy R. La Borderie.

Próby objaśnienia terminu obraz podejmowane są także na rodzimym gruncie polonistycznym, m.in. w odniesieniu do jego użyteczności metodycznej.

Za jedno z ważniejszych opracowań tego typu można uznać książkę Barbary Dyduch *Między słowem a obrazem*[7], w której autorka, sięgając do prac Barthes'a, La Borderie'a czy L. Porchera, podejmuje trud zebrania i twórczej prezentacji bogatego dorobku dydaktycznego autorów polskich i zagranicznych, poświęconego zagadnieniu obrazu i jego odbioru w procesie edukacyjnym, wzbogacając go o własne poglądy, ugruntowane solidną praktyką w zakresie tematu i doświadczeniem metodycznym.

Wspomniana Dyduchowa, odwołując się do poglądów Rolanda Barthes'a, stwierdza, że obraz to „znak (znaki) wizualny, w którym rozpoznajemy nie rzeczy-

---

[2] H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas Kraków 2007, s. 5–10.

[3] Ibidem, s. 12–13.

[4] Ibidem.

[5] Ibidem, s. 26.

[6] Por. H. Belting, *Antropologia obrazu…*

[7] B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, WN AP, Kraków 2007.

wistość, lecz swoistą imitację rzeczywistości”[8]. Stwierdzenie to znajduje pokrycie w jej dalszych rozważaniach:

> Obraz – pisze – jest obiektem, który przedstawia, przywołuje na zasadzie podobieństwa wizualnego inny obiekt. Żaden obraz nie jest idealnym duplikatem rzeczywistości, jaką przedstawia, jest natomiast jej rekonstrukcją, kreacją. Jest też wytworem jakiejś techniki wykonanym w jakimś materiale (papier, płótno, taśma filmowa). Ma jakieś wymiary, ogarnia jakąś przestrzeń, zrobiony jest według jakiegoś planu – jest odzwierciedleniem jakiejś intencji, obraz jest tworem intencjonalnym[9].

Powyższe ujęcie ucieka od uproszczeń obecnych w potocznym rozumieniu pojęcia, choć niewątpliwie nie wyjaśnia dostatecznie struktury bytowej obrazu. Niezależnie jednak od tego, to imitacyjny charakter obrazu ewokuje jego właściwości kreacyjne, ale także stawia na tej samej płaszczyźnie co i tekst literacki – autonomiczny, celowy i określony, stwarzający pewną rzeczywistość fikcyjną, która może być poddana interpretacyjnemu namysłowi.

Niniejszy tekst przynosi szerokie rozumienie słowa „obraz”, odwołujące się zwłaszcza do charakteryzowanych wyżej poglądów Dyduchowej, wyrastające z semiotycznych rozważań nad charakterem i strukturą znaku ikonicznego, a także uwzględnia myślenie o obrazie w kategoriach estetycznych. Gdy mowa zatem o obrazie (ikonie), to chodzi o wszelkiego rodzaju przekaz ikoniczny, odwołujący się do doznań wzrokowych i audytywnych, mający rozmaity charakter, reprezentujący zarówno sztukę (rzeźbę, malarstwo, film, teatr itp.), jak i mający walory przede wszystkim użytkowe, poznawcze. W kontekście podręcznika i realizowanego w nim określonego modelu komunikowania się, każdego rodzaju obraz rozumiany jest jako tekst kultury, a więc struktura znacząca, będąca nośnikiem określonych treści, sytuujących się najczęściej w obrębie kultury wysokiej lub popularnej, będąca zapisem określonych doświadczeń człowieka na przestrzeni wieków. Swoistego znaczenia obraz nabiera także w szkole, w sytuacji odbioru, oraz w edukacyjnym projekcie, którym jest m.in. podręcznik szkolny.

Miejsce obrazu w strukturze podręcznika szkolnego – zarys refleksji teoretycznej

W strukturze współczesnego podręcznika szkolnego, zwłaszcza do języka polskiego, ikonografia zdaje się odgrywać niepoślednią rolę. Dowodzi tego ogromna ilość zróżnicowanych przedstawień ikonicznych, które znajdują swe miejsce w książkach szkolnych. Skala tego zjawiska zmusza do refleksji nad znaczeniem wszelkiego rodzaju obrazów w podręcznikach, funkcją, jaką mają spełniać, wreszcie kształtem i celowością ich formuły edytorskiej.

Chociaż dyskusja nad zagadnieniem ikonografii wydaje się zjawiskiem stosunkowo świeżym, to już wiele lat temu powstawały prace bardzo nowoczesne z dzisiejszego punktu widzenia (chociażby w dwudziestoleciu międzywojennym Kazimierza Wóycickiego *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*). Interesująco o tych sprawach pisano także w latach późniejszych, łącząc jednak istnienie obrazów

[8] Ibidem, s. 13.

[9] Ibidem.

w książkach szkolnych z ich zadaniami ilustracyjnymi, coraz częściej dostrzegając jednocześnie potrzebę dowartościowania obrazów – reprodukcji malarskich dzieł wielkich mistrzów pędzla[10]. Liczne uwagi z rozmaitych publikacji podnoszą kwestię sposobu eksponowania materiału ikonicznego – a więc, można zaryzykować określenie, formuły edytorskiej tego typu przedstawień. Bo co prawda o formule edytorskiej w podręcznikach, jak widać to chociażby w bardzo ważnej dla tego zagadnienia książce W. Dynaka *Lektura w szkole*, zwykło się mówić, poddając refleksji zamieszczone w nich teksty literackie, to inwazja przedstawień obrazowych w książkach szkolnych zmusza do rozszerzenia pola obserwacji problemu[11]. Mało tego, skala tego procesu pozwala mówić o formule edytorskiej obrazów jako o odrębnym zjawisku, którego istotę stanowi sposób prezentacji jakości ikonicznych samych w sobie oraz w kontekście innych elementów struktury podręcznika. W ekspozycji ikonografii problemy formuły edytorskiej wiązałyby się zatem z zagadnieniami takimi, jak np. format i funkcjonalność obrazu, jakość kolorów bądź wyrazistość przedstawień czarno-białych, sposób i staranność opisu, obecność bądź brak obudowy dydaktycznej poświęconej prezentowanym obrazom, dobór i kształt opracowań proponowanych w związku z konkretnymi reprodukcjami czy innymi dziełami sztuk wizualnych (konteksty). Współczesne podręczniki dostarczają bardzo bogatego materiału do obserwacji tych elementów. Na tym tle rysuje się także problem funkcji ikonografii w podręcznikach i jej roli w procesie dydaktycznym. Spojrzenie na zagadnienia formuły edytorskiej pozwala rozpatrywać je także w aspekcie komunikacji, która dokonuje się za jej pośrednictwem. W tym sensie formuła edytorska z jednej strony wpływa na jakość odbioru dzieł wizualnych oraz literackich, z którymi jakości plastyczne wchodzą w określone związki interdyscyplinarne, z drugiej zaś – stanowi zapis komunikacji na linii autor podręcznika – nauczyciel – uczeń. Komunikacji, trzeba dodać, projektowanej, która w sferze realizacji w procesie żywego nauczania może przebiegać w sposób odległy od jej paradygmatu wpisanego w elementy strukturalne podręcznika.

O odbiorze przekazu ikonicznego w szkole

Aby jednak podejmować refleksje nad zadaniami, które stawia się przed materiałem ikonograficznym w podręczniku szkolnym, trzeba rozważyć uwarunkowania odbioru obrazów przez dzieci i młodzież. Niezbędne wydaje się tutaj przywołanie wyników badań nad odbiorem obrazu, które prowadzone były przez Stefana Szumana.

Wypada jednak zacząć jeszcze od kogoś innego. Za punkt wyjścia do refleksji nad odbiorem dzieł sztuki w ogóle należy jednak uznać ustalenia psychologa Jeana Piageta, który bardzo wyraźnie podkreślał uzależnienie rodzaju kontaktów ze sztuką z fazami rozwojowymi procesu poznawczego człowieka (sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych, operacji formalnych), zwłaszcza myślenia, a co za tym idzie sposobu postrzegania świata. Co prawda niektóre ustalenia

[10] Por. E. Czernichowski, *Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego*, „Nowa Szkoła" 1954, nr 4; *Z warsztatu podręcznika szkolnego,* pod red. T. Parnowskiego, PZWS, Warszawa 1973.

[11] Interesujących rozważań na temat formuły edytorskiej tekstów dostarcza zwłaszcza książka W. Dynaka, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, PWN, Wrocław 1978.

Piageta, zwłaszcza dotyczące granic wiekowych w myśleniu, podejmowane przez szwajcarskiego badacza procedury badawcze, brak uwzględnienia wielu czynników wpływających na ostateczną interpretację wyników badań – to mankamenty wskazywane współcześnie przez znawców przedmiotu[12], jednak to właśnie jego poglądy na temat rozwoju myślenia dzieci na wiele lat ukształtowały sposób spojrzenia na tę sferę rozwoju dziecka[13]. I mimo iż dzisiaj o myśleniu, w kontekście jego rozwoju, uczenia się, wiemy już więcej niż niegdyś, czego może dowodzić chociażby książka Manfreda Spitzera *Jak się uczy mózg*[14] , to kwestionowane współcześnie, wyodrębnione przez Piageta etapy rozwoju myślenia, pozwalają, mimo swoich ułomności, lepiej zrozumieć wyniki badań nad odbiorem obrazu, które były udziałem Stefana Szumana i zostały opublikowane w 1931 roku, a więc jeszcze przed publikacją kluczowej pracy Piageta *Narodziny inteligencji dziecka* w 1936 roku[15].

Stefan Szuman, analizując odbiór malowidła *Harpia* pędzla Jacka Malczewskiego przez dzieci, stwierdził, że odbiór treści ikonicznych jest bardzo różnorodny i rozciąga się pomiędzy interpretacjami: faktyczną i symboliczną, pomiędzy którymi sytuuje się stadium wyobrażeniowe, przejściowe pomiędzy tym, co dosłowne, a tym, co wymaga myślenia na poziomie symboli. Konsekwencją tych badań oraz wyodrębnienia niniejszej typologii była konkluzja badacza, iż interpretacja symboliczna jest możliwa jedynie wtedy, gdy uczeń posługuje się myśleniem abstrakcyjnym[16]. Pomimo rozmaitych wątpliwości co do rozumienia pojęcia interpretacja, wniosek taki może stanowić punkt wyjścia do myślenia nad odbiorem w szkole.

Uznanie w uczniu osoby, która może być odbiorcą różnych obrazów, tak jak tekstów literackich, wspiera metodyczne myślenie o interpretowaniu obrazów w szkole. Pozwala to także na gruncie szkoły na twórcze łączenie tego, co werbalne z tym, co ikoniczne. Umożliwia wykorzystanie zarówno słowa, jak i obrazu w dyskutowaniu kwestii ewokowanych przez te przekazy, pozwala na porównywanie wypowiedzi artystycznych, respektujące specyfikę określonego tworzywa. Otwiera także autorów podręczników na celowe i metodycznie zorganizowane łączenie różnych sposobów wyrażania aktywności twórczej człowieka. Z punktu widzenia metodyki klarowne określenie poziomów rozumienia tekstów literackich i ikonicznych umożliwia adekwatny do możliwości percepcyjnych dzieci (także tych, które wymykają się z klasyfikacji Piageta) sposób organizowania materiałów lekcyjnych, ujmowanych w określone bloki zagadnień. Przywołana wcześniej Dyduchowa, która badała dzieci 9–10-letnie (*notabene*, które według Piageta nie

[12] Patrz: H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka,* tłum. A. Wojciechowski, PWN, Warszawa 2009, s. 205–213.

[13] H.R. Schaffer zwraca uwagę głównie na to, że Piaget zbyt krytycznie oceniał możliwości dzieci oraz w sposób zbyt wyraźny dokonywał przedziałów w zakresie stopni rozwoju myślenia. Schaffer konkluduje także, odwołując się do ustaleń innych psychologów, że opisane przez Piageta zmiany funkcji poznawczych mają mniej ogólny charakter i nie następują w sposób gwałtowny. Por. Ibidem, s. 214.

[14] Por. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg,* tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2007.

[15] Por. J. Piaget*, Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, PWN, Warszawa 1966.

[16] S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Książnica Altas, Warszawa–Lwów 1931.

myślą abstrakcyjnie), bardzo wyraźnie wskazuje na takie możliwości, zestawiając ze sobą materiały ikoniczne, pozwalające się ujmować jako materiał ilustracyjny, oraz wyzwalające myślenie symboliczne (ilustracje Szancera do baśni *Królowa Śniegu* oraz plakat Pągowskiego w formie symbolicznej ujawniający problemy, które niesie z sobą utwór duńskiego bajkopisarza)[17].

Naturalnie wyniki powyższych badań należy poddać pewnemu zastrzeżeniu, nim odnosić się je będzie do praktyki szkolnej, tym bardziej, że w odniesieniu do badanych podręczników szkolnych najważniejszymi, bo i najliczniej reprezentowanymi obrazami są dzieła malarskie, których przekaz nie ogranicza się oczywiście jedynie do komunikowania określonych treści.

