



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
Instytut Filologii Polskiej

Ewa Zienkiewicz-Franczak

Przekład intersemiotyczny w edukacji polonistycznej

Intersemiotic translation in Polish language education

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Anety Grodeckiej

Poznań 2018

*Pracę doktorską dedykuję
Pani Profesor UAM dr hab. Anecie Grodeckiej.
W sposób szczególny chciałabym podziękować Pani Profesor
za wnikliwą lekturę mojej pracy,
za nieustanne czuwanie nad jej rozwojem,
za niezwykle cenne i inspirujące uwagi,
dzięki którym rozprawa ta przyjęła ostatecznie prezentowaną formę.*

SPIS TREŚCI

WSTĘP 4

Rozdział I

Z perspektywy teoretyków literatury i dydaktyków 12

ROZDZIAŁ II

Szkoła przekładu intersemiotycznego w publikacjach dla najmłodszych 35

ROZDZIAŁ III

Intersemiotyczność w dokumentach oświatowych, podręcznikach i poradnikach metodycznych 51

3.1 Dokumenty oświatowe..... 51

3.2 Podręcznik *Słowa na czasie* wobec zagadnienia przekładu intersemiotycznego .. 57

3.3 Polonista poszukujący trafnych zestawień intersemiotycznych..... 73

ROZDZIAŁ IV

Wymiana myśli w obrębie relacji intersemiotycznych. Badania empiryczne 83

4.1 *Biała magia* Kamila Krzysztofa Baczyńskiego w świetle dodatków edytorskich 85

4.2 Ekfrazja poetycka Marii Poraskiej w roli przekładu intersemiotycznego 97

4.3 Ilustracja uczniowska do wiersza Bolesława Leśmiana *W malinowym chruśniaku* 109

ZAKOŃCZENIE 130

BIBLIOGRAFIA 133

WSTĘP

Opisy nieruchomych obrazów
są nadzwyczaj zajmujące.
Poświęca się im uczone rozprawy.
Ale my jesteśmy żywi,
napelnieni pamięcią i rozumem,
i chwilami doznajemy szczególnej dumy,
ponieważ krzyczy w nas przyszłość
i ten bełkot czyni nas ludźmi.
Adam Zagajewski¹

Przekład intersemiotyczny nie jest zagadnieniem nowym w humanistyce. To rodzaj operacji bardziej skomplikowanej niż przekład z jednego języka naturalnego na drugi język naturalny. Termin nawiązuje do wcześniej uformowanych w kulturze kierunków „intertekstualności”, „intermedialności”, które ukształtowały się w latach 60. XX wieku. Intertekstualność łączy się z poglądami Julii Kristevej, która rozwinęła teorię dialogowości Michaiła Bachtina² i stworzyła nową definicję tekstu będącego „mozaiką”, czyli składającego się z cytatów, nawiązań, zapożyczeń pochodzących z innych tekstów. Termin „intermedialność” został spopularyzowany przez Dicka Higginsa, który opisał w ten sposób przekraczanie granic gatunkowych w sztukach plastycznych, uznał happening za rodzaj „intermedium, nieoznakowany teren pomiędzy kolażem, muzyką i teatrem”³. Zmiany w obrębie sztuki sprawiły, że dla potrzeb nowoczesności zaczęto posługiwać się terminami „transmedialność” i „transsemiotyczność”. Ewa Szczęsna opisując oba terminy zauważyła:

O transsemiotyczności czy transmedialności należy mówić wszędzie tam, gdzie systemy semiotyczne lub medialne współtworzące przekaz tracą swą niezależność (samodzielność) w tworzeniu znaczeń. A zatem relacje transsemiotyczne to na przykład relacje, w jakie wchodzi obraz i dźwięk w przekazach filmowych;

¹ A. Zagajewski, *Opisy obrazów*, wiersz z tomu *Powrót*, [w:] *Wiersze wybrane*, Kraków 2010, s.223.

² W kontekście dydaktyki usytuował jego teorię Lech Witkowski, zauważając: „Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się jednak tam, gdzie choćby chwilowo laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostaną myślowe operacje na tekstualnej wizji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra”, zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991, s. 222-223.

³ D. Higgins, *Intermedia*, przeł. M. i T. Zielińscy, [w:] *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, wybór, oprac. P. Rypson, Gdańsk 2000, s. 123.

z relacjami transmedialnymi będziemy mieć do czynienia w przypadku cytatów i parafraz, np. literackich struktur narracyjnych czy stylów malarskich w filmie⁴.

Pozostanę w pracy przy określeniu „przekład intersemiotyczny”. Wprawdzie Stanisław Balbus zauważył, że semiotyka jest językiem kodów i systemów, a sztuka jest często nieprzewidywalna i nie daje się usystematyzować⁵, jednak termin jest osadzony w tradycji i użyteczny. Można pojmować go szeroko i wiązać ze zwrotem interpretacyjnym lat 80. XX wieku⁶, wedle którego kultura zaczęła być traktowana jak rodzaj tekstu. Jeszcze bardziej ważny z uwagi na termin był zwrot translacyjny, gdy „przekład” uwolniony został ze schematu lingwistyczno-tekstualnego i zaczął funkcjonować jako pojęcie nauk społecznych i nauk o kulturze. Przekładalność objęła wiele przejawów ludzkiej myśli:

Znane, skoncentrowane na tekstach kategorie literackiego przekładu, jak oryginał, ekwiwalencja, „wierność” są coraz częściej uzupełniane lub nawet zastępowane nowymi wiodącymi kategoriami kulturowego przekładu, jak reprezentacja i transformacja, obcość, wymiennność, przemieszczanie, kulturowe różnice i władza⁷.

Translational Turn to przekonanie, że przekładalne jest niemal wszystko: można „przełożyć rytuał na mit, przekład ustny na relację pisemną, powieść – na komiks lub film, wrażenia wzrokowe – na muzykę instrumentalną. Przetłumaczyć da się nawet obcy sposób myślenia na rozumowanie bliskie własnej kulturze”⁸. Z tak pojętą przekładalnością wiąże się zmiana w pojmowaniu kultury: „Kultura nie jawi się już w żadnym razie jak <<oryginalny>> i szczególny świat życia, ale jako <<hybrydowa>>, nieczysta, mieszana, warstwowa struktura doświadczeń i znaczeń”⁹.

Szeroko pojmowany „przekład” skłania do tego, by równie szeroko ujmować „przekład intersemiotyczny”. W tym momencie ważna jest koncepcja związku semiotyki z naukami o umyśle, co trafnie formułuje to Seweryna Wysłouch: „tworzenie

⁴ E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki transsemiotycznej*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 32.

⁵ S. Balbus, *Interdyscyplinarność, intersemiotyczność, komparatystyka*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 12.

⁶ D. Bachmann-Medick, *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012.

⁷ Ibidem, s. 282-283.

⁸ K. Lukas, *Przekład intersemiotyczny*, 2013, [w:] *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności*, kierownik projektu W. Bolecki, www.sensualnosc.bn.org.pl [dostęp: 12 maja 2017].

⁹ D. Bachmann-Medick, *Cultural turns*, op. cit., s. 295.

i rozumienie komunikatu – czy to słownego, czy sformułowanego w innym systemie znaków – przebiega według uniwersalnych reguł operacyjnych zapisanych w umyśle człowieka, kierujących wszystkimi formami operacji międzyludzkiej”¹⁰. Ważny jest również wpływ kultury medialnej na wcześniejszy zwrot wizualny¹¹, który wymaga teraz dopełnienia o ekspresję akustyczną i skupienia uwagi na procesach percepcji: „Ważnym zadaniem jest zbadanie specyficznych relacji widzenia z innymi zmysłami, przede wszystkim słuchu i dotyku, oraz ustalenie, w jaki sposób te relacje kształtują się w obrębie poszczególnych praktyk kulturowych”¹². Wynika z tego, że refleksja na temat przekładu intersemiotycznego wiąże się ze zmianą poglądów na temat interpretacji i rozumienia, do których dochodzi w ostatnim czasie.

Granice interpretacji

Interpretacja jest procesem złożonym, wieloznacznym, skomplikowanym – to nie ulega wątpliwości. W poznawaniu świata, doznawaniu i dotykaniu go wciąż towarzyszy nam potrzeba rozumienia – bez niej nie odkryjemy przecież prawdziwego sensu istnienia. Poszukiwanie tego sensu to właśnie interpretacja, która, co ważne, nie odnosi się wyłącznie do literatury. Dociekania interpretacyjne są istotnym wątkiem współczesnej humanistyki i łączą się z ewolucją poglądów filozoficznych, antropologicznych i w efekcie również teoretycznoliterackich. W literaturoznawstwie polskim najczęściej uwagi problemom interpretacji poświęcił Janusz Sławiński. To nie jedyny autor prac w tym zakresie. Nowoczesną i ponowoczesną historią literatury i kultury zajmuje się Ryszard Nycz, który wielokrotnie w swoich artykułach wspomina o potrzebie uruchomienia kategorii doświadczenia. Opisywane przez badacza doświadczenie nie jest czystym doznaniem, ale zrostem zmysłowych doznań i afektów z konceptami i językiem, „kulturowo uwarunkowanym, zawsze konkretnym poznaniem, w którym stapiają się porządki naturalny i społeczny, fizyczno-przyrodniczy i symboliczno-kulturowy”¹³. Zgodnie z tą tendencją postępują coraz częściej teoretycy i filozofowie. Posłużę się

¹⁰ S. Wysłouch, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001, s. 61.

¹¹ Nadejście zwrotu wizualnego ogłosił w 1992 r. amerykański literaturoznawca i teoretyk kultury William J. T. Mitchell, który zwrócił się tym samym przeciwko dominacji języka i dopominał się, by dowartościować zarówno myślenie za pomocą obrazów, jak myślenie nad obrazami.

¹² Przemyślenia W. J. T. Mitchella, cytowane przez D. Bachmann-Medick, op. cit., s. 447.

¹³ R. Nycz, *Lekcja Adorna: tekst jako sposób poznania, albo o kulturze jako palimpseście*, „Teksty Drugie”, 2012, nr 3, s. 43.

trzema opracowaniami, które ukazały się w ostatnim czasie¹⁴: *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka* (2012), *Granice interpretacji* (2014), *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego* (2015). Wszystkie one oscylują wokół tezy, że **interpretacja angażująca zmysły i nasze ciało może wzbogacić nasze rozumienie świata.**

Zmysły pełnią nieocenioną rolę w inspirującej wędrówce po świecie pełnym wrażeń, są przewodnikiem w poznawaniu świata przez człowieka. Pamiętać należy, że każdy z nas jest indywidualnością pod względem zasobów genetycznych, neurofizjologicznych, zdrowotnych czy środowiskowych, dlatego też dla każdego przyjmowanie bodźców z otoczenia ma inne znaczenie. Nie wszyscy odbieramy i kodujemy wiadomości w ten sam sposób. Każdy z nas odruchowo uaktywnia preferowany zmysł, albo zmysły, a następnie we właściwy sobie sposób odbiera i przekazuje dalej dostarczane informacje. Dzieje się to za pomocą trzech podstawowych kanałów sensorycznych: wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego. Zagadnienie wielozmysłowości osadzone jest w tradycji myśli filozoficznej. Jak dowodzą autorki podręcznika *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, nawiązuje ono bezpośrednio do relacji pomiędzy ciałem a umysłem. Po przeglądzie stanowisk filozofów można sformułować obserwację: „jedni myśliciele uznają podległość doznań zmysłowych wobec rozumu, sugerują, że w procesie poznania biorą udział idee wrodzone (Kartezjusz) lub „intencje poznawcze” (Husserl), inni skłaniają się ku jedności sfery cielesnej i świadomości (Mach, Merleau-Ponty)”¹⁵. Nauczanie uwzględniające predyspozycje percepcyjne polega na angażowaniu wszystkich zmysłów w procesie nauczania, zgodnie z tym jak mawiał Jan Amos Komeński: „Nauczyciel powinien brać pod uwagę wszelkie drogi, zmierzające do otwarcia umysłów i używać ich odpowiednio do okoliczności”¹⁶. Wielozmysłowość w praktyce oznacza postawienie w centrum uwagi wrażliwego człowieka z jego zdolnościami percepcyjnymi do odkrywania tego, co nieodkryte. *Dydaktyka w kręgu wielozmysłowości*¹⁷ zawiera rozwinięcie takich zagadnień jak: lektura wielozmysłowa, słowa rzeźbiarskie, synestezja, eurytmia, somaestetyka, dydaktyka dotyku, audiodeskrypcja i kompensacja zmysłowa. Tradycja „lektury wielozmysłowej”

¹⁴ Recenzja na temat publikacji w: E. Zienkiewicz-Franczak, *Od wielozmysłowości do umysłu ucieleśnionego... Współczesne rozprawy o cielesnych aspektach interpretacji*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/7800/7802>, [dostęp: 3 marca 2018].

¹⁵ A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012.

¹⁶ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1956, s. 348.

¹⁷ W rozdziale poświęconym dydaktyce dotyku znalazł się tekst Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Biała magia* (por. rozdz. III).

sięga prac Zdzisława Łapińskiego, który już w latach 70. XX wieku badał jakość wiedzy psychologicznej dostarczanej przez poezję¹⁸.

Wiele pytań związanych z istotą rozumienia postawił Bartosz Brożek w książce *Granice interpretacji*¹⁹. W rozdziale *Rozumienie i interpretacja* przywołał metafory myślenia, m.in. jaskinię Platona, traktowaną przez niego jako znak „widzenia idei oczami duszy” oraz „rozmowy duszy z samą sobą”. Na podstawie koncepcji Platońskiej zaproponował inny model, za który uznał myślenie ucieleśnione, zorientowane na działanie i osadzone w interakcjach społecznych. Ciekawym przykładem obrazowania tego modelu jest opis improwizacji tanecznej²⁰ w eseju Maxime Sheets-Johnstone. Chodzi o proces, który nie polega na obmyślaniu i wykonywaniu poszczególnych kroków i gestów, ale „rodzaj myślenia w ruchu”. Ten metaforyczny obraz interpretacji wskazuje na przestrzenny wymiar procesów mentalnych i podkreśla ich dynamiczny charakter. Czy istnieją granice ludzkiego rozumienia? W rozdziale zatytułowanym *Logika w Krainie Czarów* Brożek przypomina, że prawa rządzące wyobraźnią są zmienne. Podkreśla, że praktyka interpretacji poezji czy malarstwa zmusza nas do stwierdzenia, że rozumienie nie jest czynnością czysto intelektualną, że opiera się w dużej mierze na naszych emocjach. Ludzie przede wszystkim mają potrzebę interpretacji, a nie tylko potrafią interpretować. Autor zaznacza, że interpretacja to rodzaj procesu: „Próbując zmienić jakiś tekst, musimy jednocześnie pracować z jego wieloma parafrazami, sprawdzając, która z nich jest najbardziej spójna z kontekstem i wiedzą tła”²¹. Ważne w interpretacji stają się biologiczne aspekty rozumienia, ważna staje się koncepcja ucieleśnionego umysłu.

Podobno jednym z najgłębszych filozoficznych wyzwania, z jakim można się zmierzyć, jest własne ucieleśnienie. Zadajemy sobie pytania: czy ciało może mieć jakieś znaczenie? Czy ma wpływ na nasze myślenie i postrzeganie rzeczywistości? Te pytania powracają w książce *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*²². Johnson poddaje krytyce „odcieleśnianie umysłu” i twierdzenia, iż myślenie nie łączy się z czuciem. Podważony zostaje wydawałoby się solidnie ukonstruowany pogląd, że emocje nie mogą być elementem wiedzy. Estetyka nie może być pojmowana jako dziedzina

¹⁸ Z. Łapiński, *Poezja i psychologia*, [w:] *Konteksty nauki o literaturze*, pod red. M. Czermińskiej, Wrocław 1973, s. 75-93.

¹⁹ Książka doczekała się już dwóch wydań; cytaty w pracy pochodzą z wydania drugiego: B. Brożek, *Granice interpretacji*, Kraków 2016.

²⁰ Chodzi o esej M. Sheets-Johnstone (1981, 399), *Thinking in Movement*, „The Journal of Aesthetics and Art Criticism”, 1981, 39,4, s. 399.

²¹ B. Brożek, op. cit., s. 123.

²² M. Johnson, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*, przeł. J. Płuciennik, Łódź 2015.

zajmująca się treściami dotyczącymi jedynie subiektywnego smaku. Naśladując Johna Deweya, trzeba uznać, że estetyka ma charakter nauki podstawowej w procesie przenikliwego rozumienia świata. Estetyka – jak określał to Dewey - zajmuje się wszystkimi rzeczami, które zawarte są w znaczeniu – formą, ekspresją, komunikacją, jakościami, emocją, uczuciem, wartością²³. Johnson dowodzi, iż właśnie metafora konceptualna jest istotą ludzkiego pojmowania i bez odniesienia do czuciowo-ruchowego doświadczenia, nie moglibyśmy operować pojęciami abstrakcyjnymi. Słowa mają znaczenie, znaczenie zaś to coś o wiele więcej niż słowa. To, co powiedziane, a to, co w umyśle – to dwie różne sprawy. Znaczenie pulsuje tu cielesnym sensem. Wnikliwy czytelnik i miłośnik poezji nie dostrzeże tylko słów. W jego umyśle wytworzy się siatka myśli, odczuć, ekspresji przeżyć. Będzie angażował swoje zmysły, by odkryć prawdziwy sens. Ten nietuzinkowy obraz bierze swój początek w głębi naszej nieświadomości.

Granice dydaktyki

Ujmowana w nowy sposób interpretacja zmienia, poszerza rozumienie metody przekładu intersemiotycznego. Skłania do tego, by przekraczać granice również w dydaktyce polonistycznej. Integracja międzyprzedmiotowa i wewnątrzprzedmiotowa była już hasłem reform edukacyjnych²⁴. W holistycznym ujęciu dydaktyki pojawiło się przekonanie, że aby proces nauczania był pełny i skuteczny, musi być zintegrowany. Te tendencje skłoniły nauczycieli do refleksji oraz poszukiwania nowych metod i sposobów pracy²⁵. Zenon Uryga utrwalił przekonanie istniejące w środowisku polonistycznym, że „język polski” to szczególny przedmiot, „przedmiot wielowymiarowy”²⁶, nierozzerwalnie związany z innymi dziedzinami wiedzy, w tym z szeroko rozumianą kulturą.

Polonista ma być nie tylko mentorem, przewodnikiem, ale musi być kimś więcej niż tylko wykładowcą przekazującym wiedzę. To on organizuje pierwsze kontakty ze sztuką swoich uczniów i kształtuje ich nawyki odbiorcze, budzi doznania estetyczne, wprowadza uczniów w świat muzyki, plastyki i filmu, poszerza ich horyzonty i motywuje do odkrywania nieznanego. To polonista przekracza granice. Można zaryzykować wniosek, że od polonisty oczekuje się poszerzonych kompetencji, różnych niż te, o których pisano jeszcze dwadzieścia lat temu. Dawne metody odnosiły się przede

²³ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawa 2014.

²⁴ Zob. J. Kaniewski, *Nowe słowo-zakłęcie. O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka” 2008, nr 6.

²⁵ Swoje rozważania opierać będę o własne doświadczenia polonistki z 10-letnim stażem pracy w zawodzie.

²⁶ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia polonistycznego*, Warszawa-Kraków 1996.

wszystkim do intelektualnego zrozumienia, co nie sprzyjało uwrażliwianiu na postrzeganie i twórczej aktywności.

Jedną z metod, która pozwala przekraczać granice, jest metoda przekładu intersemiotycznego. Uznaję, że dzięki obcowaniu ze sztuką uczeń staje się gotowy do współtworzenia kultury, staje się po trosze znawcą, krytykiem i estetą. Form pracy jest wiele. Opis dzieła sztuki pozwala uporządkować doznania i przeżycia. Ilustracja autorska – uczniowska to dowód na to, że lekcje języka polskiego mogą być okazją do pobudzania zmysłów, że udało się wyrwać ucznia z marazmu i niechętniej postawy wobec literatury i sztuki. Analiza ekfrazy uzmysławia, że spotkanie z obrazem może stać się nie tylko zabawą dla wzroku, ale także okazją rozwijania umiejętności postrzegania, że prowadzi do wzbogacania własnej wizji świata przez zestawienie jej z innym sposobem widzenia²⁷.

Granice pracy

W pracy rozpatruję zagadnienie przekładu intersemiotycznego z trzech różnych perspektyw: teoretycznoliterackiej, edytorskiej i dydaktycznej. Główny cel rozprawy to szczegółowe oświetlenie metody „przekładu intersemiotycznego”, odtworzenie recepcji tego pojęcia w humanistyce. Innym ważnym celem jest konfrontacja teorii naukowej z praktyką szkolną, czemu służą analizy materiałów dydaktycznych i badania empiryczne wśród uczniów i studentów.

W rozdziale pierwszym badam sposób rozumienia „przekładu intersemiotycznego” w opracowaniach z zakresu literaturoznawstwa (E. Balcerzan, S. Wysłouch, E. Szczęsna) oraz prac z nauki o sztuce (M. Hopfinger, M. Henrykowski). W sposób szczególny interesuje mnie recepcja pojęcia w obszarze dydaktyki polonistycznej, jego miejsce w badaniach A. Dyduchowej, Z. Urygi, H. Kurczaba, D. Karkut, A. Pilch. W rozdziale drugim omawiam intersemiotyczność z punktu widzenia edukacji wczesnoszkolnej, skupiam uwagę na ilustracji, książkach obrazowych i zbiorach ekfraz dla najmłodszych czytelników. W następnej części pracy prezentuję przekład intersemiotyczny z perspektywy szkolnej i edytorskiej. Na początku analizuję szczegółowo dokumenty oświatowe (różne wersje *Podstawy programowej kształcenia*, standardy egzaminu ośmioklasisty), wybrany program i podręcznik *Słowa na czasie*. Następnie omawiam przykłady „dobrych praktyk” w zakresie intersemiotyczności, korzystając z opracowań dydaktycznych B. Kasprzakowej, S. Bortnowskiego, A. Białej,

²⁷ E. M. Kur, *Ekfrazy Elizy Piotrowskiej dla młodego (i nie tylko) czytelnika*, „Spotkania Humanistyczne” 2010, nr 1, s.110.

M. Tomczyk-Maryon. Czwarty rozdział to opis badań empirycznych prowadzonych w latach 2015-2017 w Niepublicznym Gimnazjum dla Młodzieży w Lubsku oraz na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w których uczestniczyli uczniowie klas trzecich szkoły ponadpodstawowej i studenci specjalności nauczycielskiej drugiego roku kierunków: „Humanistyka w szkole. Polonistyczno-historyczne studia nauczycielskie” i „Polonistyczno-filozoficzne studia nauczycielskie”. Badania objęły operacje w sferze znaczeń (konotacji), doznań wielozmysłowych (odwołanie do semiotyki sensorycznej) i w sferze emocji (antropologia kulturowa). Skupiły się wokół trzech projektów: *Biała magia* K. K. Baczyńskiego w świetle dodatków edytorskich; ilustracja autorska do wiersza B. Leśmiana *W malinowym chruśniaku*; ekfrazą poetycka M. Poraskiej o obrazie E. Brachta. Pracę dopełniam *Zakończeniem*, gdzie zbieram najważniejsze wnioski z analiz i badań, oraz bibliografią (podzieloną na działy według kryterium tematycznego).

