

Piotr Doroszewski

Sposoby ułatwiające czytanie ikonografii stosowane w podręcznikach do języka polskiego

Język - Szkoła - Religia 7/1, 104-118

2012

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

SPOSOBY UŁATWIAJĄCE CZYTANIE IKONOGRAFII STOSOWANE W PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO

W artykule zajmę się wskazaniem sposobów stosowanych w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej (od 4. klasy), gimnazjum i szkoły średniej, które to sposoby mają ułatwiać uczniom czytanie materiału plastycznego – tzn. rysunków, zdjęć, a przede wszystkim reprodukcji dzieł sztuki – zamieszczonego w tych podręcznikach. Zakres czasowy oglądu obejmuje wybrane książki powstałe od lat 80. ub. wieku do 2008 r.

Użyte w tytule wyrażenie ‘czytanie ikonografii’ wymaga komentarza. Nazwa czynności ‘czytanie’ kojarzy się przede wszystkim z poznawaniem tekstów językowych i jest rozumiana jako „rozpoznawanie symboli pisanych czy drukowanych w celu przywołania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom”¹. Każde dzieło sztuki plastycznej

ma szczególny sposób istnienia: stanowi wydzielone uniwersum, coś, co przekracza samo tworzywo i niesie ze sobą różnorakie komunikaty pozawerbalne, przemawiające do zmysłów, uczuć i władz umysłowych².

Przez historyków sztuki dochodzenie do rozumienia tych komunikatów jest od dawna nazywane właśnie czytaniem:

Czytanie dzieła sztuki jest procesem podobnym do procesu tworzenia, choć różni się od niego w zasadniczy sposób zdolnością obiektywizowania się w konkretnych formach. Na proces tworzenia składa się zarówno przeżycie, jak w większym lub mniejszym stopniu posiadana wiedza w tym zakresie. Podobnie czytanie, czyli odbieranie dzieła sztuki, jest zarówno emocjonalnym, estetycznym przeżyciem, jak poznawaniem za pomocą posiadanej wiedzy; zarówno proces tworzenia jak proces odbierania wy-

¹ R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 141.

² M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Warszawa 1986, s. 7–8.

magają czynnego [...] zaangażowania przeżyć, a nawet całej osobowości człowieka³.

Zresztą ten termin występuje również w języku metodyki od co najmniej lat 80. ub. wieku, choć wtedy opatrywany był cudzysłowem, np. Jak „czytać” średniowieczną sztukę? [10., 140].

Należy także rozważyć, czy termin ‘ikonografia’ w tytułowym wyrażeniu został użyty w poprawnym znaczeniu i czy nie trzeba by go raczej zastąpić terminem ‘ilustracje’. Słownikowe znaczenia nazwy ‘**ikonografia**’ to⁴: 1. „zbiór wszelkiego rodzaju dzieł plastycznych powiązanych tematycznie lub dotyczących danej osoby, miejsca itp.”, 2. „dział historii sztuki, który zajmuje się opisem i interpretacją elementów treściowych i symbolicznych w dziełach sztuki”, 3. „nauka pomocnicza historii analizująca dzieła sztuki jako źródła wiadomości o historii”. ‘**Ilustracja**’ natomiast to: 1. „włączony do tekstu książki lub czasopisma oryginalny albo za pomocą właściwej techniki reprodukowany rysunek, obraz, fotografia o charakterze merytorycznym lub ozdobnym”, 2. „włączony w tekst pisany lub wygłaszany różnego typu materiał o charakterze przykładowym, dokumentacyjnym, faktograficznym, służący ułatwieniu percepcji wyводу”, 3. *rzadki* „wykonywanie ilustracji, czyli rysunków, obrazów włączonych do tekstu książki lub czasopisma”.

Po solidarnościowym przełomie z lat 1980–1981 pojawiły się nowe programy nauczania, według których zredagowano podręczniki używane jeszcze w latach 90. W części z nich materiał plastyczny pełnił funkcje wyłącznie ilustracyjne, zwłaszcza w przeznaczonych dla klas 4., 5., 6. i 7. szkoły podstawowej [1., 2., 3., 4.]. Inaczej wykorzystano ten materiał w książkach dla szkoły średniej z tamtego okresu [10.]. Jest obfity, choć niestety wyłącznie biało-czarny i mający na celu wprowadzenie uczniów w niewerbalne dziedziny twórczości epok, z których pochodzi. Aby pokazać różnicę w posługiwaniu się obudową ikonograficzną, użyję następującego przykładu: w podręczniku do 5. klasy [2., 63] znajdował się fragment książki E. Szermentowskiego *Młodość, talent, animusz* o Józefie Chełmońskim, któremu nie towarzyszy ani jedna reprodukcja obrazu tego malarza. Również w jednym z podręczników dla 4. klasy z 1999 r. [5., 162–166] umieszczono tekst o Chełmońskim, mianowicie M. Jaworzczakowej *Kuropatwy na śniegu*. Opowiadaniu towarzyszą kolorowe reprodukcje dwóch

³ H. Hohensee-Ciszewska, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką. Metoda poznania dzieła sztuki plastycznej*, Warszawa 1967, s. 63. Fragment tej książki zawierający powyższy cytat jest przedrukowany w jednym z podręczników (15., 184–185). Spis podręczników znajduje się na końcu artykułu, w nawiasach kwadratowych kolejno numer podręcznika w wykazie i numery stron.