Rodzaj odbioru uzależniony jest nie tylko od wieku dziecka, ale i od typu obrazu, z którym będzie obcował uczeń. Stąd powinna wynikać szczególna dbałość o to, aby obrazy projektowane do odbioru nie przerastały możliwości odbierającego na poszczególnych etapach edukacji. Stąd chociażby postulat Dyduchowej, współautorki podręczników *To lubię!*, aby kontakty dziecka z obrazem rozpoczynać od przekazów prostych, zanurzonych w doświadczeniu dziecka, a dopiero z czasem konfrontować je z obrazami złożonymi[18], skomplikowanymi formalnie i semantycznie prezentacjami, odwołującymi się do bogactwa rozmaitych kontekstów, przy czym niekoniecznie i nie od razu muszą to być dzieła sztuki malarskiej. Oczywiście konieczne jest tutaj także uwzględnienie, oprócz wieku dziecka, poziomu edukacyjnego, na którym ono obecnie się znajduje. Kluczowe także są kompetencje polonisty, który ma uczyć „czytania" obrazów i uwrażliwiać na wpisane w nich struktury znaczeniowe. Zakłada to jednak także możliwość, że uczeń może być odbiorcą malarskich dzieł sztuki i poddawać je analizie. Oczywiście istotne będą jego umiejętności recepcyjne w zakresie odbioru tego typu przekazów, które powinny być kształcone systematycznie i przez cały okres szkolny.

Czynnik psychologiczny, związany z rozwojem człowieka, to nie jedyne uwarunkowanie odbioru obrazu. Oprócz niego Piotr Kołodziej słusznie wylicza jeszcze takie czynniki, jak specyfika określonego obrazu oraz zachowania odbiorcy wobec sztuki w warunkach, w jakich dokonuje się recepcja obrazu. Ten ostatni czynnik w sposób bardzo wyraźny ogniskuje w sobie sytuację szkolną i warunki odbioru obrazu podczas lekcji. Kołodziej dodaje, że to właśnie nauczyciel jest głównym konstruktorem sytuacji kontaktu z dziełem malarskim w murach szkoły. Zwraca także uwagę na to, że konstruktorem tego procesu powinien być także autor podręcznika, dostarczający nauczycielowi określonej propozycji, która może lekturę dzieła malarskiego (czy też jakiegokolwiek innego obrazu) ułatwić lub w ogóle umożliwić[19]. Te rozmaite uwarunkowania, zaledwie zasygnalizowane wyżej, a wiążące się z odbiorem obrazu w szkole, znajdują swe odbicie w mniejszym lub większym stopniu w podręcznikach, w których materiał ikoniczny spełnia różnorakie zadania.

Funkcje materiału ikonicznego w podręcznikach gimnazjalnych

Współcześnie polonista jest postawiony już nie tylko wobec dzieł literackich, ale także obrazów. Te, które można określić jako dzieła sztuki, współtworzą dorobek

[17] B. Dyduch, *Między słowem…,* s. 143–146.

[18] Ibidem, s. 127–161.

[19] P. Kołodziej, *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole (część I),* „Nowa Polszczyzna" 2008, nr 2, s. 33–37.

pokoleń, są wyrazem twórczego kunsztu i sposobem na artystyczną wypowiedź w sprawach konstytuujących egzystencję człowieka; te zaś, które wyrastają z większości przekazów medialnych, organizują w dużej mierze świadomość uczniów dzisiejszej szkoły. W tym kontekście zadaniem nauczyciela jest konfrontowanie swych wychowanków zarówno z jednymi przekazami, jak i drugimi. To konsekwencja godzenia na języku polskim rzeczy bliskich uczniom z racji ich zanurzenia w rzeczywistości medialnej z tym, co dalekie i jednocześnie wartościowe z punktu widzenia edukacji. Oczywiście sposób konfrontowania uczniów z różnego rodzaju obrazami może mieć rozmaity charakter, może być podporządkowany realizacji odmiennych celów. Często owe cele są deklarowane w programach nauczania, zaś zaprojektowane do realizacji bywają w podręcznikach. Badając materiał ikonograficzny w podręcznikach do literatury i kultury na poziomie szkoły gimnazjalnej, dostrzegłem pewne powtarzające się prawidłowości w zakresie korzystania z tego materiału w procesie projektowania zawartości książek szkolnych przygotowanych przez rozmaitych autorów w najbardziej popularnych seriach wydawniczych zatwierdzonych przez resort oświaty do realizacji w szkole. Zanalizowane tytuły to: *Cogito, Czytam świat, Do Itaki, Kto czyta, nie błądzi, Między nami, Naucz się dziwić, Przygoda z czytaniem, Rozwinąć skrzydła, Ślad na fali, Świat w słowach i obrazach, To lubię!* i *Zrozumieć słowo* (dla klas I–III szkoły gimnazjalnej)[20].

[20] C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Ożarowska, K. Staszewska, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999; C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Ożarowska, K. Staszewska, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000; C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Ożarowska, K. Staszewska, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2001; J. Detka, M. Jas, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 1 gimnazjum,* MAC Edukacja, Kielce 2001; J. Detka, M. Jas, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 2 gimnazjum,* MAC Edukacja, Kielce 2002; J. Detka, M. Jas, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 3 gimnazjum,* MAC Edukacja, Kielce 2003; J. Dietrich, A. Zacharska, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Podręcznik dla klasy I. Teksty i ćwiczenia*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 1999; J. Dietrich, A. Zacharska, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Podręcznik dla klasy II. Teksty i ćwiczenia*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 2000; J. Dietrich, A. Zacharska, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Podręcznik dla klasy III. Teksty i ćwiczenia*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 2001; T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku, kształcenie kulturowo-literackie, podręcznik dla ucznia, 1 klasa gimnazjum,* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000, 2001; T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z Panem Cogito, kształcenie literacko-kuturowe, podręcznik dla ucznia, 2 klasa gimnazjum,* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000, 2001; T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. W rodzinnej Europie, kształcenie literacko-kulturowe, podręcznik dla ucznia, 3 klasa gimnazjum,* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000, 2001; A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski 1. Podręcznik do kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2000; A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski 2. Podręcznik do kształcenia literackiego,* Wydawnictwo Arka, Poznań 2000; A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski 3. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego,* Wydawnictwo Arka, Poznań 2001; J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora, *Cogito… Język polski. Podręcznik do języka polskiego dla klasy I z antologią tekstów*, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała 1999; J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora, *Cogito… Język polski. Podręcznik do języka*

Badania warstwy ikonograficznej w odniesieniu do innych elementów podręcznika, tj. tekstów literackich, tytułów (części, rozdziałów oraz tych, arbitralnie nadawanych fragmentom rozmaitych tekstów literackich), obudowy dydaktycznej (warstwa pytań i poleceń) oraz formuły edytorskiej całości wskazują, że materiał obrazowy może, przynajmniej w założeniu, spełniać rozmaite zadania. Można byłoby zatem wskazać następujące funkcje tego rodzaju materiałów w podręcznikach gimnazjalnych[21]:

– **ilustrująca** – (od łac. *ilustro*, *ilustrare* – 'czynię jasnym, czynić jasnym')[22] – najbardziej widoczna w podręcznikach, utrwalona w tradycji dydaktycznej; dotyczy głównie zdjęć, które mają obrazować, objaśniać, unaoczniać określone zagadnienia, przedmioty czy miejsca, z którymi związane są teksty literackie. W tej koncepcji wyżej

polskiego dla klasy II z antologią tekstów, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała 2000; J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora, *Cogito… Język polski. Podręcznik do języka polskiego dla klasy III z antologią tekstów*, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała 2002; M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 1,* Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000; M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 2,* Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000; M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 3,* Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001; B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum,* Wydawnictwo eMPi, Poznań 2001; B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum,* Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2002; B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić, literatura i sztuka, podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum,* Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2003; A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 1, język polski,* Stentor, Warszawa 2000; A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 2, język polski,* Stentor, Warszawa 2000; A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz*., Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, gimnazjum 3, język polski,* Stentor, Warszawa 2000; A. Łuczak, E. Brylińska, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum,* Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002, 2003; A. Łuczak, E. Brylińska, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2003; A. Łuczak, E. Brylińska, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum,* Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, podręcznik dla gimnazjum, klasa 1 cz. I,* Prószyński i S-ka, Warszawa 2000; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, podręcznik dla gimnazjum, klasa 1, cz. II,* Prószyński i S-ka, Warszawa 2000; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 2, cz. I,* Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 2, cz. II,* Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2001; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 3, cz. I,* Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2002; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski, kształcenie kulturowe, gimnazjum klasa 3, cz. II,* Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2005.

[21] Por. P. Sporek, *Rola obrazu w edukacji polonistycznej – ikonografia współczesnych podręczników gimnazjalnych,* „Nowa Polszczyzna" 2007, nr 3.

[22] Jak podają słowniki PWN, słowo ilustrować można także rozumieć jako ozdabiać, uzupełniać, a nawet interpretować (*Słownik wyrazów bliskoznacznych*, pod red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 228). Tłumaczy się je także: opatrywać tekst ilustracjami; wyjaśniać, przedstawiać, uzupełniać coś za pomocą komentarza, dokumentacji, zdjęć, filmów, muzyki itp., interpretować coś, posługując się słowem, gestem, mimiką itp. (*Słownik wyrazów obcych*, pod red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 460)

wymienione wytwory traktuje się zasadniczo jako dokumenty, zapominając o wpisanej w nie określonej kreacji, umowności. Niestety, w takiej funkcji występują często dzieła także wybitnych mistrzów pędzla. Korespondują one z materiałem literackim na zasadzie pokrewieństwa tematycznego, uzupełniają go, wyjaśniają w sposób obrazowy[23], tracąc przy okazji autonomię. Większość z tego typu przedstawień pozbawiona jest obudowy dydaktycznej, przez co ograniczona jest ich metodyczna użyteczność na lekcjach[24]. Za ich pomocą podręczniki gimnazjalne starają się przyciągnąć młodego czytelnika mnogością obrazów i barw. Często ich stłoczenie w sąsiedztwie tekstów literackich grozi rozproszonym odbiorem literatury, one zaś same niejednokrotnie mogą wpływać na udosłownienie uczniowskich interpretacji i osłabiać motywację do działań analitycznych nad strukturą tekstu literackiego. Niewątpliwie mogą także wpływać na ujednolicenie odbioru oraz być narzędziem do narzucania określonych odczytań. Ich rola ilustracyjna wpływa na formułę edytorską, kształt, w jakim występują w książkach szkolnych. Skoro mają tylko ilustrować, często są bardzo małych rozmiarów, niewyraźne, pozbawione oryginalnych kolorów. Często także sytuuje się w podręcznikach tylko ich fragmenty, najbardziej adekwatne do zamiarów ilustracyjnych twórców podręczników. Zdarza się, że w opisie nie sygnalizuje się, że zamieszczona reprodukcja to tylko fragment większej całości. Najwięcej tego typu przedstawień można znaleźć w książkach *Zrozumieć słowo*, *Do Itaki* czy *Cogito.* Takie działania egzemplifikują także ilustracyjne myślenie o ikonografii;

– **dekoratywna** – na marginesie rozważań nad ikonografią w funkcji ilustrującej należałoby wskazać także liczne elementy graficzne podręczników, spełniające rolę ozdobników, wtórnie delimitujące układ treści książek szkolnych, które mają przyciągać uwagę ucznia, ukazywać podręcznik jako materiał bliski wizualnemu doświadczeniu młodego człowieka. To pochodne intensywnej działalności grafików komputerowych, pracujących nad edytorskim kształtem podręczników. Czasem są to elementy zaczerpnięte z dzieł, innym razem elementy zdjęć (często pozbawione koloru, autonomii przekazu), zminiaturyzowane portrety rozmaitych postaci przewijające się przez teksty literatury i kultury zamieszczone w podręcznikach, wreszcie po prostu obrazki przedmiotów w jakiś sposób korespondujące z prezentowaną tematyką, spełniające jedynie funkcję informacyjną. Ich obecność można tłumaczyć z jednej strony jako odpowiedź na audiowizualną rzeczywistość, w której funkcjonują młodzi odbiorcy, oraz próbę pozyskania sobie sympatii uczniów, z drugiej – jako pokaz możliwości współczesnych graficznych technik komputerowych, z których, jak się okazuje, autorzy podręczników korzystają chętnie i często. Ikonki te mają „czarować" ucznia barwnością, kolorem i mnogością przekonać do częstego oraz chętnego korzystania z podręczników. W rzeczywistości jednak stanowią poważne zagrożenie dla pożądanego w szkole odbioru treści ikonograficznych;

– **instrumentalna**[25] – jest silnie sprzężona z funkcją ilustracyjną; zakłada traktowanie materiału obrazowego jako wytworu, który można wyzyskać

[23] Por. *Słownik wyrazów obcych…*, s. 460.

[24] Oczywiście nie wyklucza to pracy lekcyjnej nad obrazami, ale pozostawia tę sprawę wyłącznie decyzji nauczyciela, jego wrażliwości i kompetencji w zakresie analizy przedstawień ikonicznych. Możliwe jest też rozwiązanie zaproponowane w książkach *To lubię!,* których autorki sugestie interpretacyjne zawarły w książce dla nauczyciela.