Rozdział I

Z perspektywy teoretyków literatury i dydaktyków

Polonista XXI wieku ma sprawiać, by uczniowie stali się aktywnymi uczestnikami życia kulturalnego, a w osiągnięciu tego celu może mu pomóc jedna z ważniejszych metod polonistycznych – metoda przekładu intersemiotycznego²⁸. Wyzwała ona zasadę integracji sztuki i literatury, malarstwa i poezji, pozwala uczniowi obcować z dziełem malarskim i poetyckim, nabyć umiejętności analitycznych, dostrzec wzajemne relacje pomiędzy dziełami, ujrzeć swoisty dialog tekstów. Zagadnieniem przekładu zajmowało już wielu badaczy, stąd ważne jest przedstawienie różnych ujęć metody w pracach teoretyków oraz prześledzenie recepcji tego pojęcia w opracowaniach dydaktycznych²⁹.

Z perspektywy teoretyków

Według *Słownika terminów literackich*³⁰ przekład intersemiotyczny to określenie stosowane na gruncie semiologii. Tak rozumiany przekład polega na odtworzeniu danej wypowiedzi za pomocą znaków należących do odmiennego systemu semiotycznego. Ze względu na odrębność budowy znaków w różnych systemach konieczne jest skonstruowanie odpowiedniego języka pośredniczącego, który umożliwi porównanie elementów i dobór odpowiednich ekwiwalentów. Roman Jakobson rozróżnił trzy możliwości przekładowe: przekład wewnątrzjęzykowy lub przereformowanie (*rewording*), przekład międzyjęzykowy lub przekład właściwy (*translation proper*) oraz przekład intersemiotyczny lub transmutację (*transmutation*). Zajmiemy się tym trzecim typem przekładu. Zakłada on przeniesienie sensu, co staje się możliwe za pomocą przełożenia znaków jednego systemu na inny system. Oznacza to, że słowo lub słowa można wyrazić np. rysunkiem, gestem czy muzyką. Tłumaczenie intersemiotyczne ściśle łączy się z pojęciem korespondencji sztuk. Przekład stanowi interpretację znaków językowych za pomocą znaków pozajęzykowych lub odwrotnie³¹. Ten temat podjął Edward Balcerzan,

²⁸ W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 2.

²⁹ Wstępne założenia prezentowałam w referacie wygłoszonym podczas XI Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej we Wrocławiu TALENTY 2016 i zostały opublikowane w tomie pokonferencyjnym: „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017, nr 7, 137-148.

³⁰ T. Kostkiewiczowa, *Przekład* [hasło], *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, Wrocław 2002, s. 446-447.

³¹ R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, pod red. M. Mayenowej, Warszawa 1989, s. 373.

wyszczególniając możliwe relacje zachodzące w polu literacko-malarskim: w sferze przekładu artystycznego wyodrębnił cztery podstawowe operacje retoryczne:

1. amplifikacja (rozszerzenie elementu),
2. redukcja (pominięcie elementu),
3. immutacja (przestawienie elementów),
4. substytucja (podstawienie, wymiana elementów)³².

Związki poetycko-malarskie pokazał na przykładzie wiersza Mirona Białoszewskiego *Średniowieczny gobelin o Bieczu*³³, inspirując badaczy do dalszych badań. Uznał, że w poetyckim przekładzie dzieła plastycznego, dzięki amplifikacji, „obraz staje się widowiskowy” (zdarzenia rozgrywają się w czasie, postaci poruszają się i mówią, zmysłowość ulega poszerzeniu). Badaczką, która wiele uwagi poświęciła relacjom między obrazem a dziełem literackim, jest Seweryna Wysłouch, która poszukiwała zasad przekładalności w sferach adaptacji filmowej, ilustracji i ekfrazy. Zastanawiając się, czy przekład pomiędzy systemami znaków jest w ogóle możliwy, wysunęła najprostszy z możliwych wniosków: „jeśli przyjmiemy założenia semiotyki, to nie ma teoretycznych uzasadnień <<nieprzekładalności>>”³⁴. Wyróżniła systemy prymarne (język naturalny i kod wizualny) oraz systemy wtórne (malarstwo, literaturę, film), ten podział ilustruje poniższa tabela³⁵:

SYSTEMY PRYMARNE	SYSTEMY WTÓRNE
Język naturalny: - słownik (zasób znaków konwencjonalnych i arbitralnych), - gramatyka (arbitralne i obligatoryjne reguły łączenia znaków).	Literatura: - relacyjny charakter znaków, niestabilne znaczenia, - reguły konwencjonalne i fakultatywne o różnym stopniu systemowości (gatunki, prądy, prawa kompozycji literackiej).
Kod wizualny:	Malarstwo:

³² E. Balcerzan, *Poetyka przekładu artystycznego*, [w:] tegoż, *Oprócz głosu. Szkice krytyczno-literackie*, Warszawa 1971.

³³ Zob. E. Balcerzan, *Poezja jako semiotyka sztuki*, [w:] *Pogranicza i korespondencja sztuk*, pod red. T. Cieślakowskiej i J. Stawińskiego, Wrocław 1980.

³⁴ S. Wysłouch, *Ekfrazy czy przekład intersemiotyczny?*, [w:] *Od tematu do rematu: przechadzki z Balcerzanem*, pod red. T. Mizerkiewicza i A. Stankowskiej, Poznań 2007, s. 492.

³⁵ S. Wysłouch, *Zacznijmy od fundamentów: jeden czy dwa systemy?*, [w:] *Literatura i semiotyka*, op. cit., s. 35.

<p>- słownik (obrazy zakodowane w polu gnostycznym mózgu),</p> <p>- mimetyczne reguły łączenia znaków (perspektywa zbieżna, prawo addycji działające w jednej przestrzeni)</p>	<p>- znaki ikoniczne o różnym stopniu ikoniczności, których znaczenie jest relacyjne;</p> <p>- reguły łączenia znaków wynikające z przyjętej teorii widzenia (prawa malarskiej kompozycji i perspektywy).</p>
	<p>Film:</p> <p>- wielotworzywowy i relacyjny charakter znaków,</p> <p>- fakultatywne i konwencjonalne reguły łączenia (zasady montażu i gatunki filmowe).</p>

Uznała, że przekład między systemami obejmuje operacje retoryczne, kształtujące zmiany zachodzące w dziele, takie jak:

1. detrakcja (redukcja elementów),
2. permutacja (inwersja),
3. substytucja (wymiana),
4. adiekcja (uzupełnienie nowymi elementami)³⁶.

Te ustalenia znalazły zastosowanie w sferze interpretacji adaptacji filmowej³⁷, po analizie adaptacji *Nocy i dni*, *Konopielki*, *Siekierzady* Wysłouch zauważyła:

Zasady przekładu znaków są również analogiczne do reguł obowiązujących w translatoologii. Tak jak w przekładzie, należy mówić o operacjach modyfikujących i zasadach ekwiwalencji. Język filmu znajduje ekwiwalenty zarówno dla znaków epickich, jak i lirycznych, przy czym przekład języka poetyckiego wiąże się ze szczególnym uaktywnieniem kodów filmowych: obrazu, muzyki, słowa. Tak jak w przekładzie lingwistycznym, pełna ekwiwalencja jest rzadko spotykana. Ale rzecz charakterystyczna, różnice w ekwiwalencji dotyczą znaczeń pragmatycznych. Film proponuje widzowi inny sposób przeżyć estetycznych i silniej działa na emocje niż

³⁶ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 160.

³⁷ M. Hopfinger, *Adaptacje filmowe utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974. Autorka założyła, że nie wszystko jest przekładalne: nieprzekładalny jest poziom elementów znaczących, częściowo przekładalny jest poziom „znaczone – znaczące”; przekładalne są dopiero elementy „znaczonego”.

słowo pisane. Zasadnicza równica dotyczy reguł percepcji języka werbalnego i wizualnego, leży więc w sferze odbioru”³⁸.

Spostrzeżenie badaczki poszerza pole badań nad przekładem intersemiotycznym o sferę odbioru, która tak łatwo nie poddaje się obserwacji, jednak w mówieniu o tej metodzie nie można jej pominąć. W roku badań nad ilustracją plastyczną Wysłouch wyróżniła trzy podstawowe typy: „ilustrację jako konkretyzację przedmiotów przedstawionych w dziele literackim, ilustrację jako przekład intersemiotyczny (plastyczny ekwiwalent sensów konotowanych przez dzieło literackie), ilustrację autorską i dodatek edytora w funkcji ilustracji”³⁹. Jako przykłady ilustracji o znamionach konkretyzacji i przekładu intersemiotycznego funkcjonowały w omówieniu plastyczne przekłady *Pana Tadeusza*. Pierwszą odmianę reprezentowały drzeworyty Michała Elwiro Andriollego (które wizualizowały dramatyczne epizody w sposób wierny i realistyczny); drugą odmianę - grafiki Antoniego Uniechowskiego (w których kontury postaci ginęły w płątaniu kresek, zachowujące epickość poematu); najbardziej swobodną transpozycję - akwarele Józefa Wilkonia (które za pomocą barwnych plam sugerowały nastrój i opisywały piękno przyrody). Badaczka wskazywała, że każda z wersji podkreśla pewne walory pierwowzoru a inne pomija, że ilustracja jako samoistne dzieło może nawet odbiór tekstu zakłócać.

Wysłouch wypowiedziała się również na temat ekfrazy poetyckiej, sugerując, że ekfaza nie dostarcza badaczowi korespondencji sztuk wielu możliwości, gdyż z zasady skoncentrowana jest na naśladowaniu wzorca, skojarzona z takimi operacjami jak „prezentacja”, „uobecnienie”, „opis”⁴⁰. Jej zdaniem, semantyczne operacje i nawiązania intertekstualne umożliwia dopiero przekład intersemiotyczny, skojarzony z takimi operacjami jak „reprezentacja”, „uogólnienie cech”, „transformacja przedmiotu”.

Przyjrzyjmy się bliżej ekfrazie, gdyż stopniowo przenika ona także do dydaktyki języka polskiego. Posługuję się terminem „ekfaza” (*ekphrasis* w języku greckim to „dokładny opis”) w odniesieniu do utworu poetyckiego, będącego opisem dzieła malarskiego, rzeźby lub budowli⁴¹. Źródła terminu sięgają greckich i rzymskich szkół retoryki, gdy ekfaza stanowiła jedno z ćwiczeń retorycznych: „Preparowanie przez

³⁸ S. Wysłouch, *Adaptacja filmowa jako przekład intersemiotyczny (na przykładzie „Nocy i dni”, „Konopielki”, „Siekierzady”)*, [w:] *taż, Literatura a sztuki wizualne*, op. cit., s. 175.

³⁹ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, op. cit. s. 230.

⁴⁰ S. Wysłouch, *Ekfaza czy przekład intersemiotyczny?*, op. cit., s. 503.

⁴¹ J. Sławiński: [hasło:] *Ekfaza*, [w:] *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego i in., Wrocław 1998, s. 122.

uczniów różnego typu deskrypcji należało do ćwiczeń wstępnych (...) i służyło nauce osiągnięcia słowem wyrazistego obrazu rzeczy (łac. *evidentia*), konstruowania okresu oraz wyrabiał poczucie *decorum*⁴². Retorzy podkreślali głównie jasność, dokładność, wyrazistość i plastyczność ekfrazy. Jednocześnie zalecali, by opisywać tylko te przedmioty, które budzą zachwyty. Można potraktować ekfrazę jako odmianę gatunkową, jak czyni to Aneta Grodecka. Okazuje się, że polskie teksty ekfrastyczne znajdziemy już w XVI wieku, do takich utworów należą epigramaty ze *Żwierzyńca* Mikołaja Reja⁴³. Od czasu renesansu wiersze o obrazach pojawiały się w naszej kulturze coraz częściej, jednak to w romantyzmie, wraz z zanikiem łacińskich inskrypcji, nastąpił prawdziwy rozkwit polskiej ekfrazy poetyckiej:

Pojawiły się wiersze pisane „przed obrazem”, „według obrazu”, „na motywach obrazu”, „w myśl obrazu, „na widok obrazu”, których tytuły świadczyły o rozluźnieniu tradycyjnej formy i podkreślały obecność obserwatora, wykorzystujące kontakt z dziełem sztuki do stworzenia swobodnej relacji artystycznej⁴⁴.

Apogeum swojej popularności ekfrazą osiągnęła w okresie modernistycznym: nie była już tylko formą użyteczną, służącą dydaktyce czy reklamie malarstwa, stała się nieodłączną częścią poetyckich opisów. Początkowo ekfrazą poetycką miała formę epigramatu, wraz z upływem czasu wykorzystywała także inne odmiany gatunkowe, np. sonet czy legendę⁴⁵. Zmiana w obrębie ekfrazy XX-wiecznej nastąpiła pod wpływem rozwoju psychoanalizy, kiedy to odbiorca – widz zyskał autonomię i nową świadomość percepcyjną⁴⁶. Aby tekst literacki mógł zostać uznany za ekfrazę, muszą się w nim pojawić charakterystyczne znaki metajęzykowe, które będą nas odsyłać do konkretnego dzieła sztuki; takim wyznacznikiem może być tytuł lub elementy opisu dzieła sztuki umieszczone wewnątrz tekstu literackiego, które pozwalają powiązać tekst z konkretnym

⁴² R. Krzywy:[hasło:] *Ekfrazą*, [w:] *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, pod red. G. Gazdy, S. Tyneckiej-Makowskiej, Kraków 2006, s. 197.

⁴³ A. Grodecka, *Poeci patrzą... obrazy, wiersze, komentarze*, Warszawa 2008, s. 7.

⁴⁴ A. Grodecka, *Wstęp*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfrazą*, pod red. D. Heck, Wrocław 2008, s. 14.

⁴⁵ A. Grodecka, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Poznań 2009.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 28.

dziełem nieliterackim⁴⁷. Te związki przyjmują różną formę, dlatego Grodecka wyodrębnia pięć odmian ekfrazy⁴⁸:

TYPY EKFRAZY W NAWIĄZANIU DO DAWNYCH NAPISÓW W OBRAZACH	OMÓWIENIE I PRZYKŁAD
EKFRAZA INFORMACYJNA	<p>Polega na prezentacji obrazu poprzez narrację i opis, początkowo obowiązuje w niej zasada wierności wobec obrazu, sumiennego wyjaśniania zastosowanych scen, alegorii i znaków malarskich, z czasem opisy stają się coraz bardziej swobodne, przedstawiają obraz w „przekrzywionym” zwierciadle, przeradzają się w swobodne wariacje, uruchamiając różnego typu asocjacje. Ta forma z czasem przekształca się w powieść ożywiająca obraz, czego przykładem jest <i>Upadek ślepców</i> Gerta Hofmanna. Przykładem poetyckiej ekfrazy informacyjnej jest wiersz Gabryeli Puzyniny, <i>Niewiasty święte u grobu Chrystusa (Do obrazu Simlera)</i>, „Bluszcz” 1866, nr 55.</p>
EKFRAZA DYSKURSYWNA	<p>Przyjmuje formę wypowiedzi osób z obrazu, może to być kazanie, monolog lub dialog; najczęściej stanowi rozwinięcie „sermocinatio”, wszelkich gestów przemowy zastosowanych przez malarza; rodzaj prototypu komiksu. Przykładem jest wiersz Stanisława Grochowiaka, <i>Bellini „Pieta”</i> (z tomu <i>Bilard</i>, 1975); piosenka Jacka Kaczmarskiego, <i>Krzyk (wg obrazu E. Muncha)</i> (program <i>Krzyk</i>, 1978).</p>
EKFRAZA INWOKACYJNA	<p>To forma prośby, ody, modlitwy hipotetycznego widza do namalowanej</p>

⁴⁷ A. Dziadek, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2011, s. 50.

⁴⁸ Tabela na podstawie: A. Grodecka, *Wiersze o obrazach*, op. cit., prezentacja badaczki na stronie internetowej *Typy ekfrazy*, <http://www.staff.amu.edu.pl/~grodecka/wyklady/ekfraz%20-%20typy.pdf>, [dostęp: 15 listopada 2017].

	postaci; początkowo stosowana głównie w odniesieniu do obrazów religijnych, sporadycznie również przez artystów współczesnych, np. Czesław Miłosz, <i>O! Gustav Klimt (1862-1918), Judyta (szczegół), Österreichische Gallerie, Wiedeń</i> (z tomu <i>To</i> , 2000).
EKFRAZA SYNTETYCZNA	Przyjmuje formę sentencji, krótkiego komentarza, zawiera zwięzłe ujętą główną myśl obrazu, może stanowić rodzaj wypowiedzi odautorskiej, przynależą do niej różnego typu „monografie”, „medaliony”. Przykładem jest wiersz Tadeusza Różewicza <i>Narcise</i> , fragment <i>Tarczy z pajęczyny</i> (z tomu prozy <i>Przerwany egzamin</i> , 2003)
EKFRAZA EKSTATYCZNA	Forma zapisu doświadczeń percepcyjnych, nacechowana subiektywnie, skupiona na analizie warstwy malarskiej (koloru, przestrzeni, tworzywa). Np. Aleksandra Olędzka-Frybesowa, <i>Giorgione: jeszcze nie burza</i> (z tomu <i>Inna Europa</i> , 2005).

Badaczka uznaje, że gdy przyłożyć do wyodrębnionych typów kategorię przekładu intersemiotycznego, to zasadzie przekładalności podlegają formy ekfrazy dyskursywnej, inwokacyjnej, ekstatycznej i syntetycznej, a jedynie ekfrazę informacyjną upodabnia się do konkretyzacji⁴⁹.

Współcześnie przekład intersemiotyczny zyskuje „nowe życie” w ramach kultury multimedialnej. Marek Hendrykowski nie tylko uznał adaptację filmową za rodzaj przekładu intersemiotycznego i intermedialnego⁵⁰, ale jednocześnie poszerzył wyodrębnione przez Balcerzana i Wysłouch zestawy operacji retorycznych i wyszczególnił siedem różnych mechanizmów⁵¹.

⁴⁹ Zob. A. Grodecka, *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka polonistyczna*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2017 (artykuł w druku).

⁵⁰ Por. A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008.

⁵¹ To stanowisko spotkało się ze sprzeciwem Wysłouch, która dowodziła, że „wybór i kombinacja dotyczą powierzchni utworu”, a nie „operacji na strukturze głębokiej prowadzących do przekształcenia sensu; zob. S. Wysłouch, *Adaptacja filmowa – przekładem czy montażem?*, „Przestrzenie Teorii” 2014, nr 22.

1. Substytucja (ekwiwalencja, zamiana, transmutacja, podstawienie),
2. Redukcja (detrakcja, odjęcie, usunięcie),
3. Addycja (adiekcja, dodanie, dorzucenie),
4. Amplifikacja (wzmocnienie, podkreślenie, zaakcentowanie),
5. Inwersja (przestawienie),
6. Transakcentacja (przeniesienie akcentu ważności),
7. Kompresja (kondensacja struktury pierwowzoru)⁵².

W kontekście kultury medialnej usytuowała zasady przekładu artystycznego Ewa Szczęsna, według której w świecie semiosfery funkcjonują różne typy relacji:

- intersemiotyczność i intermedialność (sztuki zachowują swoją samodzielność znaczeniową, przedstawienia werbalne i plastyczne funkcjonują jak teksty korespondujące ze sobą i spotykające się okazjonalnie);
- transsemiotyczność (sztuki w toku kształtowania się znaczenia tracą swą niezależność semiotyczną, a powstała w ten sposób metafora transsemiotyczna pozwala odbiorcy na równoczesne angażowanie emocji i intelektu)⁵³.

Zdaniem Szczęsnej, intersemiotyka to zjawisko stare, które wynika z faktu, że akt tworzenia wymaga łączenia wielu bodźców (podobnie jak akt poznawania), stąd poetyka wypracowała sobie pojęcia, takie jak np. symbol. Ciekawe jest zjawisko transsemiotyki, czego przykładem jest np. obraz i dźwięk w filmie, słowo i obraz w plakacie, które stanowi rodzaj relacji „nierozzerwalnej” (w momencie, gdy rozłączymy obie sztuki, zgubimy wydźwięk całości).

Szerokie ujęcie przekładu intersemiotycznego zaczyna funkcjonować we współczesnych opracowaniach⁵⁴, czego najlepszym świadectwem jest hasło w encyklopedii *Sensualność w kulturze polskiej*⁵⁵. Jako przykład transformacji intersemiotycznej posłużył autorce komiks Dietera Jüdta (1995) stanowiący rysunkową adaptację sześciu opowiadań z tomu *Sklepy cynamonowe* stworzoną na podstawie niemieckiego tłumaczenia Josefa Hahna. Przykłady amplifikacji – egzotycznej stylizacji na kulturę japońską – wprowadzają do komiksu element udziwnienia, wyobcowania

⁵² M. Hendrykowski, *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzenie Teorii” 2013, nr 20, s.179.

⁵³ E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki intersemiotycznej*, op. cit., s.33.

⁵⁴ M. Choczaj, *O adaptacji, ekranizacji, przekładzie intersemiotycznym i innych zmartwieniach teorii literatury, filmu i mediów*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 16.

⁵⁵ K. Lukas, *Przekład intersemiotyczny*, op. cit.

postaci, a „powstały w ten sposób hybrydyczny twór paratranslacyjny pokazuje, jak niezwykle kształty może dziś przybierać przekład intersemiotyczny”⁵⁶.

Skoro nowe formy przekazu angażują modalności zmysłowe wcześniej pomijane, niedoceniane w praktyce artystycznej i w dyskursie teoretycznym, to pojawia się wniosek, że te nowe formy wymagają także nowych instrumentów badawczych. Do podobnych wniosków prowadzą badania językoznawców. Ryszard Tokarski w artykule *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym* zaprezentował wyniki badań prowadzonych w ramach projektu badawczego. Uczynił przedmiotem analizy dwa poetyckie komentarze Aleksandra Wata do obrazów Pierre’a Bonnard’a i Odilona Redona. Po analizie języka ekfraz poetyckich odkrył w nich daleko posuniętą indywidualizację określeń barwnych oraz odsłonił szereg trudności, jakie niesie za sobą rekonstrukcja wrażeń zmysłowych opisywanych w poezji⁵⁷.

Z perspektywy dydaktyków

Przekład intersemiotyczny znalazł swoje trwałe miejsce w powojennej dydaktyce polonistycznej⁵⁸. Anna Dyduchowa ulokowała go w sferze metod kształcenia sprawności językowej⁵⁹. Zauważyła, że przekład intersemiotyczny stanowi dobry sposób na przygotowanie ucznia do nawiązywania kontaktów z otoczeniem społecznym i kulturowym, że może służyć wielu kompetencjom komunikacyjnym: pobudza do wypowiedzi (rola „mowotwórcza”), pozwala na swobodne wyrażanie ocen i emocji; może pomóc uczniowi pokonać barierę językową i ułatwić odbiór dzieła trudnego.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ R. Tokarski, *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego i A. Siwca, Lublin 2016, s. 82.

⁵⁸ W dydaktyce międzywojennej w kontekście intersemiotyczności ważne są prace Bronisława Poletura (*Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, 1924), który związał poetykę z myślą Bergsona i powołując się na własną praktykę nauczycielską, dowodził, że analityczny rozbiór literacki niweczy przeżycia artystyczne i zabija zamięłowania czytelnicze. Zaproponował zestaw konkretnych metod służących kształceniu intuicji. Wśród nich znalazły się: opracowanie utworów z punktu widzenia bohaterów z uwzględnieniem ich indywidualnego stylu, poglądu na świat, dykcji i mimiki; „wygłaszanie estetyczne” (wszelkie formy czytania tekstu, recytacji, deklamacji, inscenizacji), organizowanie procesów literackich (sąd nad bohaterem), stosowanie wykresów graficznych akcji utworów i rozwoju emocjonalnego, oraz „konkursy rysunkowo-malarskie na ścisłość w oddaniu poetyckiego tekstu w języku linii i braw”. Zob. B. Poletur, *Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, „Ogniwo” 1924, nry 5/7, 8/9, 11, 12, <http://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/plain-content?id=19029> [dostęp: 28.09. 2017].

⁵⁹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Model systemu, projekt podręcznika*, Kraków 1988, s. 100.

