

# Anna Podemska-Kałuża

---

## O trudnościach w kształtowaniu kompetencji odbiorczych języka religijnego na przykładzie Sądu Ostatecznego Hansa Memlinga

---

Język - Szkoła - Religia 6, 269-284

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Podemska-Kaluża  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

## O TRUDNOŚCIACH W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI ODBIORCZYCH JĘZYKA RELIGIJNEGO NA PRZYKŁADZIE *SĄDU OSTATECZNEGO* HANSA MEMLINGA

*Malarstwo to język. Punktem wyjścia jest wizja,  
przybierająca kształt w języku, który należy tylko do malarstwa.  
Ale podobnie jak w języku pisanym mamy słowa i frazy;  
także malarstwo ma swoje słowa, swoją składnię, swój styl!*

Balthus

### „Czytanie” obrazu malarskiego w szkole – rekoniesans

Dla współczesnej dydaktyki języka polskiego analiza i interpretacja dzieła malarskiego jest procesem o wiele bardziej skomplikowanym niż w przypadku dzieła literackiego. Według Anety Grodeckiej ta złożoność szkolnej lektury płócien wielkich mistrzów wynika z faktu, że „poszukując odpowiedniego języka analiz humanistycznych w dziedzinie malarstwa i muzyki, poszukujemy złotego środka pomiędzy akademicką poprawnością a tradycją pięknego eseju o sztuce”<sup>2</sup>. W przestrzeni edukacyjnej sztuka czytania obrazu, zwłaszcza w perspektywie odbioru języka religijnego, należy do najtrudniejszych procedur analityczno-interpretacyjnych.

*Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga to jedno z najczęściej reprodukowanych arcydzieł malarstwa w podręcznikach do nauczania języka polskiego, adresowa-

---

<sup>1</sup> Balthus, *Samotny wędrowiec w krainie malarstwa. Rozmowy z Françoise Janin*, przeł. K. Zabłocki. Warszawa 2004. Cyt. za: A. Krawczyk, *Literackie fascynacje malarstwem. Teksty, zadania, szkice interpretacyjne*, Kielce 2006, s. 27.

<sup>2</sup> A. Grodecka, *Alfabet języka plastycznego i muzycznego*, „Polonistyka” 2003, nr 5, s. 275.

nych do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych<sup>3</sup>. Jako tekst kultury tryptyk Memlinga wpisuje się w poczet najcenniejszych zabytków w polskich placówkach muzealnych<sup>4</sup> i stanowi sugestywne wyobrażenie „ostatniego sądu Boga nad ludźmi”<sup>5</sup>. W szkolnej edukacji polonistycznej obraz ten jest przywoływany jako kunsztowna egzemplifikacja XV-wiecznej sztuki niderlandzkiej, która prezentując średniowieczną wizję świata, odwołuje się do formy wczesnego renesansu<sup>6</sup>.

Analiza i interpretacja *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga może wiązać się z wystąpieniem szeregu trudności w zakresie kompetencji odbiorczych. Pierwsze próby warto podejmować już w gimnazjum, jednakże – biorąc pod uwagę założenia podstawy programowej – na tym poziomie edukacyjnym nie sposób uruchomić wszystkich istotnych kontekstów interpretacyjnych<sup>7</sup>. Na etapie nauczania języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej należy oczekiwać od szkolnego polonisty, że zmotywuje uczniów do merytorycznej i kontekstowo dookreślonej interpretacji tekstu kultury. To działanie jest tym bardziej zasadne, że – jak podkreślała Bożena Chrzęstowska – „licealista powinien opuścić liceum z taką

<sup>3</sup> Reprodukacja *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga została przywołana w większości podręczników nauczania j. polskiego w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, w działach poświęconych średniowiecznej wizji świata. W podręczniku *Potęga słowa*, przeznaczonym dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum obraz ten stanowi przykład tekstu kultury o dualistycznym charakterze, co eksplikuje omówienie jego warstwy symbolicznej. Zob. M. Pawłowski, K. Poremska, D. Zych, *Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I, część 1. Starożytność – średniowiecze*. Warszawa 2009, s. 160-161. W podręczniku do kształcenia literacko-kulturowego *To lubię!*, również dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, reprodukcja tryptyku Memlinga pojawia się w rozdziale pt. *I nagość jest pełna sensów* jako egzemplifikacja stosunku kultury i sztuki średniowiecznej do ciała i aktu. Zob. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie literacko-kulturowe, klasa I*, Kraków 2002, s. 29.

<sup>4</sup> Pierwotnie namalowany na desce tryptyk został ofiarowany na ołtarz w kaplicy św. Jerzego w gdańskim Kościele Najświętszej Maryi Panny. Obecnie jest jednym z najcenniejszych eksponatów Gdańskiego Muzeum Narodowego. Na uwagę zwiedzających Muzeum Narodowe w Gdańsku zasługuje videoart *Last Judgement (Sąd Ostateczny)* autorstwa Lecha Majewskiego. Film powstał w 2006 roku podczas wizyty reżysera w Gdańsku. Majewski, zafascynowany obrazem Hansa Memlinga, uczynił go tematem dwunastego filmu z cyklu „DiVinities”. Obecnie videoart jest prezentowany podczas zwiedzania ekspozycji. Szczegółowe informacje o *Sądzie Ostatecznym* zawiera strona internetowa Muzeum: [www.muzeum.narodowe.gda.pl](http://www.muzeum.narodowe.gda.pl) (29.06.2010).

<sup>5</sup> W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1993, s. 1043.

<sup>6</sup> Zob. V. János, *Malarstwo niderlandzkie XV wieku*, przeł. M. Augustynowicz-Kertész, Warszawa 1977.

<sup>7</sup> Aktualna wersja podstawy programowej nauczania języka polskiego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej jest dostępna na stronach: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) oraz [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl) (29.06.2010).

porcją wykształcenia, aby umiał się znaleźć w świecie kultury, odszukać potrzebne informacje, umiejscowić w czasie dzieło dawne i zrozumieć jego sens. Wiadomości – powtórzmy – nie sprawdza się bezpośrednio, lecz pośrednio, w czynnościach interpretacyjnych, co jest wyższym stopniem trudności<sup>8</sup>. Praktyka szkolna dowodzi, że nawet na czwartym poziomie edukacyjnym interpretacja *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga przysparza sporo problemów i uczniom, i nauczycielowi. Należy zatem zwrócić uwagę na kilka istotnych problemów, które mogą towarzyszyć szkolnemu procesowi analizy i interpretacji języka religijnego w perspektywie odbioru przekazu wizualnego wieków dawnych.