[25] Na marginesie można dodać, że często funkcja ta może być utożsamiana z ilustracyjną. Różnicować je może jednak widoczna w układzie materiału podręcznikowego lub dekla-

dla rozmaitych zamierzeń dydaktycznych (zwłaszcza realizacji rozmaitych zamierzeń wychowawczych, często wpisanych w określone programy nauczania), niezwiązanych bezpośrednio z przedstawieniem ikonicznym, np. ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu. Wyraźnie widoczna jest tutaj redukcja niezwykle istotnego dla kontaktu z dziełem przeżycia estetycznego (nawiasem mówiąc, całkowicie marginalizowanego przy takim „czytaniu" obrazu) kosztem pragmatycznie rozumianej użyteczności szkolnej. Wielokrotnie tylko do takich działań, w myśl autorów podręczników, ma ograniczać się obcowanie gimnazjalisty ze sztuką wizualną. Sprawa analizy tworzywa artystycznego oraz dochodzenia przez niego do sensów naddanych, przy okazji takich dyrektyw, zazwyczaj nie istnieje, ważne jest za to ujęcie obrazu w z góry ustalonym ciągu myślowym, arbitralnie wpisanym w podręcznik. Przy instrumentalnym traktowaniu obrazów daje o sobie znać słabość prezentacji edytorskiej. O ile brak opisu bądź też błędy w nim zawarte w stosunku do dzieł malarskich to stosunkowo nieliczne mankamenty, o tyle katastrofalnie przedstawia się to zagadnienie, jeżeli chodzi o rzeźbę czy ceramikę. Sposób ich prezentacji w wielu podręcznikach przypomina radosną, niczym nieograniczoną twórczość, szczególnie jeżeli chodzi o dzieła z okresu starożytności czy średniowiecza. Brak informacji o tym, co przedstawia dane dzieło, o czasie powstania, ewentualnym autorze, wreszcie wycinkowa ich prezentacja w formie zdobniczych detali – to praktyki niestety częste w podręcznikach gimnazjalnych. Podkreśla to tylko bardzo użytkowe traktowanie wyżej wymienionych obrazów, które pojawiają się głównie po to, by potwierdzić namaszczone poglądy autorów podręczników na określone tematy z zakresu kultury, spełnić zadania informacyjne w określonym ciągu myślowym zaprojektowanym w podręczniku. Oczywiście brak uwzględnienia tych przedstawień w obudowie dydaktycznej jest naturalną konsekwencją bardzo ułomnej formy ich ekspozycji. Przypadłość ta jest wadą większości badanych podręczników (chlubnym wyjątkiem jest seria *To lubię!,* nieźle także prezentuje się komplet *Świat w słowach i obrazach*). Czasem w obrębie tej koncepcji stawia się na rozwijanie wyobraźni, kiedy proponuje się traktowanie dzieła jako pretekstu do rozmaitych działań wykonawczych, często oderwanych od analizy tworzywa artystycznego, choć niewątpliwie dających także możliwość kształtowania wrażliwości estetycznej osoby w kontakcie ze sztuką. Jest to tendencja stosunkowo często obecna w podręcznikach gimnazjalnych. Obraz traktuje się jako punkt wyjścia do budowania i rozwijania własnych opowieści inspirowanych motywami czerpanymi z reprodukcji, akcentuje niezwykłość i estetyczny wymiar dzieł sztuki, najczęściej, o czym przekonuje badanie obudowy dydaktycznej zamieszczonej w większości podręczników, bez metodycznie organizowanych działań analityczno-interpretacyjnych. Taka propozycja niesie z sobą określone konsekwencje. Zachęca się zatem uczniów do przekraczania problematyki wyznaczanej przez obrazy, prowokuje do własnych rozważań, wobec których kształt artystyczny dzieł i ich wymowa nabierają charakteru marginalnego. Tendencja ta, mieszcząca się co prawda w obrębie instrumentalnego wykorzystywania dzieł sztuki, niewątpliwie mieści w sobie także potrzebę uwrażliwienia gimnazjalistów na tworzywo artystyczne, zaistnienia, w niezwerbalizowanej formie, estetycznego odbioru sztuki. Dość wyraźnie tendencje te dają o sobie znać w książkach *Naucz się dziwić* oraz *Do Itaki*;

---

rowana w programie nauczania (a czasem także w samym podręczniku) intencja autorów określonej książki szkolnej.

– **etyczno-estetyczna (autonomiczna)** – pojawia się, na szczęście, wśród scharakteryzowanych wyżej funkcji materiału ikonograficznego, choć raczej, w większości podręczników, gubi się w gąszczu działań ilustracyjnych oraz rozmaitych zabiegów o charakterze instrumentalnym, które proponują autorzy poszczególnych książek szkolnych. W tej koncepcji przedstawienia ikoniczne rozmaitych sztuk traktuje się także jako **autonomiczne dzieła**, które projektowane są jako centralny materiał lekcyjny oraz jako **konteksty**, dalece wykraczające poza realizację funkcji informacyjnej. Przykłady takich prezentacji zawierają zwłaszcza *To lubię!,* obecne są także w *Między nami* czy *Rozwinąć skrzydła*, choć w każdej z tych książek szkolnych autorzy inaczej widzą możliwości konfrontowania uczniów z rozmaitymi obrazami, w inny sposób także projektują proces kształcenia, bardzo często wykorzystując podobne materiały lekcyjne[26]. Niezależnie od metodycznych różnic w sposobie projektowania edukacji przez autorów tych podręczników, w każdym z nich dzieło sztuki, a zwłaszcza obraz malarski, traktuje się na tych samych prawach, co i tekst literacki. Reprodukcje malarskie czy też rzeźby mają w tych książkach szkolnych właściwy format, umożliwiający analizę tworzywa artystycznego. Szacunek dla obrazu znajduje oddźwięk w stosownej formule ekspozycji. Jakość tych prezentacji jest wysoka także ze względu na utrzymanie oryginalnej kolorystyki poszczególnych dzieł, zastosowanie dobrego papieru (zwłaszcza w *Między nami*) i zwykle dokładny opis (wyjątkiem pod tym względem jest cykl *Rozwinąć skrzydła*, w którym można mieć wiele zastrzeżeń do tego elementu formuły edytorskiej). Wyartykułowanie wagi tych przedstawień ikonicznych koreluje zazwyczaj w tych książkach z uwzględnieniem dzieł sztuki w obrębie obudowy dydaktycznej podręcznika (w *To lubię!* – w książkach dla nauczyciela).

W obrębie tej koncepcji nie idzie jednak tylko o wartości estetyczne. Przykładem bardziej złożonym są tutaj książki *To lubię!*, które prezentują w dydaktyce ciągle nowy (choć cykl krakowskich podręczników funkcjonuje na rynku już od dawna) sposób traktowania dzieł w kontekście etycznym. Dostrzec w nich można tendencje coraz częściej obecne w literaturoznawstwie i spojrzeniu na język, w myśl których to odbiorca jest aktywnym uczestnikiem w procesie poznawania i wartościowania świata[27]. Stąd możliwość samodzielnego aktualizowania jakości aksjologicznych i budowania siebie w kontakcie z wartościami odkrywanymi. I choć taki sposób myślenia o „czytaniu" dzieł literatury i sztuki wciąż marginalizowany bywa w szkole, to coraz częściej pojawiają się głosy podkreślające konieczność wykorzystania tendencji etycznych w interpretowaniu dzieł na gruncie edukacji polonistycznej. Pisze o tym m.in. Anna Włodarczyk w książce *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* wydanej przez Universitas w serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty".

> Współcześnie trzeba oczekiwać – pisze Włodarczyk - że edukacja polonistyczna będzie dawała możliwości wielu alternatywnych wyborów w sferze wielokulturowości, będzie pomagała w budowaniu własnego wyobrażenia świata i ludzi, a także własnej tożsamo-

[26] Przykładowo w *Rozwinąć skrzydła* podsuwa się uczniom „gotowe" interpretacje zamieszczonych w podręcznikach dzieł malarskich.

[27] Anna Włodarczyk opisując te tendencje przywołuje określenie „zwrotu etycznego" w interpretowaniu dzieł. Por. A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, pod red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2008, s. 118.

ści ucznia oraz takiej, która uczyłaby go otwartości na drugiego człowieka, na Innego. Takie stanowisko chroniłoby bowiem – zarówno nauczyciela, jak i ucznia – przed jego radykalizacją, tzn. indoktrynacją, zliberalizowaniem czy redukcjonizmem stanowiska[28].

Trudno oprzeć się wrażeniu, że powyższe słowa mogą stanowić dobry komentarz do sposobu myślenia reprezentowanego właśnie w książkach *To lubię!* (i to nie tylko w gimnazjum, ale także na pozostałych etapach kształcenia)[29], które wyrastają z przekonania o potrzebie wolności i niezależności myślowej ucznia.

Zgromadzone w *To lubię!* teksty literackie oraz przedstawienia ikoniczne oprócz tego, że są nośnikiem określonych i wyeksponowanych jakości estetycznych, zapraszają do dyskusji na temat wartości oraz antywartości etycznych. Obrazy, w sposób przemyślany dobrane i zestawione z tekstami werbalnymi, uruchamiają ciąg problemów natury egzystencjalnej, zachęcają do różnorodnego spojrzenia na sprawy fundamentalne, dotyczące aksjologicznej sfery ludzkiego życia – stanowią, gdyby posłużyć się terminologią Beltinga, zapis „osobowej lub kolektywnej symbolizacji"[30] oraz wskazują na antropocentryczny czynnik ich genezy. Podobny kierunek etyczny reprezentują książki *Do Itaki*, choć nadmierne stłoczenie w nich rozmaitych przekazów ikonicznych często uniemożliwia wykorzystanie wielu z nich w funkcji innej niż ilustracyjna czy dekoratywna.

W innych książkach szkolnych oczywiście czasami również proponuje się koncentrację uwagi ucznia na dziele sztuki jako materiale autonomicznym, często podsuwa się mu rozmaite konteksty, ale odbywa się to na mniejszą skalę niż w wymienionych wyżej podręcznikach. Mniej udanie zwykle przedstawia się także formuła edytorska tych przedstawień ikonicznych, zwłaszcza jeżeli chodzi o ich funkcjonalność, rozumianą jako adekwatność formatu prezentacji do specyfiki dzieła. Większość z nich pomija się w zamieszczonych w podręcznikach pytaniach i poleceniach. Wiele takich przykładów można odnaleźć chociażby w podręcznikach *Zrozumieć słowo* czy *Do Itaki*.

Oczywiście z punktu widzenia kształcenia humanistycznego to właśnie traktowanie obrazów w funkcji estetyczno-etycznej, jako przedstawień autonomicznych, wydaje się rozwiązaniem najbardziej chwalebnym. Umożliwia to myślenie o przekazach ikonicznych w kontekście doświadczeń ogólnoludzkich oraz otwiera na sferę aksjologiczną, zwłaszcza uniwersum wartości moralnych. Sprzyja także koncentracji na estetycznych walorach obrazów, wyzwala aktywność umysłową uczniów, pozwala od lat szkolnych kształtować wrażliwość na ukształtowanie formalne dzieł oraz inne przejawy „arcydzielności". Pozwala także na krytyczny odbiór obrazów odwołujących się do popkultury, sprzyja dostrzeganiu ułomności w obrazach wyrastających na potocznych i prymitywnych doświadczeniach kulturowych, a przynajmniej pozwala je poddawać wielostronnemu oglądowi i wartościowaniu.

