

portretu małżonków Arnolfinich J. van Eycka). Wnikliwa i precyzyjna analiza semiotyczna wielofunkcyjności ról przestrzeni „wpisanej” w adorację gandawskiego baranka van Eycka dokonana przez B. Uspienskiego²⁹ nie ma sobie równej. Tymczasem znakowe przekazy czytelne w sztuce średniowiecza i odrodzenia powodują, iż dzieła tych epok częściej niż inne goszczą na kartach podręczników, dla ucznia są tak czytelne jak wspomniany, nomen omen, „Sąd ostateczny” Memlinga.

Dzieła sztuki rozpatrywane są także jako dokument epoki, świadectwo cywilizacji, zapis obyczajów i jest to nachylenie właściwe dla literackiej teorii malarstwa. Tak odczytywane są obrazy np. H. Boscha³⁰ i J. Bruegla. Jak jednak czytać w szkole? Brak na razie modelu tak wypracowanego jak dawny wzorzec N. Samotyhowej sprzed 50 lat. Opowiadam się więc za podjęciem próby opisu i analizy obrazu jako nośnika informacji docierającego do populum. Jest to także próba podjęcia wysiłku ładotwórczego na rzecz zrygoryzowania odbioru informacji płynących od przekazu stanowiącego przejaw sztuki, efemerycznego i umykającego wszelkiej dyscyplinie normatywnej. Inaczej trzeba byłoby zwątpić w sens porządkowania wiedzy, która zawsze powinna wyłaniać się z entropii.

²⁹ B. Uspienski, *Kompozycja Ołtarza Gandawskiego Jana van Eycka w świetle semiotyki (Boska i ludzka perspektywa)*, [w:] *Sztuka w świecie znaków*, wybór, przekład, słowo wstępne B. Żyłko, Gdańsk 2002.

³⁰ Zob. np. P. Kisiel, *Hieronima Boscha Theatrum Mundi*, [w:] *Rozmyślenia o cywilizacji. Cywilizacja, tradycja, ethos*, red. J. Baradziej i J. Goćkowski, Kraków 1997.

Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu

Dorota Karkut

Jednym z celów edukacji polonistycznej jest wykształcenie w uczniach umiejętności nie tylko mówienia i pisania na różne tematy, lecz również słuchania, czytania i rozumienia różnorodnych tekstów językowych. Wchodzą tu w grę także kompetencje związane z uczestnictwem w tych szczególnych przypadkach komunikacji językowej, za jakie uważana jest umiejętność przekładu na słowa treści i sensów wyrażonych za pomocą innych systemów znaków funkcjonujących w kulturze. Ze względu na ważną rolę obrazu jako tekstu kultury i środka przekazu informacji, lekcje języka polskiego powinny być poświęcone kształceniu umiejętności w zakresie czytania obrazu, tj. wyodrębniania i nazywania elementów tworzywa, odczytywania i werbalizowania znaczeń oraz wyrażania doznań, emocji i ocen (co ma miejsce np. w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu poświęconych opisowi dzieła sztuki malarskiej). Te umiejętności są podstawą przekładu intersemiotycznego, czyli przekładu jednego systemu znakowego na inny.

Na znaczenie tej metody w kształceniu sprawności językowej wskazuje Anna Dyduchowa, posługując się m.in. przykładem pracy nad opisem dzieła malarskiego¹. Udowadnia, że analiza znaków plastycznych pobudza do wypowiedzi, rozwija słownictwo, skłaniając do porównywania przestrzeni werbalnej i niewerbalnej.

¹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 97. Należy podkreślić, że opis obrazu jest tylko jedną z odmian metody przekładu intersemiotycznego, książka A. Dyduchowej zawiera wiele innych propozycji, jednak nie są one przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji. Na znaczenie obrazów w kształceniu sprawności językowej wskazywał jeszcze przed wojną K. Wóycicki w książce, *Obraz w nauczaniu języka polskiego i literatury*, Warszawa-Kraków 1923, a z późniejszych publikacji warto wymienić: Z. Urygi, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Krakowie” 1962, z. 12 oraz A. Książek-Szczepanikowej, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1999.

Największą trudnością w przekładzie znaków ikonicznych na wypowiedź słowną jest znalezienie ekwiwalentów werbalnych, oddających w sposób najbardziej precyzyjny te treści, które nie są w obrazie wyrażone wprost. Obraz nie zawiera narracji, przedstawiona sytuacja jest następstwem pewnych związków przyczynowo-czasowych, które nie są bezpośrednio ukazane na płótnie. Bardzo ważna przy opisywaniu jest również umiejętność nazywania swoich doznań, emocji, oceny estetycznej obrazu jako dzieła sztuki.

Nie można zatem – stwierdza A. Dyduchowa – kształcić uczniów w opisie obrazu, poprzestać na identyfikacji ikonograficznej, gdyż nie wyczerpuje ona analizy komunikatu ikonicznego. Jeśli by nie przekraczać jej granic, uczniowie nie nauczyliby się scalać poszczególnych elementów w obserwowanym dziele. Należy zatem uczyć ich wprowadzania słownej narracji scalającej obraz poprzez różnorodne ćwiczenia słownikowe, składniowe itp., tak konstruowane, aby mogły również kształcić emotywną funkcję języka na podstawie funkcji emotywniej komunikatu, jakim jest dzieło malarskie².