Badaczka związała przykład z innymi metodami kształcenia sprawności językowej, co ilustruje poniższy schemat:



Doceniała wpływ tej metody na organizację świata przeżyć ucznia:

Ilustracja czy obraz może więc ułatwić dziecku formułowanie wypowiedzi, gdyż przedstawia umowne, symboliczne odzwierciedlenie rzeczywistych przedmiotów i sytuacji, stanowi jak gdyby odbicie przeżyć dziecka zatrzymanych w czasie i pozwala na łatwiejsze zgromadzenie słownika tematycznego potrzebnego do relacjonowania własnych doświadczeń.⁶⁰

Przywołała także obserwację, że często mamy do czynienia z niemożnością lub niechęcią wypowiedzania się, a wtedy ekspresja związana ze sztuką teatralną, muzyką czy plastyką może być rodzajem kompensacji takich trudnych do wypowiedzenia treści:

Nie są to wyjątkowe bowiem momenty, gdy bariera językowa nie pozwala wypowiedzieć się o utworze w sposób pełny i kompetentny, hamuje spontaniczność doznań i emocji, których dziecko nie potrafi zwerbalizować. Wyzyskanie w takich warunkach przekładu intersemiotycznego pozwoli kształtować **warstwę pojęciową języka ucznia w naturalnym związku z wrażeniami zmysłowymi [podkr. moje – E. ZF].**⁶¹

⁶⁰ Ibidem, s. 97.

⁶¹ Ibidem, s. 104.

Sugerowała, że przekład wymaga od nauczyciela zapoznania uczniów z kodem innych dziedzin sztuki:

Jeżeli chcemy, aby uczeń wypowiadał się sensownie na temat dzieła sztuki, umiał napisać recenzję (a nie tylko streszczenie) adaptacji radiowej czy telewizyjnej, musimy zapoznać go z zastępczym kodem mowy, jakim jest linia, barwa, kształt, dźwięk w innym od literackiego dziele sztuki, a następnie uczyć go „przekodowania”. Za pomocą więc metody intersemiotycznego przekładu można opracować z uczniami bardzo wiele form wypowiedzi⁶².

Wyróżniła dwa warianty przekładu: słowne komentarze na temat dzieła sztuki i przekład utworu literackiego w teksty przeznaczone do recytacji, inscenizacji radiowej, teatralnej, telewizyjnej lub jego przekład **na** znaki plastyczne (np. rysunek)⁶³. Warto podkreślić, że Dyduchowa w związku z redagowaniem opisu dzieła sztuki stworzyła szereg uwag szczegółowych, dzieląc czynności ucznia na fazy:

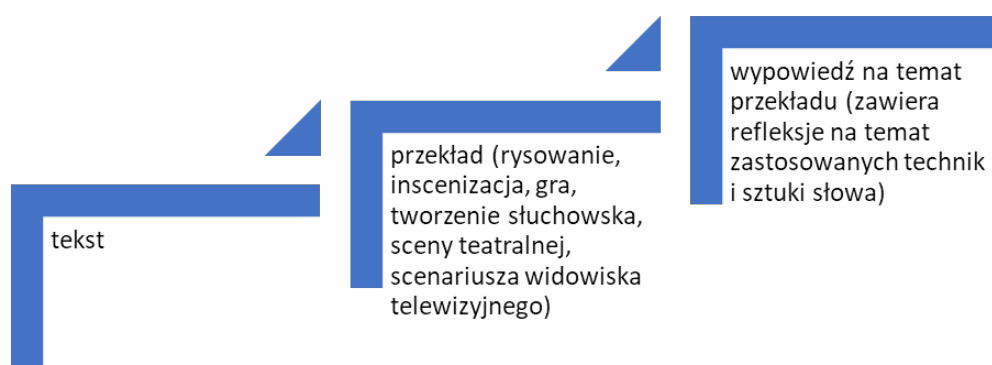
1. obserwacja dzieła sztuki (np. obrazu), prowadząca do analizy jego treści i formy, z towarzyszącymi ćwiczeniami językowymi polegającymi na odczytywaniu i werbalizowaniu znaczeń na przykład koloru, dynamiki, faktury;
2. ćwiczenia językowe w werbalizacji doznań, emocji i oceny dzieła;
3. redagowanie opisu dzieła sztuki.⁶⁴

Inna ważna uwaga to podkreślenie wagi autorefleksji jako ważnego elementu przekładu, co ilustruje poniższe zestawienie:

⁶² Ibidem, s. 99.

⁶³ Badaczka posłużyła się przyimkami, które oddają różny stopień przekładalności.

⁶⁴ Ibidem, s. 100.



Zenon Uryga wymienił przekład intersemiotyczny wśród metod ułatwiających rozumienie tekstu literackiego, obok metody impresyjno-eksponującej, analizy dokumentacyjnej, analizy wykonawczej i dyskusji⁶⁵. W czasie prezentacji metody zwrócił uwagę na nową rolę technik audiowizualnych w edukacji, które w ramach przekładu nie są jedynie narzędziem służącym eksponowaniu utworu, lecz stają się obiektem refleksji. Badacz ostrzegął:

Różne techniki przekładu intersemiotycznego: rysowanie, malowanie, inscenizacja, gry wykorzystujące mowę ciała mają sens, gdy budują przeżycie utworu i służą myśli – przygotowują ucznia do rozumienia metafory, wzmagają interpretację znaczeń symbolicznych, uwrażliwiają na brzemienne i rytm, wzbogacają percepcję różnych składników dzieła. Sens tracą, gdy niczemu nie służą i sprowadzają rzecz do pozornie atrakcyjnej zabawy lub stymulowania ekspresji, z której nic dalej nie wynika. Objawy inflacji przekładu intersemiotycznego stosowanego bez świadomości metody muszą budzić zaniepokojenie⁶⁶.

W artykule *Polonistyczne czytanie obrazów* opisał pole wzajemnych relacji pomiędzy tekstami literackimi a reprodukcjami dzieł plastycznych w podręcznikach licealnych do romantyzmu, wyodrębniając cztery zasadnicze strategie dotyczące czytania obrazów:

1. Pierwsze z tych rozwiązań polega na bezsłownym wprowadzeniu reprodukcji obrazów w sąsiedztwie tekstu literackiego odpowiadającego mu tematem lub

⁶⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, op. cit., s. 11-30.

⁶⁶ *Ibidem*, 161.

motywami albo też w kontekst wykładowych omówieni problematyki dzieł i zjawisk kultury epoki⁶⁷.

2. Opatrywanie obrazów komentarzami ułatwiającymi odbiór i wzorami odczytań.
3. Syntetyczne przeglądy i charakterystyki malarstwa epoki.
4. Sterowanie uczniowskimi próbami odczytywania i interpretowania obrazów⁶⁸.

Ostatnia strategia uwzględniała przekładowy charakter zestawień. Badacz omawiał niektóre polecenia z podręczników, które budują więź z obrazem jako specyficznym językiem wyrazu emocji lub zalecają formy służące pracy intelektualnej. Pozostawał jednak na stanowisku, że:

Czytanie obrazów – powtórzmy – jest głównie czynnością intelektualną [podkr. moje – E. ZF]. Stwarza, co prawda, okazję do uwrażliwienia uczniów na „czar zmysłowy i wartości nastrojowe linii, kształtów, barw, własności fakturowych, kompozycji, itd., ale tego efektu pracy nad poznawaniem obrazów nie można, zdaniem Mieczysława Wallisa, przeceniać⁶⁹.

Zagadnienie korespondencji sztuk i ich przekładalności było również obiektem refleksji Henryka Kurczaba, który adaptując dla potrzeb dydaktyki polonistycznej obserwacje Balcerzana i refleksje badawcze Teresy Cieślikowskiej i Sławińskiego z tomu *Pogranicza i korespondencje sztuk*, wyodrębnił i opisał cztery typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki, takie jak: integracja problemowa, semantyczna, nawiązania tematyczne, historyczne i formalne; film o sztuce. Z uwagi na zagadnienie przekładu intersemiotycznego najbardziej istotne są propozycje metodyczne badacza związane z integracją problemową i semantyczną, które – jak sugerował Kurczab - są ze sobą ściśle powiązane. Integracja o charakterze problemowym polega na dynamicznym oddziaływaniu na sferę emocji, prowadzącym do rozważań o wybranym kierunku w sztuce, np. impresjonizmie, symbolizmie. Przykładem takiej integracji jest lekcja o postimpresjonizmie *Paleta tęczą ubarwiona*, w czasie której nauczyciel przedstawia uczniom malarstwo kolorystyczne Wojciecha Weissa, teksty utworów Leopolda Staffa, wiersze zachowane w rękopisach malarza, muzykę Igora Strawińskiego *Święto wiosny*. Integracja semantyczna zaczyna się od działań zwróconych ku zagadnieniom przeżyć

⁶⁷ Z. Uryga, *Polonistyczne czytanie obrazów*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodologia*, pod. red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 351.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem, s. 347-348.

estetycznych i językowego kształtu odbieranych wrażeń, a następnie realizuje się w czasie działań analityczno-interpretacyjnych. Przykładem takiej integracji jest lekcja poświęcona analizie wiersza Bolesława Leśmiana *Róża* i obrazu Józefa Mehoffera *Słońce majowe* z 1910 roku. Zastosowanie schematu integracji semantycznej badacz zalecał także w czasie omawiania wiersza Stanisława Grochowiaka *Płonąca żyrafa* i obrazu Salvadora Dalego o tym samym tytule (czyli lekcji z ekfrazą). Kurczab, popularyzując różne typy integracji, był przekonany, że wzbogaca w ten sposób polską koncepcję wychowania estetycznego, że zapewnią one uczniom kształtowanie dyspozycji poznawczych i wyobraźni.

Wielokrotnie pisała o przekładzie intersemiotycznym Dorota Karkut⁷⁰. Związała metodę z semiotyką i - powołując się na ustalenia Wysłouch – przypominała, że konfrontacja literatury z malarstwem wiąże się z problemem porównywania tworzywa różnych sztuk i umiejętnością przekładania jednych znaków na drugie⁷¹. Badaczka przeprowadziła badania sondażowe, którymi w 1996 roku objęła nauczycieli języka polskiego i uczniów szkół średnich województw: rzeszowskiego, krośnieńskiego i przemyskiego⁷². Analiza ankiet i obserwacja lekcji miały pomóc w odpowiedzi na pytania, czy i w jakim stopniu oraz zakresie nauczyciele poloniści uwzględniają w praktyce szkolnej wiedzę o malarstwie? Wyniki nie były zadowalające:

Z badań ankietowanych wynika, że 19,4% nauczycieli języka polskiego (w tym ponad 15% ze stażem powyżej 15 lat) nie spotkało się z tym pojęciem [przekładu intersemiotycznego – dop. EZF] i nie potrafi go zdefiniować. Znacznie mniej korzystnie przedstawiają się wyniki badań prowadzonych przez Henryka Kurczaba wśród studentów i nauczycieli języka polskiego, które dowodzą, że ponad połowa respondentów nie zapoznała się z tym terminem na polskiej uczelni⁷³. Zestawiając te dane, można wnioskować, że zdobyta na studiach wiedza metodyczna została z konieczności poszerzona przez polonistów w wyniku doskonalenia warsztatu zawodowego drogą samokształcenia. Dlatego też ponad 80% nauczycieli przedstawiło własne definicje „przekładu intersemiotycznego”. Jednakże w sposobie

⁷⁰ D. Karkut, *Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka 6” 1999, z. 33.

⁷¹ Ibidem, s. 22.

⁷² D. Karkut, *Malarskie inspiracje lekcji polonistycznych*, [w:] *Polonistyka zintegrowana*, pod red. K. Ożoga i J. Pasterskiej, Rzeszów 2000, s. 121-129.

⁷³ Badaczka powołuje się na wyniki badań opublikowane w: H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, s. 132.

definiowania widoczna jest ogólnikowość oraz znajomość tylko terminu, a nie istoty pojęcia⁷⁴.

Ważne wnioski związane z przekładem przyniosły badania Karkut prowadzone wśród uczniów liceów i techników, które dotyczyły umiejętności opisu dzieła malarskiego (obraz Zdzisława Beksińskiego⁷⁵). Badaczka sprawdzała stopień wykorzystania przekładu intersemiotycznego, przekodowania znaków ikonicznych na werbalne, poddając ocenie prace uczniowskie (badała dobór ekwiwalentnego słownictwa oraz precyzję i bogactwo języka). Interesowały ją wyrazy: „wskazujące na barwę, kształt, wielkość; nazywające stosunki przestrzenne, dotyczące terminologii z zakresu sztuk plastycznych, służące wartościowaniu estetycznemu i moralnemu, oceniające, oddające emocjonalny stosunek mówiącego”⁷⁶. Interpretacja obrazu nie wiązała się bezpośrednio z utworem literackim, refleksje uczniów wynikały jedynie z kontaktu z malarstwem, autorzy mieli tydzień na wykonanie zadania, mogli swobodnie korzystać z poradników i innych materiałów. Karkut wyodrębniła cztery grupy badanych prac:

- prace fragmentaryczne, niespójne i bardzo ogóle, w których występuje niewielka ilość (lub brak) wyrażeń nazywających barwę, kształt, stosunki przestrzenne, których autorzy koncentrują się na literackiej stronie obrazu, interesuje ich głównie fabuła, anegdota przedstawienia;
- prace „literackie”, ale zawierające próbę opisu emocji na podstawie wyrazu twarzy lub gestu; posiadające rozbudowaną formę na wzór charakterystyki lub opisu przeżyć wewnętrznych, z częstymi odwołaniami do fantastyki i własnych przeżyć związanych z dziełem;
- prace zawierające fragmenty opisu strony formalnej dzieła, podejmujące próbę przekładu intersemiotycznego (37% prac), z wykorzystaniem słownictwa nazywającego barwy, stosunki przestrzenne, w których pojawiają się refleksje emocjonalne i filozoficzne;

⁷⁴ D. Karkut, *Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury*, op. cit., s. 23.

⁷⁵ Autorka wykorzystała obraz Z. Beksińskiego, bez tytułu, 1976, olej, płyta pilśniowa, 87 x 73 cm, własność Jadwigi Malinowskiej.

⁷⁶ D. Karkut, *Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, pod red. Z. Urygi, M. Sienko, Kraków 2005, s. 160-161.

- prace zawierające elementy świadomości estetycznej (5% ogółu prac), opisujące reakcje estetyczne, świadczące o tym, że obraz funkcjonuje w świadomości patrzącego jak dzieło sztuki, że autor pracy zna kategorie estetyczne, wartościuje sztukę, refleksje estetyczne wiążą się z wartościami moralnymi.

Poza wyodrębnionymi grupami, Karkut zarejestrowała wypowiedzi świadczące o nierozumieniu dzieła sztuki i irytacji pojawiającej się w czasie jego odbioru, oraz dużą grupę prac (12%), których autorzy zastąpili opis informacjami encyklopedycznymi o malarzu i epoce. Autorka badań nie przygotowywała wcześniej uczniów do opisu obrazu, zależało jej na diagnozie ich kultury estetycznej, stąd wnioski w tym zakresie nie mogły być optymistyczne:

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 często brakuje środków językowych do zredagowania opisu obrazu”.⁷⁷

Badania sondażowe wśród polonistów przeprowadzała również Grodecka w ramach pracy doktorskiej w latach 2001-2002, którymi objęto nauczycieli szkół ponadpodstawowych województwa wielkopolskiego. Posłużono się ankietą badającą świadomość nauczycieli i praktykę szkolną.

W badaniach uczestniczyli nauczyciele różnego typu szkół (gimnazjum, liceum, technikum, szkoła zawodowa), często pracujący w zespołach szkół i łączący różne poziomy nauczania w ramach jednego etatu. Byli to najczęściej doświadczeni zawodowo praktycy, którzy przepracowali w zawodzie ponad 15 lat (80%), zdarzali się (15 %) również nauczyciele z mniejszym stażem (od 5 do 15 lat), rzadko (5%) głos zabierali nauczyciele początkujący (do 5 lat stażu). Jeżeli chodzi

⁷⁷ Ibidem, s. 165.

o przygotowanie merytoryczne, z przykrością stwierdzić trzeba, że system uniwersytecki zawiódł, gdyż aż 95% ankietowanych stwierdziło, że nie wyposażył on ich w umiejętności z zakresu analizy porównawczej różnych dziedzin sztuki (5% odpowiedziało, że w niewielkim stopniu, wskazując różne przedmioty, najczęściej wiedzę o filmie i kulturę europejską). Nieco korzystniej wypadły pytania o semiotykę (semiologię) i przekład intersemiotyczny. 10% respondentów zapoznało się z tymi pojęciami na uniwersytecie; wymieniano najczęściej zajęcia z metodyki literatury i języka polskiego, teorii literatury, romantyzmu (np. na UAM prowadzone przez Elżbietę Nowicką), poetyki, wiedzy o filmie, zajęcia dodatkowe z semiologii, a także wykład monograficzny Seweryny Wysłouch. Blisko 80% ankietowanych nauczycieli nie pamiętało jednak pojęcia „semiotyki” z czasu studiów (ok. 10% kategorycznie stwierdziło, że nie dowiedzieli się w czasie studiów niczego na temat zagadnień semiotycznych). Pełen obraz problemu dają natomiast próby samodzielnych definicji nauczycielskich pojęć „semiotyka”, „przekład intersemiotyczny”, wśród których można odnotować jedynie 40% poprawnych odpowiedzi. Dla 50% ankietowanych to polecenie okazało się za trudne (lub żmudne), dlatego pozostawili ankietę bez definicji, w ok. 10 % ankiet zdarzały się definicje błędne lub nieprecyzyjne⁷⁸.

Mimo słabego przygotowania uniwersyteckiego i krytycznego stosunku wobec studiów ankietowani nauczyciele nie zatrzymali się w rozwoju zawodowym, wkładając duży wysiłek w trud samokształcenia (wyliczali cały zestaw takich form). Eksperyment przeprowadzony w ramach doktoratu w klasach licealnych potwierdził skuteczność integracji sztuk w dydaktyce polonistycznej, badania odsłoniły efektywność kształtowania sensów symbolicznych oraz konieczność doskonalenia języka ucznia. Wnioski obu badaczek były zatem zbliżone. Zarówno Karkut, jak i Grodecka, sugerowały konieczność wprowadzania słownictwa kształtującego świadomość estetyczną.

Temat przekładu intersemiotycznego powrócił w artykułach Barbary Myrdzik i Anny Pilch. Myrdzik zauważyła, że ta metoda jest chętnie stosowana przez polonistów, gdyż jako „metoda analizy pozawerbalnej aktywizuje wyobraźnię ucznia, jego łatwość ruchową (gestyczną, mimiczną), plastyczną (kształt i barwa) czy dźwiękową (muzyczną lub recytacyjną)”⁷⁹. Zaproponowała wykorzystanie plakatu jako techniki interpretacyjnej

⁷⁸ A. Grodecka, *Wspólnota sztuk w edukacji polonistycznej*, praca doktorska, UAM 2002, (maszynopis w Bibliotece Uniwersyteckiej UAM), s. 195.

⁷⁹ B. Myrdzik, *Plakat jako technika przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Od teatru żaków do internetu*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2003, s.85.

i przeprowadzenie ikonizacji komunikatów językowych z wiersza Wisławy Szymborskiej *Nienawiść*. Ćwiczenie wykonane przez studentów pracujących w małych grupach projektowych odsłoniło ograniczenia strategii. Okazało się, że jest to metoda czasochłonna, że nie każdy tekst poetycki poddaje się przekładowi w formie plakatu, że zdecydowanie wymaga powrotu do tekstu i omówienia płaszczyzn pominiętych w przekładzie na znaki plastyczne.

Pilch, zabiegając o integrację estetyczną, zauważyła, że w podręcznikach obrazy są jedynie edytorską ozdobą i nie pomagają „oświetlać” tekstu poetyckiego⁸⁰. Badaczka zaprezentowała odpowiednio dostosowane do potrzeb ucznia francuskie podręczniki, których autorzy prowadzą interpretację, objaśniają elementy i szczegóły obrazu, tłumaczą znaczenia, wyjaśniają relacje oraz wskazują na specyfikę formy malarskiej⁸¹. Jak dowodziła, oglądanie posiada wymiar czytania, z kolei czytanie łączy sferę wizualnych wyobrażeń i wspomnień: „Myśli i obrazy zapisane w różnych językach sztuki wzajemnie się oświetlają, wspomagają proces interpretowania dzieła sztuki i literatury”⁸². Zauważyła, że interpretując dzieło malarskie korzystamy z tego samego języka, którym posługuje się literaturoznawca, synonimicznie do „interpretować obraz” funkcjonuje zwrot „czytać obraz”: „Przecież <<czytając obraz>>, przynajmniej na pozór podejmujemy podobne, jak w przypadku literatury, interpretacyjne kroki: deszyfrujemy poziom znaczeń poszczególnych elementów, ich układów, związków (...), układamy <<historię>>”⁸³.

Rodzą się pytania: czytać obrazy czy je oglądać? Przeżywać dzieła sztuki czy rozumieć? Pilch, podobnie jak Uryga, opowiedziała się za intelektualnym odbiorem dzieł sztuki. Inne stanowisko w tej kwestii sformułowała Iwona Morawska, badająca obecność twórczości Jacka Malczewskiego w wybranych programach i podręcznikach języka polskiego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Wśród zadań lekturowych dotyczących obrazów artysty wyodrębniła kilka grup zorientowanych na różne cele edukacyjne. W zakresie metody przekładowej mieściły się:

⁸⁰ A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 201.

⁸¹ Ibidem, s.202.

⁸² A. Pilch, *Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu. Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 238.

⁸³ Ibidem, s. 239.

zadania o charakterze intersemiotycznym wymagające redagowania różnych form wypowiedzi ustnych i pisemnych inspirowanych twórczością autora *Zatrutych studni*. Wśród proponowanych form są m.in. opis sytuacji ukazanej na obrazie *Na etapie*, omawianie relacji między dramatem Adama Mickiewicza *Dziady, cz. III* a obrazem Jacka Malczewskiego i piosenką poetycką Jacka Kaczmarskiego *Zesłanie studentów*;

zadania rozwijające twórczą wyobraźnię, umiejętność „ożywienie obrazów”, np. przez wymyślenie dialogów ukazanych na nich postaci, zmianę tytułu, dostrzeganie i przedstawianie nowych możliwości interpretacyjnych [...] ⁸⁴.

Poza tymi operacjami, badaczka wyliczyła szereg innych poleceń, które kształtują intelektualny styl odbioru obrazu, uruchamiają czytanie kontekstowe, integrują estetyczny, empatyczny i badawczy styl odbioru (podział Waldemara Okonia ⁸⁵), służą autokontroli. Do kontrowersyjnych kwestii w praktyce kształcenia polonistycznego Morawska zaliczyła fakt, że „w wielu zadaniach lekturowych **pomija się udział przeżyć, emocji, uczuć, impresji** [podkr. moje – EZF] w kontakcie z dziełem sztuki” ⁸⁶, że większy nacisk kładzie się na odbiór zintelektualizowany, co niweluje dialog, poczucie satysfakcji i przyjemności.

Podobny sąd wygłosiła Aniela Książek-Szczepanikowa ⁸⁷ w czasie naukowej sesji lubelskiej w 2006 roku w ramach wystąpienia „*Czytanie*” obrazu czy przekład intersemiotyczny? Dwa teksty – literacki i malarski. Omówiła zagadnienie przekładu intersemiotycznego na przykładzie zestawienia wiersza Leopolda Staffa *Wysokie drzewa* z litografią Jana Stanisławskiego *Topole nad wodą*, przypominając polonistom, że „wpływy mediów odrodziły zmysłowy, pozaintelektualny odbiór rzeczywistości i lektury” ⁸⁸:

⁸⁴ I. Morawska, *Jacek Malczewski i jego twórczość w edukacji polonistycznej*, [w:] *Jacek Malczewski i symboliści*, pod red. K. Stępnika i M. Gabryś-Sławińskiej, Lublin 2012, s. 177.