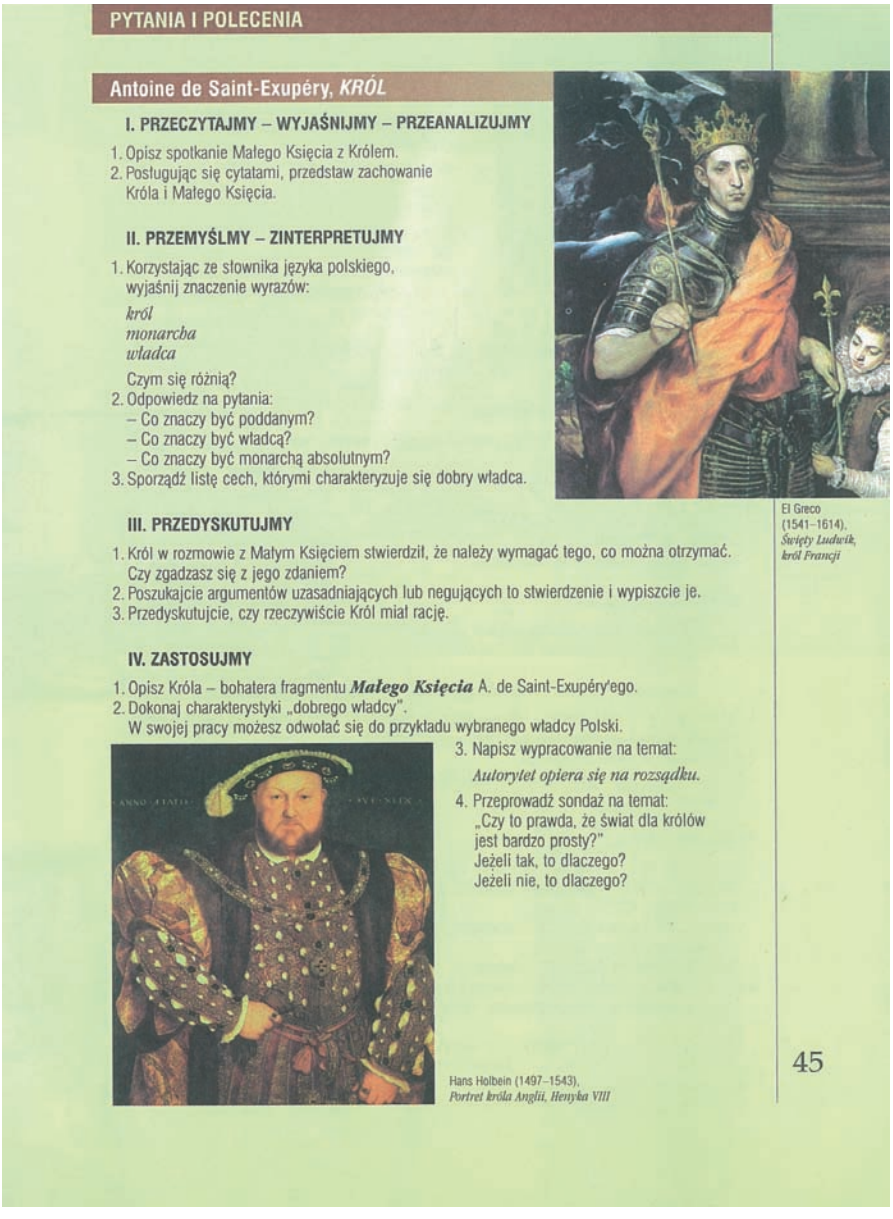
---

[28] Ibidem, s. 121.

[29] Podręczniki *To lubię!* stanowią bowiem cykl założony do realizacji na każdym poziomie kształcenia, od szkoły podstawowej aż po liceum.

[30] H. Belting, *Antropologia obrazu…*, s. 12.

Przykładowe strony z podręczników gimnazjalnych dokumentujące realizację rozmaitych funkcji przez materiał obrazowy



PYTANIA I POLECENIA

Antoine de Saint-Exupéry, *KRÓL*

I. PRZECZYTAJMY – WYJAŚNIJMY – PRZEANALIZUJMY

1. Opisz spotkanie Małego Księcia z Królem.
2. Posługując się cytatami, przedstaw zachowanie Króla i Małego Księcia.

II. PRZEMYŚLMY – ZINTERPRETUJMY

1. Korzystając ze słownika języka polskiego, wyjaśnij znaczenie wyrazów:
   król
   monarcha
   władca
   Czym się różnią?
2. Odpowiedz na pytania:
   – Co znaczy być poddanym?
   – Co znaczy być władcą?
   – Co znaczy być monarchą absolutnym?
3. Sporządź listę cech, którymi charakteryzuje się dobry władca.

El Greco (1541–1614), *Święty Ludwik, król Francji*

III. PRZEDYSKUTUJMY

1. Król w rozmowie z Małym Księciem stwierdził, że należy wymagać tego, co można otrzymać. Czy zgadzasz się z jego zdaniem?
2. Poszukajcie argumentów uzasadniających lub negujących to stwierdzenie i wypiszcie je.
3. Przedyskutujcie, czy rzeczywiście Król miał rację.

IV. ZASTOSUJMY

1. Opisz Króla – bohatera fragmentu ***Małego Księcia*** A. de Saint-Exupéry'ego.
2. Dokonaj charakterystyki „dobrego władcy". W swojej pracy możesz odwołać się do przykładu wybranego władcy Polski.
3. Napisz wypracowanie na temat:
   Autorytet opiera się na rozsądku.
4. Przeprowadź sondaż na temat:
   „Czy to prawda, że świat dla królów jest bardzo prosty?"
   Jeżeli tak, to dlaczego?
   Jeżeli nie, to dlaczego?

Hans Holbein (1497–1543), *Portret króla Anglii, Henryka VIII*

45

Strona z książki *Do Itaki* dla klasy II. Przykład realizacji przez autorów podręcznika **funkcji ilustrującej.** Zagadnienie władzy wywołane w *Do Itaki* fragmentem z *Małego Księcia* jest ilustrowane obrazami el Greca i Hansa Holbeina. Trudno uchwycić celowość takiego połączenia poza nawiązaniem tematycznym. Obrazy pozbawione całkowicie obudowy dydaktycznej, stąd też mogą funkcjonować jako jedynie ilustracja do tematu władzy.

DZIWNY JEST TEN ŚWIAT

Jan Andrzej Morsztyn

DO TRUPA

Sonet

Leżysz zabity i jam też zabity,
Ty – strzałą śmierci, ja – strzałą miłości,
Ty krwie, ja w sobie nie mam rumianości,
Ty jawne świece, ja mam płomień skryty.

Tyś na twarz suknem żałobnym nakryty,
Jam zawarł zmysły w okropnej ciemności,
Ty masz związane ręce, ja wolności
Zbywszy mam rozum łańcuchem powity[1].

Ty jednak milczysz, a mój język kwili,
Ty nic nie czujesz, ja cierpię ból srodze,
Tyś jak lód, a jam w piekielnej śrzeżodze[2].

Ty się rozsypiesz prochem w małej chwili,
Ja się nie mogę, stawszy się żywiołem
Wiecznym mych ogniów, rozsypać popiołem.

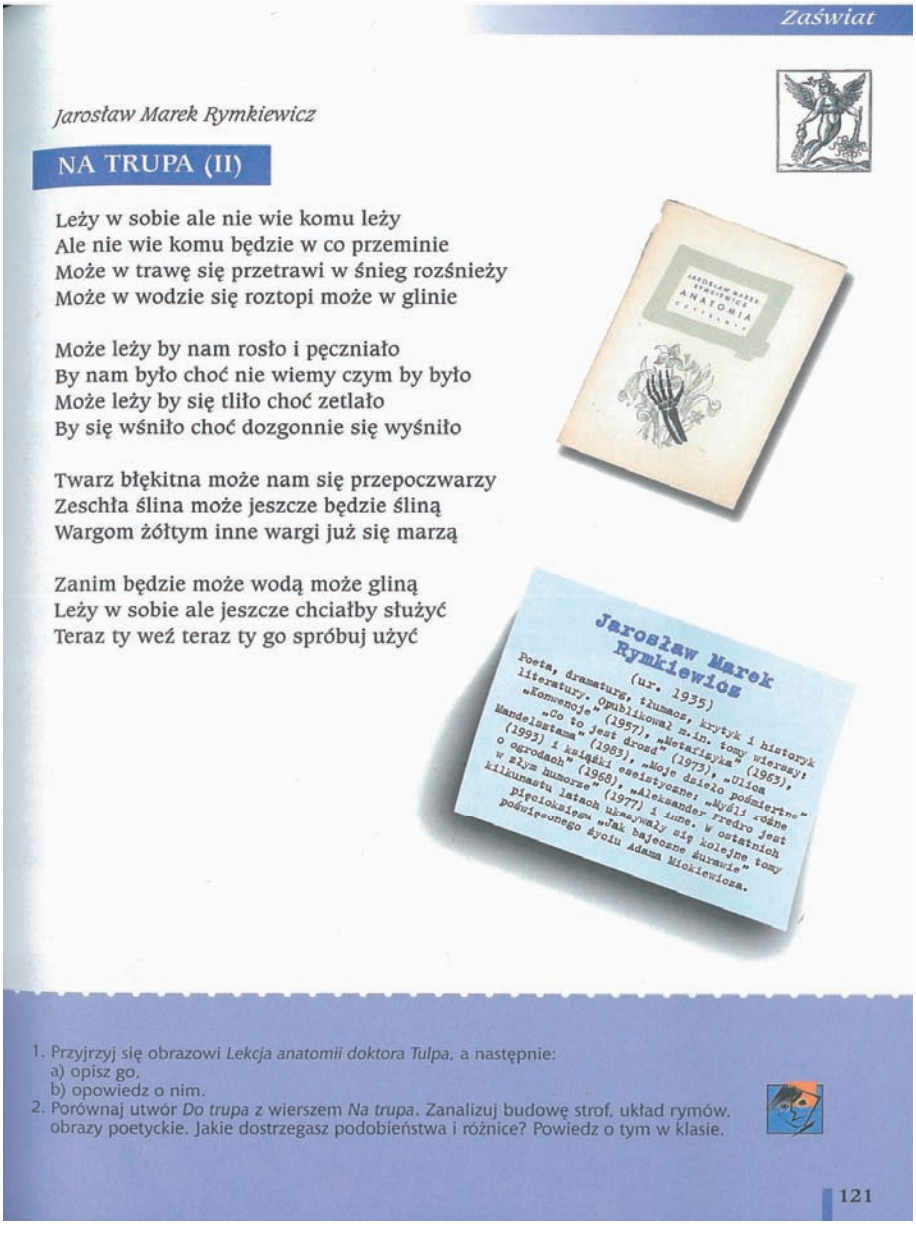
[1] *powity* – spętany.
[2] *śrzeżodze* – upale.

Sonet
utwór poetycki
składający się z 14 wersów,
zgrupowanych w dwóch
czterowierszach zwykle
opisowo-narracyjnych
i dwóch trójwierszach
o charakterze
literacko-refleksyjnym

Rembrandt van Rijn
Lekcja anatomii doktora Tulpa

120

Naucz się dziwić dla klasy drugiej. Obraz Rembrandta *Lekcja anatomii doktora Tulpa* w **funkcji ilustrującej** wobec tekstu Jana Andrzeja Morsztyna *Do trupa*. Tyleż oryginalne, co wielce dyskusyjne wykorzystanie dzieła wielkiego malarza.



Zaświat

Jarosław Marek Rymkiewicz

NA TRUPA (II)

Leży w sobie ale nie wie komu leży
Ale nie wie komu będzie w co przeminie
Może w trawę się przetrawi w śnieg rozśnieży
Może w wodzie się roztopi może w glinie

Może leży by nam rosło i pęczniało
By nam było choć nie wiemy czym by było
Może leży by się tliło choć zetlało
By się wśniło choć dozgonnie się wyśniło

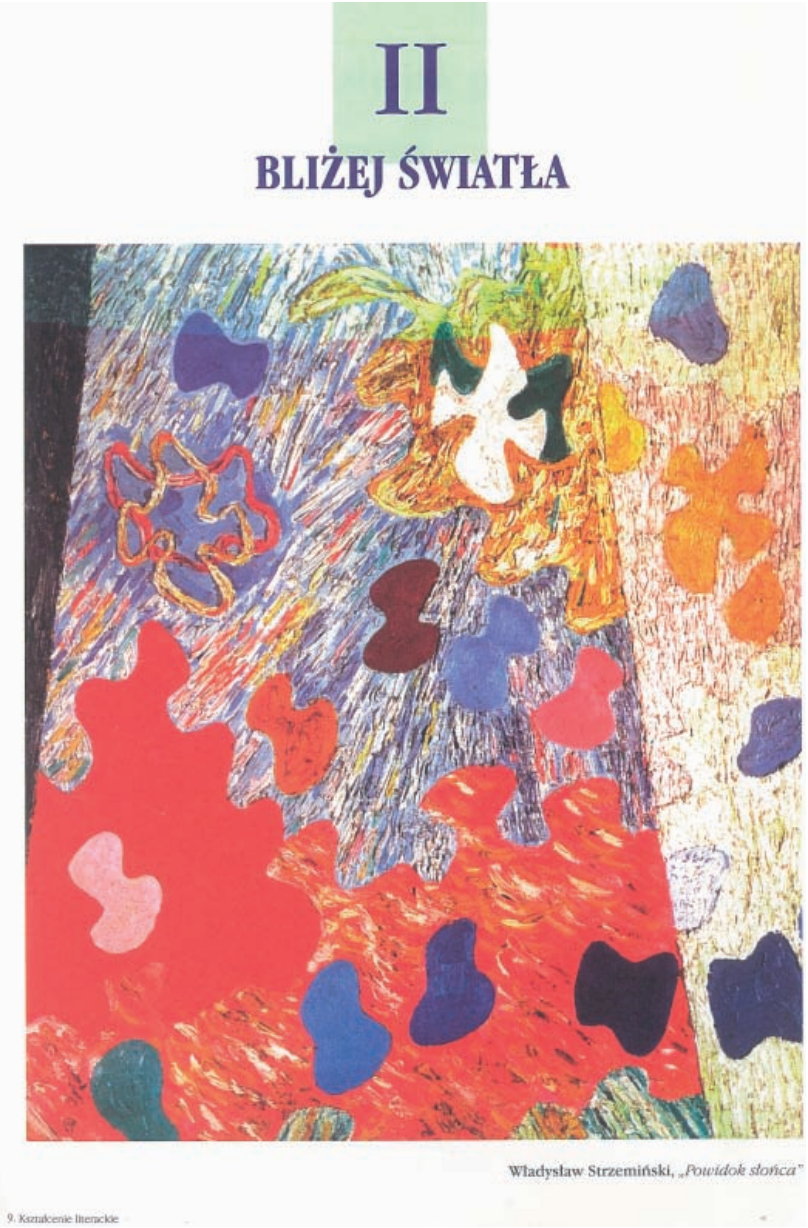
Twarz błękitna może nam się przepoczwarzy
Zeschła ślina może jeszcze będzie śliną
Wargom żółtym inne wargi już się marzą