Jak zatem powinien wyglądać właściwy opis obrazu malarskiego?

Cechami opisu poprawnego pod względem językowym są: plastyczność, barwność, sugestywność. Istotne wydaje się również to, aby w sposób precyzyjny i wierny, ścisły, a zarazem rzeczowy znaleźć ekwiwalenty słowne dla ukazania przestrzeni niewerbalnej dzieła malarskiego. Należy przy tym zachować porządek logiczny opisywania i właściwą kompozycję wypowiedzi. Ważnym elementem analizy obrazu malarskiego jest wydobywanie sfery uczuć i wartości i w ten sposób określenie własnego stosunku emocjonalnego do tego, co wyraża dane dzieło sztuki plastycznej. Jest to zatem forma wypowiedzi bardzo kształcąca nie tylko sprawność językową, ale również percepcję, logiczne myślenie oraz krytycyzm.

Należy uczyć spojrzenia na obraz jako na dzieło sztuki, zwracać uwagę na jego walory czysto malarskie. Ważna jest zatem analiza obrazów od strony artystycznej. Zdobycie wiadomości o sztuce pozwala na jej świadome i pełne przeżycie, a nie tylko intuicyjny odbiór (często zafałszowany i nieadekwatny, wręcz błędny). Dzięki temu wychowujemy ludzi wrażliwych na piękno.

Do poznania poziomu sprawności maturzystów w opisywaniu dzieła malarskiego posłużyły mi badania przeprowadzone wśród 100 uczniów liceów i techników z Rzeszowa i Sandomierza w październiku 1999 roku. Przedmiotem refleksji uczniowskich uczyniłam *Obraz Zdzisława Beksińskiego*³. Sztuka tego sanockiego malarza inspiruje odbiorców do dyskusji i odkrywania co-

² A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności...*, s. 99.

³ Prezentowane tu wyniki są tylko fragmentem badań nad techniką wykorzystania malarstwa w konfrontacji z tekstami literackimi, które przeprowadzone zostały wśród 500 uczniów klas I-IV liceów i klas I-V techników.

raz to nowych sensów. Interpretatorzy jego dzieł dostrzegają wpływy surrealizmu – malowanie wizji powstałych w podświadomości, występowanie na obrazach wizerunków świata zniekształconego, na granicy rzeczywistości, baśni.

Obrazy Beksińskiego, poprzez swą pozorną literackość, domagały się jakiegoś klucza do ich rozszyfrowania. Wychowany na romantyzmie, a zwłaszcza symbolizmie Młodej Polski widz coraz natarczywiej zaczął sobie tłumaczyć ich treść i symbolikę, domagając się ich wyjaśnień⁴.

Jednak sam Beksiński nie lubi symboliki, nie uznaje symbolizmu, zwłaszcza w odniesieniu do swojego malarstwa. Mówi wprost:

Nie cierpię określenia „powiedzieć coś przez coś”. Co namalowane, ma być tym tylko, co widać. Nic się z niczym nie ma kojarzyć, a doszukiwanie się jakichś tajemnych, zaszyfrowanych powiązań między przedmiotami i postaciami na obrazach jest bezcelowe. Przede wszystkim dlatego, że u początku każdego z obrazów nie stało żadne pierwotne „założenie ideowe”, żaden określony „temat nadrzędny”. Nie istnieje też w związku z tym żadne „ideowe przesłanie” tego malarstwa. Nie nawiązuje ono do przekonań społecznych, politycznych, mistycznych i jakichkolwiek innych. Jeśli da się jakiś jednak program stamtąd wypreparować, będzie nim najwyżej stwarzanie okazji do wejścia w inny świat⁵.

Sztuka ta nie oczekuje zatem poprawnej jednoznacznej interpretacji, ale wzruszenia, zdziwienia i inspiracji.

Skoro sam malarz odżegnuje się od prób wyjaśniania znaczenia i odkrywania symboliki swoich dzieł, czy uzasadnione jest dokonywanie ich interpretacji na lekcjach języka polskiego? Czy nie jest to być może nadużyciem ze strony nauczyciela, kiedy podsuwa uczniom obrazy Beksińskiego i zestawia je z dziełami literackimi, prowokując tym samym refleksje pozaestetyczne, natury moralnej i egzystencjalnej? Wydaje się, że najistotniejszym argumentem przemawiającym za słusznością takiego postępowania są same wypowiedzi odbiorców tej sztuki – badanych przeze mnie uczniów. Świadczą one nie tylko o dojrzałości, wyobraźni, otwartości na wszelkie „sygnały”, które przekazuje to dzieło, lecz także dużej wrażliwości estetycznej i moralnej.

Zebrane przeze mnie w toku badań wypowiedzi ilustrują poziom umiejętności przekładu intersemiotycznego, jakim jest opis obrazu malarskiego. Toteż analiza tych opisów będzie dotyczyła poziomów umiejętności przekodowania znaków ikonicznych na werbalne. Ocenie należy poddać dobór ekwiwalentnego słownictwa, bogactwo i precyzję językową. Wiąże się to z uwzględnieniem wyrazów:

– wskazujących na barwę, kształt, wielkość;

⁴ Zdzisław Beksiński, pod red. J. Kułakowskiej, Olszanica 1999, s. 6.

⁵ T. Nyczek, *Zdzisław Beksiński*, Warszawa 1989, s. 20.