Warto rozpocząć od próby określenia znajomości instrumentarium szkolnego polonisty, które powinien twórczo i konstruktywnie stosować podczas procesu analizy i interpretacji tekstu kultury. Kompetencje nauczyciela języka polskiego w zakresie posługiwania się aparatem pojęciowym, właściwym dla dziedziny malarstwa, mogą być niewystarczające<sup>9</sup>. Nie każdy nauczyciel posiada dostateczną wiedzę w zakresie sztuk plastycznych, co automatycznie ogranicza zakres czynności analitycznych i interpretacyjnych podejmowanych przez ucznia. We współczesnej szkole, nastawionej na integrowanie treści, nie wystarczą działania oparte jedynie na estetycznym doświadczeniu sztuki<sup>10</sup>. Koniecznością stała się intelektualna analiza i wielokontekstowa interpretacja obrazu malarskiego. Ważne jest, aby nauczyciel był świadomy swojej wiedzy we wskazywanej dziedzinie i, w razie jej niewystarczającego poziomu, odpowiednio przygotował się do planowanych działań lekcyjnych. Refleksje gimnazjalnych polonistów zwracają uwagę, że pomimo istnienia szeregu pomocy dydaktycznych poświęconych szczegółowej analizie i interpretacji dzieła Memlinga<sup>11</sup>, poziom kompetencji

---

<sup>8</sup> B. Chrzastowska, *Intelektualne podstawy edukacji polonistycznej w liceum*, „Polonistyka” 2004, nr 1, s. 52.

<sup>9</sup> A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, s. 197-198 negatywnie oceniła proces szkolnej integracji literatury i malarstwa: „Nauczanie zintegrowane, które przyjmuje formy programu blokowego, czy programów tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych, rozszerza i wzbogaca dotychczasowe treści nauczania, ale ciągle jeszcze nie jest integracją rozumianą jako czynność i umiejętność oświetlania wzajemnego plastyki i literatury, filozofii i poezji w interpretacji tekstu. Dalej oddziela się formę od treści, literaturę od języka, obraz literacki od obrazu malarskiego”.

<sup>10</sup> A. Grodecka, op. cit., s. 275 wskazuje, iż „estetyczne przeżywanie dzieła sztuki związane z zasadą empatii, odczuwaniem i smakowaniem, oparte jedynie na intuicji kończy się wraz z rozwojem sztuki nowoczesnej, która wymaga od odbiorcy intelektualnej analizy”.

<sup>11</sup> Wydawnictwa edukacyjne przygotowały szereg środków dydaktycznych intensyfikujących proces analizy i interpretacji *Sądu Ostatecznego*. Wśród materiałów efektywnie mogących wspomagać działania nauczyciela znalazły się: plansze, postery, prezentacje, omówienia problemowe, scenariusze lekcji. Sygnalizowane opracowania dydaktyczne są

merytorycznych nauczycieli w zakresie chociażby alfabetu dzieła malarskiego stanowi konsekwencję procesów samokształceniowych, a nie wynika z formuły studiów specjalizacyjnych<sup>12</sup>. Nauczyciel dysponujący ograniczoną wiedzą w interesującym nas zakresie działań edukacyjnych będzie w o wiele większym stopniu dążył do rezygnacji z poszukiwania sensów głębokich obrazu i skupi uwagę uczniów jedynie na potrzebie dokonania ustaleń podstawowych. Konsekwencją braku merytorycznej wiedzy szkolnego polonisty staje się ograniczenie zakresu doświadczeń kulturowych ucznia i spłylenie odbioru treści symbolicznych języka religijnego.

Dydaktycznym pewnikiem zdaje się być stwierdzenie, że również uczniowie powinni wykazać się znajomością terminologii z dziedziny sztuk plastycznych, gdyż jedynie wówczas analiza i interpretacja dzieła malarskiego będzie w pełni możliwa. Podczas rozmowy o obrazie gimnazjaliści i licealiści powinni sprawnie posługiwać się takimi pojęciami, jak: tło, temat, faktura malarska, linia i punkt, kształt, kompozycja, perspektywa, tonacja kolorystyczna, gama barwna, światłocień, przestrzeń, perspektywa. Wśród oczekiwanych przez nauczyciela wiadomości warto też wymienić informacje o technikach malarskich, uwzględniające rodzaj zastosowanej farby. To instrumentarium pojęciowe, którym powinien legitymować się absolwent szkoły podstawowej. Tymczasem liczne przykłady z praktyki edukacyjnej poznańskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych pozwalają sformułować tezę, iż współczesna młodzież nie zawsze posiada minimalną wiedzę w zakresie sztuk plastycznych i historii sztuki. Niski poziom znajomości pojęć z alfabetu języka malarskiego skutecznie kwestionuje efektywność kształcenia kulturowego – szczególnie w przypadku tekstu kultury dawnej. W zaistniałej sytuacji edukacyjnej trudno oczekiwać, aby podczas analizy uczeń omówił konwencję malarską wizji Memlinga i scharakteryzował najistotniejsze cechy średniowiecznej dydaktyki religijnej *Sądu Ostatecznego*.

Zakres kompetencji odbiorczych i poziom świadomości estetycznej uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej uzależniony jest od stopnia intensyfikacji działań edukacyjnych związanych z kształtowaniem wrażliwości estetycznej i sztuki odbioru tekstu kultury wizualnej na wcześniejszych poziomach nauczania, z uwzględnieniem rzeczywistej integracji treści nauczania. Znaczącym faktem dla rozwoju procesów edukacyjnych ukazujących specyfikę przekazu malarskiego jest coraz ciekawsza oferta podręczników do szkolnego przedmiotu „plastyka” w szkole podstawowej, które w przystępnej dla ucznia formie prezentują najważniejsze zagadnienia warsztatu plastycznego i wskazówki istotne dla opisu wybra-

---

wynikiem współpracy wydawnictw edukacyjnych z Muzeum Narodowym w Gdańsku, w zbiorach którego znajduje się obecnie *Sąd Ostateczny* Memlinga.