Zanim będzie może wodą może gliną
Leży w sobie ale jeszcze chciałby służyć
Teraz ty weź teraz ty go spróbuj użyć

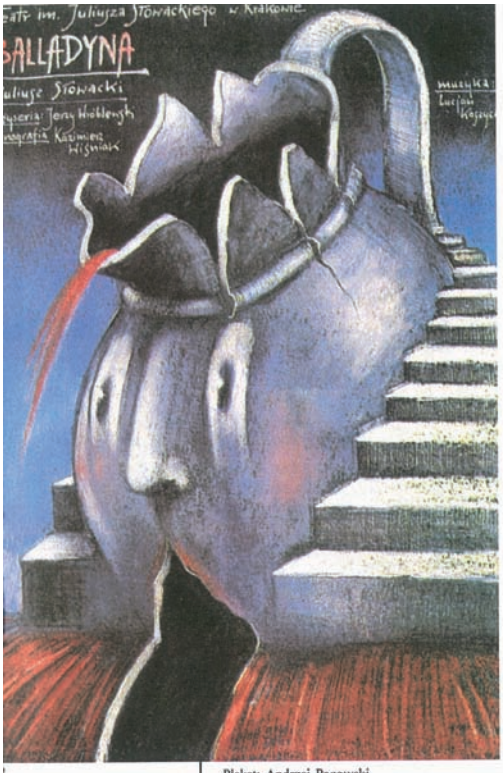
1. Przyjrzyj się obrazowi *Lekcja anatomii doktora Tulpa*, a następnie:
   a) opisz go,
   b) opowiedz o nim.
2. Porównaj utwór *Do trupa* z wierszem *Na trupa*. Zanalizuj budowę strof, układ rymów, obrazy poetyckie. Jakie dostrzegasz podobieństwa i różnice? Powiedz o tym w klasie.

121

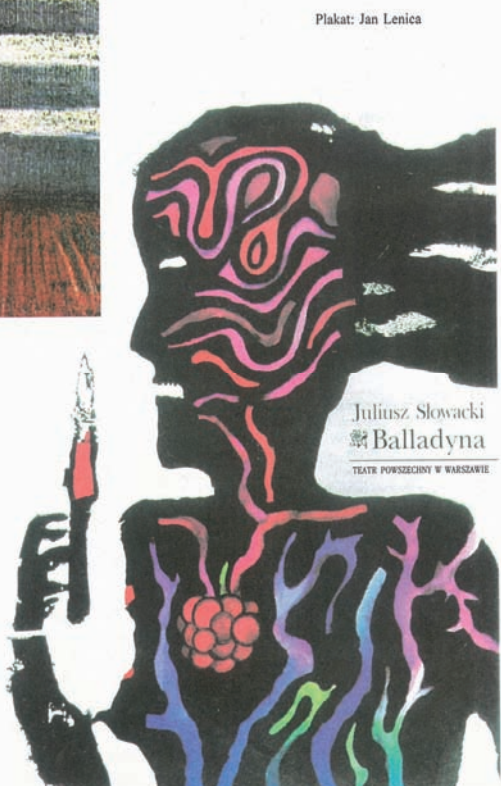
Przykład realizacji **funkcji dekoratywnej** w *Naucz się dziwić* dla klasy II. Tekst Rymkiewicza okraszony skanem z tomiku poezji, efektownie zaprezentowanym biogramem poety, ikonką w prawym górnym rogu strony, wreszcie edytorskimi zabiegami związanymi z kolorami. Tu także pytania do zamieszczonego na poprzedniej stronie obrazu Rembrandta, który został wykorzystany w **funkcji ilustrującej** (do tekstu Morsztyna) oraz **funkcji instrumentalnej**. Zamiast poddać go rzetelnej analizie, proponuje się ćwiczenia w opisie i opowiadaniu. Tak skonstruowany projekt nie uwzględnia realizacji zadań estetycznych.



Strona z podręcznika *Rozwinąć skrzydła* dla klasy I. Realizacja funkcji **autonomicznej**. Obraz Strzemińskiego, wyeksponowany na całej stronie, rozpoczyna dział podręcznika. Na odwrocie znajduje się gotowa analiza i interpretacja dzieła. Co prawda nie pozostawia ona możliwości do samodzielnych działań ucznia, ale może wskazywać sposób postępowania wobec dzieł sztuki malarskiej. Może być także pomocna dla ucznia w toku jego już całkowicie samodzielnych lub wspomaganych przez nauczyciela kontaktów z obrazami.



Plakat: Andrzej Pągowski



Plakat: Jan Lenica

To lubię! dla klasy I gimnazjum. Przykład realizacji **funkcji etyczno-estetycznej (autonomicznej)**. Plakaty Pągowskiego i Lenicy towarzyszą fragmentom *Balladyny* Juliusza Słowackiego. Stanowią one przedmiot do samodzielnej analizy, przynoszą metaforyczny przekaz związany z romantycznym dramatem, stanowiąc jednocześnie interpretację dzieła wieszcza. Książka nauczyciela sugeruje sposób postępowania interpretacyjnego i metodycznego.

Paintings in the contemporary Polish language textbooks. Reflection on the literature and culture textbooks in lower secondary school

Abstract

The article concentrates on the functioning of materials in literature and culture textbooks for lower secondary school students. Its author reflects on a picture and its place in didactics. He situates the picture in the structure of textbooks as well as outlines a plan of reflection on its perception in a class situation. Analysing the chosen lower secondary school textbooks, Paweł Sporek enumerates four different functions performed by the visual material included in the textbooks, namely: the illustrative, decorative, instrumental and the ethical-aesthetic (autonomous) function. The last function is ascribed the key meaning in the course of the didactic process within teaching the humanities during the Polish language lessons in lower secondary schools.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

Piotr Kołodziej

Malarstwo – zguba i ocalenie

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

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

[2] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*...

[3] P. Chmielowski, *Metodyka historyi literatury polskiej*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego", Warszawa 1899, s. 102–104. P. Chmielowski (1848–1904) – wybitny historyk literatury i krytyk; redaktor „Ateneum"; członek Akademii Umiejętności.

o rzeczach podrzędnych, a za mało o najważniejszych; dbać o to, ażeby części złożyły się, nawet pod względem pisarskim, na harmonijną całość"[4].

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

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

---

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

[5] Zob. np. M. Składanek, *Język polski. 4. Kształcenie kulturowo-literackie*, Operon, Gdynia 2008, s. 247.

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

[7] Ibidem, s. 117.

[8] „Czas" 1851, nr 134; zob. J. Wiercińska, *Sztuka i książka…*, s. 116.

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

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

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

---

[9] P. Chmielowski, *Metodyka historyi literatury*..., s. 102–133. Przegląd rozpoczyna się od publikacji Zygmunta Bartoszewicza pt. *Historia literatury polskiej podług dzieł Bentkowskiego, Juszyńskiego, Ossolińskiego i Sołtykiewicza*, Wilno 1828.

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

[11] P. Chmielowski, *Poezya w wychowaniu*, Wydawnictwa E. Orzeszkowej i S-ki, Wilno 1881.

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

[13] M. Porębski, *Ikonosfera*, PIW, Warszawa 1972.

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

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

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

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

[14] H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Universitas, Kraków 2002, s. 43.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

od wzmocnionego cząstką *il* – słowa *lustrare* – 'oczyszczać', rozjaśniać', od *lustrum* – 'oczyszczenie', 'oczyszczalna ofiara składana w starożytnym Rzymie co pięć lat'[22].

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

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

[22] Zob. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

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

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

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

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

[24] Wbrew pozorom, nawet fotografia takim prostym odbiciem nie jest; zob. np. F. Soulages, *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, tłum. B. Mytych Forajter, W. Forajter, Universitas, Kraków 2007.

[25] P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff i K. Rosner, PIW, Warszawa 1989, s. 116.

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

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

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

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

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

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

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

[28] S. Zathey, *Projekt zupełnej reformy....*, s. 70.

[29] Szczegółowa historia pojęcia „czytanie" w polskiej dydaktyce – zob. P. Kołodziej, *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Polszczyzna" 2008, nr 2 (cz. I; cz. II – „Nowa Polszczyzna" 2008, nr 3).

[30] Pisze o tym Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu*, „Nowa Polszczyzna" 2000, nr 2, s. 29–33.

się dynamicznie na gruncie nauk humanistycznych badań o charakterze intersemiotycznym, interdyscyplinarnym i komparatystycznym[31].

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

> Ś w i a t j e s t c a ł o ś c i ą, głoszą swoje credo holistyczne ujęcia. Podejmujemy także tę formułę, dodając: świat, i chyba nie trzeba tego udowadniać, n i e m a jednak na szczęście k o n s y s t e n c j i h o m o g e n i z o w a n e g o serka, dlatego zabiegając o integracyjny model prezentacji jego problemów, nie musimy uzyskiwać efektu, gdy wszystko kojarzy się ze wszystkim, gdy drogi przepływu treści wyznaczone są na siłę lub w ogóle zatarte. Integracja nie równa się homogenizacji[33].

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

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

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

[33] Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu...*, s. 31.

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

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

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

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

---

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

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

[36] A. Pilch, *Problemy integracji literatury*..., s. 208.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

W związku z pierwszym pomysłem autor stwierdza bez wahania:

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

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

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

---

[41] H. Kurczab, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 2001, s. 45–46.

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

[43] Ibidem, s. 46.

[44] Ibidem, s. 57.

[45] Ibidem, s. 59.

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

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

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

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

---

[46] Ibidem, s. 58.

[47] Ibidem, s. 60.

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

[49] Ibidem, s. 46.

[50] Ibidem, s. 80.

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

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

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

---

[51] *Program liceum ogólnokształcqcego oraz liceum zawodowego i technikum,* [w:] *Programy szkół ponadpodstawowych. Zbiór dokumentów* pod redakcją S. Fryciego, Część I, WSiP, Warszawa 1987. Po raz pierwszy w dokumentach programowych posłużono się terminem „kontekst" (tzw. konteksty interpretacyjne). O sztuce jako „kontekście" w nauczaniu naszego przedmiotu już w 1968 roku jednak pisała – jako pierwsza chyba – Irena Wojnar: „Estetyczna orientacja działalności wychowawczej może być linią wiodącą w planowaniu konkretnych zajęć szkolnych, przedmiotowych i kierunkowych, wymaga jednak przełamania sztywnych barier, wymaga umiejętności widzenia problemów tak zwanego pogranicza, to znaczy niemieszczących się wyłącznie w ramach jednego ściśle wyznaczonego przedmiotu, czy też – problemów należących do zakresu czy kompetencji intelektualnych kilku przedmiotów równocześnie. Sztuka zdaje się szczególnie komplikować sztywny tok myślenia i działania, ściśle i jednoznacznie przedmiotowego, kapryśnie przekracza ramy i bariery – w różnych kontekstach może znaleźć się w nauczaniu języka ojczystego [podkr. – P.K.] czy języków obcych, w nauczaniu historii, geografii itp.". I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968, s. 93–94.

[52] M. Adamczyk, B. Chrząstowska, J.T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1987.

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

[54] S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego…* Autor proponuje w swej publikacji zbiór metodycznych impresji na temat różnych przykładów „lekcji polonistycznych z kontekstu" i różnych sposobów „realizowania" kontekstów (formuły, niestety, oryginalne).

[55] Ibidem, s. 63–70.

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

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

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

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

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

---

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

[57] Ibidem, s. 63, 64.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

[62] M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

[63] *Słownik języka polskiego*, T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, hasło: „podmiotowy".

[64] M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977, s. 9.

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

[65] Ibidem, s. 27.

[66] Tę kategorię na określenie odbiorcy przejmuję za Hansem-Georgiem Gadamerem.

[67] P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Universitas, Kraków 2004, s. 188.

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

– swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzanymi bez końca frazesami”[69]. Podobnie rzecz wygląda w przypadku historii sztuki.

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

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

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

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

[70] Zob. G.E. Lessing, *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, tłum. H. Zymon-Dębicki, Ossolineum, Wrocław 1962.

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

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

> o tym, jaką ilość elementów świata poznaliśmy przy pomocy naszego oka. […] ważne jest dla nas nie to, co mechanicznie chwyta oko, lecz to, co człowiek uświadamia sobie ze swego widzenia. T y l k o t o, c o s o b i e u ś w i a d o m i ł – t o w r z e c z y w i s t o ś c i z o b a c z y ł [podkr. – P.K.]. Reszta pozostaje poza jego świadomością, nierozpoznana i dlatego niezauważona[73].

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

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

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

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

---

[73] W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974, s. 14, 15.