⁸⁵ Zob. W. Okoń, *Sztuki siostrzane. Malarstwo a literatura w Polsce w drugiej połowie XIX wieku. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 1992.

⁸⁶ Ibidem, s. 179.

⁸⁷ Badaczka wprowadziła do polonistyki strategię „ekranowego czytelnika”, twierdząc, że mamy współcześnie do czynienia z wychowankiem obdarzonym zintegrowanym sposobem odbioru, przyzwyczajonym do myślenia za pomocą obrazów, który przystosował się do życia w świecie zmienności i nietrwałości wszystkiego, ulotności kontaktów międzyludzkich, który zdolny jest szybko zmieniać elementy swojej osobowości, który czując się zagubiony, poszukuje jakiegoś ładu i porządku.

⁸⁸ A. Książek-Szczepanikowa, „*Czytanie*” obrazu czy przekład intersemiotyczny? Dwa teksty – literacki i malarski, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod. red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 409.

Nie jest tajemnicą współczesności, że multimedia, dążąc do plastyczności i zmysłowości w dziedzinie dzieł kultury, spowodowały powrót do pierwotnego odbioru świata. Jawił się on jako hipertekst wieloznakowy i wymagał zaangażowania zmysłów człowieka – jego wzroku, słuchu, a nawet dotyku, węchu i smaku. **Intelektualizacja tego odbioru była od zawsze problemem nauczania i szkoły [podkr. moje – E. ZF]⁸⁹.**

Przegląd stanowisk badawczych uzmysławia, że interpretacja prowadzona w ramach przekładu intersemiotycznego to operacja wymagająca. Refleksje dydaktyków odsłaniają pewne wspólne pole wniosków w zakresie tej metody, do których zaliczyć można:⁹⁰ przekonanie o integracji kształcenia literackiego i kulturowego z kształceniem sprawności językowych; wpływ metody na rozwój wyobraźni i postawy estetycznej ucznia; związek metody z zasadą korespondencji sztuk i szkolnej integracji.

Sporne wydają się dwie kwestie: udział emocji i intelektu w operacjach przekładowych oraz ocena uczniowskich ilustracji i uczniowskich opisów dzieł sztuki. Wysłouch i Szczęsna opowiadają się za obserwacją sfery sensualnej uruchamianej w czasie operacji przekładu intersemiotycznego, taka myśl pojawia się także w haśle *Encyklopedii sensualności*. Wśród dydaktyków zdania są podzielone: o udziale emocji i zmysłowości w opisach dzieł sztuki pisały: Dyduchowa, Morawska, Książek-Szczepanikowa, za udziałem intelektu w odczytywaniu obrazów opowiedzieli się Uryga i Pilch. Według stanowiska Karkut, refleksja nad obrazem i kategoriami estetycznymi powinna łączyć się z wartościami moralnymi.

Inna wątpliwa kwestia dotyczy oceniania. Czego wymagać? Jak oceniać tego typu uczniowską aktywność? Na ten kłopot zwrócił uwagę Uryga:

Ważniejsze od samego wytworu – dla nauczyciela nie-specjalisty trudnego do interpretacji i oceny – jest to, że malowanie pociąga za sobą dojrzewanie przeżyć i myśli, pobudza chęć komentowania własnego obrazka i samego utworu. Podobnie

⁸⁹ Ibidem, s. 402.

⁹⁰ Odmieną jest jedynie prezentacja przekładu intersemiotycznego w artykule Marka Stanisza, gdzie ta metoda utożsamiana jest z obrazową i muzyczną interpretacją dzieł literackich, która nie wynika z bezpośrednich odwołań do malarstwa, ale polega na obrazowej rekonstrukcji semantyki i układów przestrzennych tekstu, utrwalanych za pomocą oryginalnych notatek (map mentalnych i rysunków). Tej charakterystyce metody towarzyszy uwaga, że wizualizacji poddają się chętnie teksty romantyczne i młodopolskie. Zob. M. Stanisza, *Korespondencje sztuk w teorii i praktyce*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2” 2003, z. 10, s. 20.

rzecz się ma z rysunkami, w których uczeń już nie z potrzeby wyrażenia przeżyć, ale na życzenie nauczyciela stara się wyrazić graficznie swój sposób rozumienia utworu⁹¹.

W takim przypadku ważniejsze niż rysunek staje się to, co uczeń ma do powiedzenia. Bożena Chrzastowska⁹² również podkreślała ten aspekt, podważając kryteria odbioru przekazu wizualnego wyodrębnione wcześniej przez Ewę Guttmejer⁹³, i wskazywała na trudność oceny uczniowskich rysunków. Dla ułatwienia zaproponowała stosowanie trzech poziomów rozumienia przekazów wizualnych. Różnice między rekonstrukcją Guttmejer i Chrzastowskiej ilustruje tabela poniżej⁹⁴.

badacz	odbiór przekazu wizualnego	fazy odbioru przekazu wizualnego			
E. Guttmejer	interpretacja	faktyczna: magiczna, animistyczna, schematyczna, częściowa interpretacja, próba wyciągnięcia wniosku	baśniowa	refleksyjna	symboliczna
B. Chrzastowska	poziomy rozumienia	faktyczny	—————	refleksyjny	symboliczny

Rodzi się pytanie, gdzie w tak nakreślonym schemacie jest miejsce na „rozumienie ucieleśnione”, na odbiór emocjonalny i zmysłowy sztuki? Czy dziecięcy odbiór sztuki różni się od rozumienia sztuki przez nastolatka? (o roli wieku w rozumieniu w rozdziale następnym). Jak rozróżnić poziom rozumienia metaforycznego i symbolicznego? Oba terminy funkcjonują w szkole zazwyczaj zamiennie, z metaforą i symbolem uczniowie

⁹¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, op. cit., s. 160.

⁹² B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 121-123.

⁹³ E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.

⁹⁴ Tabelę redaguję na podstawie: B. Dyduch, *Modele odbioru przekazu wizualnego w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz i M. Jędrychowskiej, Kraków 1999.

wiążą niejednoznaczność i tajemniczość znaczenia, zwykle nie rozróżniają tego, że metafora opiera się na odkrywczym i zaskakującym zestawieniu (słów lub elementów plastycznych), a symbol to znak⁹⁵ wieloznaczny, zakładający wielość interpretacji, oparty na jakimś konkretnym obrazie, przedmiocie, materialnej podstawie: „Metafora nie należy do porządku symbolicznego. Może być otwarta na rozmaite interpretacje. [...] Pierwszy sygnał użycia metaforycznego polega na tym, że wyrażenie takie, rozumiane dosłownie, zabrzmia fałszywie lub dziwacznie”⁹⁶. Z sensem metaforycznym mamy do czynienia także w sztukach plastycznych. Reguły rozumienia w obu przypadkach są ściśle z obserwowanym tekstem lub obrazem. Uczeń staje przed rodzajem zagadki, musi ją rozwikłać, posługując się rozumem, wrażliwością zmysłową i emocjonalną.

Pojawia się zatem wątpliwość na temat modelu kształcenia. Wedle koncepcji Chrzęstowskiej, w której spotkały się strategie nauczania Wincentego Okonia⁹⁷ i ustalenia z zakresu poetyki odbioru Balcerzana⁹⁸, metody nauczania podzielone zostały na metody ekspozycji (uczeń w roli czytelnika), działań praktycznych (uczeń w roli wykonawcy), poszukujące (uczeń w roli badacza)⁹⁹. Przekład intersemiotyczny został scharakteryzowany jako metoda działań praktycznych (prowadząca do rozwoju umiejętności) oraz metoda gier i zabaw, która obejmuje: „wykonania pozawerbalne, wykonania werbalne o charakterze ludycznym, interpretacje głosowe, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu”¹⁰⁰. W ramach tego podziału strategia emocjonalna została złączona z metodami biernego odbioru, a strategia problemowa została związana z heurystyką.

W badaniach będę posługiwać się metodą przekładu intersemiotycznego w bardziej rozbudowanej wersji. Chcę potraktować ją jako metodę, która stawia ucznia w trojkiej roli „czytelnika – widza”, „wykonawcy” „badacza”. W opisie działań wynikających z zastosowania metody będę uwzględniać sferę konotacji (operacji retorycznych na

⁹⁵ Wedle dawnej klasyfikacji Charlesa Peirce’a, znaki dzielą się na ikony (znaki ikoniczne), czyli obrazy, diagramy, metafory; indeksy (znaki indeksalne, symptomy, oznaki), symbole (znaki symboliczne).

⁹⁶ Umberto Eco o literaturze, przeł. J. Ugniewska, A. Wasilewska, Warszawa 2003, s. 136.

⁹⁷ Wyróżnił cztery strategie nauczania: E – emocjonalna, O – operacyjna, P – problemowa, A – asocjacyjna (przyswajanie wiedzy gotowej), W. Okoń, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, „Polonistyka” 1980, z. 6.

⁹⁸ Wyróżnił rolę badacza, wykonawcy i czytelnika, E. Balcerzan, *Przez znaki*, Poznań 1971.

⁹⁹ B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, op. cit., s. 199 i n.

¹⁰⁰ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań 2011, s. 359. Koncepcja Chrzęstowskiej została w omówieniu dopełniona przez eksplikację.

poziomie sensu) oraz sferę emocji i zmysłowości, bez której nie zachodzi rozumienie literatury i sztuki.

ROZDZIAŁ II

Szkoła przekładu intersemiotycznego w publikacjach dla najmłodszych

Do pierwszych doświadczeń intersemiotycznych należy lektura ilustrowanej książki dziecięcej. Alicja Baluch, powołując się na prace psychologów i literaturoznawców¹⁰¹, zauważa:

W porządku lektury [...] im młodsze dziecko, tym bardziej skupia uwagę na obrazku, traktując go jako wskazówkę do rozumienia towarzyszącego ilustracji słowa. Ilustracja w książeczkach dla małych dzieci prowadzi więc do uporządkowania świata przedstawionego w słowie przez konkretyzację do głębszych pokładów treści widocznych w interpretacjach obrazowych¹⁰².

Starsze dzieci nie potrzebują już takiego wsparcia, mogą obejść się bez ilustracji. Autorka dowodzi, że często to ilustracja decyduje o poziomie lektury, czego przykładem są dwa różne wydania opowieści o *Lustrze pana Grymsa* Doroty Terakowskiej. W pierwszym wydaniu opowieść ilustrowały „cienkokreskowe”, bezbarwne ilustracje Ewy Salamon, wprowadzające bajkową atmosferę, w wydaniu drugim autorem ilustracji był Jahoo Gliński, którego metaforyczne, surrealne obrazy dopełniały tekst o niepokój i dramatyzm. Czytanie i oglądanie wprowadzają małego czytelnika w kolejne „stadia wtajemniczenia”, tzn. **rozpoznawania znaków i ich współzależności [podkr. moje – E. ZF]**¹⁰³.

Bogumiła Kaniewska, rozwijając myśl o zależnościach intersemiotycznych w obrębie ilustracji, przypomina, że „ilustracja, bez względu na swoją genezę, może funkcjonować na dwa sposoby – **jako konkretyzacja i jako interpretacja** – jako pierwsza jest wyrazem nieufności wobec słowa, jego mimetycznych właściwości, jako druga: poszerzeniem jego znaczeń, swoistym otwarciem¹⁰⁴. Po analizie wybranych ilustracji do *Alicji w Krainie Czarów* i *Dzieci z Bullerbyn* dokonuje dalszego zróżnicowania, sugerując, że ilustracje trzeba rozpatrywać przynajmniej na dwóch poziomach:

¹⁰¹ Autorka przywołuje: Irenę Słońską, Marię Kielar-Turską, Marię Ligęzę, Sewerynę Wysłouch.

¹⁰² A. Baluch, *Ilustracja, która prowadzi*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zająca, Warszawa 2006, s. 152.

¹⁰³ Ibidem, s. 164

¹⁰⁴ B. Kaniewska, *O ważności obrazków, czyli ilustracja w książce dziecięcej*, [w:] *Literatura w kręgu sztuki. Tematy – konteksty – medialne transformacje*, pod red. S. Wysłouch i B. Przymuszały, Poznań 2016, s. 161.

Pierwszy to **poziom treści, opowieści niesionej przez słowo i obraz**. Na tym poziomie relacja między tekstem a ilustracją może przebiegać na dwa sposoby: po pierwsze, wiernie odwzorowywać tekst, zachowując wszystkie jego elementy, [...] powtarzając narrację przy pomocy kodu wizualnego. Po drugie, może opowiadać na nowo, zmieniając układ elementów, czyli **przetwarzając** narrację w nowej wersji. Poziom drugi to **poziom artykulacji, dykcji**. Konwencja estetyczna ilustracji może wzmacniać artystyczny kształt tekstu, [...] kodyfikując go lub wchodząc z nim w dialog¹⁰⁵.

Zauważa także, że jeśli ilustracja „ma konkurować z innymi środkami przekazu, to tylko jako całość sprawiająca przyjemność zmysłom, a nie jedynie medium przekazujące fabułę, narrację, słowo”¹⁰⁶.

W literaturze dla młodzieży znajdziemy także przykłady ilustracji książkowej, gdzie w formie wstawek funkcjonują reprodukcje obrazów Edgara Degasa, Joana Miro, Tamary Łempickiej i grafiki Eugeniusza Wierzbickiego, jak to jest w książce Krystyny Siesickiej *Dziewczyna Mistrza Gry* (2000). Taka praktyka służy w tym wypadku już nie tylko przyjemności zmysłowej, ale idei korespondencji sztuk i prowadzi czytelnika w kierunku wychowania dla sztuki.

Tego, że obcowanie ze sztuką od najmłodszych lat przynosi wiele niewymiernych korzyści, byli świadomi już dawni badacze¹⁰⁷. Autorem terminu „wychowanie przez sztukę” jest Herbert Read. W myśl tego hasła sztuka powinna stać się środkiem wychowania i nauczania. Wyróżnił on pięć celów, jakim służy wychowanie przez sztukę:

- utrzymanie naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażenia;
- koordynowanie różnych rodzajów percepcji i wrażenia wzajemnie pomiędzy sobą i w stosunku do otoczenia;
- spowodowanie wyrażania uczuć w formie komunikatywnej;
- wyzwalanie konstruktywnych sił wyobraźni;
- nauczenie się wyrażania własnych myśli¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 171.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 173.

¹⁰⁷ Syntetyczny przegląd koncepcji na podstawie: K. Klein, *Sztuka publiczna jako medium edukacji nieformalnej (na podstawie twórczości Krzysztofa Wodiczki)*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2010, s. 206-209.

¹⁰⁸ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław 1976, s. 15.

Według Ireny Wojnar wychowanie estetyczne można rozumieć dwojako: w węższym rozumieniu jest kształtowaniem stosunku człowieka do wartości estetycznych, w szerszym – zintegrowanym kształceniem osobowości. Autorka wyodrębniła trzy główne cele wychowania estetycznego:

- po pierwsze jest to kształtowanie wrażliwości na piękno,
- pod drugie umiejętność odróżniania rzeczy pięknych od brzydkich,
- po trzecie przekazywanie podstawowych wiadomości na temat sztuki¹⁰⁹.

Bogdan Suchodolski uważał, że:

[...] mówiąc o wychowaniu estetycznym, możemy mieć na myśli nie tylko to, jak jednostka ludzka układa swój stosunek do dzieł sztuki, z którymi ma do czynienia, ale także i to, co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka¹¹⁰.

Sztuka ma spełniać funkcję kompensacyjną, ale przede wszystkim pobudzać do myślenia. Stefan Morawski, dołączając się do refleksji na temat wychowania przez sztukę, wyodrębnił trzy poziomy funkcji wychowawczej sztuki: estetyczny, moralny, praktyczno-wychowawczy. Stefan Szuman podawał, że celem wychowania estetycznego jest „[...] rozszerzenie i pogłębienie świadomości istnienia każdego człowieka, a także nadanie właściwego kierunku działalności”¹¹¹.

W myśl dawnych koncepcji sztuka jest narzędziem niezbędnym do wychowania moralnego, wzbogaca wiedzę i umiejętności percepcji, stymuluje osobowość, dzięki kształtowaniu wrażliwości i wyobraźni. Współcześnie, jak zauważa Katarzyna Klein, wiele z tych obserwacji ulega dezaktualizacji:

W związku z rozwojem kultury masowej, wkraczaniem sztuki w codzienne miejsca, w których byśmy się jej nie spodziewali, jeszcze bardziej konieczne wydaje się stworzenie nowej koncepcji edukacji przez sztukę, która nie ograniczałaby się jedynie do programowych wycieczek szkolnych do muzeów, przedstawiania

¹⁰⁹ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 12.

¹¹⁰ B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] tegoż *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 8.

¹¹¹ S. Szuman, *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Warszawa 1994, s. 114.

klasyków, udostępniania wiedzy o sztuce pod postacią dodatków do czasopism w formie publikacji bądź multimediiów, ale uczyłaby także dostrzegania różnorodnego oblicza sztuki, zwłaszcza współczesnej, obecnego w życiu codziennym każdego człowieka¹¹².

Zmienia się nie tylko edukacja, ale sama sztuka i jej interpretacja (o czym pisałam we wstępie pracy). Te zmiany opisuje kategoria ponowoczesności Zygmunta Baumana, wedle której:

Powołaniem ponowoczesnej sztuki jest stymulowanie aktów sensotwórczych i przeciwdziałanie wszelkim próbom pertyfikacji raz odnalezionych sensów, uwrażliwienie na wielość równoprawnych znaczeń występujących w kulturze i demistyfikacja wszelkich poczynań zmierzających do ustanowienia jednego, powszechnie obowiązującego, ostatecznego sensu¹¹³.

Jak zatem inicjować kontakty dziecka ze sztuką? Jak przygotować je do doświadczeń estetycznych? Jak wprowadzać je do intersemiotycznej gry? Odpowiedzią na te pytania są ukazujące się współcześnie książki dla najmłodszych, które zawierają poetyckie relacje o obrazach oraz „książki obrazowe” wprowadzające takiego odbiorcę w świat sztuki. Spróbuję przyrzeć się dwóm wybranym przykładom i zanalizować je pod kątem realizacji zasady intersemiotyczności.

2.1 Książka obrazowa Teresy Żebrowskiej

Przewodnik Teresy Żebrowskiej *Za rączkę na spotkanie sztuki – historia sztuki dla dzieci. Picasso*¹¹⁴ to książka w pełni autorska: „Krakowska artystka nie tylko napisała

¹¹² K. Klein, op. cit., s. 209.

¹¹³ T. Szkołut, *Sztuka – Edukacja – Ponowoczesność*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesności*, Lublin 1995, s. 13.

¹¹⁴ T. Żebrowska, *Za rączkę na spotkanie sztuki – historia sztuki dla dzieci. Picasso*, Kraków 2006. To pierwsza praca autorki, kolejna publikacja ukazała się w 2010 pt. *Za rączkę na spotkanie sztuki. Historia sztuki dla studentów kierunków pedagogicznych i artystycznych, nauczycieli, rodziców. Vincent van Gogh*. To książka wydana przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, autorka to artystka uprawiająca malarstwo, monotypię i kolaż; obecnie profesor nadzwyczajny w Katedrze Edukacji Artystycznej Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Akademii Pedagogicznej im. KEN oraz na Wydziale Pedagogicznym w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie. Żebrowska od wielu lat zajmuje się sztuką dziecka i edukacją artystyczną, organizuje wiele międzynarodowych projektów edukacyjno-plastycznych oraz wystaw z udziałem dzieci, młodzieży i studentów.

tekst, dobrała materiał ikonograficzny (wykorzystując własne fotografie oraz reprodukując efekty twórczości swoich uczniów), ale też jest odpowiedzialna za layout, dobór czcionki, kolorystykę, projekt okładki”¹¹⁵. We wstępie skierowanym do dorosłych czytelników Żebrowska zauważa:

Kiedy w sztuce upatrujemy szanse dla współczesnej edukacji, musimy pamiętać, że jest ona swoistym, niepowtarzalnym instrumentem, kierującym się przede wszystkim ku siłom duchowym, wewnętrznym. Nietypowym miejscem spotkań ze sztuką, które opierają się standardowym i schematycznym sytuacjom edukacyjnym, jest w tym wypadku sfera przeżyć i emocji¹¹⁶.

Odnosi się również do charakteru współczesnej kultury:

[...] autentyczne wartości w sztuce zastępuje banalność formy i treści, a środki masowego przekazu podsycają popularność i wpływają na upowszechnienie wartości pozornych, nie zasługujących na uwagę, para artystycznych. [...] przerażająca fabuła gier komputerowych i ich prymitywna szata graficzna konsekwentnie niszczy przejawy wrażliwości, moralności, wyobraźni, uniemożliwiając uczestnictwo dziecka w rzeczywistym przeżyciu prawdy estetycznej, prawdy nieskażonej schematycznym naturalizmem świata komputerowego¹¹⁷.

Recenzenci powitali publikację z entuzjazmem. Irena Popiołek zauważyła:

Książka ta, niezależnie od swej wartości literackiej i merytorycznej, załączonego do tekstu słownika terminów plastycznych i reprodukcji, jest wprowadzeniem w świat twórczości, kolejnych etapów poznawania i interpretowania otaczającej nas rzeczywistości, i dotyka w sposób czytelny problemu deformacji natury tak wyjątkowo ważnego w dziejach sztuki (nie tylko współczesnej), a tak istotnego w malarstwie, grafice, rzeźbie i ceramice Picassa. [...] Picasso więc to nie przypadek czy kaprys Autorki, lecz zamysł w pełni świadomy i głęboko przemyślany. [...] Określenie: atrakcyjna, mądra książka o sztuce dla najmłodszych, ale i starszych - to właściwa jej ocena. To również książka dla studentów, którzy myślą o pracy

¹¹⁵ K. Zabawa, recenzja, „Horyzont Wychowania” 2011, nr 10. Por. M. Stalmierska, *Za rączkę z rodzicem*, „Art&Business” 2007, nr 4.

¹¹⁶ T. Żebrowska, op. cit., s. 70.

¹¹⁷ Ibidem.

w szkole, o upowszechnieniu sztuki, o jej przeżywaniu przez dzieci, młodzież i dorosłych¹¹⁸.

Równie pochlebna jest recenzja Adama Brinckena:

Podjąć się trudu opracowania formy i formuły historii sztuki dla dzieci to ogromny wysiłek i odpowiedzialność. [...] Powołać do życia ten nowy, edukacyjny byt za sprawą Pablo Picasso, wymaga wyjątkowej odwagi. Bowiem tylko pozornie twórczość Picassa postrzegana jako synonim nowoczesności jest oczywistym, więc łatwym początkiem sztuki XX wieku. Teresa Żebrowska wychodzi z tego kłopotu nie tylko obronną ręką, lecz z sukcesem. Dobiera i poddaje interaktywnej analizie nie tylko znane, sztandarowe dzieła [...], znajduje też sposób, by omówić, rozpoznać źródła takiej a nie innej ich formy [...]. Ufa dziecięcemu zaciekawieniu, spostrzegawczości [...]. Obrazy Picassa stają się pretekstem, by mówić w ogóle o języku sztuki. Godna uznania jest dbałość o koncepcje metodyczną całości. Umiejętnie wyreżyserowana interaktywność dziecka sprawia, że „prowadzimy za rączkę”, za Autorką młodego widza, ale nie wbrew jego naturze i woli. Ciekawostki z życia artysty, pakiet rebusów, krzyżówek i testów na spostrzegawczość, wszystko to razem sprawia dobre wrażenie różnorodności, oryginalności, komplementarności i kompletności form edukacyjnych. Ta książka może stać się bardzo ważnym początkiem przebudowy i przemiany stanu świadomości sztuki w naszym społeczeństwie¹¹⁹.