<sup>12</sup> Według A. Pilch, op. cit., s. 198: „faktyczna umiejętność oświetlania się wzajemnego sztuk jest w zasadzie niemożliwa z powodu braku kompetencji interpretacyjnych nauczyciela przygotowanego tylko «polonistycznie»”.

nego dzieła sztuki<sup>13</sup>. Obecność nowych podręczników, respektujących założenia nowoczesnej zintegrowanej i interdyscyplinarnej dydaktyki szkolnej, a przede wszystkim zaangażowanie nauczycieli w merytoryczną realizację treści programowych stanowi fundament do działań analityczno-interpretacyjnych w zakresie „czytania” obrazów malarskich na kolejnych poziomach edukacyjnych.

Trzecim elementem jest kształtowanie wrażliwości estetycznej przez rodzinę: wprawdzie we współczesnym świecie zmniejsza się wpływ rodziców na rozwój postaw odbiorczych dziecka i nastolatka, jednak bardzo często to osoby najbliższe potrafią zmotywować ucznia do przyjęcia aktywnej postawy wobec dzieła plastycznego. Rodzice powinni kreować uczniowskie fascynacje malarstwem poprzez wspólne oglądanie obrazów (w muzeum, galerii, podczas wakacyjnych lub wirtualnych peregrynacji po zabytkach) czy też inicjowanie rozmów o istocie i znaczeniu przekazu malarskiego, nawet jeżeli w subiektywnym odczuciu uczestników tych działań samokształceniowych nie zostaje uaktywniony poziom ustaleń szczegółowych. „Oswajanie” młodego człowieka ze sztuką może przyczynić się do skutecznego zminimalizowania barier komunikacyjnych, które zazwyczaj towarzyszą szkolnym ujęciom problematyki dzieła malarskiego. Anna Janus-Sitarz postulowała: „... w obliczu zagrożenia dehumanizacją naszego życia, konieczne jest wychowanie człowieka, który odczuje **przyjemność w obcowaniu ze sztuką**, będzie otwarty na przeżycia estetyczne i gotowy do **współtworzenia kultury**”<sup>14</sup>.

Przeprowadzone na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej badania dowodzą<sup>15</sup>, że szkolne kształcenie kulturowe w zakresie czytania obrazu podlega dydaktycznej marginalizacji. Bezpośrednią przyczyną obserwowanego stanu rzeczy jest lekceważący stosunek nauczycieli języka polskiego do kwestii nawiązania i podtrzymania żywego kontaktu młodego odbiorcy ze sztuką. Konsekwencją takiej postawy staje się ograniczanie do niezbędnego minimum działań służących kształtowaniu wrażliwości estetycznej ucznia i rozwijaniu jego kompetencji odbiorczych. Wnioski z lekcji obserwowanych – i w gimnazjach, i w szkołach ponadgimnazjalnych – wskazują na celowe zawężanie zakresu problemowego czynności uczniów podczas analizy i interpretacji dzieła malarskiego. Efektem

---

<sup>13</sup> Wśród podręczników do plastyki, które funkcjonują na poziomie szkoły podstawowej, warto zwrócić uwagę na podręcznik do plastyki dla klas 4–6 *Do dzieła!* Jego autorzy konsekwentnie, rzetelnie i w sposób atrakcyjny dla ucznia wprowadzają młode pokolenie w arkaną sztuk plastycznych. Zob. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas 4–6*, Warszawa 2009.

<sup>14</sup> A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych testów kultury*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru...*, op. cit., s. 10.

<sup>15</sup> Badania zostały przeprowadzone w latach 2009–2010 wśród 36 nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Poznania. Udział w badaniach ankietowych oraz wywiadach był dobrowolny i anonimowy.

tego typu działań dydaktycznych szkolnych polonistów jest niechęć uczniów do podejmowania wyzwań w dziedzinie twórczego kontaktu z tekstem kultury wymagającym sporego zaangażowania poznawczego. Dobitym przejawem passywności odbiorczej współczesnych gimnazjalistów i licealistów są nader lapidarne wypowiedzi, zamknięte w formie kilkuwyrazowej, nierzadko nieporadnej refleksji. Ograniczony warsztat pojęciowy powoduje, że uczeń nie potrafi sformułować jakiegokolwiek merytorycznej refleksji, nawet jeżeli dotyczyłaby ona wskazania podstawowych cech charakterystycznych analizowanego obrazu.

O niskim poziomie uczniowskich osiągnięć w zakresie analizy i interpretacji dzieła malarskiego z kanonu historii sztuki w poważnym stopniu decyduje również fakt, że współcześni gimnazjaliści i licealiści nie mają regularnego kontaktu z bogatą ofertą placówek muzealnych. Co więcej, często taką formą aktywności intelektualnej nie są zainteresowani; dla współczesnego ucznia wyjście na wernisaż wystawy w galerii czy muzeum straciło moc atrakcji. Nawet podczas lekcji języka polskiego w elitarnym liceum padają stwierdzenia, które podważają zasadność zapoznania się uczniów z dokonaniem artystycznym w zakresie malarstwa, rysunku, grafiki, rzeźby. Obcowanie z tekstem plastycznym nie stanowi edukacyjnej wartości dodanej – w ocenie licealistów ta umiejętność rzadko poddaje się pozytywnej weryfikacji w zakresie życiowego pragmatyzmu i rozwoju kariery zawodowej. To konsekwencja przemian zachodzących w sferze kultury współczesnej, albowiem w świadomości ucznia kontakt ze sztuką, zwłaszcza w wydaniu elitarnym, jest wypierany przez wzorce podkultury, bardziej atrakcyjne formalnie, choć uboższe na poziomie znaczeniowym.