[74] Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 37.

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

[76] H. Belting, *Antropologia obrazu…*, s. 72.

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

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

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

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

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

---

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

[79] M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki…*, s. 172–189.

[80] Ibidem, s. 189.

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

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

---

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

[82] Ibidem.

[83] J. Bruner, *Kultura edukacji*...

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

[85] K. Wóycicki, *Obraz jako pomoc...*, s. 95–96.

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

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

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

---

[86] Ibidem, s. 48.

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

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

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

[90] O wytwarzaniu znaczeń pisze J. Bruner (*Kultura edukacji…*).

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

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

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

---

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

[92] Por. J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie…*, s. 79.

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

[94] W muzeach malarstwa jest miejsce nie tylko dla teoretyków i krytyków sztuki, ale również dla „światłych dyletantów" (a nawet tylko dyletantów).

[95] Zob. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, wybrał, opracował i opatrzył posłowiem J. Białostocki, PIW, Warszawa 1971, s. 14.

[96] M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 105–114.

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

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

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

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

---

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

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

[100] M. Porębski, *Sztuka a informacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 105–114.

[101] Dekonstrukcjoniści twierdzą, że stabilny obraz jakiegoś tekstu zawsze jest tylko złudzeniem. W ich rozumieniu termin „znaczenie" trzeba by zamienić raczej na „nieskończoną

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

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

---

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

[102] M.B. Florek, *Percepcja vs interpretacja*..

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

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

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

kontekstów[106]. Od ich świadomego doboru oraz od sposobu i czasu ich „czytania" zależy także zakres, w jakim poszczególne poziomy interpretacji będą uruchamiane.

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

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

> Uprawianie historii sztuki – przekonuje Zbigniew Herbert – sprowadzonej do rejestrowania form, stylów, technik i konwencji jest zajęciem dostojnie jałowym i solennie nudnym. Płodnym natomiast wydaje mi się trud zmierzający do tego, aby nawiązać dialog ze sprawcą dzieła, z jego niepowtarzalnym światem wewnętrznym, miłością, pasją, rozdarciem, a także jemu tylko właściwą, jemu tylko wyznaczoną ścieżką doskonałości, którą szedł i o której zapomniał.
>
> Amatorzy, to znaczy ci, którzy obcują z dziełami sztuki dla własnej przyjemności, a nie z niskich pobudek materiałowych, czyli zawodowo, odczuwają nieprzepartą potrzebę kontaktu z osobą artysty, mówiąc po prostu, dawno zmarłego człowieka, poprzez przedmioty, które są jedynym materialnym śladem jego obecności. [...] Opowiadam się po stronie ginącej rasy amatorów, ponieważ sam do nich należę. [...]
>
> Warto więc badać żywe dzieła sztuki, zapominając o datach, metrykach, szkołach, kierunkach, tematach – koniach, okrętach czy kwiatach, a stosować kryteria mniej bakalarskie, bardziej istotne – wewnętrzny impet, stosunek do absolutu, centralną wizję, powagę i siłę, z jaką artysta ściera się z rzeczywistością, przegrywa – wygrywa – nie godzi się na łatwy kompromis. Marzy mi się tedy historia sztuki skrajnie subiektywna, wyzwolona od naukowej „terminologii", oparta na rozumnym oku, nieulegająca tyranii miejsca i czasu, bowiem rytm sztuki bywa często zaskakująco odmienny od rytmu dziejów, ma własne bitwy, przymierza, granice, królestwa i klęski[108].

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

---

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

[107] E. Panofsky, *Studia z historii sztuki…*, s. 17.

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

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

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

To jest i tylko to jest ocalenie[111].

Painting – perdition and salvation

Abstract

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

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

[110] E. Cassirer, *Esej o człowieku*...

[111] Końcowa fraza pochodzi z wiersza Czesława Miłosza *Przedmowa*.

FOLIA 100

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

(O PRZYSZŁOŚCI)

Paweł Uherek

Obraz współczesny, czyli w co gramy

Przemiana *logos* w *logo*

W jednej z powieści francuskiego pisarza Houellebecqa znajdujemy taki fragment:

> Następnie zauważam, że wszyscy ci ludzie wydają się bardzo zadowoleni z siebie i ze świata; to zadziwiające a nawet cokolwiek straszne. Włóczą się powoli, bez celu, jedni obnoszą się z drwiącym uśmieszkiem, drudzy robiąc idiotyczne miny. Niektórzy spośród najmłodszych noszą bluzy z cytatami z najdzikszego hard rocka; możemy przeczytać zdania takie, jak *Kill them All!* albo *Fuck and destoy!*; wszyscy jednak łączą się w przekonaniu, że spędzają cudowne popołudnie, zasadniczo poświęcone konsumpcji i tym samym przyczyniające się do utwierdzenia ich w istnieniu[1].

Jest to obraz popołudniowej przechadzki po Rouen – mieście męczeńskiej śmierci Joanny d'Arc, o czym wspomina wcześniejszy fragment cytowanego rozdziału powieści. Tak przedstawiany jest złożony obraz współczesności: zadowolony z siebie tłum, choć bezmyślny i w swoich działaniach przypadkowy, może wręcz „idiotyczny", pozbawiony świadomości, posługuje się *signum* (*Kill them All*)[2], często degradując jego sens, zacierając nie tylko pierwotne znaczenia, lecz także konteksty, gdyż znak w świecie konsumpcji staje się *logo* i w ten sposób przekreśla *logos*. A w tle tradycja, miejsce, na którym spalono świętą: „By upamiętnić to wydarzenie, ustawiono stos betonowych płyt, dziwacznie zakrzywionych i do połowy wbitych w ziemię, który przy dokładniejszym zbadaniu wyraźnie ma formę kościoła"[3] – czytamy nieco dalej u Houellebecqa.

Na czym polega więc rola tradycji w przytoczonym fragmencie współczesnej powieści? Tradycji, przez ostatnie wieki dokładnie opisanej, której treści wypełniają szczelnie szkolne programy nauczania? Tradycji typograficznej, ale korzystającej

[1] M. Houellebecq, *Poszerzenie pola walki,* przeł. E. Wieleżyńska, W.A.B., Warszawa 2005, s. 76.

[2] Napis jest prawdopodobnie tytułem płyty zespołu Metallica *Kill'em All* (z roku 1983), Metallica to zespół heavy metalowy.

[3] M. Houellebecq, *Poszerzenie pola walki…*, s. 76.

z nowoczesnych technik graficznych, które pozwalają w łatwy sposób umieścić znak–słowo nawet „na bluzie"?

Słowo pozostaje tu obrazem, lecz jednocześnie przestaje być symbolem, odrzucając swoje historyczne korzenie. W kulturze pisma słowo zawsze odwołuje się do znaku, czegoś, co odbierane jest wzrokowo. *Signum* natomiast, czyli „przedmiot, za którym się stąpa", pierwotnie nie było słowem literowym, lecz obrazem–orłem niesionym na czele legionu[4]. Za wyjaśnienie znaczenia rzymskiego orła może służyć obraz zdarzeń z jesieni 54 r. p.n.e. we wschodniej Belgii[5], który za P. Healtherem tak można zrekonstruować:

Widzimy warowny obóz, którego fortyfikacje zapewniają bezpieczeństwo podczas zimowego wypoczynku dla legionu dowodzonego przez dwóch legatów: Kwintusa Tyturiusza Sabinusa i Lucjusza Aurunkulejusza Kotty. W obozie trwa jednak burzliwa narada. Przywódcy podbitego plemienia Eburonów przekazali wiadomości o buncie. Niewielki odział rzymski został zmasakrowany przez buntowników. Eburenowie proponują eskortę i bezpieczny przemarsz do najbliższych rzymskich obozów, co umożliwi wzmocnienie sił do czasu przekazania wieści Cezarowi. Kotta wierzy w siłę fortyfikacji i szybkość przekazywania informacji w podbitej Galii. Sabinus wspomina o braku doświadczenia bojowego zagrożonego legionu, który podczas bitew wykorzystywany był jedynie do ochrony taboru. Ostatecznie zapada decyzja o wymarszu. Legion maszeruje w rozciągniętej kolumnie i tak wkracza w głęboką dolinę. Brak szyku bojowego i ukształtowanie terenu ułatwiają Eburonom realizację zdradzieckiego planu. Ze wzgórz wokół doliny spadają pociski na zaskoczonych rzymskich żołnierzy. Kotta szybko formuje bojowy czworobok i osiem godzin stawia zaciekły opór przeważającym siłom wroga, który i tak długo unikał bezpośredniego starcia z legionistami, starając się zadać jak największe straty samym ostrzałem. Niedobitki zdołały się przedrzeć do opuszczonego obozu, gdzie broniły się do nastania nocy. Ostatni pozostali przy życiu decydują się na śmierć samobójczą. W ten sposób unikają hańby niewoli. Honor nakazywał również uratowanie orła legionu. Dlatego jeden z żołnierzy Kotty, ciężko ranny, zdołał przerzucić sztandar za wały obozu. Oddał życie za symbol. Gdyż taka była treść, sens, znaczenie religijnej przysięgi składanej na honor i życie: „zawsze podążać za swoim orłem i nigdy go nie porzucić, nawet w obliczu śmierci"[6].

Na takim właśnie fundamencie powstało i rozwijało się imperium rzymskie. I choć znak z „bluzy bardzo młodego człowieka" jest – z semiotycznego punktu widzenia – bliski obrazowi orła–sztandaru, to jednak nie spełnia podstawowej funkcji symbolu: nie ukazuje związku ze światem, nie spełnia zasady „kosmicznego zakorzenienia"[7]. Nie jest też w stanie wywołać żadnych emocji. Jest cieniem prawdziwego znaczenia. Nikt nie wiąże z nim chęci określonych działań. Nie reprezentuje nawet konkretnej postawy. Jest jedynie graficznym uzupełnieniem stroju, zwykłym ornamentem. Jego brak nie zmieniłby żadnych relacji międzyludzkich. Nigdy nie będzie miał siły przekształcania rzeczywistości.

[4] W.J. Ong, *Oralność i piśmienność*, przeł. J. Japola, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992.

[5] P. Heather, *Upadek Cesarstwa Rzymskiego,* przeł. J. Szczepański, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006, s. 15–18.

[6] Ibidem, s. 19.

[7] P. Ricouer, *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 13.

Słowo i materia, czyli audiowizualność

„Słowo–znak" staje się zwykłym przedmiotem, „obiektem fonofotograficznym"[8], jak określają to teoretycy filmu. Przekaz filmowy po prostu wydobywa materialne właściwości słowa–znaku, jego elementy brzmieniowe i wizualne. Słowo–znak przypomina sobie swoją pierwotną, materialną naturę zapomnianą w epoce typograficznej. To szokujące doświadczenie prowadzi często to zaburzeń znaczeniowych, jakby materia słowa kłóciła się z abstrakcją znaczeń. Przywołajmy przykłady przytoczone w jednej z pierwszych teorii filmu[9]. W paryskich komediach René Claira, kiedy postacie kontynuują rozmowę, wchodząc do kawiarni, widzimy ich sylwetki, ale nie słyszymy słów. W *Wakacjach pana Hulota* Jacques'a Tati, gdy bohater, meldując się w hotelu, stara się podać swoje nazwisko i nie wyjmuje z ust ulubionej fajki, na początku kilkukrotnie wypowiada się zbyt niewyraźnie, by po wyjęciu fajki zbyt wyraźnie wypowiedzieć dwie sylaby: HU-LOT.

Fotografia i film, szczególnie w swoich początkach, wydobywały zapomnianą w kulturze typograficznej materialność rzeczywistości, której elementem są słowa–znaki–obrazy. To dlatego podczas projekcji pierwszych filmów braci Lumiére publiczność uciekała przed obrazem wjeżdżającego na stację pociągu. Początek XX wieku zestawił alienację człowieka kultury typograficznej, która karmiła się pozorem uczestnictwa, ze złudną obecnością materialności nowych technologii zapisu informacji.

Podstawową cechą kultury cyrograficznej, a później typograficznej jest zjawisko dyskursu „autonomicznego", „uwolnionego od – kontekstu"[10], gdyż nie można „sprawdzić" pisma oderwanego do autora. Jeżeli mówimy o znaczeniu pisma dla rozwoju kultury, cywilizacji, myślimy o możliwości zgromadzenia nieograniczonych wręcz zasobów wiedzy (informacji) i zapominamy o sporach, rozłamach, o bezwzględnej sile zapisanego słowa, któremu nadawano moc proroczej prawdy o świecie i człowieku. Zapominamy o słowie–znaku, które podporządkowuje sobie rzeczywistość, a może raczej degraduje, pozbawia znaczenia, zasłania. Tak rozumianą dyktaturę typograficzną dostrzegamy dziś, uświadamiając sobie nasze „wyposażenie antropologiczne", czyli naturalny związek z audiowizualnością[11]. Nietzsche twierdził, że „myśl jest metaforą zmysłów". Najnowsze technologie są w jak najdosadniej rozumianym sensie audiowizualne. Wizualność stała się (przynajmniej w pierwszej połowie XX w.) dominującą cechą nowej kultury. Kino, a później telewizja, kształtowały audiowizualną kulturę i percepcję oraz zapowiedziały powstanie kultury multimedialnej z jej percepcją elektroniczną. Film i fotografia zrewolucjonizowały „sposób widzenia". Pierwsi zauważyli ten fakt oczywiście malarze, porzucając całą tradycję sztuki figuratywnej. Odkryli zapomnianą w akademizmie fizjologię widzenia. Choć pozornie chcieli jedynie uniknąć konkurencji z fotograficznym realizmem, dokonali rewolucji procesu widzenia.