Pierwsza część książki przeznaczona jest dla dzieci w wieku szkolnym (od 7 do 8 lat); druga część zatytułowana *Zeszyt dla dorosłych* zawiera propozycje technik i form plastycznych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, skorelowanych z twórczością Picassa, oraz impresje literackie na temat jego twórczości. W tej części autorka inspirowała studentów, nauczycieli, czy rodziców do kształcenia wśród dzieci umiejętności odbioru, analizy i interpretacji dzieł wybitnych twórców oraz do aktywizowania ich świadomości estetycznej i percepcyjnej. Jej książka to rodzaj przewodnika, w którym wykorzystuje się różne techniki i formy aktywizujące czytelnika.

Ważnym elementem projektu jest narracja, czyli opisy, analizy licznych reprodukcji obrazów Picassa. Opisy te są różnorodne, niekiedy krótkie i bardzo rzeczowe, np. przy *Portrecie Loli w mantylce* autorka komentuje: „Trzynastoletni malarz szczególną

¹¹⁸ I. Popiołek, recenzja, [w:] T. Żebrowska, op. cit., s. 97 (skrzydełko tylnej okładki).

¹¹⁹ Ibidem.

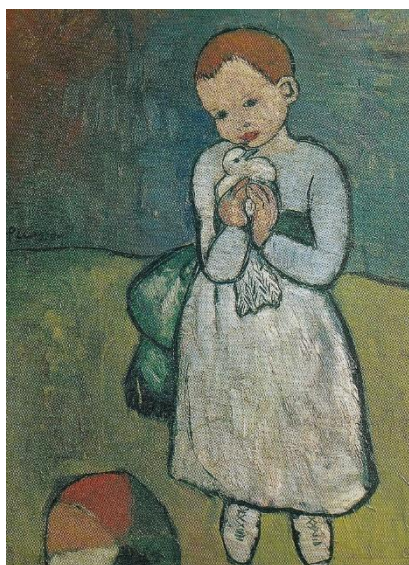
starannością i dbałością obdarza twarz i oczy portretowanej siostry. Realistycznie oddana z profilu twarz, nieruchomość spojrzenia czarnookiej i czarnowłosej, dziesięcioletniej modelki przyciąga swoją siłą i tajemniczością uwagę patrzącego”¹²⁰. Czasem komentarz do obrazu jest dłuższy, bardziej emocjonalny i szczegółowy, np. „Namalowany akwarelami Portret ojca, utrzymany w tonacji niebieskiej, z tolerancją dla różnorodności i odmienności tej barwy, to udana próba uchwycenia podobieństwa, czyli cech zewnętrznych modela, ale także próba przekazania cech charakteru portretowanej postaci. Łagodność twarzy i jasnych, melancholijnych, spoglądających w dal oczu Don Jose Ruiza, zamyślenie, nutka refleksji na temat przyszłości, ale i duma, także z postępów artystycznych syna, sąsiaduje z wiernym oddaniem kształtu i rysów twarzy oraz celowo niedopracowaną, niedopowiedzianą, szkicowo i podobnie potraktowaną, bladoniebieską koszulą czy ciemną marynarką”¹²¹. Tak ukształtowana narracja to rodzaj wskazówki dla młodego czytelnika, w jak różny sposób można analizować sztukę, jak wiele pytań może zadać artyście odbiorca, jak niejednoznaczne są dzieła malarskie. Żebrowska poddaje analizie różnorodne dzieła malarza, te znane, jak i mało znane. Autorka przemawia do intelektu odbiorcy, ale również pobudza jego zmysły: dotyk, smak, zapach. Dzięki ciekawie zbudowanej narracji, drobiazgowemu opisowi źródeł, ciekawostkom (w formie hipertekstu), słownikowi terminów plastycznych, wielopoziomowo realizuje funkcję poznawczą. Sporo w jej przewodniku zadań plastycznych, poza nimi znaleźć można także zadania teatralne i literackie.

Ciekawą formą przekładu zalecaną przez autorkę jest żywy obraz. Posiada on bogatą historię i bywa bardzo rzadko wykorzystywany w edukacji. Żywe obrazy przedstawiane były już w starożytności. Przez wieki forma ta była wykorzystywana głównie w celu propagandowym. W starożytności takie przedstawienia miały oddziaływać na emocje i wyobraźnię widzów, a przy tym budować ich przychylność dla władzy i jej haseł. Żywe obrazy miały też znaczenie w okresie średniowiecza, renesansu, baroku, gdzie wykorzystywano je w paradach, rewolucyjnych pochodach, religijnych procesjach, których celem była propaganda (także wiary). Pod zaborami ta forma przedstawienia służyła zachęce do walki o niepodległość, a po jej odzyskaniu - akceptacji władzy i jej haseł. Żywy obraz może być wykorzystywany także w inny sposób. Pozwala wytworzyć wyjątkową więź pomiędzy obrazem (artystą) a odbiorcą, którą tylko w nielicznych przypadkach można uzyskać na wystawie malarstwa. Ta forma

¹²⁰ T. Żebrowska, op. cit., s. 11.

¹²¹ Ibidem, s. 13.

interpretacji zawiera także walory estetyczne, pełni funkcję kompensacyjną, jest też narzędziem do upowszechniania malarstwa i literatury¹²². W ramach tej techniki dziecko kształtuje także sprawność manualną, wykonuje twarze-maski, mini rzeźby zainspirowane postaciami ludzi i zwierząt z obrazów artysty. Najlepiej sprawdzi się w klasach wczesnoszkolnych, gdy po przygotowaniu masek, uczniowie wraz z nauczycielem, opracują sztukę teatralną, np. opowiadającą o życiu i twórczości Picassa. Podczas takich zajęć zrealizować można kilka ważnych celów edukacyjnych oraz korelować lekcje plastyki i języka polskiego.



Piłka,
składająca się z białych, żółtych, czerwonych, zielonych
i czarnych trójkątów, toczy się po trawiastej zieleni łąki.
Poszukuje punktu na odpoczynek i znajduje go
na krawędzi obrazu,
na krawędzi zdarzeń.
Mała dziewczynka z krótkim, rudymi włosami nie podąża
wzrokiem za jej torem, nie próbuje jej zatrzymać, nie
biegnie za piłką.
Stoi nieruchomo, z lekko pochyloną głową.
Czy obawia się pobrudzić jasną, przewiazaną
szmaragdową szarfą sukienkę i prawie białe, z zieloną
poświatą, misternie sznurowane buciki?
A może zajęta jest rozmową z gołębiem, który dobrze
i bezpiecznie czuje się w jej niewielkich dłoniach?
Wszystkie miejsca, wszystkie punkty, w których
niebieskie niebo dotyka zielonej góry, pozostawia
za sobą.
Jej smutny, nostalgiczny wzrok skierowany jest
w nieokreśloną dal, w magiczną nieznaną przestrzeń.
Jak ma na imię? Na kogo czeka? O czym myśli?

¹²² Zarys zagadnienia na podstawie publikacji M. Komzy, *Żywe obrazy między sceną, obrazem i książką*, Wrocław 1995, s. 272-312.

O czym marzy ta mała dziewczynka z krótkimi, rudymi włosami?
Tak naprawdę nie wiemy, możemy się jedynie domyślać¹²³.

Ważną formą przewodnika staje się ekfrazja. Opis dzieła sztuki z elementami lirycznymi dodaje autorka np. przy obrazie *Dziewczynki z gołębiem*¹²⁴. To typ ekfrazy informacyjnej: opis piłki znajdującej się na obrazie i wyglądu dziewczynki. Za pomocą kilku pytań retorycznych wnika w psychikę bohaterki, zwraca uwagę na nastrój i emocje, które towarzyszą namalowanej postaci, zastanawia się, jak interpretować przedstawioną scenę. Podkreśla, że odbiorcy dzieł sztuki nie są w stanie całkowicie odgadnąć zamysłu autora, mogą jedynie snuć domysły na temat sensu obrazu. Ekfrazja staje się formą refleksji o sztuce, uwrażliwia odbiorcę, kieruje jego uwagę na szczegóły przedstawienia, skłania do zadawania dalszych pytań. Autorka proponuje czytelnikowi stworzenie różnych literackich impresji na temat twórczości malarza, które można realizować na różnych etapach edukacji, sugeruje opis obrazu, opis emocji, układanie historii do oglądanego obrazu oraz napisanie wierszowanej lub prozatorskiej interpretacji wybranego dzieła. Forma wierszowana wydaje się trudna, ale Żebrowska przywołuje w książce przykłady impresji poetyckich (niekiedy ekfraz) obrazów Picassa, których autorami są dzieci. Są one zaskakująco odkrywcze i potwierdzają skuteczność zastosowanej metody. Przykładem jest wierszowana impresja literacka na temat *Dziewczynki z gołębiem* uczennicy kl. IV Joanny Słowik:

W zieleni traw,
w błękitnie nieba,
delikatna postać jawi się mym oczom...
Mała dziewczynka, w biel przyodziana
i przepasana szarfą zieloną.
Nie bawi się,
nie śmieje,
nie gra w piłkę,
nie skacze,
a powaga jej twarzy zamyślenia żąda.
Oczy zatroskane w dal patrzą niezmierną,
zdają się mówić bezgłośnie
o zmartwieniach, o lękach...
Głowa pochylona,
dłonie połączone w troskliwym uścisku,
delikatnie, z uwagą dzierżą,
bielutkiego niby anioł gołębia.
Dziewczynka przytula go czule do siebie,
ptak
nie wzbrania się,

¹²³ T. Żebrowska, op. cit., s. 22.

¹²⁴ P. Picasso, *Dziewczynka z gołębiem*, 1901, olej, płótno, 73 x 54 cm, Workman Collection, Londyn.

nie lęka.
Niewinne dziecko i biały gołąb.
Czyż to nie znaki pokoju?
Połączone w tym dziele,
tworzą piękną całość.
Diadę istnień,
jedność znaczeń,
tęsknotę,
pragnienie...

Czy przyznasz mi rację?
A może odnajdujesz w nim inne,
całkiem nowe, nie odkryte
przede mną znaczenie?¹²⁵

2.2. Ekfrazy Ludwika Janiona

Charakter dydaktyczny ekfrazy potwierdzają zapisy ze *Słownika rodzajów i gatunków literackich* z 2006 roku: „Preparowanie przez uczniów różnego typu deskrypcji należało do ćwiczeń wstępnych (...) i służyło nauce osiągnięcia słowem wyrazistego obrazu rzeczy (łac. *evidentia*), konstruowania okresu oraz wyrabiało poczucie decorum”¹²⁶. Zakładam, że na szczególną uwagę zasługują wierszowane ekfrazy, które, poza zasadą przekładu intersemiotycznego, uruchamiają również przekaz emocjonalny, a nawet poczucie tajemnicy. Zbiór takich ekfraz¹²⁷ o obrazach nowoczesnych, znajdujących się w zbiorach Muzeum Narodowego w Poznaniu, zawiera tom Elizy Piotrowskiej¹²⁸. Innym przykładem zbioru takich utworów jest książka Ludwika Janiona *Siła wyobraźni*¹²⁹, która zawiera dwadzieścia dwa wiersze, stanowiące interpretacje znanych dzieł malarskich z różnych epok. Twórcą zbioru jest poeta i prozaik, piszący zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych oraz nauczyciel-praktyk (prywatnie siostrzeniec Marii Janion). Autor zaznacza, że ekfrafa poetycka powstaje na podobnej zasadzie jak melodia do wiersza. Lektura jego tekstów ma przygotować odbiorcę do krytycznego spojrzenia na sztukę. Poziom tekstów oraz ich oprawa

¹²⁵ T. Żebrowska, op. cit., s. 92.

¹²⁶ R. Krzywy:[hasło:] *Ekfrafa*, w: *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda, S. Tynecka-Makowska, Kraków 2006, s. 197.

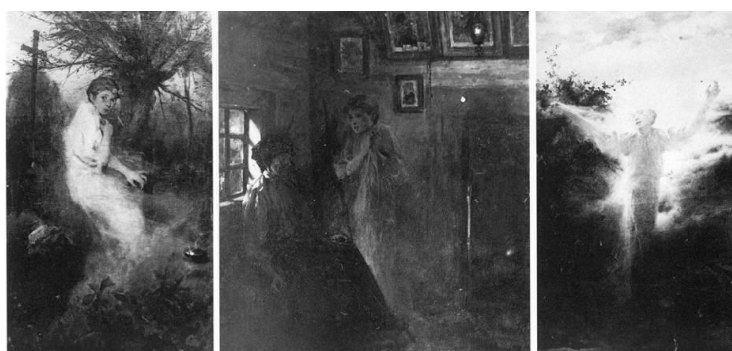
¹²⁷ Zob. E. Piotrowska, *Jest w muzeum obraz taki*, Poznań 2007.

¹²⁸ W kontekście dydaktycznym omówiła tę twórczość E. M. Kur, *Odnowiona dydaktyka w twórczości Elizy Piotrowskiej*, [w:] „*Stare*” i „*nowe*” w literaturze dla dzieci i młodzieży, pod red. B. Olszewskiej i E. Łuckiej-Zajęc, Opole 2010.

¹²⁹ L. Janion, *Siła wyobraźni. Jednorożec, Zegarynek i ... Mona Lisa*, Warszawa 2008.

merytoryczna mogą stanowić pomoc dydaktyczną dla nauczycieli polonistów uczących w szkole podstawowej¹³⁰.

Przykładem praktyki twórczej Janiona jest ekfrazja dyskursywna¹³¹ dopisana do obrazu *Zaduszki* Witolda Pruszkowskiego, jedynej zachowanej części dawnego tryptyku¹³². Całość można było obejrzeć w 1888 r. w warszawskim Salonie Aleksandra Krywulta (wtedy właśnie dzieło widziała Maria Konopnicka), potem w zbiorach Galerii Miejskiej we Lwowie (tam w 1894 r. tryptyk oglądał Kazimierz Bartoszewicz – publicysta i krytyk). Później obrazu eksponowano jeszcze na wystawie pośmiertnej artysty w 1897 r., a po raz ostatni były wystawiane w całości w 1938 r. w warszawskim



Towarzystwie Przyjaciół Sztuk Pięknych. Podczas II wojny światowej dwie części tryptyku – *Godzina duchów* i *Sierota* – zaginęły, zachowały się jedynie ich fotografie¹³³.

Interpretacja dzieła w relacji Bartoszewicza przedstawia się następująco:

Jest to poemat złożony z trzech części, ujętych w jedne ramy. Część pierwsza tryptyku przedstawia na tle nieba i śnieżnej zameci płynącą w przestworzu bieluchną, powiewną postać dziewczęcia, o pięknej i smętnej twarzyczce. Na drugiej, środkowej części obrazu, widzimy wewnątrz wiejskiej chaty, oświetlone strugą światła księżycowego i czerwoną lampką, rzucającą na twarz siedzącej i śpiącej pod oknem kobiety. Przed nią stoi to samo dziewczątko białe, powiewne, ze złożonymi na piersiach rękoma; jest to duch zmarłego matce dziewczęcia. Trzecia

¹³⁰ Ekfrazy Janiona omawiałam wcześniej w artykule, zob. E. Zienkiewicz-Franczak, *Ekfrazja, przekład intersemiotyczny, integracja – poszukiwanie właściwej ścieżki w dydaktyce polonistycznej*, „Spotkania Humanistyczne” 2016, nr 6, s. 27-38.

¹³¹ Charakterystyka ekfraz na podstawie: A. Grodecka, *Wiersze o obrazach*, op. cit.

¹³² Tryptyk *Z tamtego świata* składał się z obrazów: *Zaduszki* (105,5 x 63,0 cm), *Godzina duchów* (105,5 x 93,5cm), *Sierota* (105,5 x 63,0 cm). Część zatytułowana *Zaduszki* znajduje się w Muzeum Narodowym w Warszawie.

¹³³ W. Pruszkowski, tryptyk *Z tamtego świata*, zdjęcie z archiwum Muzeum Narodowego w Warszawie.

część obrazu – to cmentarz; nad grobem rośnie brzoza smutna, bez liści, wokoło pusto i głucho, a taż sama „duszyzka” spogląda smutnie za siebie, bo lampka na jej grobie już gaśnie i trzeba położyć się na nowo w mogiłę¹³⁴.

Analiza powyższego opisu pozwala stwierdzić, że pierwszą częścią tryptyku był obraz *Sierota*, środkową – *Godzina duchów*, ostatnią zaś – *Zaduszki*. Według relacji poetyckiej Konopnickiej¹³⁵, posiadającej formę trzyczęściowego poematu zatytułowanego *Z tamtego świata. Do tryptyku Pruszkowskiego*, kompozycja dzieła przedstawiała się inaczej niż u Bartoszewicza: pierwszym obrazem były *Zaduszki*, ostatnim zaś – *Sierota*. Wedle fabuły, zaproponowanej przez poetkę, najpierw duch zmarłej córki postanawia opuścić grób i pocieszyć płaczącą matkę (część pierwsza *Na cmentarzu*); potem dochodzi do spotkania, w którym zjawa zapewnia matkę o swym szczęściu w zaświatach (część druga *W chacie*); na koniec zaś następuje radosny powrót duszy do nieba (część trzecia *Z powrotem*). Obie relacje inaczej ukazują obraz *Zaduszki*¹³⁶. Ekfrazą Konopnickiej *Na cmentarzu* eksponuje niepokój ducha córki przybywającego z zaświatów, córki zatroskanej o matkę:

Oj, spanie, spanie, ciężkie powstanie
Z tych czterech desek, z zimnej pościeli...
Wstanę, taj pójde cieniem po ścianie,
Gdzie matuś płacze u swej kądzieli!¹³⁷

W wierszu Janiona *** *Śpij córeczko* dominuje melodyczność. Czytelnik ma wrażenie, że właśnie układa dziecko do snu i zaczyna śpiewać mu kołysankę. Wersyfikacja i rytmika oddające wieczorny spokój, serdeczną bliskość dziecka i matki, zdradzają pokrewieństwo utworu z tą formą. Ten gatunek zajmuje szczególne miejsce w świadomości pokoleń, w dziedzictwie kulturowym, należy do grupy najstarszych utworów tworzonych dla

¹³⁴ K. Bartoszewicz, „Kraj” 1894, nr 45.

¹³⁵ Wiersz Konopnickiej ukazał się w „Tygodniku Ilustrowanym” 1888, nr 276; poetka oglądała tryptyk w Salonie Krywulfa w tym samym roku.

¹³⁶ Poetka i krytyk „czytali” tryptyk jak poemat, od lewej do prawej, a to sugeruje, że dzieło było wystawiane w Warszawie i we Lwowie w innej formie, podczas transportu wyjęto części ze wspólnej ramy i składając, zmieniono ich układ. Konopnicka widziała obraz wcześniej, wystawiony zgodnie z instrukcjami malarza, zatem jej interpretacja jest bliska zamysłom malarza.

¹³⁷ M. Konopnicka, *Na cmentarzu (Z tamtego świata. Do tryptyku Pruszkowskiego, cz. 1)*, w: *Poezye*, t. 5, oprac. J. Czubek, Warszawa 1915-1916, s. 8.

najmłodszego odbiorcy, przekazywanych z pokolenia na pokolenie¹³⁸. Kołysanka Janiona składa się z czterech strof pięciowersowych. Osobą mówiącą jest zapewne matka, która kołysze córkę do snu, jednak nie jest to zwykle usypianie:

Śpij córeczko.
Ja przez wieczko
śpiących włosów
tą chwileczką
Zajrzę w twoje sny¹³⁹.

Odbiorca ma wrażenie, że matka żegna się z dzieckiem (nie tylko na noc, może na całą wieczność?). Powtórzenia, paralelizmy, zdrobnienia, refreniczność, krótkie, zaledwie czterosylabowe wersy, rymy o układzie aabac i abaac, to cechy nadające wierszowi charakter uspokajający. Ten przekaz wzmocniają także anafory, obecność śpiewnych zawołań, ubogość słownictwa i prostota. W utworze mamy do czynienia z pograniczem jawy i snu, nastrój wieczoru i historia opowiadana w wyciszony sposób ożywiają wyobraźnię. Rzeczywistość staje się migotliwa, niejednoznaczna, niemożliwa do ostatecznego zracjonalizowania i wyjaśnienia. To rzeczywistość wywiedziona jakby ze świata baśniowego, w którym panują swoiste prawa, pozaracjonalne i pozazmysłowe. I taki jest właśnie obraz *Zaduszki*. Warto dodać, że Pruszkowski, uczeń Jana Matejki, w przeciwieństwie do swojego mistrza wolał malować obrazy baśniowe i tajemnicze, gdzie rzeczywistość jawy zmienia się w nadrzeczywistość snu, pełnego tajemnic i niedopowiedzeń. Na omawianym obrazie również widzimy niewyraźne kształty ducha dziewczyny, drzewa oświetlone przez księżyc i płonące znicze. Elementom tym odpowiada duch metafizyki obecny w każdym wersie poetyckiej ekfrazy. Obie rzeczywistości – realna i fantastyczna – spajają się ze sobą i łączą. Przenikają się wzajemnie, tworząc jedyną w swoim rodzaju przestrzeń, o którą wzbogaca nasza wyobraźnia. Ekfrazą Janiona pozwala spojrzeć na obraz z punktu widzenia matki dziewczynki, która zapewnia ją o opiece i miłości, która uspokaja i koi niepokój. „Wieczko śpiących włosów” oznaczać może trumnę, do której tylko matka ma dostęp. Dzięki tym treściom wiersz obraz zyskuje nowe znaczenie, nowy wymiar. Ekfrazą: „To

¹³⁸ G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015, s.36.

¹³⁹ L. Janion, *Siła wyobraźni...*, s. 48.

rodzaj idealnej przyprawy, dopełnienia, dzięki któremu niemy i statyczny obraz ożywa w wyobraźni, staje się dotykalmym, wibrującym przekazem”¹⁴⁰. Tak opisana historia ducha dziewczynki budzi bardziej rozbudowane emocje niż monologowa ekfrazy Konopnickiej: tam niepokój zostaje spotęgowany, tu obraz budzi empatię i metafizyczny dreszcz. Janion użycza młodemu czytelnikowi prosty klucz do obrazu, ułatwia mu identyfikację z oglądanym światem.

Drugim, równie intrygującym przykładem poetyckiej ekfrazy Janiona, jest *Ballada o jedenastu rycerzach*, odnosząca się do obrazów Vincentego van Gogha *Gwieździsta noc* i *Gwieździsta noc nad Rodanem*¹⁴¹. Obrazy utrzymane są nastroju wieczornym, niemalże baśniowo-onirycznym, dzięki czemu bywały inspirujące dla poetów; przykładem takiej relacji jest wiersz Stanisława Horaka *Młyny van Gogha* – eksponujący zadumę nad kształtem i kolorem:

Opuszcza nas plama światła kłębi się woda nieba
krzew krwawi jesienią obłądny
opada burzy liść
zachwiane dzwonnice śpiewają dłoń namacała ślad wiatru
nad głową młyny mrok miał który zalewa oczy
Tu zostać do końca błysku co ziemię przytłoczy rozłamie
Co cień zdmuchnie kwiaty roztopi ikony chmur[...]”¹⁴²

Utwór Janiona to zupełnie inna relacja, posiadająca wyznaczniki gatunkowe ballady, to adresowana do dzieci poezja najwyższych lotów! Narrator przedstawia w żartobliwy sposób historię jedenastu rycerzy. Odbiorca staje się świadkiem przygód wymyślonych bohaterów, akcję urozmaicają dialogi rycerzy ze szczurzym królem czy nocną muchą (zapewne ćmą). Narrator podkreśla męstwo i odwagę jedenastu rycerzy, którzy przecież przyrzekli spokój miastu. Bronić będą swojej małej ojczyzny w nocy, bo już nad ranem powracają do swojej siedziby – ukrytego gdzieś w świecie zamku:

Powracają na pokoje,
by przemyśleć swoje boje

¹⁴⁰ A. Grodecka, *Odczuwanie obrazu...*, op. cit. s.243.