### **Uczeń wobec imperatywu „czytania” *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga**

„Czytanie tekstu to odtwarzanie z jego materii znaczeń, które mają za zadanie poruszyć obszary intuicji, intelektu, świadomości i wrażliwości, stawiając odbiorcę w roli nie tyle przyswajającego wiedzę, ile uczestnika misterium, w którym odbywa się gra znaczeń, sensów i ocen – również jego sensów i jego ocen, ich wymiana i wzbogacenie [...] W świetle tej złożoności zrozumiąca jest również trudność odbioru, wysiłek, jaki towarzyszyć musi procesowi rekonstruowania tego, co najważniejsze i najbardziej przemijające (choć najtrudniej uchwytnie), a co składa się na przestrzeń «świętych obcowania» – tradycji ważnej dla danej społeczności” – podkreśliła Barbara Kryda w refleksjach dotyczących uwarunkowań przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich<sup>16</sup>. Ze

<sup>16</sup> B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia. O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Metodyka nauczania*.

względu na uniwersalność rozpoznań można je odnieść do szkolnego procesu odbioru języka religijnego, zwłaszcza że *Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga jako dzieło przynależące do kanonu malarstwa otwiera perspektywę „czytania” wartości na poziomie symbolicznym<sup>17</sup>. Dla uczniów i szkolnego polonisty, podejmujących „wędrowkę do św. Graala”<sup>18</sup>, analiza i interpretacja tego obrazu oznacza konieczność przezwyciężenia szeregu ograniczeń i trudności odbiorczych.

Pierwszą poważną trudność, z jaką musi zmierzyć się gimnazjalista lub licealista, stanowi metryczka obrazu malarskiego<sup>19</sup>. Stosunkowo rzadkie odwołania do tego terminu w procesie nauczania powodują, że uczeń będzie miał trudności z jego prawidłową definicją. Zadaniem szkolnego polonisty jest wskazanie zakresu niezbędnych ustaleń. Metryczka obrazu malarskiego zawiera informacje o technice malarskiej, wymiarach dzieła, muzeum, w którym się znajduje, czasie powstania. Zwyczajowo metryczka powinna być umieszczona pod lub obok reprodukcji dzieła, niestety, coraz częściej wymóg ten nie jest respektowany, nawet w podręcznikach języka polskiego. Pominięcie metryczki poważnie ogranicza podjęcie wstępnych działań analitycznych, tymczasem w ocenie Barbary Dyduchowej „poszukiwanie odpowiedzi na temat procesu powstawania obrazu jest jednocześnie podstawą do przesunięcia akcentu edukacyjnego z przeżywania obrazu na rzecz odczytania znaczeń i sensów jego przekazu. Obraz stanowi wtedy wytwór, który może być poddany analizie”<sup>20</sup>.

Wyniki badań ankietowych wskazują, że w fazie wstępnej analizy tryptyku Memlinga młodzież często nie legitymowała się wiedzą, kto jest autorem obrazu<sup>21</sup>,

---

*Opracowania*, t. 2, wybór i wstęp J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Salkiewicz, Warszawa 2002, s. 49.

<sup>17</sup> J. Kaniewski, *Od czytania do pisania. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002, s. 24-29.

<sup>18</sup> Odwołuję się do metafory B. Krydy z przywoływanego tekstu w przypisie 13, tamże, s. 49.

<sup>19</sup> Pisząc o metryczce obrazu malarskiego A. Grodecka, op. cit., s. 276 przywołała przydatne dla tego etapu analizy polecenia: „zapoznaj się z właściwym formatem obrazu i miejscem jego przechowywania, zbadaj kształt obrazu i technikę zastosowaną przez malarza”.

<sup>20</sup> B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 13.

<sup>21</sup> Kompetentny polonista może skorzystać z kilku znaczących pozycji literatury przedmiotu, które przedstawiają szerokie zakres informacji o biografii i rozwoju twórczości Hansa Memlinga na tle epoki. Są to: A. Michałowska, *Podróże do dzieł sztuki*, Warszawa 1986; *Przewodnik po sztuce*, red. S. Sproccati, Warszawa 2001; B. Przybyszewski, *Sąd Ostateczny Jana Memlinga w Muzeum Pomorskim w Gdańsku*, [w:] *Nasza przeszłość. Studia z dziejów kościoła i kultury katolickiej w Polsce*, red. A. Scheltz, t. 52, Kraków 1979; P. Trzeciak, *Hans Memling*, Warszawa 1981; M. Walicki, *Hans Memling – Sąd Ostateczny*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe 1990; *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje i dzieło*.



kiedy dzieło powstało, gdzie się ono obecnie znajduje. Tylko nieliczni uczniowie o rozszerzonych zainteresowaniach, zwłaszcza w dziedzinie historii sztuki, oraz ci, którzy odwiedzili Muzeum Narodowe w Gdańsku, potrafili przywołać podstawowe wiadomości podawane w metryczce malarskiej<sup>22</sup>. Za pytanie o bardzo dużym stopniu trudności gimnazjaliści i licealiści uznali to, w jakiej technice *Sąd Ostateczny* został wykonany. Wniosek dydaktyczny jest jednoznaczny: w zależności od poziomu kompetencji kulturoznawczych klasy nauczyciel może zmotywować uczniów do wspólnych działań analitycznych na lekcji, w przypadku klasy o mniejszym potencjale powinien odwołać się do metod podających (elementy rozmowy nauczającej, mini-wykład). Bez stosownych wyjaśnień merytorycznych jest mało prawdopodobne, aby nawet dobry uczeń poradził sobie z tym etapem analizy wstępnej obrazu. Przygotowanie metryczki obrazu okaże się szczególnie trudnym wyzwaniem, gdy z powodu imperatywu ekonomii czasu zostanie przesunięte do sfery samodzielnych ustaleń uczniowskich (najczęściej jako zadanie domowe poprzedzające zasadnicze działania lekcyjne). Postępowanie to dowodzi specyficznej niefrasobliwości szkolnych polonistów, którzy już w fazie działań wstępnych stwarzają możliwość pominięcia podstawowych rozpoznań.

Jako okoliczność usprawiedliwiająca takie postępowanie nauczyciele wskazują, iż to wydawcy deprecjonują znaczenie metryczki, eliminując ją z publikacji lub ograniczając podawane informacje do maksimum pięciu słów (konsekwencją staje się nader selektywny wybór ustaleń podstawowych). Kolejną zastanawiającą praktyką jest rezygnacja szkolnych polonistów z krytycznej oceny przywołań źródeł internetowych. Uczniowie, chcąc uniknąć oceny niedostatecznej za brak skutecznych działań w zakresie sporządzenia metryczki dzieła malarskiego, odwołują się do niezweryfikowanych ustaleń funkcjonujących w sieci. Wypowiedzi uczniów dowodzą również, że sporadycznie korzystają oni z miarodajnych ustaleń historyków sztuki, które zamieszczono na stronie domowej Muzeum Narodowego w Gdańsku. Wszystkie te negatywne uwarunkowania odbioru stanowią dla ucznia sygnał o zmniejszonej randze działań, które powinny wpisywać się w kanon czynności analitycznych.