- nazywających stosunki przestrzenne;
- dotyczących terminologii z zakresu sztuki plastycznej;
- służących wartościowaniu estetycznemu i moralnemu; wyrazy oceniające i oddające stosunek emocjonalny mówiącego.

Jako kryterium sprawności językowej uwzględnić należy również formę stylistyczną, spójność logiczną oraz kompozycję opisów. W wypowiedziach uczniowskich wystąpiły błędy kompozycyjne, takie jak: nieumiejętność logicznego formułowania myśli, chaos, brak wyodrębnienia akapitów. Pojawiły się też liczne błędy językowe (ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne). Jednak nie stanowiły one przedmiotu zasadniczej refleksji językowej.

Należy zaznaczyć, że interpretacja obrazu nie wiązała się bezpośrednio z odczytywaniem utworu literackiego. Refleksje uczniowskie zrodziły się poprzez sam kontakt z dziełem malarskim. Jest to więc bogata platforma do wprowadzenia utworów literackich o podobnej tematyce i sposobie kreacji świata przedstawionego.

Warto również wspomnieć o pewnych okolicznościach, które mogły mieć wpływ na jakość opisów uczniowskich. Ze względu na fakt, że badani otrzymali tydzień na wykonanie zadania, mogli oni w domu dowolnie korzystać z różnych opracowań i poradników językowych.

Uczniowskie opisy można podzielić na cztery grupy:

1. Zdecydowanie najniżej ze wszystkich analizowanych wypowiedzi należy ocenić prace, które cechują się ubóstwem leksykalnym, przejawiającym się niewielką ilością (lub brakiem) wyrazów określających barwę, kształt, wielkość i stosunki przestrzenne. Są one fragmentaryczne, nieprecyzyjne, bardzo ogólne. Nie występują w nich pojęcia z zakresu sztuki plastycznej, co wiąże się z trudnością w dostrzeganiu wartości artystycznej opisywanego obrazu. Niełatwo w takiej sytuacji o reakcje estetyczne, właściwe dla kontaktu z dziełem sztuki, czy też o wyrażenie własnego odczucia i przeżycia wobec postrzeganego dzieła. W tym przypadku uczniowie zwykle zwracają uwagę na literacką stronę opisu (temat obrazu), poszukując wyłącznie fabuły, alegorii lub anegdoty. Jako przykład mogą posłużyć następujące opisy:

Obraz przedstawia szkielet człowieka próbującego uciec od zniszczenia i ognia, który ma zabandażowaną twarz i nic nie widzi. (BJ 8*, chł.)

Obraz przedstawia człowieka nędznego, głodnego. Inny typ człowieka. Pół człowieka pół szkieleta (!). (BJ 2, chł.)

Obraz ten przedstawia człowieka po śmierci skazanego na tułaczkę, który przed śmiercią cierpiał. (BJ 9, chł.)

W tej grupie wypowiedzi pojawiają się często błędy stylistyczne i gramatyczne:

* Skróty w nawiasach oznaczają: pierwszy – szkołę, drugi – klasę.

Mi się wydaje widząc ten obraz bardzo ciężką, długą wojnę, w której są użyte środki chemiczne. [...] Widząc tego człowieka przypomina mi ciężko chorego, który nie je i nie pije już bardzo długo. Jest ranny i wygłodzony i na pewno czeka go śmierć. (BJ 28, chł.)

Opisy te są przejawem niskiego poziomu kompetencji językowej i kulturowej ich autorów oraz braku umiejętności relacjonowania swoich doznań i przeżyć wobec sztuki.

2. Kolejną grupę opisów można również określić mianem „literackie”. Jednak cechuje je większe zróżnicowanie i bogactwo słownikowe. Uczniowie zwracają uwagę wyłącznie na uczucia postaci przedstawionej na obrazie, skupiają swój wysiłek na próbach odczytania jej emocji na podstawie wyrazu twarzy czy też gestów. Analizując przeżycia postaci, interpretują również jej zachowanie i ułożenie ciała.

Prace te cechują się większą sprawnością językową niż przytoczone poprzednio. Spowodowane jest to najprawdopodobniej lekturą, a także często występującymi na lekcjach ćwiczeniami w opisie i charakteryzowaniu postaci literackiej. Jednak można mówić o pewnej jednostronności tych opisów. Przybierają one nieraz rozbudowaną formę na wzór literackiej charakterystyki lub opisu przeżyć wewnętrznych. Ilustruje to następujący przykład:

Obraz przedstawia na pierwszym planie pewną postać. [...] Czym, albo kim jest ta postać? Ja w tej postaci widzę człowieka. Człowieka przytłoczonego, osaczonego, uciekającego, kryjącego się, czołgającego się po ziemi. Jednak w tym czołganiu jest energia, jest jakaś siła. Chód jest sprężysty i „człowiek”, choć sprawia wrażenie steranego, doświadczonego, nie poddaje się jednak, nie leży na ziemi, lecz zdeterminowanym, sprężystym skokiem, umknie za chwilę przed płomieniami lub spadającymi częściami dachu. Człowiek ten, podobny do owada, może do pająka, ma w sobie coś z mistycyzmu i fantastyki. Niezwykle intrygująca jest głowa człowieka-pająka – zabandażowana i jakby zakrwawiona na twarzy. Jednakże, gdyby wpatrzeć się w twarz, można zauważyć ślady oczu, nosa i ust. To znaczy, że głowa ta niegdyś posiadała twarz i swą twarzą się cieszyła. Teraz głowa ta, dzika, naznaczona cierpieniem, zdeterminowana, niezdolna do racjonalnego kierowania ciałem, kieruje nim w sposób instynktowny, dziki, zwierzęcy, trudny do przewidzenia. Patrząc na ten obraz zadaję sobie pytanie, czy ten „człowiek” się boi? Czy też jest już tak doświadczony przez los i przez to wyrachowany, że zatracił strach? Może wszechogarniający go koszmar i ciągły strach pozbawiły go(!), albo znieczuliły nerwy. Nie. Chyba nie. On się boi, choć nad strachem jego panuje wyrachowana dzikość i jakaś rutyna. Jednak strach jest motorem jego działania. Strach to nie panika, nie desperacja, ani nie jest to kres wytrzymałości psychicznej. Wystarczy spojrzeć na lewą górną kończynę, by stwierdzić, że „człowiek” nie jest spięty. Pazury nie wbijają się w podłoże. Ale jedno jest

pewne „człowiek” ten jest osaczony przez strach, zdesperowany, ucieka przed czymś, nie będąc samemu do końca świadomym przed czym. (BJ 5, chł.)

Widać, że w tym przypadku odbiorcę interesuje przede wszystkim strona psychologiczna świata przedstawionego na płótnie. W tym rozbudowanym pod względem fabularnym opisie zwraca również uwagę: bogate słownictwo określające kształt i wielkość, nazywające przeżycia i uczucia, występowanie wyrazów nacechowanych emocjonalnie oraz duża szczegółowość i barwność.

Następny przykład ilustruje oryginalną, lecz odbiegającą od realiów dzieła interpretację *Obrazu Z. Beksińskiego*. Wyobraźnię autora tego opisu ukształtowała w znacznym stopniu lektura książek (filmów) fantastyczno-naukowych:

Autor mógł w ten sposób przedstawić inwazję kosmitów, stworków, przybyszów z innej planety, innego świata, innej galaktyki oddalonej od Ziemi o miliony, a nawet tryliony lat świetlnych. Przybyli oni, by podbić naszą planetę. Wszystko niszczy swą super, extra, tajną bronią, gdyż chcą zbudować swój (!) świat po swojemu (!). Widoczny na planie pierwszym stwór to „obcy”. Czerwona plama na jego ukrytej twarzy to krew. Świadczy to o tym, iż jest on krwiożerczą, ohydnie brutalną, niebezpieczną, odrażającą i krwiopijącą bestią, żywiącą się ludzkim mięsem, i właśnie szuka kolejnej ofiary, by zaspokoić swój głód. (BJ 3, chł.)

Odwotywanie się do fantastyki jest swego rodzaju ucieczką przed właściwą interpretacją, przed podjęciem trudu dotarcia do rzeczywistego sensu omawianego dzieła. Uczeń wyraża opinię prześmiewcy, kogoś zaskoczonego dziwnością konwencji, którą obraz reprezentuje.

Interesujące w tej grupie, obejmującej 20% wszystkich wypowiedzi, jest traktowanie dzieła malarskiego (a właściwie jego tematyki) jako pretekstu do ujawnienia własnej postawy:

[...] Patrząc na *Obraz* rodzą się uczucia niepokoju, zagrożenia, niebezpieczeństwa, beznadziejności. Chciałoby się stamtąd uciec, dotrzeć do miejsca, gdzie są ludzie. Budzi się także lęk przed zagładą, przed samotnością, przed utratą najbliższych osób, gdyż przedstawione miejsce nie zwiastuje spokoju. Rodzą się pytania odnośnie ocalałych – co dalej, gdzie pójść. (BJ 14, dz.)

Wynika to z potrzeby utożsamienia się z losem postaci utrwalonej na obrazie i zrozumienia jej sytuacji. Jest to zjawisko często spotykane w potocznym odbiorze sztuki, charakterystyczne zwłaszcza dla odbiorców niekompetentnych⁶.

⁶ Por. A. Matuchniak-Krasuska, *Gust i kompetencja. Społeczne zróżnicowanie recepcji malarstwa*, Łódź 1988, s. 111.

3. Kiedy uczniowie dostrzegają w dziele malarskim coś więcej niż tylko treść (fabułę, temat), a ich uwagę przyciąga również strona formalna – mówimy wtedy o próbach przekładu intersemiotycznego. Obejmują one 37% wszystkich opisów. W tym przypadku w wypowiedziach pojawiają się (jeszcze sporadycznie) terminy z zakresu sztuk plastycznych (przede wszystkim nazywające barwy), określenia wskazujące na cechy opisywanych przedmiotów, zjawisk, postaci, a także nazywające stosunki przestrzenne na obrazie. Brak jest jeszcze refleksji estetycznych, stosowania wyrazów wartościujących, wskazujących na rolę i funkcję malarskiej kreacji świata przedstawionego. Opisy te można określić również jako nadal niepełne i nieprecyzyjne, choć można zauważyć już większą logiczność i poprawność sformułowań:

Na pierwszym planie widzimy istotę człekopodobną, w pozycji wyrażającej strach, skradanie się, pokorę. Istota ta celowo pozbawiona człowieczeństwa, utożsamiona jest ze zwierzęciem, czyli istotą gorszą, bez duszy. Wychudzone kończyny i pozycja, a także tło mogą wskazywać na głód, poszukiwanie pożywienia, desperację oraz gotowość na wszystko, nawet na morderstwo. Również obandażowana głowa świadczy o ubezwłasnowolnieniu i upodleniu. [...] Kolorystyka obrazu potęguje wrażenie zniszczenia i destrukcji. Czerni kojarzona z żałobą, stagnacją, rozpaczą, pustką oraz czerwieni i purpura utożsamiane z agresją, kojarzone z krwią, żądzą władzy, zepsuciem, bólem, cierpieniem, upadkiem oddają powagę i znaczenie *Obrazu*. (FA 10, dz.)