---

[8] M. Henrykowski, *Słowo w filmie*, PWN, Warszawa 1982, s. 83.

[9] S. Kracauer, *Teoria filmu,* przeł. W. Wertenstein, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975, s. 128–131.

[10] W.J. Ong, *Oralność i piśmienność*..., s. 113.

[11] M. Hopfinger, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, IBL, Warszawa 1997, s. 10.

Podmiot w obrazie

Prace impresjonistów wskazują na wyraźną obecność podmiotu obserwującego w samym obrazie. Zaciera się granica między obserwatorem a zjawiskiem obserwowanym. Jedno wywiera wpływ na drugie. Następuje pozorne zniekształcenie obrazu, a w rzeczywistości powstaje zapis fizjologii widzenia i zerwanie z idealistyczną teorią widzenia, według której

> […] widzimy (poznajemy) nie przez empirycznie sprawdzalną czynność (widzenie) materialnego organizmu ludzkiego, lecz przez abstrakcyjny „rozum", „doznania", „idee", itp. Gdy chce się tworzyć obraz, eliminując przy tym poznającego (widzącego) człowieka, trzeba przyjąć nie materialny sposób odbioru tego obrazu – przez działanie materii na materię – lecz sposób określony przez filozofie idealistyczne[12].

Paradoks polega jednak na genealogicznym związku idei z widzeniem. Termin „idea" ma wspólny rdzeń z łacińskim *video*. Jest to już jednak „widzenie pisma". „Pojęcie platońskiej formy zostało pomyślane przez analogię do formy widzialnej. Idee Platońskie są bezdźwięczne, nieruchome, pozbawione ciepła, nie interakcyjne, lecz izolowane, nie stanowią fragmentu ludzkiego świata, są daleko ponad nim i poza nim"[13]. Tak można obserwować znak–słowo. Niezmienne, obce, podkreślone formą druku. Zastygłe w trwaniu.

Przypomnijmy podstawowe doświadczenia czytelnicze. Strona wypełniona drukiem, który należy w żmudnym procesie odszyfrować, ożywić, czyli w złożonym procesie odnieść do doświadczeń zmysłowych. Przypomnijmy kontrast pomiędzy suchością grafiki liter a odręcznym podkreśleniem ważniejszych fragmentów czy na szybko sporządzoną notatką na marginesie. To jedyne możliwości naruszenia monumentu druku. Znaku, który i tak przeżyje wszystkie teorie jego interpretacji i pozostanie ostatecznie nienaruszony, w tym samym stanie, gotowy do kolejnego starcia z następnym czytelnikiem uzbrojonym w najprzemyślniejsze narzędzia. Znaku, który okaże się jedynie świadkiem bezowocnych wysiłków, kolejnej pomyłki interpretacyjnej, kolejnego zubożenia tekstu, rozpaczliwego wyboru. Jemu możemy przypisać wszystko. Odczytać fragmentarycznie. Nawet dodać ilustrację. Absolut pisma–druku pozostanie jak idea Platońska: ponad, poza, zawsze. Abstrakcja. Dlatego pismo można nazwać „najbardziej drastyczną technologią"[14], która oddziela słowo od żywej teraźniejszości. Jest to technologia wroga i obca, technologia sztuczna.

Technologia: znaczenie i możliwości

Nie wolno jednak zapomnieć o podstawowym fakcie: człowiek to istota skazana na technologię. Mit prometejski daje nam antropologiczną pewność. Człowiek bez technologii (narzędzi i wiedzy) skazany jest na klęskę w starciu z siłami natury. Technologia jest naszą naturą. A nasza kultura okazuje się zapisem przemian technologicznych. W opracowaniach naukowych pojawiają się różne terminy okre-

---

[12] W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, przeł. J. Przyboś, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1974, s. 205.

[13] W.J. Ong, *Oralność i piśmienność*…, s. 116.

[14] Ibidem, s. 117.

ślające ten fenomen, np. „kultura ceramiki sznurkowej”[15]. Przemiany cywilizacyjne, kulturowe okazują się w dużej mierze przemianami technologicznymi. Spotkania różnych kultur to starcia technologii. Upadki cywilizacji to często porażki technologiczne. Kryzys kulturowy, cywilizacyjny może być wynikiem źle wykorzystanej technologii. Ale zawsze istnieje szansa „ubogacenia ludzkiej psyche, powiększenia ludzkiego ducha, zintensyfikowania życia wewnętrznego”[16]. A najbardziej pouczający staje się moment zetknięcia w jednym czasie historycznym różnych technologii, gdy nagle uwidaczniają się nasze uzależnienia, ograniczenia, błędy nadinterpretacji, wypaczenia…, bo „technologie nie są jedynie wsparciem zewnętrznym, są także czynnikiem przekształcającym świadomość wewnętrznie”[17]. Przypomnieć tu można powtarzane często rady dla młodych poetów: napisany na maszynie wiersz przepisz odręcznie, a zmęczenie ręki będzie wyraźniejsze przy zapisywaniu fragmentów wątpliwej wartości, napisany ręcznie przepisz na maszynie, by spojrzeć na słowa „obojętnie”. Podobnie z mediami interaktywnymi. Gdy postawimy je obok lub wobec tradycji słowa–znaku kultury typograficznej, możliwe stanie się przeciwstawienie nihilistycznej wizji Houellebecqa, wizji beznadziejnej pustki, samotności, rozpaczy i braku jakiejkolwiek woli, intencji nie tylko działania–bycia, lecz również nazywania–tworzenia. Typograficzność uderza nas swoją odrealnioną obcością. Dyktatura słowa–obrazu, statycznego w swoim zapisie, nasila proces alienacji, obojętności i bezsilności. Pojawia się *interfejs* nowych technologii, który budzi uśpione emocje, aktywizuje odbiorcę. Stawia go wewnątrz trójwymiarowej nawigacyjnej przestrzeni, nie daje możliwości ucieczki przed działaniem, by na koniec bezwzględnie przedstawić wynik – policzalny, porównywalny, z rzadka poddający się negocjacjom, bo gdy „tracisz życie”, to *game over*.

Obraz w grze wideo spełnia pragnienia immersyjne naprawdę i prawie doskonale, spełnia to, co literatura zapowiada: „ontologiczne zespolenie ze «światem przedstawionym», wejście w jego swoistość, jak wejście Alicji w krainę czarów. Tak odbierają teksty kulturowe dzieci. Są to dla nich nowe światy do zbadania, nowe wzory życia, jakkolwiek «na niby»”[18]. Możliwość zanurzenia się w mimetycznej rzeczywistości to możliwość PRZEŻYCIA: doświadczenia poprzez działanie. Interaktywność jest źródłem przyjemności, która przeciwstawia się obojętności i poczuciu pustki. Nowy interaktywny obraz gry wideo staje więc obok filmu, fotografii i obrazu słowa–druku. Mamy niespotykaną w dziejach możliwość współistnienia mnogości form zapisu–doświadczania naszej egzystencji. Sytuacja zachęca do porównań, korelacji, sublimacji, symbiozy – nic, tylko grać, próbując każdej, nawet najbardziej niespotykanej drogi, która prowadzić może do nowych światów.

Punktowość i linearność percepcji

Skąd więc poczucie bezsensu, które tak dojmująco opisuje francuski powieściopisarz? Skąd przekonanie o konflikcie między punktową a linearną percepcją? Skąd rozważania

[15] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, t. I, PWN, Warszawa 1985, s. 16.

[16] W.J. Ong, *Oralność i piśmienność*…, s. 119.

[17] Ibidem, s. 118.

[18] A. Książkiewicz-Szczepanikowa, *Gatunki literackie a gatunki medialne w edukacji,* [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, red. M. Czerwińska i in., Universitas, Kraków 2005, s. 117.

o trudnościach „z przejściem" od punktowości do linearności?[19] Audiowizualna, w swych korzeniach antropologiczna, percepcja kultury ikonicznej nie jest ograniczona czy zdeterminowana atomizującą punktowością, fragmentarycznością. Multimedialność pozwala przyjąć taką strategię odbioru, ale nie możemy mówić o nakazie, przymusie. Wyjątkiem jest fotografia. „Aparat fotograficzny atomizuje rzeczywistość, poddaje ją manipulacji i zniekształca. Jest to wizja świata zaprzeczająca naturalnym związkom i ciągłości, otaczająca każdą chwilę nimbem tajemniczości"[20]. Obraz fotograficzny to „ślad rzeczywistości"[21]. Fotografia nie przedstawia, nie imituje („na niby"). Ona należy do przedmiotu w możliwie największym stopniu. Niech dowodem będzie lęk plemion pierwotnych przed zapisem fotoobrazu. Fotorejestracja zaprzecza też linearności doświadczenia historycznego. By stała się prawdziwa, należy ją umieścić w „kontekście doświadczenia, doświadczenia społecznego, pamięci społecznej"[22]. Trzeba zbudować kontekst nie „oryginalnego" czasu powstania obrazu, ale czasu narracji opartego na działaniu i „pamięci społecznej". Widać więc, że nawet dla fotograficznego obrazu istnieje nadzieja interpretacji, która pozwoli zbudować ciągłość dyskursu narracyjnego. „Tylko narracja może nam pomóc w zrozumieniu czegokolwiek"[23].

Jeszcze wyraźniejszy okazuje się przykład obrazu fotograficznego w grze wideo, w którym nawet przywołana fotografia staje się *medium* zaktywizowanym, interaktywnym.

Gra przygodowa *Broken Sword: Shadow of the Templar's (The Director's Cut)* wydana na konsolę Nintendo Wii przedstawia kryminalno-historyczną opowieść, wykorzystując charakterystyczne sterowanie z użyciem Wii-Rimote kontrolera, którym celujemy w określone miejsca ekranu. W jednej z lokacji bohaterka znajduje potarganą fotografię. Po serii kolejnych wydarzeń powraca do swojego mieszkania, gdzie używając znalezionego wcześniej narzędzia otwiera pamiątkową skrzynkę. Jeden z nielicznych przedmiotów, które pozostały po nieżyjącym, ukochanym ojcu. We wnętrzu, wśród różnych pozbawionych znaczenia papierów, odkrywa fragment fotografii, który można wpasować w już posiadany strzępek zdjęcia: to prosta i przyjemna czynność, wskazujemy i „przytrzymujemy" ruchome fragmenty przy pomocy Wii-Rimote (to jakby elektroniczna wersja układanki). Przyjemność aktywności spotęgowana zostaje nagrodą–wynikiem. Na zrekonstruowanym zdjęciu pojawia się postać uwielbianego ojca. Ale wydarzenia w tle nie przystają do pamięci o czułym, mądrym i wrażliwym człowieku. Ukochany rodzic nie tylko okazał się być związany z ludźmi o wątpliwej reputacji, brał również udział w zbrodniczych działaniach wymierzonych przeciw bezbronnym i słabszym. Statyczność fotografii zostaje zaprzeczona. Momentalność zostaje rozbudowana w kontekst emocjonalny i narracyjny. Interfejs gry uczy linearnego odczytania fotograficznego obrazu. Pokazuje, jak szukać prawdy w historii fotograficznego zapisu. Nie liczy się już tylko „ten" zapisany moment. Obraz przestaje być dokumentem–dowodem. Dowiadujemy

[19] Ibidem.

[20] S. Sontag, *O fotografii*, przeł. S. Magdala, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986, s. 26.

[21] J. Berger, *O patrzeniu*, przeł. S. Sikora, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 74.

[22] Ibidem, s. 87.

[23] S. Sontag, *O fotografii…*, s. 27.

się, że każda fotografia jest potencjalnie rozdarta. Jest zawsze fragmentem. Trzeba rozwinąć historię momentalną. Mamy dokument, który wymaga kontekstu, staje się bodźcem dla dalszych poszukiwań. Musimy zaangażować się w fotograficzny obraz. Tak jak bohaterka wspomnianej gry, która chce już nie tylko rozwiązać kryminalną zagadkę, ale przede wszystkim uratować pamięć o ukochanym ojcu.