W przypadku metryczki *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga uczniowie korzystający z licznych opracowań literatury przedmiotu dostrzegą jeszcze jeden problem: w publikacjach naukowych funkcjonują różne wskazania daty powsta-

---

Część 52 – *Hans Memling*, red. E. Dołowska, Warszawa 2002. Z opracowań multimedialnych na uwagę zasługuje: *Sztuka. Encyklopedia Multimedialna PWN*, Warszawa 2000.

<sup>22</sup> Ustalenia merytoryczne, które zwyczajowo są odnotowywane w metryczce, zawiera opracowanie: J. Flik, J. Olszewska-Świetlik, *Tryptyk Sąd Ostateczny Hansa Memlinga z Muzeum Narodowego w Gdańsku. Technologia i technika malarska*, Toruń 2005. Książka ta może stanowić propozycję tekstu do samodzielnych działań samokształceniowych i uczniów, i nauczyciela.

nia obrazu<sup>23</sup>. Zjawisko zróżnicowanej datacji nie zawsze uwidacznia się podczas pracy z podręcznikiem, ponieważ gimnazjaliści czy też licealiści zakładają, iż wskazana pod reprodukcją data jest ustaleniem niepodlegającym dalszej weryfikacji. Trudność ta zostaje odkryta przez spostrzegawczego ucznia, gdy na przykład samodzielnie przygotowuje prezentację maturalną. Dopiero analiza porównawcza różnych wersji datacji pozwala stwierdzić, jak poważne problemy mogą wystąpić podczas tej czynności, związanej z zestawianiem informacji w metryczce obrazu.

Kolejną barierą odbiorczą okazują się trudności z uczniowską percepcją złożonej budowy *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga. Na poziomie ustaleń prymarnych zwłaszcza gimnazjaliści mogą mieć problem z prawidłowym określeniem zakresu znaczeniowego tryptyku i odróżnianiem go od formy dyptyku; zadaniem kompetentnego polonisty jest zapoznanie uczniów z nowymi pojęciami z zakresu historii sztuki. Dla licealisty ważnym działaniem poznawczym stanie się wyjaśnienie kompozycji szkatułkowej ołtarza<sup>24</sup>. Aspekt budowy nie dotyczy jedynie kwestii trójdzielności tryptyku (wydzielenia części centralnej i dwóch skrzydeł ołtarza), ale również układu kompozycyjnego dzieła eksponowanego w Gdańskim Muzeum Narodowym. Tytuł dzieła Memlinga sugeruje podział części centralnej: uczniowie trafnie wyróżniają plan ziemski i plan niebiański, których cezurę stanowi linia horyzontu. Kwestią problematyczną w uczniowskich czynnościach analityczno-interpretacyjnych jest istnienie dwóch bocznych skrzydeł nastawy ołtarzowej i ich związków znaczeniowych. Nawet licealiści nie zawsze zauważają konieczność połączenia znaczeń generowanych przez część lewą i prawą tryptyku. Uczniowie nie dostrzegają na przykład, że piekło powinno znajdować się pod Królestwem Niebieskim. Dla młodych ludzi ós obrazu staje się widoczna tylko w płaszczyźnie poziomej. Wyraźny podział na lewą i prawą stronę, a więc podział wertykalny, jest często pomijany podczas

<sup>23</sup> W części podręczników do nauczania języka polskiego data powstania utworu nie jest wskazywana w ogóle. W podręczniku *Potęga słowa*, przeznaczonym dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, funkcjonuje następujący zapis: „ok. 1467–1473”. Zob. M. Pawłowski, K. Poremska, D. Zych, *Potęga słowa. Podręcznik...*, op. cit., s. 160. W przywoływanym podręczniku do kształcenia literacko-kulturowego *To lubię! Podręcznik...* (op. cit., s. 29) również klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, pojawia się wskazanie daty powstania tryptyku: (ok. 1467).

<sup>24</sup> *Historia sztuki. Od starożytności do postmodernizmu*, red. C. Frontisi, przeł. I. Badowska, J. Pałęcka, B. Walicka, Warszawa 2009, s. 187 podkreśla: „Wykonywane na zamówienia obrazy do kościołów i kaplic, ściśle związane z tematyką religijną, zachowują formę nastawy ołtarzowej odziedziczoną po tradycji średniowiecznej. Malarze stosują w nich pewną teatralizację efektów: poprzez układ skrzydeł, które otwierają się i zamykają, poprzez mnożenie postaci i znaczących szczegółów proponują prawdziwe «żywe obrazy», wzorowane na misteriach religijnych, popularnych w XIV i XV wieku”.

analizy przestrzeni wizualnej, a tymczasem ma olbrzymie znaczenie dla odczytania znaczenia na poziomie symbolicznym<sup>25</sup>.

Konieczność wyjaśnienia znaczeń wiążących się z tryptykiem wskazuje na potrzebę dookreślenia kolejnych terminów. Uczniowie mogą mieć trudności z definicją pojęć wykorzystywanych podczas zasadniczej fazy analizy i interpretacji tryptyku Memlinga, mimo że owe pojęcia zaistniały w procesie podmiotowego nauczania-uczenia się języka polskiego. W grupie terminów skomplikowanych znaczeniowo zostały przez uczniów i nauczycieli odnotowane: deesis (to pojęcie mogło się pojawić w gimnazjum przy omawianiu *Bogurodzicy*), sfera sacrum, sfera profanum, dualizm, psychomachia, symbol, topos, ikonografia, twór hybrydyczny, bestiariusz, portal. Powyższe zestawienie przypomina, jak ważną czynnością dydaktyczną kompetentnego polonisty jest przypomnienie i ponowne dookreślenie zakresu pojęć prymarnych dla podejmowanych podczas lekcji działań analityczno-interpretacyjnych. Praktyka szkolna dowodzi jednoznacznie, że nauczyciele nazbyt często deprecjonują znaczenie działań utrwalających, aby ze zdumieniem odkryć podczas lekcji, iż uczniowie nie potrafią posługiwać się elementarnym aparatem terminologicznym. Zgubne okazuje się też przekonanie nauczycieli, że uczniowie po kilku lub kilkunastu miesiącach będą potrafili trafnie wskazać zakres znaczeniowy konkretnego pojęcia. Proces wytracania informacji przez młodzież uległ zintensyfikowaniu w wyniku narastającego szumu komunikacyjnego i „bombardowania” społeczeństwa informacjami przez środki masowego przekazu.