⁴ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 14., Poznań 1998, s. 134 i 144.

obrazów w nim wspomnianych: *Czwórka* i właśnie *Kuropatwy...*, a spośród siedmiu ćwiczeń, które dopełniają tę całość słowno-ikonograficzną, dwa odnoszą się do tytułowego dzieła i mają poprowadzić uczniów do odczytania go. Zacytuj te ćwiczenia:

4. Przyjrzyj się dokładnie reprodukcji obrazu, który Jasiek ujrzał w pracowni malarza. Odszukaj w tekście i przeczytaj opis pierwszego spotkania z kuropatwami i opis tego, co ujrzał na obrazie chłopiec. Porównaj te opisy., 5. Opiszcie dokładnie reprodukcję obrazu *Kuropatwy na śniegu*.

Wykonanie powyższych zadań – w tym potwierdzenie umiejętności trafnego odczytania obrazu zredagowaniem opisu – nie powinno sprawić uczniom trudności dzięki zestawieniu tekstów ikonograficznych z werbalnymi. Podczas czytania natrafią bowiem na dwa następujące fragmenty, z których pierwszy dotyczy opowiadanego wydarzenia, drugi zaś przyglądania się obrazowi: „Kuropatwy nie zauważyły ludzi, przebiegły zupełnie blisko – zmarznięte, szare i takie małe na ogromnym polu” oraz „Śnieg tu biały, całe wielkie pole ośnieżone. Przyjrzał się: stadko ptaków na nim, zmarzniętych, szarych”. Opowiadanie przeto dostarcza nie tylko przeżyć emocjonalnych i estetycznych, ale również wiedzy zakodowanej w języku, bo z tych fragmentów mogą zaczerpnąć odpowiednie słownictwo. Jeżeli zaś nauczyciele uprzednio wprowadzą do ich języka wyrażenia ‘na pierwszym planie’, ‘na drugim planie’, to wszystko razem będzie oznaczało językową gotowość do samodzielnego wykonania opisu, czyli w istocie odczytania treści zawartych w obrazie, bo to odczytanie powinno być równoznaczne z interpretacją: „opis ma zmierzać do interpretacji” [6., 186].

Pora odpowiedzieć na postawione we wstępie pytanie o status materiału plastycznego w podręcznikach. Z tego, co zostało wyżej powiedziane, wynika, że jego część pełni funkcje ilustracyjne. Gdy się przegląda wspomniany już podręcznik dla 4. klasy [5.], widać, że części z przytaczanych fragmentów towarzyszą widoki okładek książek, z których zostały zaczerpnięte, i zdjęcia lub portrety autorów, a także postacie bohaterów, na marginesach zaś umieszczono zdjęcia i rysunki pomagające wyjaśniać znaczenia wyrazów. Funkcja obu obrazów Chełmońskiego – jak również wielu innych reprodukcji – wykracza poza ilustrowanie. Są one bowiem tekstami ikonograficznymi przeznaczonymi do odczytywania zakodowanych w nich znaczeń, a więc cel umieszczenia ich w podręczniku jest taki sam, jak tekstów werbalnych. Należy więc je nazwać podręcznikową ikonografią w słownikowym znaczeniu 1., bo występują jako autonomiczne podręcznikowe teksty niewerbalne obok tekstów językowych. Zresztą interpretować z uczniami powinno się także i to z materiału plastycznego, co wyraźnie stanowi jego część ilustracyjną, występującą w funkcji merytorycznej lub zdobniczej, zatem używanie wyrażeń ‘podręcznikowa ikonografia’ czy ‘obudowa ikonograficzna podręcznika’ jest całkowicie zasadne.

Przedstawiony pierwszy sposób kierowania czytaniem obrazów, polegający na zestawianiu ich z korespondującymi z nimi tekstami werbalnymi, należy do zasobu najlepszych chwytów dydaktycznych i jest stosowany od wielu lat. W pochodzącym z lat 80. podręczniku do 8. klasy [7., 64–66] sięgnięto do wykorzystywanego już wcześniej [8., 197]⁵ zestawienia opowiadania J. Iwaszkiewicza *Ikar* z obrazem P. Bruegla *Upadek Ikar*. Dodano jednak jeszcze wiersze T. Różewicza *Prawa i obowiązki* i E. Brylla *** [*Wciąż o Ikarach głoszą...*]. Co prawda reprodukcja obrazu była białą-czarna i w początkowych wydaniach miała bardzo złą jakość, powstałe jednak połączenie czterech korespondujących ze sobą tekstów opatrzonych nadto zadaniami umożliwiała odczytywanie różnych znaczeń z obrazu Bruegla, zwłaszcza że Iwaszkiewicz w swoim opowiadaniu umieścił dokładny jego opis. Tę kombinację tekstów wzbogaconą jeszcze o wersję mitu pióra J. Parandowskiego powtórzono w jednym z nowszych podręczników [9., 62–71]. Dzięki połączeniu pięciu tekstów otrzymuje się narzędzie do odczytania kilkupoziomowych znaczeń także tekstów werbalnych, np. we wszystkich pięciu występuje motyw oracza, orzącego chłopca, w czterech zaś – pasterza i różne oceny ich postawy. Według Parandowskiego upadek Ikar nie tylko został zauważony, ale i upamiętniony nazwami Ikaria oraz Morze Ikaryjskie.