¹⁴¹ V. van Gogh, *Gwieździsta noc*, 1889, olej na płótnie, 73 x 92 cm, The Museum of Modern Art, Nowy Jork.

¹⁴² S. Horak, *Młyny van Gogha*, „Współczesność” 1960, nr 20, s. 5.



w imię prawa i rozsądku,
żeby w nocy strzec porządku¹⁴³.

Utwór jest podzielony na dziewiętnaście nierównych części. Jego charakter jest ambiwalentny: z jednej strony jest to komiczna opowiadka, z drugiej utwór, który ma zachęcić czytelnika do snu, co sugeruje ostatnia część utworu – „No, a teraz śpij – dobranoc!”. To końcowe „dobranoc” zamyka mijający dzień, a jednocześnie zapowiada kolejną część przygód bohaterów ballady. Sen i jawa splatają się ze sobą, tak jak dzień splata się z nocą, tworząc nierozdzielalną całość. Obrazy Van Gogha zostają potraktowane jak tło opisywanych w balladzie wydarzeń. Kolor płócien jest sugestywny, intensywny, maksymalnie nasycony¹⁴⁴.

Malarz stawia na kontrast, który podkreśla siłę zmroku i jego tajemniczość. Dziecięca perspektywa opisu świata i forma ballady zastosowane przez Janiona, wzbogacają obrazy o nowe doznania, elementy dziecięcej zabawy (choćby wyliczanka dotycząca charakterystyki poszczególnych rycerzy). Rycerze w wierszu są „tyci”, co pozwala czytelnikowi wyobrazić sobie niewielkich bohaterów stawiających czoło wyzwaniom. W ten sposób poezja zbliża się do świata dziecka, towarzyszy mu w jego przeżyciach, prowadzi przez las emocji i jednocześnie przybliża do tego świata obrazy van Gogha, gdzie odnaleźć można podobny stopień zauroczenia zmrokiem, miastem otoczonym czarną zasłoną nocy. Jedyne postaci występujące na obrazie *Gwieździsta noc nad Rodanem* to starszy mężczyzna idący pod rękę ze swoją partnerką w kierunku widza. Z kolei w *Gwieździstej nocy* nie występują żadne postaci. Janion wprowadzając do

¹⁴³ L. Janion, *Siła wyobraźni...*, s. 32.

¹⁴⁴ A. Grodecka, *Barwy van Gogha w lustrze poetyckiej ekfrazy*, „Litteraria Copernicana” 2012, nr 2, s.45.

odbiorczej gry jedenastu rycerzy dopełnia poetycki wymiar płócien, wykorzystuje zawarty w nich kontrast między dniem a nocą.

Intersemiotyczna szkoła dla najmłodszych oparta jest na zasadzie „odczuwania obrazu”, uruchamia doznania wzrokowe, ale także słuchowe czy dotykowe. Pokazuje sztukę w sposób lekki i niewymuszony. Zapewne rację ma Kur, dowodząc, że książka pełna ekfraz poetyckich może być okazją do zadawania pytań oraz staje się sposobem odkrywania świata¹⁴⁵. Inna refleksja wiąże się z rozumieniem znaczeń symbolicznych przekazów. Badania Chrzęstowskiej i Baluch dotyczące umiejętności interpretacyjnych podważyły wcześniejsze ustalenia, wedle których kompetencje interpretacyjne miały być uwarunkowane biologiczne i zależeć od faz rozwoju dziecka¹⁴⁶. Chrzęstowska odkryła, że maturzyści, podobnie jak uczniowie szkół podstawowych, wykazują rażące braki w zakresie interpretacji tekstu poetyckiego¹⁴⁷. Również eksperymenty Baluch¹⁴⁸ dowiodły, że piątoklasiści wykazują znaczną przewagę takich umiejętności nad grupą studentów pierwszego roku filologii polskiej (czyli niedawnych maturzystów, którzy odznaczali się umiejętnościami humanistycznymi).

Odkrywanie sensu metaforycznego (tekstu i obrazu) w dużej mierze zależy zatem od edukacji, a często szkoła takiej aktywności nie wyzwała. Jak sugerują badacze, do myślenia metaforycznego można pobudzić już dzieci dziesięcioletnie¹⁴⁹, a w edukacji wczesnoszkolnej istnieje luka, i gdy nie podejmiemy działań wspomagających, to należy się spodziewać, że wiele osób nie będzie umiało posługiwać się metaforą i w ogóle może porzucić myślenie metaforyczne¹⁵⁰.

Obrazy współczesne często zawierają metafory malarskie, co jednak nie sprawia, że są dla młodego odbiorcy mniej ciekawe czy obce. Można nawet zaryzykować mniemanie, że są mu bliższe niż malarstwo dawne, odsyłające do nieistniejącego świata. Szkoła intersemiotyczna, zaczęta wcześnie, może wyzwolić w młodym umyśle rozumienie metaforyczne.

¹⁴⁵ E. M. Kur, *Odnowiona dydaktyka w twórczości Elizy Piotrowskiej*, op. cit., s. 370.

¹⁴⁶ Zob. E. Guttmejer, op. cit., s. 140-141. Badaczka wykorzystała teorię stadiów rozwoju Jeana Piageta i opublikowała wyniki badań, wedle których: w grupie dzieci 9-10 lat wypowiedzi na poziomie symbolicznym wynoszą 21%, a w wieku 10-12 lat – 41%, natomiast w wieku 11-12 lat – 56%.

¹⁴⁷ B. Chrzęstowska, op. cit., s. 127, 143-145.

¹⁴⁸ A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, s. 126.

¹⁴⁹ To teza pracy Małgorzaty Muszyńskiej, *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9-10-letnich*, Toruń 1999.

¹⁵⁰ D. Kubicka, *O potrzebie rozwijania myślenia metaforycznego u uczniów*, „Nowa Szkoła” 1990, nr 9, s. 495-500.

ROZDZIAŁ III

Intersemiotyczność w dokumentach oświatowych, podręcznikach i poradnikach metodycznych

Przekład intersemiotyczny to metoda związana z hasłami integracji estetycznej, z możliwością poszerzenia przedmiotu „język polski” o kontekst innych sztuk. W powojennej dydaktyce polonistycznej stało się to możliwe dopiero połowie lat dziewięćdziesiątych, gdy zmieniły się cele edukacji i szata graficzna podręczników.

3.1 Dokumenty oświatowe

Wcześniej, przez kilkadziesiąt lat głównym celem edukacji polonistycznej była erudycja historycznoliteracka oraz kształtowanie postawy ideowej uczniów. Programy nauczania z lat 1949-1971 świadczyły o silnych związkach nauki o literaturze z ortodoksyjnym marksizmem i doraźną polityką oświatową, a zakres nauczanej historii literatury obejmował wiedzę biograficzną o pisarzach, epokach, prądach i kierunkach artystycznych, zawsze traktowaną łącznie z lekturą dzieł. Pierwszą próbą przełomu okazał się przedstawiony opinii społecznej w 1981 roku *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym* opracowany przez Krajową Sekcję Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, który zaważył na ministerialnym programie dla szkół średnich z 1985 roku. Dopiero ten ostatni dokument opierał edukację na lekturze arcydzieł czytanych w szerokich kontekstach kulturowo-estetycznych. Po raz pierwszy w powojennej edukacji polonistycznej w dziale *Kształcenie literackie i kulturalne* wyodrębniono sekwencje tekstów dopełniających lekturę podstawową, zatytułowane *Kontynuacje i nawiązania* oraz *Konteksty interpretacyjne*, odsyłające do dzieł filozoficznych, krytycznoliterackich, muzycznych, malarskich, teatralnych, filmowych, zabytków architektury. Zmienił się główny cel edukacji, obok funkcji poznawczych i wychowawczych utworów zaczęły się liczyć ich funkcje estetyczne, a metody wykładu ustąpiły miejsca szczegółowej analizie i interpretacji pojedynczych dzieł. Te cele stały się podstawą dwóch wersji programu nauczania dla szkół średnich z 1990 roku. Ich autorzy zakładali, że kształcenie umysłowe nie jest jedynym aspektem kształcenia polonistycznego, że ważnym zadaniem jest również aktywizacja sił duchowych człowieka, jego postaw moralnych oraz pobudzanie wrażliwości i wyobraźni ucznia. Polonista powinien założyć, że:

Ważne w nowej koncepcji nauczania nie jest to, co uczeń wie o epoce, z epoki, nie to, ile dzieł przeczytał, ale jak je przeżył, jak przeniósł je w sferę życia wewnętrznego, jak się nimi ubogacił. Wartości narodowe i społeczne muszą przekształcić się w procesach odbioru w wartości osobowe, zinterioryzowane i owocujące dobrem i pięknem, aby można było mówić o podmiotowo rozumianej kulturze¹⁵¹.

Przedmiot „język polski” uznany został za główny i najważniejszy przedmiot humanistyczny na średnim poziomie kształcenia. Autorzy przypomnieli, że scala w swym programie nauczania niemal całą humanistykę (literaturę i język, film i teatr, historię i teorię literatury, językoznawstwo, teorię kultury i sztuki, filozofię i historię, psychologię i socjologię). W dziale *Treści kształcenia i wychowania* swoje wyraźne i autonomiczne miejsce znalazło kształcenie kulturowe (powiązane z kształceniem literackim), a zestawom lektur z kolejnych epok towarzyszyło hasło „sztuka” proponujące przykłady dzieł malarskich i muzycznych, wybrane zabytki architektury i rzeźby, spektakle teatralne, filmy (adaptacje, „filmowe wizje epoki” i dzieła autorskie), programy telewizyjne i radiowe, wystawy. Autorzy programu podkreślali, że sztuka traktowana jako „kontekst interpretacyjny” (podobnie jak filozofia, eseistyka i krytyka literacka) może pogłębiać pracę ucznia nad lekturą i poszerzać jego wiedzę o kulturze epoki. Zdecydowali jednak, że koncentrują swój program głównie na literaturze, traktując ją jako dziedzinę suwerenną i autonomiczną i zalecali, by nie wyróżniać w podobny sposób żadnej ze sztuk. Towarzyszyła tym zaleceniom świadomość niedoskonałości stworzonego programu i przekonanie o tym, że przedstawiona nauczycielom propozycja jest nieco staroświecka i odbiega od wymogów współczesnej kultury:

Zrezygnować zaś trzeba - głównie z powodów czasowych - z autonomicznego potraktowania innych sztuk: filmu, teatru, radia czy programów telewizyjnych. Istnieją one w programie głównie jako pole odniesień do literatury, jako konteksty interpretacji utworów literackich. Wiedzę o tych dziedzinach sztuki przekazywać można (i trzeba!) okazjonalnie, bez dążenia do ujęć systemowych. **Nie jest to rozwiązanie dobre, ponieważ kultura współczesna ma charakter audiowizualny, nie zaś literacki, a dziecko styka się ze światem obrazu wcześniej niż z utworem**

¹⁵¹ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990, s. 9.

literackim [podkr. moje – E. ZF]. Nie ma jednak na razie innego wyjścia: z literatury zrezygnować nie można w szkolnej edukacji, na szeroko pojętą kulturę nie ma miejsca w ciasno napiętym programie¹⁵².

Mimo ograniczonej liczby godzin polonista miał wykazywać się nie tylko zaradnością w organizacji pracowni polonistycznej, ale także rozszerzyć jej ciasne granice i objąć jej przestrzenią okoliczne muzea, zabytki, teatry, kina, biblioteki: „Polonista musi być nie tylko wykształcony i mądry, cierpliwy i taktowny, musi być też ruchliwy”¹⁵³.

Ta tendencja została utrzymana również w późniejszych dokumentach oświatowych. Z uwagi na dydaktykę gimnazjalną, ważna jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* z 15 lutego 1999 roku. Radykalna zmiana dotyczyła stosowanych pojęć. Dawne określenia „dzieła literackie” i „sztuka” zastąpiono bardziej nowoczesnym terminem „teksty kultury”, co sugerowało integracyjne traktowanie różnych sztuk w ramach zajęć języka polskiego. Wśród założeń tego dokumentu znajdziemy następujące kierunki kształcenia gimnazjalnego:

- rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury – także audiowizualnych (cele edukacyjne);
- przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie (zadania szkoły);
- **dokonywanie intersemiotycznego przekładu treści obrazowych i akustycznych na wypowiedzi ustne i pisemne (osiągnięcia)** [podkr. moje – E. ZF];
- porównywanie tworzywa literatury i innych dzieł sztuki (osiągnięcia)¹⁵⁴.

Umiejętność dokonywania przekładu intersemiotycznego pozostała ważnym zapisem *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* z 2002 roku, tak sformułowanego osiągnięcia nie odnajdziemy w kolejnych wersjach dokumentu z 2008, 2012 i 2014 roku. Współcześnie, zgodnie z reformą systemu oświaty, doszło do wygaszania gimnazjów i wydłużenia nauki w szkole podstawowej i szkole ponadpodstawowej, w związku z tym postanowiłam przyjrzeć się także zapisom nowej *Podstawy programowej dla ośmioletniej*

¹⁵² Ibidem, s. 50.

¹⁵³ Ibidem, s. 57.

¹⁵⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie Podstawy programowej kształcenia ogólnego. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19990140129/O/D19990129_01.pdf.

szkoły podstawowej (2017) i ogłoszonej ostatnio podstawy dla czteroletniego liceum (2018). Wyniki przeglądu zapisuję w tabeli poniżej:

Rozporządzenia MEN	Zapisy dotyczące przekładu intersemiotycznego i zagadnienia korespondencji sztuk
2002 ¹⁵⁵	Cele ogóle wprowadzać ucznia w świat kultury i sztuki. Osiągnięcia: - dokonywanie intersemiotycznego przekładu treści obrazowych i akustycznych na wypowiedzi ustne i pisemne (1f) [podkr. moje – E. ZF] - porównywanie tworzywa literatury i innych dzieł sztuki (3d).
2008/2012 ¹⁵⁶	Treści nauczania: uczeń - odbiera komunikaty pisane, mówione, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych – rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie (I,1); - znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków; - uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne (II, 11); - tworzy opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki (III, 1).
2014 ¹⁵⁷	Jak wyżej, ze zmianą w punkcie tworzenia wypowiedzi pisemnych: - uczeń tworzy zróżnicowany stylistycznie i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki.
2017 ¹⁵⁸	Wymagania ogólne I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury. Klasy IV–VI 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 12) dokonyuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny [...] . [podkr. moje – E. ZF]

¹⁵⁵ Rozporządzeniu MEN z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020510458/O/D20020458.pdf>.

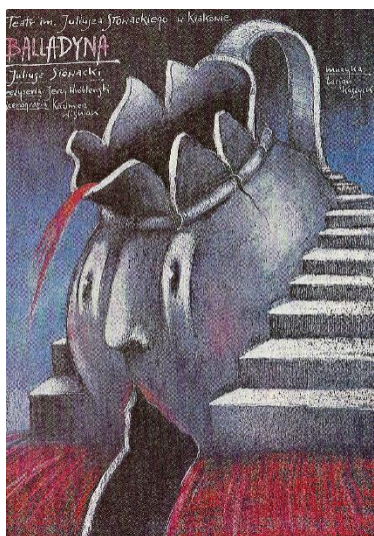
¹⁵⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090040017/O/D20090017.pdf>.

¹⁵⁷ Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z 2014 r. poz. 803).

¹⁵⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>.

2018 ¹⁵⁹	<p>Wymagania ogólne</p> <p>7. Kształtowanie umiejętności czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury, a także ich wzajemnej korespondencji.</p> <p>8. Kształtowanie świadomego odbioru utworów literackich i tekstów kultury na różnych poziomach: dosłownym, metaforycznym, symbolicznym, aksjologicznym.</p> <p>Czytanie utworów literackich (zakres rozszerzony):</p> <p>1) odczytuje tekst w jego warstwie semantycznej i semiotycznej;</p> <p>13) rozumie i określa związek wartości poznawczych, etycznych i estetycznych w utworach literackich.</p> <p>Odbiór tekstów kultury (zakres podstawowy):</p> <p>6) odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy danej dziedzinie sztuki;</p> <p>8) zna pojęcie syntezy sztuk, rozpoznaje jej cechy i ewolucję od romantyzmu do współczesności.</p> <p>Odbiór tekstów kultury (zakres rozszerzony):</p> <p>3) porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty;</p> <p>4) rozpoznaje i charakteryzuje główne style w architekturze i sztuce.</p>
---------------------	---

Klasy trzecie gimnazjum biorące udział w moich badaniach to uczniowie w wieku 15-16 lat, w przyszłości – ich rówieśnicy jako absolwenci szkoły podstawowej – będą uczniami pierwszej klasy liceum. Warto zauważyć, że umiejętność dokonywania przekładu intersemiotycznego powróciła w zapisach programowych (zaznaczyłam to pogrubieniem) dla klas IV - VI. Stanowić będzie ona podstawę edukacji licealnej, a tam na poziomie rozszerzonym uczeń ma odczytywać teksty kultury w ich warstwie semantycznej i semiotycznej. Taki kierunek potwierdzają także zapisy informatora, który zapowiada egzamin ośmioklasisty w 2018/2019 roku. Tam jedno z zadań zostało zaplanowane jako sprawdzenie umiejętności ucznia w zakresie przekładu intersemiotycznego:



¹⁵⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>.

„Obejrzyj zamieszczony poniżej plakat Andrzeja Pągowskiego do spektaklu teatralnego *Balladyna* według dramatu Juliusza Słowackiego. Andrzej Pągowski za pomocą różnych elementów graficznych przedstawił swoją interpretację dramatu Juliusza Słowackiego. Wybierz jeden z tych elementów i wyjaśnij jego sens w kontekście całego utworu”¹⁶⁰.

Pągowski posłużył się dzbanem i poddał go antropomorfizacji, nadał mu wyraz twarzy z przerażonymi oczyma, wymodelował jego kształt w taki sposób, by postrzępiona góra imitowała włosy, a wyłamany odłamek – czarną pieczarę ust. Ten zabieg może odnosić się zarówno do postaci tytułowej (czarna jama jako znak piekielnej głębi) albo Aliny, która spogląda z przerażeniem na swoją siostrę morderczynię. Autorzy informatora przywołali inne przykładowe rozwiązania, bardziej proste dla ucznia, czyli czerwień malin i czerwień krwi wylewającej się z dzbana, odnoszące się do namiętności i zbrodni oraz schody symbolizujące dążenie do władzy. Taką interpretację intersemiotyczną studenci specjalności nauczycielskiej ocenili jako trudną, uznali też, że wykonanie zadania wymaga wielu wcześniejszych ćwiczeń, które trzeba zaplanować dla uczniów.

¹⁶⁰ Informator o egzaminie ośmioklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf, s. 37.

3.2 Podręcznik *Słowa na czasie* wobec zagadnienia przekładu intersemiotycznego

W odpowiedzi na założenia *Podstawy programowej* dla gimnazjów i liceów powstało wiele różnych programów nauczania. Malarstwo zagościło na kartach wielu podręczników¹⁶¹, co nie znaczy, że dobrym reprodukcjom zawsze towarzyszyły funkcjonalne pytania analityczne, które zachęcały ucznia do samodzielnych prób przekładu intersemiotycznego. Inna kwestia dotyczyła treści z zakresu historii sztuki, które, jak zauważyła Kur, nie zawsze posiadały odpowiedni poziom merytoryczny:

Nawet skrótowy przegląd, nieuwzględniający wielu aspektów słowa i obrazu w podręcznikach licealnych, skłania do konstatacji, że sztuki piękne traktowane są w nich zazwyczaj instrumentalnie, ilustracyjnie, bez akrybii. Sporadycznie uwzględniana jest autonomia metodologiczna historii sztuki, z trudem przedostają się najnowsze i nowsze osiągnięcia oraz naukowe ustalenia¹⁶².

Trudno ocenić mi pod tym kątem podręcznik *Słowa na czasie*, który obowiązywał uczniów gimnazjum uczestniczących w moich badaniach, jednak lektura programu¹⁶³ wskazuje, że autorzy potraktowali zagadnienia intersemiotyczne z uwagą. Wedle koncepcji programu, wśród bloków „Utwory z epoki”, „Nawiązania do epoki”, „Teksty bliskie uczniom”, „O języku” wyodrębnili dział „Media”, który „wprowadza w świat teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych oraz telewizji, radia, prasy i internetu. Stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnej cywilizacji, której znaczącym rysem jest multimedialność¹⁶⁴. W zakresie „odbioru innych tekstów kultury” za ważne uznali „dostrzeżenie zjawiska korespondencji sztuk¹⁶⁵. Przekład intersemiotyczny został

¹⁶¹ Wyróżniają się następujące propozycje: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Kształcenie literacko-kulturowe*, Wydawnictwo Znak, Kraków; A. Kowalczykowska, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa; C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Ożarowska, K. Staszewska, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce; A. Gis, *Zrozumieć słowo*, Wydawnictwo ARKA, Poznań; M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię!*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach*, WSiP, Warszawa; T. Michałekiewicz, *Rozwinąć skrzydła*, cz. 1-2, Prószyński i S-ka, Warszawa.

¹⁶² E. M. Kur, *Obraz i tekst – dzieje sztuki w licealnych podręcznikach kształcenia literackiego*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008, s. 146.

¹⁶³ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, „*Słowa na czasie*”. *Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*, Warszawa 2015.

¹⁶⁴ *Ibidem*, s. 14-15.

¹⁶⁵ *Ibidem*, s. 18.

scharakteryzowany jako jedna z metod wdrażających do praktycznego działania, podlegająca, zgodnie z podziałem Okonia, strategii O (uczenie się przez działanie). Metodzie towarzyszyło krótkie objaśnienie:

Przekład intersemiotyczny polega na wytworzeniu tekstu opisującego dzieło plastyczne lub na wykonaniu ilustracji do utworu literackiego. Przykłady zagadnień, do których omówienia można wykorzystać przekład intersemiotyczny: biblijny oraz mityczny obraz Boga, świata i człowieka; wizerunek śmierci dawniej i dziś; idealizacja jako sposób postrzegania świata¹⁶⁶.

Ujęcie metody było zatem tradycyjne, nie uwzględniało sfery przeżyć, emocji i zmysłów. Sprawdzę, jak te założenia zostały przełożone na praktykę.