Analiza formalna *Sądu Ostatecznego* jest wstępem do analizy przedstawionych na obrazie postaci. Uczniowie wskazują Chrystusa-Sędziego jako postać kluczową dla dzieła Hansa Memlinga. To rozstrzygnięcie jest proste, jednak kwestią sporną okazuje się procedura prawidłowej identyfikacji pozostałych postaci *Sądu Ostatecznego*. Ogromnym wyzwaniem dla przeciętnego ucznia będzie deszyfracja tożsamości postaci przedstawionych przez Memlinga i określenie ich znaczenia w przekazie symbolicznym (św. Michał Archanioł, orędownicy: Maria i św. Jan oraz kolegium apostołów, św. Piotr). Obok kłopotów z prawidłowym ustaleniem, kto jest kim w otoczeniu Chrystusa, problematycznym staje się dla współczesnych gimnazjalistów i licealistów określenie liczby apostołów, co wynika z faktu, że młodzież nie identyfikuje prawidłowo postaci Matki Boskiej i Jana Chrzciciela, modlących się o miłosierdzie dla sądzonych. Przeprowadzony na zajęciach z metodyki eksperyment dowiódł, że nawet studenci studiów uzupełniających magisterskich dostrzegają wśród postaci *Sądu Osta-*

---

<sup>25</sup> O schemacie ikonograficznym *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga, typowym dla XV-wiecznego malarstwa niderlandzkiego i niemieckiego, szerzej w książce: B. Dąb-Kalinowska, *Ziemia – Piekło – Raj. Jak czytać obrazy religijne*, Warszawa 1994; s. 180, 186, 194-195.

tecznego trzynastu albo czternastu apostołów, chociaż było ich dwunastu. Tym bardziej ważnym elementem polonistycznej strategii twórczego analizowania obrazu będzie umożliwienie uczniom samodzielnego rozwiązania analitycznej zagadki o liczbie apostołów.

Przyczyn wskazanych trudności odbiorczych należy upatrywać w fakcie, że uczniowie wykazują brak znajomości elementarnych atrybutów przypisanych poszczególnym postaciom, zwłaszcza Michałowi Archaniołowi i apostołom. Nieczytelnymi stają się dla nich znaczenia takich atrybutów, jak: wieża, harfa, kwiat lili, klucz. Jeszcze trudniejszymi dla deszyfracji sensów są miecz zakończony krucyfiksem i waga<sup>26</sup>. Coraz częściej problemy odbiorcze tego typu stanowią konsekwencję słabej znajomości Pisma Świętego. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż sytuacja ta prawie nie ma miejsca w szkołach katolickich, gdzie wymaga się od ucznia lektury fragmentów Biblii, gdzie poddaje się je egzegezie, gdzie Pismo Święte jest jednym z podstawowych kontekstów kulturowych, stale obecnym w szkolnych dydaktykach szczegółowych.

Kłopoty z prawidłową identyfikacją poszczególnych postaci wiążą się z istnieniem kolejnych barier odbiorczych. Podczas interpretacji *Sądu Ostatecznego* Memlinga uczniowie gimnazjum i liceum zbyt często sygnalizują problem z prawidłowym dookreśleniem znaczenia podstawowych symboli biblijnych. Przyczyną jest nieznanie symboliki chrześcijańskiej. Trudności dotyczą symbolicznych znaczeń koloru (semantyki kolorów złoto i czarno), symboliki ikonicznej, deszyfracji znaczenia pojedynczych symboli, często funkcjonujących w świadomości społecznej (jabłka, miecza, tęczy, złotej kuli). Istnienie tak fundamentalnych barier odbiorczych jednoznacznie dookreśla, jakim wyzwaniem intelektualnym dla młodego człowieka jest analiza warstwy symbolicznej języka religijnego. Najprostszym i często jedynym niesprawiającym poważniejszych problemów interpretacyjnych elementem tryptyku Memlinga jest postać Chrystusa w purpurowej szacie, usytuowana w części centralnej. Młodzież potrafi zazwyczaj dookreślić, że kolor purpurowy to symbol godności, władzy królewskiej, jej potęgi. Uczniowie podają nawet tak znaczące odczytania sensu jak gotowość na męczeństwo i ofiara za innych<sup>27</sup>.

Współczesnych uczniów niezbyt często cechuje świadomość, że nie jest możliwe selektywne podejście do analizy znaczeniowej symbolu. U Hansa Memlinga, jak zresztą u Hieronima Boscha czy Petera Breughla, każdy symbol jest istotny, szczególnie uwzględniając całościowy ogląd tryptyku. Niezwykle

<sup>26</sup> Cennym kompendium wiedzy w zakresie odczytywania symboliki biblijnej jest *Słownik obrazów i symboli biblijnych* Manfreda Lurkera, którego hasła przywołują bardzo precyzyjnie zakres znaczeniowy poszczególnych atrybutów. Zob. M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, Poznań 1989.

<sup>27</sup> Trafność uczniowskich rozpoznań potwierdza *Słownik obrazów i symboli biblijnych* Manfreda Lurkera (hasło „purpura”), op. cit., s. 193-194.

bogactwo symboli powinno wprowadzić gimnazjalistę czy licealistę w znaczeniowy labirynt, po którym należy się poruszać, wykorzystując wiedzę i myślenie kontekstualne. Tymczasem trudno wymagać od ucznia choćby gotowości do zrozumienia sensu biblijnego, gdy nie dysponuje on podstawowymi wiadomościami. Szkolni poloniści sygnalizują w ankietach problem braku korelacji treści nauczania w podstawach programowych z języka polskiego i religii<sup>28</sup>. W ocenie refleksyjnych nauczycieli języka polskiego z poziomu gimnazjum fakt wychowywania w wierze chrześcijańskiej nie oznacza znajomości jej symboliki. Jeżeli Memling odwołał się do wielu symboli religijnych w malarskim przedstawieniu Sądu Ostatecznego, ich odczytanie wymaga szczegółowej znajomości konkretnych ksiąg Pisma Świętego oraz przynajmniej podstawowej orientacji w zagadnieniach ikonografii. Brak umiejętności „czytania” symbolicznego alfabetu, choć jest to działanie teoretycznie nieobce uczniom gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, stanowi największą barierę odbiorczą.