Obraz *Zdzisława Beksińskiego* przepełniony jest nastrojem grozy, fantastyki oraz strachu – spowodowane jest to zestawieniem kolorów czerni i czerwieni, które kojarzą nam się głównie ze złem, strachem, niepokojem, poniekąd ze zniszczeniem. (AF 12, dz.)

Jak widać, w opisach tych uczniowie dostrzegają kolorystykę obrazu. Pojawiają się tu refleksje emocjonalne i próby określenia symboliki barw. Nie są to opisy pełne, gdyż pozbawione są innych elementów, które składają się na specyfikę dzieła malarskiego. Zdarzają się jednak w tej grupie pełniejsze opisy dzieła malarskiego, w których uczniowie zwracają uwagę zarówno na tematykę (wykorzystują bogate słownictwo określające postaci i ich uczucia), jak też na wielkość, kształt, barwy (określane malarsko) oraz na kompozycję i cechy stylu określonego twórcy. Tak wykonane opisy występują u około 20% badanych. Oto przykłady:

Środkową część pierwszego planu zajmuje nieokreślona postać. [...] Bohater obrazu ma nienaturalnie długie ręce, cienkie palce oraz zdeformowane nogi, dziwnie zgięte w dwóch miejscach. Kończyny mają brązowo-szarą barwę. Postać nie ma określonego tułowia, nie widać ludzkiego ciała. Tułów jest podobny do odwłoka pająka, w czarnym kolorze. Jedyne przedmioty wyróżniające się (!) śnieżnobiałą barwą jest owinięta w bandaż głowa. Ogromna

czerwona plama krwi pokrywa zabandażowaną twarz. Ruch postaci jest delikatny, jest on wynikiem słabości, wyczerpaniem (!) organizmu a także lęku. [...] Drugi plan to wizja zniszczonego miasta. [...] Tło to ciemna, granatowa noc przesycona czerwonymi, żółtymi płomieniami. Ogień nadaje obrazowi blasku, lecz przepelnionego rozpaczą, zgrozą. Obraz utrzymany jest w ciemnych tonacjach, przeważają czerń, szarość, ciemna zieleń. Pojedyncze, jaśniebarwne szczegóły dodają zagadkowości i tajemniczości. (FA 17, dz.)

Wypowiedź ta świadczy nie tylko o większej sprawności językowej, bogatym słownictwie, umiejętności obserwacji, lecz również o wrażliwości na barwy i znajomości ich symboliki. W innych opisach pojawiają się ponadto uwagi o stylu malarstwa i technice, jaką zastosował twórca:

Cóż można rzec, kiedy się spojrzy „szybko”, nie przyglądając się dokładniej *Obrazowi* Zdzisława Beksińskiego? Od razu rzucają się w oczy niezwykle ekspresjonistyczne motywy: płonące miasto, ogień na ulicy, „żywa” barwa płomieni, troszeczkę odrealniona, wiatr smagający płomieniami. *Obraz* jest pełen ekspresji: ruch płomieni, epatujące, destruktywne ciepło, a nawet gorąco. Ekspresję wyraża również postać dziwnego osobnika, zapewne uciekającego z płonącego miasta, postać łącząca w sobie cechy ludzkie oraz zwierzęce. Duże znaczenie ma zabandażowana, krwawiąca głowa, która nadaje całej postaci charakter wybitnie symboliczny. Ekspresyjne elementy to również drobne kawałki, strzępy, rozrzucone wokół jakby silnym wybuchem [...]. Całość utrzymana jest w klimacie niezwykłości, grozy i specyficznej psychozy. Wyczuć można zapach dekadentyzmu połączonego z egzystencjalnym tragizmem nienaturalnego i chorego życia. Barwy użyte przez malarza, to barwy „niespokojne”, drażniące. Czerń, czerwień, pomarańcz, róż, słaby fiolet, różne odcienie siności, wywołują niepokój, podnosząc jednocześnie dynamizm dzieła. (BJ 6, chł.)

Na pierwszym planie tego obrazu zauważamy postać człowieka, a raczej kościotrupa. Jest on wydobyty z przestrzeni wręcz z rzeźbiarskim wyczuciem. [...] Tło jest uproszczone: płonące budynki, zgliszczka, wielki bałagan. Wszystko jest w pewien sposób zdeformowane i pozbawione światłocienia naturalistycznego. Czerń, szarość i ostra czerwień to kolory dominujące. (BJ 7, chł.)