Łączenie tekstów językowych i obrazowych w dydaktyczne całości ma rozmaite warianty. Jeden z nich – stosowany zwłaszcza w podręcznikach dla szkoły średniej, choć również i dla gimnazjum – polega na kojarzeniu utworów z lekturowego kanonu z określonym kręgiem ikonograficznym. I tak *Posłuchajcie, bracia miła...* koresponduje oczywiście ze średnio-wiecznymi przedstawieniami Męki Pańskiej [11., 148–150 Giotta, *Ukrzyżowanie*; 12., 248–250 M. Grünewalda, *Ołtarz z Isenheim*, A. Mategny, *Martwy Chrystus* tudzież fragment *Ukrzyżowania* R. van der Weydena – tu dodano jeszcze *Wykonano się* R. Brandstaettera i *Zgorzenie krzyża* Jana Pawła II; 13., 103–105 H. Memlinga, *Święta Weronika z chustą* oraz Malarza Małopolskiego, *Pieta* i *Ukrzyżowanie*; 16., 140 Mistrza Budapeszteńskiego, *Chrystus ukrzyżowany*; 17. R. van der Weydena, *Zdjęcie z krzyża*], a fragment Księgi Rodzaju opowiadający o gotowości Abrahama do złożenia ofiary z Izaaka jest opatrzony *Ofiarą Abrahama* Rembrandta [13., 67; 14., 103; 12., 228]. W podręczniku *To lubię!* do biblijnego opowiadania o ofierze na górze Moria [12., 221] i dzieła Rembrandta dodano jeszcze siedem innych tekstów o tym samym wydarzeniu: wiersz W. Szymborskiej *Noc* wraz z reprodukcjami mozaik *Gościnność Abrahama* oraz *Ofiara Izaaka* z kościoła św. Wita w Rawennie (s. 222–223), fragment *Bojaźni i drżenia* S. Kierkegaarda

⁵ Np. w podręczniku *Ta ziemia od innych droższa*. Zob. też propozycję porównawczego opracowania obu tych tekstów podczas lekcji autorstwa D. Żebrowskiej [w:] *Środki dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego w klasach V–VIII*, red. J. Żółkiewski, Warszawa 1974, s. 105–107.

wraz z *Ofiarowaniem Izaaka* Caravaggia (s. 226–228), T. Żychiewicza *Ogień i nóż* z obrazem Rembrandta, a także dwoma *Ofiarowaniami Izaaka* J. Zicka i M. Chagalla (s. 236–237). W jednym z podręczników [17., s. 15 i 19] również znajdują się dwa różne dzieła Caravaggia o przytoczonym wyżej tytule. Do *Bogurodzicy* natomiast przydaje się ikonografię z motywem *deesis* [11., 148; 13., 101; 14., 154; 15., 80; 16., 133–134; 17., 191–193]. We wskazanych wyżej podręcznikach – wyjąwszy poz. 15. – obrazy towarzyszące *Bogurodzicy* zostały zaopatrzone w teksty wyjaśniające, kim są przedstawione na nich postacie, jakie znaczenia wynikają z ich usytuowania i co znaczy termin *deesis*.

Następny wariant tworzą wiersze napisane o konkretnych obrazach umieszczone obok ich reprodukcji, np. S. Grochowiaka *Lekcja anatomii (Rembrandta)* [10., 340–341 – reprodukcja Rembrandtowej *Lekcji anatomii doktora Tulpa* jest tu czarno-biała] z dwoma zadaniami dla uczniów na s. 349, Z. Herberta *Mona Liza* [12., 65–66] oraz W. Wencla *Łódź na głębinie o Madonnie Conestabile* Rafaela [14., 150–151]. Spośród tych trzech utworów jedynie wiersz Wencla zawiera wierny opis dzieła Rafaela, będący równocześnie jego interpretacją, co może się stać bezpośrednią pomocą w odczytywaniu. Dwa pierwsze są zmetaforyzowanymi interpretacjami podejmującymi dyskusję z dziełami odniesienia, więc wymagają porównawczego dochodzenia do przesłań i wierszy, i obrazów. Do tego wariantu należy włączyć także wiersz W. Szymborskiej *Kobiety Rubensa*, choć jest on poetycką wizją jednej z cech całej twórczości malarza, cechy przetworzonej w dodatku przez uogólnienie i hiperbolizację. W podręcznikach jednak, które takie zestawianie słowno-ikonograficzne zawierają, są reprodukcje tylko jednego z odpowiednich obrazów Rubensa [11., 349–350; 12., 36 *Trzy gracje*; 14., 212 *Sąd Parysa*, 10., 339 jedynie tekst wiersza, w zadaniach odesłano uczniów do albumu z obrazami tego malarza]. Ogląd tych reprodukcji wszelako prowadzi do wniosku, że Rubensowskie kobiety mają wprawdzie nadwagę, atoli w rozsądnych wymiarach, a Szymborska posługuje się przesadnią:

O rozdymione, o nadmierne
i podwojone odrzuceniem szaty
i potrojone gwałtownością pozy
tłuste dania miłosne!