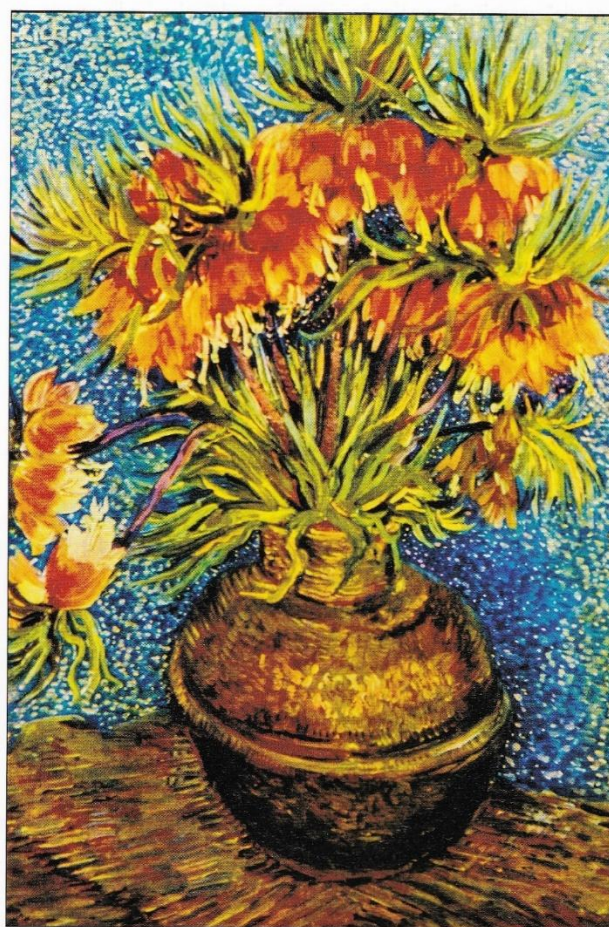
Podręcznik *Słowa na czasie*¹⁶⁷ zaznajamia z najważniejszymi zagadnieniami z literatury i kultury. Zawiera teksty literackie, publicystyczne oraz popularnonaukowe, które zostały zaprezentowane w porządku chronologicznym, zgodnie z przynależnością do epok. Celem takiej konstrukcji zbioru jest zarówno wspomaganie na bieżąco szkolnego procesu dydaktycznego, jak i całościowe utrwalenie wiedzy o epokach. Przy utworach znajdują się ćwiczenia oraz wiadomości niezbędne do analizy i interpretacji, a także dodatkowe informacje m.in. w postaci ciekawostek. Ponadto w podręczniku zamieszczono takie podrozdziały jak *Dzieła sztuki pod lupą* i *Śladami epoki*, które w przystępny sposób przybliżają dorobek kulturowy minionych wieków. Po każdym rozdziale występuje podsumowanie zawierające najważniejsze pojęcia i kluczowe hasła, a także tekst w formie zbliżonej do egzaminu gimnazjalnego.

Podręcznik zawiera wiele ilustracji oraz reprodukcji dzieł sztuki. Można odnotować rysunki, które są niepodpisane, ale w jakimś stopniu powiązane są z treścią utworu lub tematem. Można również odnaleźć zdjęcia (np. starożytnych rzeźb przy wprowadzeniu do starożytności, czy kościoła, przy temacie wprowadzającym do epoki baroku), jak również kadry z filmów. Co ważne, przy okazji wprowadzenia do nowej epoki, uczeń może wszystkie ważne wydarzenia odnaleźć na tzw. osi czasu. Na końcu

¹⁶⁶ Ibidem, 46-47.

¹⁶⁷ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2009; M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski Piotr, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2009; M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2010.

umieszczono słowniczek terminów znanych ze szkoły podstawowej oraz indeks nazwisk i indeks rzeczowy. Ciekawym i niezwykle praktycznym rozwiązaniem jest umieszczenie w podręczniku informacji na temat dzieł sztuki. Autorzy podręcznika zadbali o to, by przy każdym tekście kultury był rzetelny opis i metryczka dzieła (czas powstania, miejsce, w którym znajduje się dzieło; wymiary, technika malarska; technika graficzna; materiał, z jakiego wykonano dzieło). Każdą z części podręcznika otwiera inny obraz van Gogha (w podręczniku dla klasy pierwszej znajduje się obraz *Szachownice w miedzianym wazonie*, dla klasy drugiej - *Droga z cyprysem i gwiazdą*, dla klasy trzeciej – *Słoneczniki*), opatrzone szczegółowymi informacjami *Jak odczytywać informacje o dziełach sztuki*.



Vincent van Gogh
„Szachownice w miedzianym wazonie”

-  olej na płótnie
-  73 x 60,5 cm
-  Muzeum d'Orsay w Paryżu
-  XIX w.

-  technika malarska
-  technika graficzna
-  materiał, z jakiego wykonano dzieło sztuki
-  wymiary dzieła
-  miejsce, w którym znajduje się dzieło
-  czas powstania dzieła

Każda z części podręcznika zawiera dział *Dzieło sztuki pod lupą*, odnoszący się do danej epoki, w którym autorzy prezentują dzieło sztuki charakterystyczne dla okresu oraz dzieło stanowiące współczesne nawiązanie intertekstualne. Obok obrazów i rzeźb znajdują się rozbudowane polecenia dla uczniów związane z prezentowanymi dziełami *Po obejrzeniu*. Wyłoniono na tej zasadzie interesujący zestaw intertekstualny:

Wenus z Milo – dziś Salvador Dali *Space Venus*;

Martin Schongauer *Chrystus na krzyżu* – dziś: Frans Masereel *Kalwaria*;

Piero Della Francesca *Widok idealnego miasta* – dziś: Jerzy Nowosielski *Pejzaż łódzki*;

Reynier van Gherwen *Martwa natura z ostrygą i homarem* – dziś: Pablo Picasso *Martwa natura z kotem*.

Canaletto *Widok Warszawy z tarasu zamku Królewskiego w Warszawie* – dziś:

Edward Dwurnik *Plac Zamkowy – basen zdrowotny*;

Johann Heinrich Füssli *Koszmar nocny* – dziś: David Parkins *Koszmar nocny za Fuselim*;

Józef Chełmoński *Babie lato* – dziś: Jerzy Duda-Gracz *Babie lato*;

Édouard Manet *Balkon* – dziś: René Magritte *Balkon Maneta*.

Tadeusz Makowski *Jazz* – Debra Hurd *Dziki jazz*;

Max Ernst *Dzień i noc* – dziś: Zdzisław Beksiński [bez tytułu];

Pieter Bruegel *Wieża Babel* – dziś: Jerzy Duda-Gracz *Babel 2*.

W czasie szczegółowej analizy zestawień intersemiotycznych posłużę się obserwacjami Urygi z artykułu *Polonistyczne czytanie obrazów*, które dotyczyły różnych funkcji obrazu w podręcznikach (zob. rozdz. 1):

- A. bezsłowne wprowadzenie reprodukcji obrazów w celu oświetlenia problematyki dzieł i zjawisk kultury epoki,
- B. opatrywanie obrazów komentarzami ułatwiającymi odbiór;
- C. charakterystyka malarstwa epoki;
- D. sterowanie uczniowskimi próbami odczytywania i interpretowania obrazów.

Z uwagi na temat wprowadzam nowe kryterium E – „Lektura korespondencyjna”. W tym dziale znajdują się zestawienia obrazów i tekstów opatrzone poleceniami, które prowadzą do odkrywania dialogu sztuk na zasadzie konkretyzacji i przekładu intersemiotycznego¹⁶⁸.

A. Bez słowne wprowadzenie reprodukcji obrazów w celu oświetlenia problematyki dzieł i zjawisk kultury epoki

Rozdział *W starożytnym świecie* otwiera tekst biblijny – fragment *Księgi Rodzaju* opisujący powstanie świata. Obok tekstu znajduje się obraz Michała Anioła *Stworzenie Adama* – fragment fresku z Kaplicy Sykstyńskiej w Watykanie (I, s.14). To przykład ilustracji autorskiej – Michał Anioł uwiecznił na obrazie słynny motyw „tchnienia” łączącego człowieka i Boga za pomocą gestu dotyku. W zadaniach dla ucznia umieszczonych pod tekstem nie ma żadnego polecenia odwołującego się do przełożenia jednego kodu na drugi. Nauczyciel sam decyduje, czy takiego przekładu dokonać wraz z uczniami, czy wskazać na niezgodność tekstu i obrazu oraz wykorzystać odsłoniętą w ten sposób operację substytucji.

Fragmentowi *Antygony* Sofoklesa (I, s. 32) towarzyszy obraz Antoniego Brodowskiego *Edyp i Antygona*. Wśród wielu (aż dziesięciu!) poleceń znajdujących się pod tekstem nie ma żadnego, które odnosiłoby się do związku tych tekstów kultury. Tu nauczyciel musi uczniom dopowiedzieć dalszą historię oślepiętego Edypa.

Zasada bezsłownego prezentowania dzieł sztuki obejmuje również poniższe przypadki:

- teksty pochodzące z *Mitologii* Jana Parandowskiego (I, s.20), dotyczące narodzin świata i powstania człowieka, zilustrowane sylwetką tytana uwiecznionego na obrazie Petera Paula Rubensa *Prometeusz skowany*;
- *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* zestawiona z ilustracją przedstawiającą *Taniec śmierci* (I, s. 83);
- fragment *Krzyżowców* Zofii Kossak-Szczuckiej dotyczący pojedynku przed bitwą zestawiony z dziełem francuskim *Okradanie Jerozolimy po jej zdobyciu przez chrześcijan w 1099r.* (I, s.94);

¹⁶⁸ W czasie analizy oznaczam cyframi rzymskimi kolejne tomy podręcznika, dodając numery stron.

- *Pamiętaj o śmierci* (fragment *Jesieni średniowiecza* Johana Huizinga) opatrzony fragmentem obrazu Bernta Notke *Taniec śmierci* (I, s.102);
- dodatek edytora - dzieło Henryego Courtneya Selousa *Wędrowka pielgrzyma* - obok fragmentu *Pielgrzyma* Paula Coelho (I, s. 106);
- Doroty Terakowskiej *Piąty talerz* zilustrowany dziełem Giotta *Święty Franciszek z Asyżu wygłaszający kazanie do ptaków* (I, s.112);
- fragment *Udręki i ekstazy* Irvinga Stone na temat Leonarda da Vinci i Michała Anioła w towarzystwie obrazu Eugène'a Delacroix *Michał Anioł w swoim studio* (I, s.160);
- tekst oświeceniowy Juliana Ursyna Niemcewicza *Powrót posła* ozdobiony XVIII-wieczną ryciną będącą ilustracją do tej komedii politycznej (II, s. 17);
- fragment *Bursztynów* Zofii Kossak-Szczuckiej (dotyczący obiadów czwartkowych) zestawiony z obrazem Marcella Bacciarellego *Portret Stanisława Augusta w stroju koronacyjnym* (II, s. 29);
- dodatek edytora – obraz Witolda Pruszkowskiego *Krajobraz księżycowy* umieszczony obok ballady Adama Mickiewicza *To lubię* (I, s.);
- *Zaduszki* Witolda Pruszkowskiego umieszczone przy fragmencie dramatu Adama Mickiewicza *Dziady* cz. II (II, s.79), na kolejnej stronie fotografia sceny z dramatu (Guślarza przywołującego duchy) wystawionego w Teatrze Narodowym w 1967 r.;
- fotografia przedstawiająca scenę ze spektaklu *Balladyna* w warszawskim Teatrze Groteska obok tekstu Juliusza Słowackiego (II, s. 85);
- fotografia ruin zamku w Odrzykoniu znajdująca się pod fragmentem komedii Aleksandra Fredry *Zemsta* (II, s. 89) [To ciekawe nawiązanie do utworu. Właśnie w tym zamku pisarz odnalazł stare akta spraw sądowych, które zainspirowały go do napisania dzieła o zwaśnionych sąsiadach.], fotografie przedstawiające aktorów grających w filmie Andrzeja Wajdy *Zemsta* (II, s.91);
- portret Fryderyka Chopina Eugène'a Delacroix obok tekstu Jerzego Broszkiewicza *Chopin i Mickiewicz na emigracji* (fragment *Kształtu miłości*) (II, s. 101);
- fotografia wrzosowisk korespondująca z utworem Edwarda Stachury *Z nim będziesz szczęśliwsza* (II, s.112);
- fotografia rzeźby kranu Władysława Hasióra znalazła się obok tekstu „poety rupieci” Mirona Białoszewskiego *Ballada o zejściu do sklepu* (II, s. 98);
- fragment powieści dla nastolatków *Beethoven i dżinsy* Krystyny Siesickiej opatrzony współczesnym obrazem Anny Bocek-Zachowicz *Cisza III* (II, s. 119);

- dodatek edytora – obraz Alberta Daniela Rutherstona *Pieśń koszuli* zestawiony z fragmentem noweli Bolesława Prusa *Kamizelka* (II, s. 144);
- fragment XIX-wiecznego obrazka Marii Konopnickiej *Jaś nie doczekał* zestawiony z obrazem Igora Grabara *Zima* (II, s.157);
- *Przedstawienie w Teatrze Variete*, które namalował Jean Béraud, umieszczone przy opowiadaniu Antoniego Czechowa *Śmierć urzędnika* (II, s. 158) [Scena ukazana na reprodukcji nawiązuje do miejsca akcji opowiadania];
- fragment *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa z towarzyszącą mu XIX-wieczną ilustracją do książki wykonaną przez Johna Leecha (II, s. 162);
- rzeźba Konstantego Laszczki *Opuszczony* zestawiona z wierszem Małgorzaty Hillar *My z drugiej połowy XX wieku* (II, s. 166);
- fotografia przedstawiająca widok na Dolinę Ciemnosmreczyńską w Tatrach korespondująca z sonetem Jana Kasprowicza *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* (II, s. 222);
- scena z filmu *Zew krwi*, który powstał na podstawie powieści Jacka Londona o tym samym tytule, obok fragmentu powieści (II, s. 231);
- obraz George’a Grosza *Szary dzień* zestawiony z wierszem Juliana Tuwima *Mieszkańcy* (III, s. 18);
- tekst Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Miłość* zestawiony z rzeźbą greckiej muzy Erato (III, s. 21);
- nowela Giovanniego Boccaccia *Sokół* w towarzystwie obrazu Juliusza Kossaka *Wyjazd na polowanie z sokół* (III, s. 213);
- tekst Andrzeja Zawady o *Dwudziestoleciu literackim* z ilustracją Władysława Daszewskiego do wydanych w 1933 r. *Wierszy zebranych* Juliana Tuwima (III, s. 33);
- utwór Mirosława Kuźniaka *Lechoń* z dziełem Edwarda Muncha *Taniec życia* (III, s. 35) [Ważny jest kontrast barw, obecny zarówno w wierszu, jak i na obrazie.];
- czasy wojny i okupacji opatrzone wieloma fotografiami: obok wiersza Andrzeja Trzebińskiego *Ojczyzna wzywa nas do boju* umieszczono zdjęcie maszerujących żołnierzy polskiej armii (III, s. 76), przy *Kolędzie katyńskiej* Kazimiery Iłakowiczówny – zdjęcie witryny oficjalnego serwisu informacyjnego kampanii społecznej Narodowego Centrum Kultury *Pamiętam Katyń 1940* (III, s. 77), fotografia polskich lotników Dywizjonu 303 obok fragmentu utworu Arkadego Fiedlera *Dywizjon 303* (III, s. 79); zdjęcie Janusza Korczaka z otaczającymi go dziećmi jako nawiązanie do fragmentu tekstu Władysława Szlengela *Kartka z dziennika „Akcji”* (III, s. 81); fotografia

przedstawiająca leżącego na trawie człowieka i odwołująca się do tematyki utworu Tadeusza Różewicza *Jak dobrze* (III, s. 90); *Wspomnienia wojenne* Karoliny Lanckorońskiej zestawione z grafiką Mieczysława Kościelniaka z cyklu *Dzień więźnia* (III, s. 92).

B. Opatrywanie obrazów komentarzami ułatwiającymi odbiór

Zwieńczeniem rozdziału dotyczącego renesansu jest podrozdział *Sztuki piękne – świat oczami artystów*. Tu Autorzy podręcznika zaproponowali charakterystykę różnych sztuk pięknych: rzemiosło artystyczne (Louis Comfort Tiffany – lampa z przełomu XIX i XX wieku), grafikę (Andrzej Pągowski *Warszawa nocą*), rzeźbę (Gianlorenzo Bernini *Błogosławiona Ludwika Albertoni*) malarstwo (Rafaël *Szkoła ateńska*) i architekturę (Teatr Wielki w Warszawie) (I, s.182-183). Umieszczono również wskazówki potrzebne do charakterystyki wybranego dzieła: formę, materiał, użyteczność i walory artystyczne, sposób przedstawienia, kolorystykę, temat, fakturę, perspektywę, kompozycję, cechy charakterystyczne i czas powstania.

Kontynuacją tego tematu jest fragment *Dzieła sztuki i jego związków z epoką* Heleny Hohensee-Ciszewskiej (I, s.184-185), ilustrowany dziełami Leonarda da Vinci: *Mona Lisa* i *Dama z łasiczką*. Zadaniem uczniów jest opis proponowanych obrazów. Jak przypuszczają Autorzy podręcznika, tekst Hohensee-Ciszewskiej pomoże uczniom w interpretacji dzieł.

W podobny sposób funkcjonuje zestawienie fragmentu Wiktora Zina *Półgłosem i ciszą* z obrazem Bartolomé’a Estébana Murilla *Madonna z dzieckiem* (I, s. 189).

C. Charakterystyka malarstwa epoki

Każda z epok w podręczniku posiada odrębne wprowadzenie do sztuki, zawierające przykładowe obrazy, dzieła architektoniczne, sztukę użytkową, rzeźbę, odniesienia do muzyki. Ten dział zawiera także polecenia skierowane do uczniów, prowadzące do odkrycia cech swoistych stylu epoki.

D. Sterowanie uczniowskimi próbami odczytywania i interpretowania obrazów

Przypowieści o synu marnotrawnym (I, s.16) towarzyszy obraz Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego* w funkcji ilustracji autorskiej. Tym razem jednak Autorzy podręcznika w jednym z poleceń znajdujących się pod tekstem proponują, by przyjrzeć się obrazowi

i zastanowić się, w jaki sposób przedstawiono postacie, tło oraz kolorystykę i zapisać swoje spostrzeżenia.

W rozdziale *W kręgu średniowiecza*, po lekcji wprowadzającej do epoki następuje zestawienie *Legandy o świętym Aleksym* (I, s.80) i anonimowej ilustracji średniowiecznej ukazującej moment śmierci św. Aleksego w otoczeniu papieża i jego świty. Zadaniem uczniów będzie opisanie sceny ukazanej na ilustracji i wykorzystanie informacji zawartych w tekście.

Przed fragmentem *Pieśni o Rolandzie* umieszczono miniaturę Loiseta Lyédet *Bitwa pod Poitiers* (I, s.86) i polecenie dla uczniów: „Na podstawie fotografii oraz innych źródeł informacji opowiedz, w jaki sposób walczyli średniowieczni rycerze. Jakimi cechami musieli się odznaczać, aby uczestniczyć w bitwie?”.

Ciekawe jest zestawienie dzieła Marca Chagalla *Kain i Abel* z utworem Kazimierzy Hłakowiczówny *Kain i Abel* (I, s.40). Polecenie znajdujące się pod tekstem brzmi: „Opisz odczucia, jakie wywołał w Tobie obraz Marca Chagalla *Kain i Abel*. Porównaj je z wrażeniami koleżanek i kolegów na temat dzieła”.

W *Nawiązaniach do epoki renesansu* odnajdziemy fragment pochodzący z dzieła Władysława Kopalińskiego *Koty w worku, czyli z dziejów pojęć i rzeczy* zestawiony z *Pietą watykańską* Michała Anioła (I, s.158). Uczeń ma opisać *Pietę watykańską* na podstawie reprodukcji.

Dodatkiem edytora jest *Przemienienie Pańskie* Jerzego Dudy-Gracza, które zestawiono z fragmentem Giovanniego Guareschi *Don Camillo* (o brzydkiej Madonnie) (I, s. 196). Pod tekstem znalazły się polecenia dla uczniów związane z dziełem malarskim: „Opisz ukazany fragment malowidła. Odpowiedz, czym różni się on od tradycyjnego przedstawienia postaci Chrystusa”.

Reprodukcja, która otwiera epokę baroku (oprócz dzieł charakterystycznych dla sztuki tego czasu) to *Skąpiec* Tadeusza Makowskiego (I, s. 217), który jest poszerzeniem interpretacji dzieła Moliera (to zestawienie opisuję w rozdz. IV). Oba teksty kultury ukazują cechę ludzką, jaką jest skąpstwo. Pod fragmentem komedii Moliera jest zestaw pytań dotyczący obrazu Makowskiego, jednak żadne nie odnosi się do przekładu. To polecenia związane z samą reprodukcją (kolorystyką, techniką malowania, kierunkiem w malarstwie, atrybutami skąpca widocznymi na obrazie).

W funkcji dodatku edytora umieszczono obraz Edgara Degasa *Dwie niebieskie tancerki*, który tematycznie nawiązuje do tekstu Roderyka Langego *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze: perspektywa antropologiczna*. Obraz koresponduje także

z fotografią przedstawiającą balet nowoczesny (I, s.257). Towarzyszy mu polecenie dotyczące opisu obrazu i emocji wyrażonych w gestach postaci.

W *Nawiązaniach do epoki romantyzmu* odnajdziemy zestawienie wiersza Jerzego Tomaszewicza *Romantyczny buntownik dzisiaj* z obrazem Pabla Picassa *Guernica* (II, s.107). Polecenie pod tekstem brzmi: „Dlaczego Pablo Picasso namalował obraz *Guernica*? Odpowiednich informacji poszukaj w albumach malarstwa”. I kolejne: „Napisz, co – według Ciebie – przedstawia dzieło Pabla Picassa?”.

Obraz Jana Matejki i rysunek Stanisława Wyspiańskiego o takim samym tytule: *Bitwa pod Grunwaldem* nawiązują do umieszczonego w podręczniku fragmentu *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza (II, s. 150). Polecenia dotyczące tekstów kultury brzmią: „Opisz obraz Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem*. Porównaj go z rysunkiem wykonanym przez Stanisława Wyspiańskiego. Sformułuj wnioski”.

Zanim uczniowie przeczytają fragment *Wspomnień syberyjskiego zesłańca* Edwarda Toczka mówiący o zesłaniu, mają opisać sytuację przedstawioną na obrazie *Pożegnanie Europy* Aleksandra Sochaczewskiego (III, s. 94) oraz opisać emocje postaci ukazanych na płótnie.

Fragment wiersza Józefa Barana *Rozmowa z emigrantką* i obraz René Magritte’a *Tęsknota za własnym krajem* (III, s. 232) to przykład zestawienia, któremu towarzyszy polecenie: „Opisz i zinterpretuj dzieło René Magritte’a”.

E. Lektura korespondencyjna

W stronę konkretyzacji

Orfeusz i Eurydyka to tekst pochodzący z *Mitologii*. Obraz, który towarzyszy tekstowi, to ilustracja autorska Nicolasa Poussina *Krajobraz z Orfeuszem i Eurydyką* (I, s.25). Wśród poleceń, które umieszczone zostały pod tekstem znajdziemy te uruchamiające czynności przekładowe: „Przyjrzyj się reprodukcji dzieła Nicolasa Poussina. Który moment historii o Orfeuszu został ukazany przez artystę? Jakie elementy obrazu o tym świadczą?”

Do wyobraźni ucznia przemawiać mają kadry filmowe. Pod fragmentem *Iliady* Homera (I, s.27) odnajdziemy fotografie aktorów grających Achillea i Hektora. Polecenie znajdujące się przy temacie brzmi: „Jak, według Ciebie, mogliby wyglądać bohaterowie *Iliady* – Achilles i Hektor? Porównaj swoje wyobrażenia z wizerunkami aktorów grających role tych dwóch bohaterów. Następnie zapisz wnioski”.

Ciekawym rodzajem zestawienia jest fragment *Roczników* Jana Długosza oraz obrazu Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem* (I, s.89). Zadaniem uczniów jest napisanie

charakterystyki bohatera opisanego we fragmencie *Roczników* Długosza i przedstawionego na obrazie Jana Matejki.

Świetnym dopełnieniem fragmentu tekstu Umberto Eco *Imię róży* jest proponowany przez Autorów podręcznika kadr z filmu o tym samym tytule. Polecenie znajdujące się pod sceną z filmu brzmi: „Porównaj Gmach opisany w przeczytanym fragmencie z budowlą, którą ukazano w filmie *Imię róży*. Wyjaśnij również, czym architektura współczesnych kościołów różni się od średniowiecznej” (I, s.99).