Opisom uczniowskim towarzyszą również refleksje filozoficzne, w których dochodzi do głosu własna interpretacja obrazów. Jest to znak, że w sztuce współczesnej młodzież odnajduje ważne problemy egzystencjalne:

Symbolika omawianego dzieła przemawia do mnie w sposób jednoznaczny. Spójrzmy na rysunek Beksińskiego [...]. Wielki pożar w tle to być może sama wojna, która tak jak ogień potrafi zniszczyć wszystko co z trudem zdołał zbudować człowiek, zaś postać na pierwszym planie to symbol milionów wycieńczonych, głodnych i sponiewieranych ludzi, którzy ostatkiem sił szukają jakiegokolwiek schronienia i czasów, gdy wojna się skończy i wszelkie po-

żary zagasną. Zakrycie twarzy postaci jest dla mnie jak przestroga, mówiąca, że jeśli my – ludzie nie pozbedziemy się wrodzonej konfliktowej natury, to pewnego dnia pod bandażami może znaleźć się twarz każdego z nas, a obraz pod tytułem *Obraz* przestanie być już tylko nawiązaniem do barbarzyńskiej przeszłości, a stanie się ilustracją teraźniejszości. Historia lubi się powtarzać, a więc wszystko co złe może powrócić. Może, lecz nie musi. Jeżeli bowiem dzięki literaturze i innym dziedzinom sztuki będziemy pamiętać o tym, co się już zdarzyło, a co było niepożądane i przyniosło ze sobą ludzkie nieszczęścia i śmierć, zyskamy możliwość budowy lepszego jutra dla nas i naszych dzieci. (AG 4, chł.)

Świat jest okrutny, człowiek jest piekłem dla drugiego. Niszczy go, nie próbując nawet zrozumieć. Mimo wad są – choćby w słabości – odruchy i uczucia miłości. Choć jesteśmy zwierzętami w szerokim znaczeniu, to jednak przypominamy prawdziwego człowieka, nikt bowiem nie może nas odłączyć od naszej istoty. Mimo strachu widzę u Beksińskiego nadzieję. (BJ 7, chł.)

4. Zdolność odnajdywania w dziełach sztuk plastycznych wartości estetycznych, takich jak: piękno, tragizm, komizm, dramatyczność, doskonałość, wzniosłość i wdzięk czy nawet brzydota oraz zdolność do reakcji emocjonalnych (uczuć estetycznych) wiąże się z umiejętnością przyjęcia odpowiedniego nastawienia – postawy estetycznej. Nauczyć kogoś patrzeć na dzieło sztuki, widzieć je, przeżywać jego piękno jest bardzo trudnym zadaniem dla nauczyciela. Dlatego tak niewiele wypowiedzi (tylko 5%) na temat obrazu zawierało reakcje estetyczne, które świadczyłyby o postrzeganiu go jako dzieła sztuki.

Przytoczmy przykłady ilustrujące tę postawę:

Widać, że twórcę cechuje perfekcja warsztatu artystycznego. Obraz jest bardzo szczegółowy i wyrazisty. [...] Dzieło to podoba mi się. Uważam, że jest interesujące, warte zobaczenia i przemyślenia. (FA 7, chł.)

Malarstwo Zdzisława Beksińskiego jest pełne ekspresji. Jednym z jego dzieł jest *Obraz*. Może się on podobać lub nie, ale nie można przejść obok niego obojętnie. [...] barwy mają ogromny wpływ na odbiór obrazu. Beksiński użył tu dwóch kolorów: czerwonego i niebieskiego. Malarz dobrał te dwie barwy perfekcyjnie. Potęgują one grozę, rozpacz i nieszczęście wynikające z obrazu. (FA 13, dz.)

Obcowanie ze sztuką ubogaca człowieka i wpływa na jego wrażliwość wobec świata i ludzi. Maria Jędrychowska twierdzi, że: „Pełne zrozumienie kultury domaga się wprowadzania zagadnień nie tylko estetycznych, ale i etycznych. W nauczaniu, w kontakcie z tak bardzo humanistycznymi treściami (literatura, język, sztuki – kultura) perspektywa «pejzażu aksjologicz-

nego» nakłada się bardzo wyraźnie na linie horyzontu znakowego”⁷. Dlatego najwyżej ocenić należy te wypowiedzi, w których reakcje estetyczne łączą się (lub przechodzą bezpośrednio) w refleksje moralne:

Miałam okazję zobaczyć tylko jedno z dzieł Beksińskiego pt. *Obraz* i muszę nieśmiało przyznać, że jego widok przeraził mnie. Pierwsze moje spostrzeżenie na temat tego dzieła i jego autora było bardzo krytyczne. Jednak po długim namyśle dostrzegłam jak bardzo głębokie i przemyślane zostały pociągnięcia pędzlem. Odzwierciedlają one ludzką krzywdę i cierpienia. [...] Beksiński doskonale dobrał barwy znajdujące się na obrazie. Przeważa tam czerwień, jakby chciał ukazać krwawienie „ludzkiej duszy”, a czerń uzupełnia wizję żaloby ogarniającej to dzieło. [...] Kiedy ludzie spotykają się z przedstawieniem w tak drastyczny sposób przemocy i krzywdy spowodowanej przez zwyczajną chęć górowania nad innymi, nasuwa się wiele pytań. Lecz ludzie tacy jak Beksiński są w stanie na nie odpowiedzieć właśnie poprzez taką dziedzinę sztuki, jaką jest malarstwo. Artyści podobni do Beksińskiego są potrzebni ludzkości po to, by przypominać nam o tym, że stworzeni zostaliśmy, aby cieszyć innych swoją obecnością i nieść zrozumienie w trudnych chwilach. (AF 1, dz.)