I znów nowoczesność zmusza do przywołania tradycji. „Co zastępowało fotografię, nim wynaleziono aparat fotograficzny? Odpowiedź, której można by oczekiwać, brzmi: rycina, rysunek, obraz malarski. Jednak bardziej odkrywcza odpowiedź brzmiałaby: pamięć"[24]. A pamięć nie jest ani punktowa, ani linearna. „Pamięć pracuje radialnie, to znaczy za pomocą niezliczonej ilości skojarzeń, z których wszystkie wiodą do tego samego wydarzenia"[25]. Linearność jest domeną tekstu, to spójność, która pozwala odczytać zadrukowane strony. Spójność, która istnieje dzięki wysiłkom redakcyjnym. To dyktatura logiczno-gramatyczna. Istnieje jak idea Platońska w nierealnym świecie wzorów i reguł. Do momentu spotkania z czytelnikiem. Odczytanie nie ma już obowiązku spójności, odczytanie to gra z tekstem. Może być i linearne, i punktowe, i radialne, i „antropologicznie audiowizualne". Gdy podmiot obserwujący wkracza w obraz, może pozostawić swój ślad: podkreślenia, notatki, rysunki…

Bez spójności

Audiowizualność utrudnia odszukanie, ustanowienie spójności. Przekaz obrazu gry wideo jest niespójny[26]. Na wiele sposobów. Spójrzmy na problem „uszkodzeń", „zniszczeń". Bohaterka gry *Tomb Raider 3* dysponuje wyrzutnią rakiet, która jest wyśmienitą bronią przeciw całym masom wrogów, ale nie potrafi zniszczyć słabych drewnianych drzwi. Niespójność „funkcjonalności" jest jeszcze wyraźniejsza, gdy pewne przedmioty mogą być użyte tylko w określonych lokacjach lub gdy można użyć ich tylko jednorazowo. Przestrzeń kreowana w grze wideo, choć często trójwymiarowa, podlegająca dzięki interfejsowi nawigacji, również razi niespójnością. Postać–bohater wykona określony ruch w określonym punkcie, wyrzuci zbędny przedmiot w jedynie słusznym miejscu, w którym znajduje się określona skrzynia, schowa się przed wrogim ostrzałem we wskazanym punkcie. A zdarzają się jeszcze błędy w kodzie gry i nagle ktoś przenika ściany lub stoi w powietrzu. Wszystkie niespójności można ograniczać. Są gry, których projektanci (*game designers*) osiągają niezwykłą spójność. Ale jest to w istocie przemyślana niespójność, która ułatwia, a wręcz umożliwia grę. Jest ona niezbędną podpowiedzią, choć zakłóca realizm. Bo audiowizualność gry, wirtualna rzeczywistość, ma być nowym światem „na niby". „Nie chcemy absolutnie realnych sytuacji w *videogrze*. Mamy je w domu"[27]. Gra ma dostarczyć przyjemności grania, ma być „grywalna". „Grywalność" nie zakłada spójności, ważniejsza jest możliwość wyboru, która aktywizuje gracza.

[24] Ibidem, s. 74.

[25] Ibidem, s. 87.

[26] S. Poole, *Trigger happy*, Fourth Estate Limited, London 2000, s. 64–68.

[27] Ibidem, s. 64.

Obecność i zanurzenie

Obraz w grze podlega cybernetyzacji. „Cybernetyka to nauka zajmująca się kontrolą systemu (greckie słowo *kubernētēs* znaczy „sternik"[28]). Wydawać się może, że następuje wykroczenie poza sam obraz, gdyż gracz używa przeróżnego sprzętu podłączonego do konsoli: joypad, kierownica, pistolet, kusza, gitara, perkusja, mikrofon, nakładki na wii-mote kontrolera w kształcie rakiety tenisowej, kija golfowego… Lecz uwzględnijmy podstawowe doświadczenia gracza. Gracz musi być skoncentrowany na obrazie. Tylko wtedy zapanuje nad przebiegiem rozgrywki. Musi wciąż kontrolować efekty swoich decyzji, osiągany wynik. Interfejs jest nierozerwalnie związany z obrazem. Interfejs to system, dzięki któremu gracz–podmiot wnika w obraz. Buduje doznania immersyjne, zanurza obserwatora w świecie „na niby". Możemy mówić o „fikcjonalno-wizualnym interfejsie"[29], który potęguje doznawaną przyjemność. To bycie w opowieści poprzez kształtowanie zdarzeń. Nie jest już najważniejszy sam obraz czy jego techniczna doskonałość, fotograficzno-filmowy realizm. Dlatego graficznie mało zaawansowana konsola *Wii* wyprzedziła i pokonała lepiej technicznie wyposażonych konkurentów. Obraz w grze kształtuje więc nie tyle realizm odwzorowania rzeczywistości (nawet przestrzenny i interaktywny), lecz mimetyzm odtwarzanej czynności. Gra staje się obrazem czynności, w którym podmiot–widz decyduje o kształcie wizerunku. Dokonując wyborów, określa wciąż na nowo znaczenia. Omawiany fakt nie dotyczy jedynie gier. Charakterystyczny jest także dla programów użytkowych. Przypomnijmy jedynie dotykowy ekran *iPhone'a*, na którym możemy na przykład przesunąć–zmienić rozmieszczenie ikon, tak jak na biurku przesuwamy–układamy prawdziwe przedmioty (mniej lub bardziej potrzebne nam w danej chwili). Ale interfejs produktu Apple nasuwa skojarzenia z wcześniej zaistniałą na rynku elektronicznym konsolą Nintendo Dual Screen wyposażoną w dwa ekrany, w tym jeden dotykowy, po którym gracze piszą, rysują, stukają, chodzą i pływają, przecinają, kreślą, kolorują, zaznaczają, mieszają, kroją, smażą i gotują, głaszczą… Z kolei firma Microsoft ma zamiar wypuścić na rynek „system kontroli ruchu" pod nazwą *Project Nata*, który będzie przenosił w obraz gry dźwięk i ruch. Kamera będzie rozpoznawać konkretnego gracza i „powtarzać" jego reakcję w świecie gry! Znów zmuszeni będziemy do stworzenia nowej terminologii dla określenia zjawiska VR (*virtual reality*). A przede wszystkim zaistnieje nowa jakość przyjemności wynikającej z interakcji i zanurzenia w obrazie gry, która może spotęgować też efekt „rozproszenia uwagi"[30], gdyż gra wideo jest jednym z najbardziej złożonych przekazów. Obraz gry wideo można przeczytać, wysłuchać, obejrzeć, a dodatkowo każda z tych czynności może podlegać interaktywnej modyfikacji. Ale przede wszystkim rozbudowany interfejs to otwarta droga do przeróżnych eksperymentów poznawczych, które podjąć może ambitny gracz. Legendarne są pomysły ukończenia rozbudowanej gry RPG obliczonej na kilkadziesiąt godzin rozgrywki w dosłownie niecałą godzinę z wykorzystaniem przeoczeń w kodzie i błędów projektantów gry. Oczywista jest też możliwość wyboru trudności, tzw. poziomu określającego stopień umiejętności grającego. Wiele tytułów dysponuje również opcją rozgrywki wieloosobowej (np.

[28] Ibidem, s. 73.

[29] P. Sitarski, *Pokusy interfejsu*, [w:] *Wiek ekranów*, pod red. A. Gwoździa i P. Zawojskiego, Rabid, Kraków 2002, s. 457.

[30] Ibidem, s. 460.

z wykorzystaniem sieci internetowej). Ostateczny obraz współczesnych gier o rozbudowanym interfejsie zależy od gracza. Gdy na pierwszym planie obrazu widzimy głównego bohatera, którego płeć, wiek, wygląd, umiejętności czy cechy charakteru zostały zdefiniowane, a później wciąż modyfikowane przez grającego, to ponownie zaciera się granica między obserwowanym a obserwatorem. Ulega już nawet przemianie sam proces poznania i odczytywania obrazu.

Bez deszyfracji

Odmienność odbioru obrazu gry odczuwamy szczególnie, przywołując doświadczenia czytelnicze, gdy postawimy obok siebie tekst–druk i obraz audiowizualny, interaktywny dzięki wciąż doskonalonemu interfejsowi. Słowo–druk to abstrakcyjnie spójny przekaz, który stoi poza czasem, jak Platońska idea. By ożył, musi podlegać procesowi deszyfracji, procesowi, który może wykorzystywać te lub inne parametry: samego kodu, historii, psychologii, nauki o społeczeństwie, strategii odbioru, strategii narracji, teorii literatury i poetyki. Może lub – jak twierdzą inni – nie może, może, ale nie musi, musi, a nie może. Ostatecznie wydaje się, że spotkanie z tekstem słowa–druku też przynosi określoną przyjemność: przyjemność deszyfracji, którą uzupełnić można przyjemnością porównania kilku różnych deszyfracji jednego przekazu.

Na tym tle pojawia się „tekst" gry, w którą gramy, a nie deszyfrujemy. Otrzymujemy natychmiastowe i bezpośrednie przeżycie–przyjemność: zanurzenia, odkrywania, doświadczania w świecie „na niby". To najbardziej zbliżone „na niby" do realnego bycia–w–świecie. Doświadczenie, które może przypomnieć o „antropologicznym wyposażeniu", czyli audiowizualności. Przypomni o możliwości przeżywania–działania. Przypomni o tym, co podstawowe i pierwsze: o świecie. I jak Tomasz z Akwinu ze zrozumieniem powtórzymy słowa Arystotelesa, który „zapytany, od kogo tak wiele się nauczył, odpowiedział: Od wszystkich rzeczy – one bowiem nie potrafią kłamać"[31]. Wtedy powróci zaangażowanie w obraz i możliwość pokonania nihilizmu opisanego w powieści francuskiego autora. Zagrożona zostanie nawet wszechogarniająca konsumpcja, która stała się pointą przytoczonego na wstępie fragmentu opisującego „cudowne popołudnie". Każde zaangażowanie jest zagrożeniem dla kultury konsumpcyjnej. Zaangażowanie, które rodzi świadomość i chęć działania, nawet gdy jesteśmy obserwatorami–konsumentami produktów konsumpcyjnych. Spójrzmy na ostatni akapit biblii antyglobalistów *Nologo*:

> Przez lata nasz ruch karmił się symbolami tych, przeciwko którym występowaliśmy – ich markami, wieżami ich biurowców, spotkaniami na szczycie, których głównym celem było pozowanie do wspólnej fotografii. Służyły nam one za wezwanie do boju, punkty centralne, popularne narzędzia edukacyjne. Symbole te nigdy nie stanowiły prawdziwego celu naszych ataków; pełniły tylko rolę klamki, dźwigni. Były drzwiami. Nadszedł czas przejść przez te drzwi[32].

[31] J. Mirewicz SI, *Współtwórcy i wychowawcy Europy*, WAM, Kraków 1983, s. 279.

[32] N. Klein, *No logo*, przeł. H. Pustułka, Świat Literacki, Izabelin 2004, s. 473.

Contemporary paintings or what we are playing

Abstract

At the beginning a sign was a *signum*. It manifested itself through the presence of human experience, beliefs, hopes and their participation in culture in the core of the word-sign – a word which, as was believed, attempted to explain everything. New technologies, such as the print, led to the alienation of the word; it became an abstract. The audiovisual aspects of the modern culture, however, are beginning to struggle to recover the primal power of the sign. The word-sign begins to re-capture the human perspective. The process of reuniting the word with action and feelings is starting. The sign will be vivid again and will become an immersive experience.

Lista recenzentów Studia de Arte et Educatione

– dr hab. Agnieszka Kłakówna
– prof. Stanisław Rodziński
– prof. Stanisław Tabisz
– prof. Jacek Waltoś
– prof. dr hab. Seweryna Wysłouch

Spis treści

Wstęp **3**

ILUSTRACJA KSIĄŻKOWA

Ilona Lasota
Czytanie i oglądanie z dzieckiem. Wybrane problemy ilustracji we współczesnych książkach dla dzieci **5**

Bernadeta Stano, Barbara Kasprzyk
Ilustracje dla dzieci Józefa Wilkonia **27**

Eugeniusz Józefowski
Ilustrowanie jako zapis doświadczenia kreacji **38**

OBRAZ W METODYCE JĘZYKA POLSKIEGO

Barbara Maria Płodzień
„Czytanie" obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego. *Buty* van Gogha w szkolnej „Sokrates café" **50**

Paweł Sporek
Obraz we współczesnych podręcznikach szkolnych do języka polskiego. Refleksja nad książkami szkolnymi do literatury i kultury w gimnazjum **64**

Piotr Kołodziej
Malarstwo – zguba i ocalenie **82**

(O PRZYSZŁOŚCI)

Paweł Uherek
Obraz współczesny, czyli w co gramy **112**

Lista recenzentów **122**

Contents

Introduction **3**

BOOK ILLUSTRATION

Ilona Lasota
Reading and watching with a child. Selected problems concerning illustrations in contemporary children books. **5**

Bernadeta Stano, Barbara Kasprzyk
Józef Wilkoń's illustrations for children **27**

Eugeniusz Józefowski
Illustration as a record of the experience of creation **38**

PAINTINGS IN THE METHODOLOGY OF THE POLISH LANGUAGE

Barbara Maria Płodzień
„Reading" of a painting as an inspiration to philosophizing during the Polish language lessons. *Shoes* by van Gogh in the school „Socrates café" **50**

Paweł Sporek
Paintings in the contemporary Polish language textbooks. Reflection on the literature and culture textbooks in lower secondary school **64**

Piotr Kołodziej
Painting – perdition and salvation **82**

(ABOUT THE FUTURE)

Paweł Uherek
Contemporary paintings or what we are playing **112**

List of reviewers **122**