Tu działania dydaktyczne najbardziej ułatwia *To lubię!*, bo zawiera także reprodukcję *Trzech Gracji* A. Canovy [12., 31]. Takie zestawienie trzech tekstów z pewnością ułatwi uczniom dojście do powyższego wniosku. Warto by dla jeszcze pełniejszego zgromadzenia narzędzi interpretacyjnych dodać wyjaśnienie, dlaczego Rubens miał predylekcję do takiego właśnie kształtowania ludzkiego ciała, np. przez przytoczenie cytatu:

Artysta nie dbał o idealne kształty klasycznego piękna⁶. Były dla niego zbyt odległe i abstrakcyjne. Jego mężczyźni i kobiety to żywe istoty, takie, jakimi je widział i lubił. A ponieważ we Flandrii czasów Rubensa szczupłe figury nie były w modzie, niektórym nie podobają się „tłuste kobiety” z obrazów artysty. Taka krytyka ma oczywiście niewiele wspólnego ze sztuką i dlatego też nie musimy traktować jej nazbyt poważnie. Ponieważ jednak pojawia się tak często, dobrze jest sobie zdać sprawę z tego, że to właśnie emanująca z obrazów radość życia – bujnego i niemal nieposkromionego – we wszystkich jego przejawach sprawia, że Rubens był kimś więcej niż tylko wirtuozem swej sztuki⁷.

Następny sposób prowadzący do odczytywania ikonografii polega na jej łączeniu z różnorodnymi tekstami dyskursywnymi, pochodzącymi albo od twórców podręcznika, albo od zewnętrznych autorów. W książkach, w których zastosowano chronologiczny układ materiału, ich autorzy w formie wykładu omawiają założenia światopoglądowe kolejnych epok, a wśród nich uwypuklają także o zadania stawiane przed sztukami plastycznymi. Porównują też często te zadania z zasadami przyjętymi w poprzednim okresie. Dzięki temu adresat takiego wywodu otrzymuje mniej lub bardziej szczegółowe wiadomości ułatwiające mu odczytywanie ikonografii. Za przykład takiego zabiegu niech posłuży wprowadzanie wiedzy o cechach sztuki baroku i porównanie ich z cechami sztuki renesansu [10., 307]. Po podaniu informacji, że uczeni ujeli różnice między sztuką renesansu i baroku w pięć par opozycji, zostały przytoczone trzy z nich: „płaskość – głębia; forma zamknięta – forma otwarta; jasność – niejasność (drugie człony opozycji odnoszą się do baroku)”⁸. Następnie podano wiadomości potrzebne do czytania dzieł plastycznych. Wiele takich tekstów zawierał *Barwy epok* [11.]:

Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że w sztuce baroku uwidacznia się szczególnie dynamiczne ujęcie przestrzeni, skłonność do wyjaskrawiania kontrastów (por. też rolę antytez w literaturze), efektów świetlnych i ekspresywnych gestów (wyrażających silne poruszenia emocjonalne: rozpacz, gniew, ból, ekstazę), a także ujęć malarskich podkreślających stosunki przestrzenne tak, aby zaznaczyć ich trójwymiarowość (tzw. iluzjonizm).

⁶ Niektóre podręczniki zawierają wiadomości o klasycznym ideale proporcji ludzkiego ciała [11., 36–39].

⁷ E. H. Gombrich, *O sztuce*, tłum. M. Dolińska, I. Kossowska, D. Stefańska-Szewczuk, A. Kuczyńska, Warszawa 1997, s. 403.

⁸ Pięć par tych opozycji sformułował Heinrich Wölflin. Dwie pozostałe, których nie podano w podręczniku, to dynamiczność w przeciwstawieniu do statyczności oraz malarskość w przeciwstawieniu do plastyczności, zob. *Encyklopedia katolicka*, t. 2., Lublin 1976, szp. 45.

W podręcznikach umieszcza się także teksty napisane przez znawców, które wprowadzają uczniów w wiedzę albo o sztuce kolejnych epok [11., 32–37], albo o różnych zagadnieniach z historii sztuki ukazanych przekrojowo, np. o akcie [12., 28–32]. Ostatni przykład skłania do refleksji nad statusem wiedzy przekazywanej w podręcznikach: czy ma to być przekaz ogólnie przyjętych sądów o epokach i zjawiskach, czy może zawierać twierdzenia nie tylko dyskusyjne, ale wręcz nieprawdziwe, czy też przekazywać wątpliwe wiadomości, np. rysunki rekonstruujące nieistniejące już dzieła. We wskazanym podręczniku *To lubię!* [12.] znajduje się fragment tekstu Deirdre Robson *Akt*, z którego uczeń się dowiaduje m.in., że

w średniowieczu nagość identyfikowana była z pokusą i grzechem. [...] Podobizny nagiego ciała były rzadkie i ograniczone do wyobrażeń przedstawiających Pokusę, Sąd Ostateczny czy męki piekielne.