Bardzo ważne jest zatem otwarcie się na wartości zawarte w dziełach, gdyż prowadzi do pełni ich odbioru. Jednak oprócz tego konieczne wydaje się umiejętne ujęcie doznań i refleksji w konstrukcję pojęciową, słowną. „Jeżeli odbiorca nie określi słowami swoich przeżyć i skojarzeń, sam odbiór staje się epizodem mało znaczącym w jego życiu. Stąd konieczność rozmów i dyskusji w spotkaniu z dziełami, przy ich konfrontowaniu i analizie”⁸. Wymaga to rozwijania u młodzieży słownictwa służącego wartościowaniu, a także związanego z terminologią sztuk plastycznych. Kształcenie sprawności językowej w zakresie opisywania i analizowania dzieła malarskiego to także umiejętność prawidłowej oceny dzieła sztuki, budzenie potrzeby jego zrozumienia i przeżywania.

5. Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy uczniowie nie potrafią zrozumieć awangardowego sposobu kreowania rzeczywistości przez malarza; mają trudności z odczytaniem bogactwa symboliki jego dzieła. Pojawiła się „specyficzna” grupa uczniów, którzy dali wyraz swojemu zniecierpliwieniu, zdziwieniu i zaskoczeniu wobec obrazu Beksińskiego:

Obraz Zdzisława Beksińskiego wywołuje we mnie mieszane, dziwne i niepokojące uczucia... Całość sprawia (!) tajemniczą, groźną atmosferę (!). Nasuwają

⁷ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 51.

⁸ T. Marciniak, *Koncepcja kultury plastycznej*, [w:] *Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, pod red. I. Wojnar, Studia Pedagogiczne, t. 34, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 238.

się dwa pytania. O co tu właściwie chodzi? W jakim celu ten obraz powstał? Dzieło Zdzisława Beksińskiego interpretowałem na wiele sposobów. I za każdym razem rozumiałem ten obraz inaczej. (FA 23, chł.)

Wizja Beksińskiego jest bardzo trudna do interpretacji, tak samo jak dzieła innych artystów... (FA 25, chł.)

Nie wiemy, czy ten obraz do nas dotrze i coś nam uświadomi... (FA 31, dz.)

Odmienność formalna i ideowa nowej sztuki, w powiązaniu z brakiem kompetencji artystycznej odbiorcy sprawia, że wobec dzieła awangardowego doznaje on „szoku estetycznego”, który przejawia się zablokowaniem wrażliwości estetycznej i zahamowaniem zdolności analitycznych⁹. Ilustruje to nieudolny przekład intersemiotyczny obrazu wynikający z realistycznej konwencji czytania dzieła malarskiego:

Obraz informuje nas o ciężkiej pracy biednego chłopca, który po walce z wrogiem wraca do rodzinnej miejscowości. (BJ 30, chł.)

Zaprezentowane tu językowe zachowania się wobec obrazów są odmianą sposobu ich wartościowania, świadczą o powstałym konflikcie w kontakcie z tego rodzaju sztuką, co jest bardzo ważnym sygnałem dla nauczyciela. Jest to wielce istotna dla diagnozy próba poinformowania o tym, że uczeń czuje się nieswojo, coś go drażni, dziwi. Z wypowiedzi tych również można wnioskować, w jakim stopniu wychowanie plastyczne przygotowało tych młodych ludzi do odbioru sztuki współczesnej. Należy w tym miejscu dodać, że dość liczna grupa osób (12%) pominęła całkowicie w swoich wypracowaniach opis obrazu, zastępując go ogólnymi informacjami encyklopedycznymi na temat sztuki tego malarza i epoki, w której tworzył.

Jak wobec tego powinien zachować się nauczyciel? Przede wszystkim powinien starać się przybliżyć uczniom tę sztukę, oswoić z tym, co nieznanne, obce, trudne i niezrozumiałe. Mówienie o sztuce wymaga bowiem znajomości odpowiedniej terminologii.

Umiejętność rozumienia specyficznego języka sztuk plastycznych – zdaniem Anny Mazur – daje szansę odbierania komunikatów, przesłań zawartych w dziełach różnych epok, a nawet różnych kręgów kulturowych. Natomiast świadomość różnorodności form, w jakich konkretyzują się wartości wizualne, umożliwi dokonanie przez ucznia osobistego wyboru dzieł, które dostarczą mu największej satysfakcji emocjonalnej. W ten sposób wpływamy już na kształtowanie reguł zachowania – postaw i dążeń¹⁰.

⁹ Pisz o tym A. Matuchniak-Krasuska, *Gust i kompetencja...*, s. 121.

¹⁰ A. Mazur, *Przygotowanie do odbioru sztuki współczesnej w procesie edukacji plastycznej*, [w:] *Sztuka. Nauczyciel. Uczeń*, pod red. J. Plisickiego, Lublin 1997, s. 36.

Konieczne jest zatem, aby polonista uczył czytania nie tylko dzieł literackich, ale także i malarskich, zapoznając uczniów z odpowiednim słownictwem z tej dziedziny. Jest to równie ważne, jak wprowadzanie i bogacenie słownictwa oceniającego i wartościującego – określającego stosunek do dzieła sztuki. Ważne jest również, aby polonista miał wsparcie w fachowcu, jakim jest niewątpliwie nauczyciel plastyki.