Trudność, jaką generuje próba odczytania symboliki Sądu Ostatecznego, przekłada się w działaniach lekcyjnych na ewidentną niechęć uczniów do formułowania i prezentacji na forum klasowym własnych refleksji, uwag, rozpoznań. Krótkie, niespójne wypowiedzi to symptom ograniczonych umiejętności uczniów w zakresie wnioskowania i uogólniania. W realiach współczesnej szkoły, nawet w przypadku uczniów liceum, dostrzega się dużą trudność w uaktywnianiu czytania i myślenia symbolicznego<sup>29</sup>. Wystąpieniu tego niekorzystnego zjawiska dydaktycznego może przeciwdziałać zastosowanie metody intuicyjno-skojarzeniowej. W ocenie szkolnych polonistów jej uaktywnienie okazuje się niezwykle cenne w przypadku analizy tekstów kultury, gdzie duże znaczenie przypisuje się myśleniu abstrakcyjnemu oraz deszyfracji sensów metaforycznych i symbolicznych.

### **Edukacyjne wyzwanie: wielokontekstowa interpretacja tryptyku Memlinga**

Maria Jędrzychowska konstatowała: „Każdy uczeń, żeby trwać w pełnym człowieczeństwie, musi pielęgnować i chronić odkrywane z pomocą nauczyciela obszary niepragmatycznych i niekonsumpcyjnych wartości. Do nich należy język, literatura, wszelkie sztuki dawne i współczesne, religia, mity, obyczaje, tradycja. Jeśli zatem mówić o skuteczności w tym przypadku, to o skuteczności

<sup>28</sup> O konieczności rzeczywistej integracji treści programowych dydaktyki szczegółowych z dydaktyką religii pisze P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004.

<sup>29</sup> Problematykę odbioru symbolicznego omówił szczegółowo: J. Kaniewski, *Od czytania do pisania...*, op. cit., s. 24-30.

natury intelektualno-emocjonalno-duchowej, mocno jednak, na ile to możliwe, osadzonej w uwewnętrznianych kulturowych faktach<sup>30</sup>.

W perspektywie imperatywu kształtowania kompetencji kulturowych współczesnego ucznia analiza *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga powinna korespondować z omówieniem fragmentu *Apokalipsy według św. Jana* – najbardziej oczekiwanego literackiego kontekstu interpretacyjnego. Uczeń musi uzyskać dookreślenie obrazu przez tekst biblijny przywołujący wizję końca świata i sądu dokonanego wówczas przez Boga. Znalezienie odwołań tekstowych w Biblii staje się z roku na rok rzadziej ujawniającą się trudnością, która dotyczy zazwyczaj wąskiej grupy uczniów. Odniesienie konkretnych elementów obrazu do tekstu biblijnego uzależnione jest od tego, jakie urywki *Apokalipsy* zostały omówione w gimnazjum i jak dogłębna była ta analiza. Szkolna analiza fragmentów Biblii to dla uczniów nierzadko jedyne źródło wiedzy, oprócz przekazu na niedzielnej mszy świętej.

Egzegeza fragmentu *Apokalipsy według św. Jana* powinna umożliwić uczniom konkretyzację tak abstrakcyjnych pojęć, jak: piekło, niebo, zbawienie, potępienie, zmartwychwstanie, „Dies irae”, triumf Dobra nad Złem. Sprzyja również intensyfikacji procesu odczytania symboliki chrześcijańskiej; tekst biblijny pozwala odnaleźć sensy ukryte dzieła malarskiego, ponieważ słowo dookreśla przekaz wizualny. W perspektywie edukacyjnej przywołanie kontekstu *Apokalipsy według św. Jana* ma stanowić dopełnienie interpretacji *Sądu Ostatecznego* Memlinga jako tryptyku odnawiającego kanon ikonografii średniowiecznej<sup>31</sup>.

Dziś wielu kompetentnych polonistów rezygnuje z pochylenia się nad tym urywkiem Pisma Świętego, uważając podjęcie tych działań poznawczych za domenę edukacyjną szkolnych katechetów. W poznańskich gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych nauczyciele języka polskiego nazbyt często wyznają zasadę, że dyskusje o istocie języka religijnego i funkcjonowaniu stylu biblijnego w literaturze i sztuce powinny być w przeważającej mierze uaktywnione i przeprowadzone na lekcjach religii. Ankietowani poloniści określali swoje stanowisko jako wiążące, wskazując, że praktycznym zadaniem nauczyciela języka polskiego jest rekapitulacja ustaleń merytorycznych i egzekwowanie umiejętności interpretacyjnych, które młodzież powinna nabyć podczas pracy pod kierunkiem księży i katechetów.

Kolejnym problemem odbiorczym dla współczesnego ucznia jest rozpoznanie stylu, w jakim obraz został namalowany. *Sąd Ostateczny* łączy w sobie cechy

<sup>30</sup> M. Jędrzychowska, *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, w: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. M. Jędrzychowska, Z. Budrewicz, Kraków 1999, s. 58.

<sup>31</sup> Za „promotorów ikonografii odnawiającej kanon przedstawięń średniowiecznych” C. Frontisi uznał Huberta i Jana van Eycków. Za: *Historia sztuki. Od starożytności...*, op. cit., s. 184.

malarstwa średniowiecznego i renesansowego, zatem młodemu człowiekowi trudno jednoznacznie przypisać go do określonego stylu czy epoki. W praktyce edukacyjnej ostatnich lat uczniowie coraz częściej wykazują tendencję do jednoznacznego kategoryzowania przynależności dzieła do danej epoki. Tym bardziej znaczącym zadaniem dla nauczyciela jest pokazanie, że tryptyk Memlinga sytuuje się na pograniczu epok, że jako dzieło jest niejednorodne i egzemplifikuje płynność przechodzenia stylów. Analiza porównawcza z innymi dziełami tego okresu pozwoli refleksyjnemu poloniście wprowadzić równie znaczący dla sztuki późnego średniowiecza i wczesnego renesansu podział na europejskie malarstwo Południa (Włochy) i Północy (Flamandowie)<sup>32</sup>. W praktyce szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej kulturoznawcze kompetencje ucznia mogą okazać się niewystarczające, aby zrealizować zakres sugerowanych działań analitycznych dotyczących kontekstu kulturowego. Poszukiwaniu kluczowych ustaleń znów towarzyszą problemy definicyjne z rozróżnieniem znaczenia pojęć takich, jak: moty wędrowny, konwencja, symbol wizualny, estetyzm, realizm, mimesis.