Podanie takiej informacji może utrudnić rozumienie funkcji stosowania wizerunków nagich ludzi. Pokazywanie Adama i Ewy lub wezwanych na Sąd Ostateczny w ubraniach byłoby fałszem. Uczniowie mogą wszak przeczytać w Księdze Rodzaju: „i poznali, że są nady” (Rdz 3, 7) albo w Księdze Hioba: „Nagi wyszedłem z łona matki i nagi tam wrócę” (Hb 1, 21)⁹. Nauczyciel powinien więc przywołać biblijny kontekst i podjąć w klasie rozważania nad głębokim znaczeniem nagości w przedstawieniach np. Sądu: niczego materialnego na tamten świat ze sobą nie zabierzemy, a akt zmartwychwstania na dźwięk trąb aniołów będzie narodzinami do życia wiecznego.

Wśród ikonografii towarzyszącej tekstowi *Akt* D. Robson jest fragment fresku Michała Anioła z Kaplicy Sykstyńskiej *Sąd Ostateczny*, podpisany *Chrystus Mściciel*. I tu spotykamy przykład podawania uczniom nieprawdziwej wiedzy, która uniemożliwia poprawne odczytanie przekazu dzieła. Znaczenia rzeczownika ‘mściciel’ bowiem nie sposób pogodzić ani ze słownikowym znaczeniem rzeczownika ‘sąd’¹⁰, ani tym bardziej z chrześcijańską nauką o Sądzie Ostatecznym, podczas którego – jak napisano w Biblii – Jezus, „sędzia żywych i umarłych” (Dz 10, 42), „sprawiedliwie będzie sędzić świat” (Dz 17, 31). W literaturze patrystycznej natomiast są używane nazwy Chrystusa: „Sędzia”, „Sędzia mający przyjść”, „Surowy Sędzia”¹¹.

Wśród historyków sztuki co prawda trafiają się zdania, że „Chrystus na Sądzie Ostatecznym w Sykstyńce jest jak wielki, mściwy Apollo, a siła tego pełnego gro-

⁹ Wszystkie cytaty z Pisma Świętego pochodzą z Biblii Tysiąclecia.

¹⁰ Np.: „Sąd to osądzenie kogoś lub rozpatrzenie czyjejś sprawy i wydanie w niej wyroku”, *Inny słownik języka polskiego PWN*, t. 2., Warszawa 2000, s. 552.

¹¹ *Encyklopedia katolicka*, Lublin 1997, szp. 1348. Zob. też X. Leon-Dufour, *Słownik Nowego Testamentu*, przeł. i oprac. K. Romaniuk, Poznań 1981, s. 560.

zy przedstawienia wywodzi się z tragicznych przemyśleń artysty¹². Nie zostaje jednak użyta nazwa ‘mściciel’:

Pośrodku u góry atletyczno-helleński Chrystus unosi prawicę, potępiając kłębiące się ciała grzeszników [...]. Z lewej roje sprawiedliwych [...] powolnym lotem unoszą się ku górze, garnąc się ku Marii, skulonej błagalnie u boku Sprawiedliwego Sędziego¹³;

ukazany jest jako nieubłagany Sędzia, nie jako chrześcijański Bóg miłości¹⁴.

Te jednak sądy odnoszą się przede wszystkim do konwencji przedstawienia postaci Jezusa przez Michała Anioła (np. „atletyczno-helleński”), a nie do idei przez to przedstawienie wyrażonych. Zresztą potępiający gest Jezusa ma uzasadnienie biblijne: „Wtedy oświadczę im: »Nigdy was nie znałem. Odejdźcie ode mnie wy, którzy dopuszczacie się nieprawości«” (Mt 7, 23). Podpis pod fragmentem tego fresku powinien zatem głosić np. „Chrystus Surowy (albo Nieubłagany) Sędzia”. W podręcznikach bowiem powinna być podawana rzetelna wiedza, zgodna z zobiektywizowanymi i wyważonymi sądami, jeśli ma być podstawą do wprowadzania uczniów w rozumienie tekstów, w tym także ikonograficznych.

Zajmę się z kolei sprawą przekazywania współczesnych wyobrażeń o tych dziełach, np. starożytnych, które się nie zachowały. W niektórych podręcznikach mianowicie spotyka się rysunek będący rekonstrukcją Kolosa Rodyjskiego [11., 32], pokazujący posąg w kształcie uważanym przez część uczonych za technicznie niemożliwy do zrealizowania:

Dzieło Charesa najczęściej wyobrażano sobie jako ogromny posąg ustawiony w rozkroku nad wjazdem do portu, tak że statki musiałyby przepływać między jego nogami. Nie wydaje się to jednak możliwe, gdyż nogi z brązu stanowią zbyt słabe oparcie dla tak olbrzymiej masy metalu¹⁵.

W podpisie pod rysunkiem wszelako nie wspomina się, że pokazuje on hipotetyczny wygląd Kolosa, negowany przez część badaczy, co może utrwalać fałszywe mniemania u uczniów.

Umieszcza się też w podręcznikach wraz z reprodukcją dzieła odnoszący się do niego tekst zawierający fachowy opis interpretujący. W taki tekst jest wpisana

¹² W. Beckett, *Historia malarstwa. Wędrowki po historii sztuki Zachodu*, przeł. H. Andrzejewska i I. Zych, Warszawa 1999, s. 124.

¹³ J. Białostocki, *Sztuka cenniejsza niż złoto*, Warszawa 1966, s. 357.

¹⁴ M. Rzepińska, dz. cyt., s. 104.