Beksiński jest w Polsce znany i ceniony, uchodzi za jednego z najpopularniejszych artystów współczesnych. Spotkanie z jego sztuką uczy samodzielnego i oryginalnego spojrzenia na obrazy, pozwala myśleć o nich na różnych płaszczyznach. Lecz dzieje się to tylko wówczas, gdy nikt nie narzuca z góry jednej, uniwersalnej i niepodważalnej interpretacji. Dlatego warto znaleźć czas na zapoznanie uczniów z tym malarstwem na lekcjach języka polskiego.

Przeprowadzając badania nad odbiorem *Obrazu* wśród maturzystów chciałam sprawdzić, jaki jest poziom ich umiejętności odczytywania sensów znaczeń i bogactwa symboliki tego niesamowitego dzieła malarskiego. Interesowała mnie diagnoza charakterystycznych zachowań i kompetencji w zakresie czytania obrazu. Nie brałam pod uwagę sytuacji dydaktycznej, w której opisane jest przygotowanie uczniów do odbioru, a później badanie skutków tych działań. Zależało mi na tym, żeby zobaczyć, jak uczeń nie przygotowany potrafi podjąć się zadania opisu obrazu. Miałam nadzieję poznać poziom kultury estetycznej młodzieży i jej wrażliwość na sztukę oraz znaleźć przyczyny ewentualnych trudności, na które napotkali uczniowie podczas badań.

Badania pozwoliły mi stwierdzić, że uczniowie kończący edukację na poziomie szkoły średniej nie są wystarczająco przygotowani do odbioru dzieł malarskich. Maturzyści wykazują się wrażliwością na sztukę, próbują wyrazić swoje uczucia, opisać refleksje, emocje zrodzone w kontakcie z dziełem malarskim. Większość osób badanych potrafi wymienić elementy świata przedstawionego na obrazie: opisać osoby, czas, miejsce, sytuację. Nieliczni dostrzegają symbolikę dzieła malarskiego. Jednak największą trudność sprawia uczniom zrozumienie specyficznego języka sztuki plastycznej, co wiąże się z brakiem umiejętności dostrzegania i oceniania wartości artystycznej. Piszącym brakuje często środków językowych do zredagowania opisu obrazu. Również ich wiedza na temat malarstwa współczesnego jest niewielka. Dzieje się tak dlatego, że nauczyciele w szkole średniej nie zawsze znajdują czas na poświęcenie oddzielnych lekcji na ćwiczenie w opisie obrazu czy wprowadzanie dzieł malarskich na lekcjach poświęconych analizie utworu literackiego. Czy sytuację tę zmieni wprowadzenie do szkół nowych podręczników bogatych w teksty ikoniczne i możliwość częstszych kontaktów z malarstwem? Czy przyczyni się to do zwiększenia kompetencji językowej i kulturowej w zakresie czytania obrazu? Przyszłość pokaże...

Kształtowanie kompetencji audiowizualnej. Teoria i praktyka w świetle wybranych zagadnień edukacji medialnej

Agnieszka Ogonowska

Ekspansywny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych kształtuje współczesną kulturę (audio)wizualną. Stanowi ona nie tylko źródło doświadczeń kulturowych, ale również istotny czynnik procesu socjalizacji i przedmiot edukacji. Media oferują swoim użytkownikom zarówno informacje, rozrywkę, jak i zapewniają sposób spędzania wolnego czasu. Operują one na różnych modalnościach psychologicznych człowieka i są obecne w wielu sferach jego aktywności życiowej. Odwołują się do sfery racjonalnej i emocjonalnej, umożliwiają gratyfikację potrzeb społecznych, poznawczych oraz tych związanych ze sferą popędową, cielesną, irracjonalną. Przekształcają granicę między przestrzenią prywatną a publiczną. Coraz mocniej implantując się w oba jej rodzaje, czynią z nich formę przestrzeni medialnej, w której dominują procesy oglądania i podglądania¹. Symbolem tej przestrzeni jest monitor (ekran telewizora lub komputera) oraz interfejs umożliwiający jego efektywną obsługę.

Poprzez odwoływanie się do ciała i związanych z nim struktur popędowych kultura medialna wykorzystuje kategorię przyjemności kształtując tożsamość jednostki i to na obszarze kontrkultury². Kultura (audio)wizualna posiada wiele obszarów wspólnych z kulturą popularną, a przez to funkcjonuje jako sfera wiedzy opozycyjnej względem tej oficjalnej, bowiem związana jest z bezpośrednim doświadczeniem uczniów oraz sferą codzienności. Tak opisywany obszar doświadczeń i kontrwiedzy staje się punktem wyjścia w pro-

¹ Stąd na określenie współczesnego społeczeństwa używa się dwóch metafor: społeczeństwo spektaklu i społeczeństwo nadzoru. Pierwsza inspirowana jest między innymi pracami: G. Deborda, J. Baudrillarda, M. Heideggera, E. Goffmana; druga: M. Foucaulta, P. Virilio, J.-L. Comolliego.

² Kulturę popularną i kulturę medialną można traktować jako opozycyjne wobec kultury wysokiej i kultury dominującej, które są przedmiotem nauczania oraz wyznaczają jego formę np. poprzez narzucanie określonych zachowań czy ustalanie obowiązujących standardów komunikacyjnych.