Postulat przeprowadzenia wielokontekstowej interpretacji *Sądu Ostatecznego* Memlinga pozostaje oczekiwaniem niezwykle trudnym do realizacji w praktyce szkolnej. Wynika to z ograniczania lub zaniechania działań edukacyjnych w dwóch kluczowych zakresach interpretacyjnych. Po pierwsze: na godzinach polskiego incydentalnie przywołuje się kontekst historyczny. Szkolni poloniści twierdzą, że omówienie kontekstu kulturowego znaczącego dla analizy i interpretacji *Sądu Ostatecznego* powinno nastąpić podczas lekcji historii lub wiedzy o kulturze. Jest logicznym założeniem, że również szkolny polonista uaktywnia te zagadnienia istotne dla lektury tryptyku Hansa Memlinga. Wśród oczekiwanych przywołań winny znaleźć się: wpływ sytuacji politycznej i gospodarczej na powstanie i wymowę dzieła malarskiego, powiązanie rozmiarów dzieła z miejscem powstania i istnieniem prądu artystycznego, którego celem było przybliżenie wiernych do Kościoła, wreszcie zagadnienia związane z kulturą ekspansją malarstwa flamandzkiego w XV wieku. Po drugie: inną dziedziną uczniowskiej aktywności, zarzuconą przez szkolną polonistykę, jest podjęcie działań, które pozwoliłyby współczesnemu nastolatkowi samodzielnie odnaleźć teksty kultury pozostające w korespondencji z *Sądem Ostatecznym* Memlinga. To zaniechanie, które przybliży młodzież ku kulturowemu analfabetyzmowi.

W *Przedmowie* do znakomitego opracowania Jona Thompsona o „czytaniu” współczesnych płócien Andrew Brighton wskazał, że poznawanie dzieła malarskiego nie należy ograniczać do aktu wizualnej lektury<sup>33</sup>. Zetknięcie z obra-

<sup>32</sup> Tamże, s. 187.

<sup>33</sup> A. Brighton, *Przedmowa*, [w:] J. Thompson, *Jak czytać malarstwo współczesne. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł mistrzów od Courbeta do Warhola*, przeł. J. Holzman, Kraków 2006, s. 6-7.

zem to przywołanie tekstów, które przyczyniły się do pogłębienia doświadczenia poszukiwań znaczeń ukrytych. Według Brightona to wielość kontekstów, które ożywiały „rozkosz umysłu pochłoniętego obrazem”<sup>34</sup>:

„Mamy tu historię, czyli czasy, w których żył artysta. Mamy biografię – to, co wiemy o życiu artysty, jego wykształceniu czy przeżyciach, które się na jego dorobku odcisnęły. Mamy historię sztuki, znaczenie obrazu w twórczości artysty, jego oddziaływanie na innych artystów i inne obrazy, jego odbiór przez publiczność i instytucje. Mamy wreszcie ewentualny dług literacki i intelektualny zaciągnięty przez obraz, mamy pytanie o teksty filozoficzne, poetyckie czy inne dzieła pisane albo inne formy sztuki, które omawianą pracę kształtowały lub do których się ona odwołuje”<sup>35</sup>.

Bez uwzględnienia wymienionych kontekstów analiza i interpretacja dzieła malarskiego na godzinach polskiego jest niepełna, zdefragmentowana. I taką, niestety, bywa w szkolnej edukacji polonistycznej: pod presją pragmatyzmu przygotowań do egzaminu maturalnego, w odpowiedzi na skrócenie okresu edukacji polonistycznej, jako konsekwencja prymatu procesu wnikliwej lektury utworu literackiego nad innymi tekstami kultury.

Lekcje poświęcone analizie i interpretacji *Sądu Ostatecznego* Hansa Memlinga, szczególnie w perspektywie kształtowania dyskursu o języku religijnym, powinny mieć charakter interdyscyplinarny. Warto, by efektywnie uaktywniały myślenie kontekstualne i stały się istotnym punktem dla licznych tekstów kultury popularnej. Dzisiaj nauczyciele j. polskiego nie potwierdzają tak oczekiwanej indywidualizacji dialogu ucznia z dziełem plastycznym – sztuka czytania obrazu ustępuje miejsca zgoła wideoclipowej percepcji obrazków popkulturowych, do której młodzież nader chętnie się odwołuje i z którą się identyfikuje. W dobie wszechwładnej hegemonii środków masowego przekazu i postępującej wirtualizacji kultury współczesnej trudno zafascynować gimnazjalistę czy licealistę odbiorem klasycznego dzieła malarskiego, zwłaszcza gdy młodzież nie potrafi i nie zamierza dostrzec miejsc wspólnych „pomiędzy dawnymi i nowymi czasami”. Jest możliwe tylko wówczas, gdy rozbudziwszy zainteresowanie ucznia „skłonimy go do poszerzania wiedzy, gdy popracujemy nad rozwojem jego wyobraźni i wrażliwości”<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Tamże, s. 6.

<sup>35</sup> Tamże, s. 7.

<sup>36</sup> A. Grodecka, *Alfabet języka plastycznego...*, op. cit., s. 276.



### Summary

For the modern students the analysis and the interpretation of the painting to the lessons of the Polish language are a complex operation. This process becomes more difficult in execution when it concerns the text of the culture former: requires a substantial range of expertise, fetched multiple contexts and a variety of practical skills, which will show the specificity of the visual text. The article mentions the difficulties that may occur when it receives the painting of the Hans Memling *Last Judgement* at the level of analysis of the sense deep religious language. The text shows the changes in the Polish education and culture, which have a large impact on the attitudes of the youth.