¹⁵ A. Świderkówna, *Hellenika. Wizerunek epoki od Aleksandra do Augusta*, wyd. 4., Warszawa 2009, s. 236.

ny oczywiście stosowany przez autora schemat poznawania dzieła, który po odkodowaniu można zastosować dydaktycznie. Podam teraz przykłady takich tekstów, a po każdym w nawiasie zawarty w nim ów schemat czytania dzieła: N. Samotychova o *Świętym Hubercie W. Skoczylasa* [5., 53: autor i tytuł, wyjaśnienie tytułu i wskazanie tematu, co widać na obrazie, kompozycja], M. Popręcka o *Guvernancie J. Chardina* [18., 52–53: autor i tytuł, wskazanie tematu, przedstawienie sytuacji, scharakteryzowanie postaci], H. Hohensee-Ciszewska o *Monie Lisie* Leonarda da Vinci [15., 184–185: autor i tytuł, co widać na obrazie, kompozycja, drobiazgowy opis przedstawienia postaci ze scharakteryzowaniem jej psychiki].

Inną odmianę tego chwytu zastosowano w *To lubię!* dla 5. klasy szkoły podstawowej [6., 185–186]. W książce dla uczniów umieszczono reprodukcję *Kruków nad polem zboża V. van Gogha*, książce dla nauczyciela zaś – szczegółowy opis obrazu (wg schematu: autor i tytuł, silnie skonstrastowana kolorystyka, co widać na obrazie, kompozycja, umiejscowienie dzieła w twórczości artysty) i metodyczną ścieżkę jego interpretacji przez uczniów [23., 186]:

Oglądanie [...] poprzedzają dzieci ćwiczeniem w ustalaniu najodpowiedniejszego dystansu między nimi a reprodukcjami, wybieraniu najlepszego oświetlenia. Przypominamy zachowanie odbiorców w muzeach i galeriach, gdy dla najkorzystniejszej percepcji dzieł sztuki plastycznej zbliżają się oni lub oddalają od oglądanego obiektu. Opis ma zmierzać do interpretacji, którą powinno wyzwolić pytanie: Czy obraz wielkiego Holendra oddaje radość obcowania artysty z przyrodą, czy też przeciwnie, wyraża niepokój i zagubienie w rozległej przestrzeni? Odpowiedź nie jest oczywista i jednoznaczna – dla jednych obraz emanuje słoneczną radością, dla innych wyraża grozę i rodzące się napięcie. Dzieci gromadzą argumenty, biorąc pod uwagę: kolorystykę, kompozycję, sposób malowania, świat przedstawiony obrazu.

Jak widać, schemat czytania obrazu podany uczniom różni się od planu opisu sporządzonego przez autorki nie tylko inną kolejnością części, ale także ich liczbą.

Jeszcze innym sposobem jest zestawianie dzieł z różnych epok o takim samym tytule lub podobnym temacie w celu ich porównawczego zinterpretowania. Ten sposób uważam za niezwykle nośny poznawczo dla uczniów i bardzo przydatny metodycznie, zwłaszcza gdy są zestawione dzieła sąsiadujących ze sobą epok. Takiego zabiegu użyli autorzy podręcznika do historii i społeczeństwa [20., 67–68], w którym w podrozdziale „Mistrz Leonardo da Vinci” umieścili opowiadanie o pracy Leonarda i jego warsztatu nad obrazem *Madonna wśród skał*. W opowiadaniu są wiadomości o nowatorskim przekształceniu przez Leonarda tematu Madonny z Dzieciątkiem, często podejmowanego w średniowieczu. Tekst

został zilustrowany wspomnianym dziełem Leonarda i obrazem Cimabuego – nie wymienionego jednak z nazwiska – *Madonna z Dzieciątkiem*. Dodano również ćwiczenie:

Wskaż podstawowe różnice pomiędzy obrazami mistrza Leonarda da Vinci a dziełami średniowiecznych malarzy (wykorzystaj ilustracje).

Wykonanie tego zadania ma zmierzać nie tylko ku wskazaniu odmienności w malarskim ujęciu tematu, ale także wydobyć różnice światopoglądowe między średniowieczem a renesansem. W wyniku takiej operacji uczniowie mają szansę skuteczniej nazwać tę odmiennosć i różnice, niż gdyby mieli do nich dochodzić przez opisujący je tekst w podręczniku, którego zresztą należy użyć jako źródła dopełniających wiadomości. Ten metodyczny zabieg zresztą powinien się stać narzędziem szeroko stosowanym przez nauczycieli, ponieważ ułatwia uczniom wyciąganie samodzielnych wniosków o porównywanych epokach, np. cechy renesansu i baroku można odczytać dzięki porównawczej interpretacji *Dawida* Michała Anioła i *Dawida* Berniniego¹⁶.

Inny przykład użycia tego chwytu znajduje się w jednym z podręczników dla gimnazjum [15., 36–37]. Połączono w nim dwie rzeźby: *Wenus z Milo* oraz wykonaną z brązu *Space Venus* Salvadora Dalego. Zestawienie zaopatrzone w trzy notatki zawierające erudycyjne informacje o dziełach, a także w sześć ćwiczeń, z których pierwsze cztery zawierają dydaktyczny schemat interpretacyjny:

1. Odpowiedz, co jest tematem każdego z dzieł.
2. W jaki sposób przedstawiono postacie? Zwróć uwagę na fakturę oraz kolor użytych materiałów, dbałość o detale, odniesienie do rzeczywistości.
3. Czy rzeźby są dynamiczne, czy statyczne? Uzasadnij swoją wypowiedź.
4. W jaki sposób posąg Salvadora Dalego nawiązuje do greckiego dzieła?

Zacytowane ćwiczenia nie prowadzą jednak do odczytania przesłania obu rzeźb i znaczeń wynikających z ich porównania, więc nauczyciel powinien tu przejść rolę przewodnika uczniów.

Materiałem porównawczym może być zresztą większa liczba dzieł niż tylko dwa. Takiego rozwiązania użyto w wypisach dla szkoły podstawowej [21., 232–233], w których obok tekstu o pamiętnej wystawie w Krakowie w 1979 r. *Polaków portret własny* umieszczono reprodukcje czterech portretów również tam eksponowanych: B. Strobla *Portret Jerzego Ossolińskiego*, P. Michałowskiego *Portret chłopca w kapeluszu*, T. Ajdukiewicza *Portret Heleny Modrzejewskiej* i P. Szyndlera *Portret Cypriana Kamila Norwida*. Dzięki porównywaniu czwor-

¹⁶ Zob. S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 64–66.

ga sportretowanych i łączeniu tej operacji z informacjami zawartymi w tekście łatwiej dochodzi się do wniosków interpretacyjnych.

Wyżej podałem schematy czytania obrazów, którymi posłużyli się swoich w tekstach znawcy sztuki. Operacji odkodowania i zwербalizowania takiego schematu mogliby dokonać uczniowie pod kierunkiem nauczyciela, by dopracować się klucza ułatwiającego interpretowanie dzieł plastycznych. Takie klucze zresztą skonstruowali autorzy niektórych podręczników, zob. tabela 1.

Podręcznik dla			
szkoły podstawowej [19., 29]	gimnazjum [22., 124]	szkoły średniej [11., 38–39]	szkoły średniej [12., 472]
autor i tytuł	twórca i czas powstania dzieła	twórca i epoka / artysta i jego sztuka	czas powstania dzieła
co zostało przedstawione na obrazie (pejzaż, portret, scena rodzajowa, martwa natura)	miejsce dzieła w dorobku twórcy	tytuł i temat	podjęmowany temat
co można odczytać z obrazu (wygląd przedstawionych postaci, jakie kolory przeważają, jaki jest nastrój obrazu)	technika malarska	technika malarska / artystyczna	poetyka utworu (np. gatunek, kompozycja, środki ekspresji, typ bohatera, charakter świata przedstawionego)
jakie elementy utworu się podobają	kompozycja (dominanta kompozycyjna: szczegół, postać, światło, płama), znaczenie kompozycji dla obrazu	kompozycja obrazu / rzeźby i jej związek z wymową dzieła	konteksty: historyczny, kulturowy oraz biograficzny
	plany: 1., 2. i 3.	symbolika barw / elementów	sposób korzystania z dorobku przeszłości
	tło, perspektywa, postacie i ich wzajemne relacje	gesty, postawa, zachowanie postaci	ujawniający się w dziele system wartości
	kolorystyka		
	rola światła, postaci, szczegółu, pejzażu		

Klucz z 3. kolumny utworzyłem z umieszczonych w tym podręczniku trzech bardzo podobnych schematów interpretacyjnych przeznaczonych do czytania konkretnych dzieł, a mianowicie dwóch obrazów i rzeźby. Pozycje zaś 1., 2. i 4. zawierają klucze mające służyć odczytywaniu wielu dzieł. Spośród nich najbardziej uniwersalnie pomyślany cel towarzyszył zredagowaniu klucza z pozycji 4., który uczniowie mają stosować do analizy utworów i werbalnych, i ikonicznych, by „odnotowywać wyprowadzone z owej analizy informacje o epoce, do której dzieło zostało zaliczone” i dzięki temu syntezować wiedzę o kolejnych okresach kulturowych. Trudności w posługiwaniu się nim może powodować rozszerzenie znaczenia terminu ‘poetyka’. Definicje słownikowe nie łączą go z ikonografią, ale odnoszą je do literaturoznawstwa¹⁷, odnotowując tylko jedno inne użycie tego terminu (‘poetyka filmu’) poza tą dziedziną: ‘**poetyka**’ [...] 1. *literaturoznawczy* „teoria dzieła literackiego, część teorii literatury – nauka zajmująca się strukturą, budową dzieła literackiego, jego ukształtowaniem językowym” [...] ▲ *filmoznawczy* Poetyka filmu ‘dział teorii filmu, nauka, która zajmuje się badaniem struktury dzieła filmowego oraz jego ukształtowaniem językowym’. [...] 2. *literaturoznawczy* „zespół środków artystycznych stosowanych w poszczególnych utworach, w twórczości danego pisarza lub grupy poetyckiej, a także w określonym prądzie literackim”¹⁸.

Także klucz z 2. kolumny może przysparzać trudności wskutek użycia w myśleniu kontekście terminu ‘kompozycja’. Badaczka sztuki stwierdza bowiem: „kompozycją nazywać będziemy artystyczny układ elementów na płaszczyźnie lub w przestrzeni”¹⁹, zatem zarówno plany widoczne na obrazie, jak i tło, perspektywa, postacie czy rola światła²⁰ są składnikami tworzącymi kompozycję.

Przedstawione w artykule sposoby ułatwiające czytanie ikonografii powinny trafić do kanonu najlepszych działań metodycznych podczas lekcji. Za szczególnie ważne uważam dopracowanie się przez nauczycieli klucza interpretacyjnego – a najlepiej kilku takich kluczy – który by skutecznie pozwalał odkodowywać pozawerbalne przekazy zawarte w dziełach plastycznych. Na podstawie wyżej pokazanych schematów poznawania dzieł plastycznych wydobytych z umieszczonych w podręcznikach tekstów znawców sztuki zredagowałem dwa wzorce ułatwiające interpretację obrazów i rzeźb, by stanowiły one podsumowanie rozważań. Pierwszy wskazuje najbardziej podstawowe działania: autor i tytuł dzieła

¹⁷ Zob. np. *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Warszawa 2010, s. 991.

¹⁸ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, dz. cyt., t. 30., s. 39.

¹⁹ H. Hohensee-Ciszewska, dz. cyt., s. 23.

²⁰ Np. malarze stosujący światłocień (zwłaszcza Caravaggio i zainspirowani jego twórczością) używali go jako składnika organizującego kompozycję, zob. M. Rzepińska, dz. cyt., s. 220.

ła; określenie tematu; co przedstawia dzieło; kompozycja. Drugi wzorzec został wzbogacony o bardziej szczegółowe działania poznawcze:

- autor i tytuł (gdy trzeba, należy wyjaśnić znaczenie tytułu);
- wskazanie tematu i jeśli trzeba wyjaśnienie go;
- co widać na obrazie, co przedstawia rzeźba, tu także nazwanie gatunku (pejzaż, portret, scena rodzajowa, biblijna, mitologiczna, batalistyczna, martwa natura) i opis sytuacji, którą wpisano w dzieło;
- kompozycja i jej związek z przesłaniem dzieła;
- scharakteryzowanie psychiki postaci (zwłaszcza sportretowanych), ich przeżyć.

Wykaz przywołanych podręczników:

1. M. Nagajowa, *Polska mowa. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 4.*, wyd. 2., WSiP, Warszawa 1982.
2. M. Nagajowa, *Język polski. Język i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy piątej szkoły podstawowej*, wyd. 2., WSiP, Warszawa 1985.
3. M. Nagajowa, *Polubić czytanie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla szóstej klasy szkoły podstawowej*, wyd. 5., WSiP, Warszawa 1991.
4. J. Dietrich, *Język polski. W ojczyźnie-polszczyźnie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla siódmej klasy szkoły podstawowej*, wyd. 4., WSiP, Warszawa 1994.
5. A. Lewińska, E. Rogowska, P. Doroszewski, *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik dla klasy IV*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 1999.
6. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela. Klasa 5., Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1997.
7. K. Krajewski, *Język polski. Echo z dna serca. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla ósmej klasy szkoły podstawowej*, wyd. 11., WSiP, Warszawa 1998.
8. J. S. Kopczewski, *Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII*, wyd. 1., PZWS, Warszawa 1971.
9. J. Konowska, S. Mateja, *Nasz wspólny świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wyd. Edukacyjne „Wiking”, wyd. 1., Wrocław 2005.
10. M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J. T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*, wyd. 8., WSiP, Warszawa 1994.

11. W. Bobiński, A. Sitarz-Janus, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura. Kl. 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, WSiP, Warszawa 2002.
12. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. *Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
13. K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum, cz. I*, wyd. I, Stentor, Warszawa 2002.
14. J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik, klasa I, szkoły ponadgimnazjalne, zakres podstawowy i zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.
15. M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Nowa Era, Straszyn 2008.
16. S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 1*. Gdańskie Wyd. Oświatowe, Wyd. 3., Gdańsk 2004.
17. D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze. Klasa I., część I.*, WSiP, Warszawa 2008.
18. M. Derlukiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo M. Rożak, Straszyn 2006.
19. M. Derlukiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo M. Rożak, Straszyn 2005.
20. J. Dumanowski, D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Historia i społeczeństwo. Podręcznik dla klasy V*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2000.
21. A. Lewińska, E. Rogowska, P. Doroszewski, *Język polski. Dziwię się światu. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy VI*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2000.
22. A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego. Gimnazjum. 2.*, Arka, Poznań 2000.
23. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. *Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.

The methods to facilitate reading the iconography in Polish textbooks.

The aim of the paper is to deal with the interpretation of the iconography in Polish textbooks. It discusses the methods used by the authors of selected textbooks to facilitate understanding the iconography.

The methods are as following:

Comparing the iconographic works with the corresponding literary works, or with the art essays which explain the meaning of the works of art or the groups of works;

Comparing two works of art on the same theme but from different periods;

Providing keys to the step-by-step interpretation of a particular work of art or a group of works.

In the conclusion the author proposes his own interpretive key consisting of the following steps: the author and the title of the work of art; the subject; what the work depicts; how the work's composition corresponds to its message; how the emotions are expressed.