Dodatkiem edytora jest obraz Leonarda da Vinci *Madonna wśród skał*, który zestawiono z fragmentem *Kodu Leonarda da Vinci* Dana Browna i fragmentem opowieści Josha McDowella *W poszukiwaniu odpowiedzi: Kod Leonarda da Vinci* (II, s.45). Oprócz opisu obrazu Leonarda da Vinci *Madonna wśród skał* i znalezieniu w różnych źródłach informacji na temat dwóch wersji tego dzieła, uczniowie mają za zadanie wyjaśnić, jakie skutki dla rozwoju akcji we fragmencie powieści Dana Browna miałyby podanie prawdziwych danych dotyczących obrazu Leonarda da Vinci *Madonna wśród skał*.

W wyobrażeniach na temat postaci *Małego Księcia* ma pomóc uczniom kadr z filmu *Mały Książę* (II, s.51). Polecenie znajdujące się pod zestawieniem brzmi: „Jak wyobrażasz sobie Małego Księcia? Czy postać z fotografii odpowiada Twojej wizji? Opisz chłopca w kilku zdaniach”.

Wichrowym Wzgórzom Emily Brontë towarzyszy obraz Caspara Davida Friedricha *Cmentarz w śniegu* (II, s. 94) stanowiący dodatek edytora. Polecenie, które znalazło się pod tekstem fragmentu powieści brzmi: „Opisz miejsce ukazane na obrazie Caspara Davida Friedricha. Porównaj je ze scenerią nocnej wizyty na cmentarzu, o której jest mowa w tekście”.

Fragmentowi wiersza Leopolda Staffa *Deszcz jesienny* towarzyszy obraz Henriego Le Sidanera *Plac Zgody* (II, s. 227). Uczniowie mają odpowiedzieć na pytanie: „W jaki sposób obraz *Plac Zgody* nawiązuje do wiersza Leopolda Staffa?”.

Fotografia katedry w Kolonii towarzyszy fragmentowi *Lapidarium* Ryszarda Kapuścińskiego (II, s. 252). Uczniowie muszą odnaleźć w tekście opis katedry i odpowiedzieć na pytanie, czym różni się od tradycyjnego przedstawienia budowli.

Ilustracja przedstawiająca futurystyczną wizję miasta towarzyszy fragmentowi *Kongresu futurologicznego* Stanisława Lema (III, s. 161). Brakuje jednak odwołania do samej ilustracji. Uczniowie mają wskazać podobieństwa między rzeczywistością tekstu Stanisława Lema a współczesnym światem. Przedstawiona ilustracja ma im pomóc w tym zadaniu.

W stronę przekładu intersemiotycznego

Fragment *Odysei* (I, s.30) dotyczący przepowiedni Tejrezjasza zestawiono z obrazem Herberta Jamesa Drapera *Odyseusz i syreny*. Zestawienia dotyczą dwa polecenia: „Odszukaj w *Mitologii* Jana Parandowskiego fragment dotyczący zdarzenia ukazanego na obrazie Herberta Jamesa Drapera. Przeczytaj tekst i odpowiedz, czy malarz wiernie oddał sytuację opisaną przez autora. Uzasadnij swoją opinię”. I drugie: „Opowiedz o sytuacji ukazanej na obrazie Herberta Jamesa Drapera z punktu widzenia jednego z towarzyszy Odyseusza znajdującego się w łodzi”.

We współczesnych nawiązaniach do starożytnych utworów odnajdziemy wiersz Romana Brandstaettera *Biblio, ojczyzno moja* (I, s. 38). Towarzyszy mu obraz Bertha Herkomera *Mól książkowy*, który jest tu dodatkiem edytora. Autorzy podręcznika proponują, by opisać dzieło malarza i wyjaśnić, w jaki sposób obraz ten nawiązuje do treści wiersza.

Wśród zestawień pojawia się plakat odnoszący się do sztuki teatralnej. W podrozdziale *Media* znalazł się plakat Mieczysława Górowskiego do spektaklu *Alicja w krainie czarów* Lewisa Carrolla (I, s. 69) wraz z poleceniem znajdującym się pod tekstem: „W jaki sposób plakat nawiązuje do tekstu Lewisa Carrolla? Jakie elementy powieści zostały w nim wyeksponowane?”

Miniatura średniowieczna Wisławy Szymborskiej, zestawiona z obrazem Braci Limbourg *Sierpień*, to przykład ekfrazy (I, s. 100). Autorzy podręcznika proponują zestaw ćwiczeń do pracy z tym rodzajem przekładu. Rozpoczynają od polecenia: „Opisz scenę przedstawioną w wierszu. Porównaj ją ze zdarzeniem ukazany na średniowiecznej ilustracji”, a kończą na opisie reprodukcji miniatury braci Limbourg. Ciekawym rozwiązaniem będzie dyskusja na temat zadań sztuki. Tu uczniowie mają podzielić się na dwie grupy, zająć miejsca naprzeciw siebie i dobrać argumenty przemawiające za tym, że sztuka powinna ukazywać prawdę na temat rzeczywistości lub uzasadniające opinię, że w sztuce należy przedstawiać świat lepszy niż rzeczywisty.

Tren VII Jana Kochanowskiego stanowi ciekawe zestawienie z rzeźbą Zygmunta Trembeckiego *Jan Kochanowski z Urszulką* (I, s.152). Zadaniem uczniów jest opisanie rzeźby i określenie, jaki jest związek tego dzieła z przeczytanym trenem.

Jednym z ciekawszych zestawień w podręczniku jest *Czytająca list* Jana Vermeera van Delft i utwór Tadeusza Kubiaka *Czytająca list – Vermera* (I, s.227). Wiersz jest poetycką ekfrazą na temat obrazu. Zadaniem uczniów jest określenie, w jaki sposób osoba mówiąca opisuje postać ukazaną na obrazie.

Utwór Franciszka Dionizego Książnika *Krosienka*, jako gatunkową sielankę, zestawiono z obrazem Witolda Pruszkowskiego *Sielanka* (II, s. 20). I tu znalazło się polecenie dla uczniów dotyczące przekładu: „Na czym polega związek *Sielanki* z wierszem *Krosienka*. *W rodzaju pasterskim?*”.

Jednym z ciekawszych przykładów jest zestawienie „oświeceniowe”: obraz Jana Matejki *Rejtan – Upadek Polski* z tekstem piosenki Jacka Kaczmarskiego *Rejtan, czyli raport ambasadora* (II, s. 32). Po przeczytaniu i wysłuchaniu uczniowie mają ocenić, czy Kaczmarski trafnie zinterpretował dzieło Jana Matejki i odpowiedzieć, co zmieniło się w ich odbiorze obrazu po zapoznaniu się z wierszem. Co ciekawe, zadaniem uczniów będzie także odpowiedź na pytanie: „Jaka idea połączyła Jana Matejkę, malarza żyjącego w XIX wieku z XX-wiecznym twórcą piosenek? Co spowodowało, że obaj nawiązali w swoich dziełach do wydarzeń z czasów oświecenia?”.

Obok *Sonetu XI* Adama Asnyka jedno z poleceń sugeruje uczniom przedstawienie za pomocą linii i barw odczuć, które wywołała w nich lektura tekstu (II, s. 157).

Widok krajobrazu górskiego *U wrót Chałubińskiego* Leona Wyczółkowskiego został połączony z utworem Anny Zelenay *Na ścieżce* (II, s. 237). Autorzy proponują wykorzystanie podanych wyrażenia do opisu obrazu Leona Wyczółkowskiego.

Fragmentowi dziennika Witolda Barbackiego *Ogień zapalu* towarzyszy obraz Christophera Richarda Wynne Nevinsona *Ścieżki chwały* (III, s. 15). Jedno z poleceń znajdujących się pod tekstem brzmi: „Przygotuj w formie plakatu prezentację dzieła, które mogłoby stanowić ilustrację tekstu Witolda Barbackiego. Zredaguj krótki opis tej reprodukcji, a także obrazu *Ścieżki chwały*.”

Melodia mgieł nocnych Kazimierza Przerwy-Tetmajera została opatrzona poleceniem „Wyobraź sobie, że Twoim zadaniem jest namalowanie pejzażu na podstawie wiersza. Zastanów się, co będzie na nim przedstawione? Jakich użyjesz kolorów” (II, s. 221) [ten pomysł rozwijam w rozdz. IV].

Wiersz Bolesława Leśmiana ****Wyszło z boru ślepawe, zjesieniłe zmrocze...* opatrzony jest poleceniem „Wykonaj ilustrację, która zobrazuje Twoją wizję zjesieniałego zmrocza. Zastosuj technikę collage” (III, s. 23) [ten pomysł wykorzystuję w rozdz. IV].

Do wiersza Andrzeja Bursy *Uwaga dramat* dodano obraz Alfonsa Karpińskiego *Ulica paryska* (III, s. 34). Jedno z poleceń nawiązuje do zestawienia: „Czy – Twoim zdaniem – obraz *Ulica paryska* może być ilustracją tekstu Andrzeja Bursy. Podaj argumenty na poparcie swojej opinii”.

Interesującym przekładem utworu Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Dwie miłości* jest obraz Raffaella Santiiego *Święty Michał pokonuje szatana* (III, s. 87). Uczniowie mają zapoznać się z obrazem malarza i wskazać podobieństwa między dziełem renesansowego artysty i wierszem Baczyńskiego.

Wiele emocji może wzbudzać zestawienie fragmentu opowiadania Idy Fink *Skrawek czasu* i obrazu Andrzeja Wróblewskiego *Rozstrzelanie II* (III, s. 101). Polecenie znajdujące się pod tekstem brzmi: „Uzasadnij trafność umieszczenia obrazu *Rozstrzelanie II* Andrzeja Wróblewskiego przy tekście Idy Fink”.

Fragment opowiadania Ernesta Hemingwaya *Stary człowiek i morze* opatrzone kadrem z filmu o tym samym tytule w reżyserii Henry’ego Kinga, Johna Sturgesa i Freda Zinnemanna (III, s. 137), oraz obrazem Apoloniusza Kędzierskiego *Rybak* (III, s. 138). Zadaniem uczniów jest omówienie różnic w sposobie ukazania rybaka i jego zawodu w opowiadaniu Ernesta Hemingwaya i na obrazie *Rybak*.

Dwie rzeźby: *Nike z Samotraki* i *Nike z Delos* towarzyszą utworowi Zbigniewa Herberta *Nike która się waha* (III, s. 158). Polecenie pod tekstem brzmi: „Do której z rzeźb nawiązuje Zbigniew Herbert w swoim utworze? Który z wizerunków mitologicznej bogini mógłby lepiej oddać wahanie, a który – pewność?”.

Związek między płótnem a przeczytanym tekstem uczniowie mają dostrzec po przeczytaniu fragmentu *Lorda Jima* Josepha Conrada i obejrzeniu obrazu Théodore’a Géricaulta *Tratwa Meduzy* (III, s. 222). Podobne zadanie dotyczy fragmentu utworu *Stryj Juliusz* Guy’a de Maupassanta i płótna Auguste’a Renoira *Powrót z wycieczki łodzią* (III, s. 225).

Wnioski

Zebrano już wiele obserwacji na temat funkcji dzieł malarskich w podręcznikach¹⁶⁹. Warto odwołać się do funkcji, jakie mogą pełnić przekazy ikoniczne, wyliczonych przez Morawską:

- motywacyjną – obraz wyzwala interpretację porównawczą, działania przekładowe, wspomaga redakcję tekstów (opis, „wypowiadanie nienamalowanych słów”), pantomimę, żywy obraz, poprzedza i przygotowuje lekturę tekstu literackiego;
- kreacyjno-ekspresyjną – obraz rozbudza wyobraźnię, prowokuje do myślenia;
- poznawczą – obraz staje się źródłem wiedzy o kulturze i historii;

¹⁶⁹ Zob. Paweł Sporek, *Obraz we współczesnych podręcznikach szkolnych do języka polskiego. Refleksja nad książkami szkolnymi do literatury i kultury w gimnazjum*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione*, t. VI, pod red. M. Nęckiej, Kraków 2011.

- lekturową – obraz jest tekstem kultury podlegającym procesowi rozumienia (także symbolicznego);
- kontekstową – obraz staje się wsparciem interpretacyjnym w czasie omawiania tekstów literackich;
- ilustracyjną – obraz towarzyszy tekstowi literackiemu jako swobodna ilustracja¹⁷⁰.

Wyłonione w czasie analizy podręcznika zestawienia z zakresu przekładu intersemiotycznego mieszczą się w obrębie funkcji opisanych przez badaczkę jako „motywacyjna” i „kontekstowa”. Chciałoby się wzbogacić zaproponowany opis funkcji „kreacyjno-ekspresyjnej” o takie przypadki, gdy obraz poszerza wiedzę o własnej percepcji i sposobie odczuwania lub w ogóle wyzwała refleksję na temat sposobów patrzenia i odczuwania.

Lektura korespondencyjna obejmuje w podręczniku ok. 44% wszystkich zestawień literacko-plastycznych, w tym 14% stanowią zestawienia na zasadzie konkretyzacji, 30% reprezentuje przekład intersemiotyczny. Ten dobry wynik procentowy to nie jedyny wniosek z przeglądu. Ważne są obserwacje szczegółowe.

Z pewnością kształceniu umiejętności rozumienia sztuki nie służą gotowe opisy, cytowane przez autorów podręcznika (dział B. opatrywanie obrazów komentarzami ułatwiającymi odbiór). Przywołane komentarze dawnych znawców, takich jak Helena Hohensee-Ciszewska¹⁷¹ i Wiktor Zin¹⁷², mogą onieśmielać i przytłaczać młodego odbiorcę. Czy są potrzebne?

Podobnie mało funkcjonalne są niektóre „bezślowe” prezentacje obrazów. Zdarzają się przypadki zasadne poznawczo, np. fotografia ruin zamku w Odrzykoniu przy fragmentach *Zemsty* lub ilustracja autorska do *Opowieści wigilijnej*. W tym dziale znajdują się również ciekawe zestawienia intersemiotycznie, ale wymagające aktywności

¹⁷⁰ I. Morawska, *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury i edukacji polonistycznej*, [w:] *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*, pod red. B. Myrdzik, L. Tymiakina, Lublin 2008, s. 116–119.

¹⁷¹ To autorka takich opracowań jak: *Dzieło sztuki i jego związki z epoką. Metoda poznania dzieła sztuki plastycznej, Powszechna edukacja plastyczna, ABC wiedzy o plastyce, Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych, ABC twórców plastyki. Sztuka europejska, Wiedza o sztuce dla celów kształcenia i upowszechniania, Problemy nauczania wiedzy o sztuce*. Wskazywała na potrzebę przeżywania sztuki: „Skoro jednak uczyć języka sztuki znaczy uczyć patrzeć i odczuwać – to czy nauczanie takie może się odbywać wyłącznie przez rozumowe poznanie? Siła oddziaływania dzieła sztuki na widza leży w sferze emocjonalno-intuicyjnej i źle jest, jeśli o tym się zapomina, stosując w uprzystępnianiu sztuki wyłącznie kategorie rozumowe”, cyt. za: H. Hohensee-Ciszewska, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką. Metoda poznania dzieła sztuki plastycznej*, Warszawa 1967, s. 8. Opierała się na metodzie R. Ingardena. Obraz należy poznawać stopniowo i powoli dochodzić do głębszych sensów.

¹⁷² To architekt, konserwator dzieł sztuki i ich popularyzator, który stworzył program telewizyjny *Piórkiem i węglem*, w którym spopularyzował metodę opowieści o sztuce połączonej z pokazem rysowania i gawędą.

nauczyciela, jak np. *Szary dzień* Grosza dodany do *Mieszkańców* Tuwima. Jednak zbędne wydają się proste konkretyzacje, np. fotografia wrzosowiska przy utworze Stachury *Z nim będziesz szczęśliwsza*, która nie ułatwia uczniowi odpowiedzi na pytanie o symboliczne znaczenie wrzosowiska w tekście. Podobnie funkcjonuje fotografia widoku tatrzańskiego przy skomplikowanym interpretacyjnie utworze Kasprowicza *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach*.

Zastanawiający jest zestaw dzieł plastycznych przeznaczonych do szczegółowego opisu (dział E), dość wymagający. Niektóre obrazy podlegają opisowi, ale nie są wykorzystane w funkcji przekładowej, a szkoda, przykładem jest obraz *Skąpiec* Makowskiego.

Dział zestawień intersemiotycznych obejmuje dziewiętnaście ciekawych przykładów, w tym cztery ekfrazy (Szymborska, Kaczmarek, Kubiak, Herbert). Dwukrotnie Autorzy posługują się ilustracją jako formą uczniowskiej interpretacji (*Melodia mgieł nocnych*, ****Wyszło z boru ślepawo, zjesieniałe zmrocze...*), raz wykorzystują w ten sposób plakat (dziennik Barbackiego), raz namawiają ucznia na wizualizację za pomocą linii i barw emocji z wiersza (*Sonet XI* Asnyka). Tylko raz stawiają ucznia wobec zadania wyboru obrazu trafniej oddającego treści wiersza (Herbert *Nike, która się waha*), oferując mu dwie rzeźby (szkoda bo takie zadanie jest inspirujące).

Mały stopień wykorzystania obrazów w funkcji intersemiotycznej może wynikać z układu podręcznika, co trafnie wyjaśnia Piotr Kołodziej:

Najbardziej obiektywne warunki odbioru obrazu jako autonomicznego dzieła sztuki można – jak sądzę – stworzyć w podręczniku właśnie w ramach starannie zaprojektowanego porządku tematyczno-problemowego. W tradycyjnym układzie historycznoliterackim oraz w układzie hybrydycznym, tzn. łączącym w sobie kurs historii literatury z próbami ujęć problemowych w obrębie poszczególnych epok – niejako z natury rzeczy dzieła malarskie zwykle przemieniają się w „ilustracje” lub ozdobniki. Niekiedy dzieje się tak wbrew intencjom autorów książki, zakładającym na przykład, że obraz zaistnieje w formie kontekstu¹⁷³.

¹⁷³ P. Kołodziej, *Dzieło malarskie jako tekst główny i jako kontekst w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych. Zarys koncepcji*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008, s. 132.

3.3 Polonista poszukujący trafnych zestawień intersemiotycznych

W doskonaleniu umiejętności przekładu intersemiotycznego ważna jest nie sama obecność zestawień tekstów i obrazów w podręczniku, liczy się ich „jakość”. Ciekawym przewodnikiem po krainie sztuki może okazać się dawny podręcznik dla gimnazjum Barbary Kasprzakowej *Naucz się dziwić*, w którym Autorka odkrywa przed uczniem tajemnice słów, dźwięków, barw i kształtów, wedle założeń programowych, że:

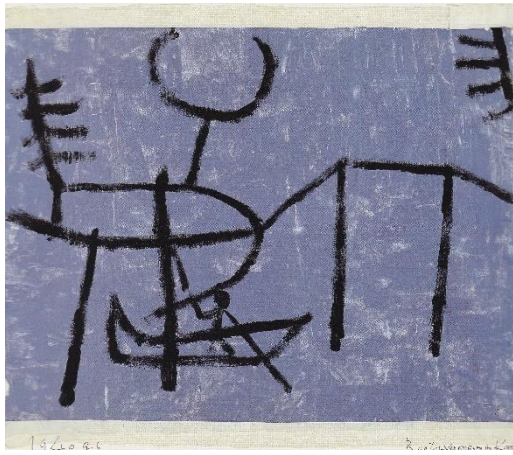
Strategia odbioru literatury jest bliższa percepcji innych sztuk niż poznawania innych dziedzin wiedzy. Zamiast tradycyjnego korelowania języka polskiego z historią (jeden z przedmiotów nauczano „instrumentalnie”) sformułowano program odbioru sztuki (literatury wobec muzyki, plastyki), z oczywistym naciskiem położonym na sprawność poruszania się w podstawowym tworzywie literatury, jakim jest język¹⁷⁴.

Tekstom literackim towarzyszą obrazy, fotografie, rzeźby (za dobór ilustracji odpowiadał w podręczniku Kazimierz Dorczyk) oraz kasety wideo, kasety magnetofonowe, płyta CD (z różnymi utworami muzycznymi i filmami o sztuce Agaty Ławniczak). Niektóre dzieła malarskie, które znalazły się w podręczniku *Naucz się dziwić*, okazały się być trafnym i owocnym kontekstem przy omawianiu tekstów. Stanisław Bortnowski uznał, że:

Spośród podręczników gimnazjalnych najczulej traktuje malarstwo „Naucz się dziwić. Literatura i sztuka”. Jest to podręcznik rzucający wyzwanie awangardzie, gdzie [...] „List do ludożerców” Różewicza wywołuje ekspresjonistycznego Tchórzewskiego, „Konie” Kalinina – wizyjnego Chagalla, „Pudełko zwane wyobraźnią” i „Kołatka” Herberta - jakby dziecięcy „Czerwony dom” Malewicza oraz tego malarza „Czarny kwadrat na białym tle”. Za „Kwadrat” pozwalam sobie przyznać nagrodę specjalną!¹⁷⁵

¹⁷⁴ B. Kasprzakowa, P. Nowakowski, *Naucz się dziwić. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Poznań 2000, s. 5.

¹⁷⁵ S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2002.



A ty mnie na wyspy szczęśliwe zawieź,
wiatrem łagodnym włosy jak kwiaty rozwiej, zacałuj,
ty mnie ukołysz i uśpij, snem muzycznym zasyp, otumań,
we śnie na wyspach szczęśliwych nie przebudź ze snu.

Pokaż mi wody ogromne i wody ciche,
rozmowy gwiazd na gałęziach pozwól mi słyszeć zielonych,
dużo motyli mi pokaż, serca motyli przybliż i przytul,
myśli spokojne ponad wodami pochyl miłością.

Owocne w sensie interpretacyjnym jest zestawienie w podręczniku dla klasy drugiej¹⁷⁶ utworu Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Prośba o wyspy szczęśliwe*¹⁷⁷ z obrazem Paula Klee *Przyjemna żegluga*¹⁷⁸ (zob. wyżej), które tworzy harmonijną całość słowno-plastyczną. W otwierającej wiersz apostrofie, skierowanej do adresata, podmiot liryczny prosi o zabranie go na wyspy szczęśliwe. Motyw utopijnej krainy, nieistniejącej rzeczywistości, w której panuje wieczne szczęście, jest jednym z najpopularniejszych w literaturze. Dosłownie „utopia” oznacza miejsce, którego nie ma; w mitologii greckiej lokowano je właśnie na wyspach szczęśliwych, a później, po epoce odkryć geograficznych, umieszczano w przyszłości. W wierszu Gałczyńskiego prośba o wyspy szczęśliwe okazuje się wyrazem pragnienia miłości. Tęsknota za utopijną krainą oznacza zapewne poszukiwanie autentycznego, szczerego uczucia, dzięki któremu pięknieje świat, a życie staje się radością. Na wyspach szczęśliwych, otoczonych przez „wody ogromne

¹⁷⁶ B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Poznań 2002, s. 79.

¹⁷⁷ K. I. Gałczyński, *Prośba o wyspy szczęśliwe* (z tomu *Rękopisy liryczne*, 1930), [w] *Siódme niebo*, Warszawa 1968, s. 25.

¹⁷⁸ P. Klee, *Rozrywka w łódce na kanale*, 1940, farby klejowe na papierze plakatowym na kartonie, 37,5x 49,5 cm, Sprengel Museum, Hannover.

i ciche”, można posłuchać „rozmów gwiazd na gałęziach zielonych”, podziwiać widok rojów różnokolorowych motyli, uciszyć serce, uspokoić myśli. Dla poety ta utopijna kraina nie oznacza konkretnego miejsca, ale stan bezpieczeństwa, błęgiego zadowolenia, szczęścia, który osiąga się u boku ukochanej osoby. Wiersz wyraża także obecną od wieków w naturze ludzkiej tęsknotę za idealnym światem, najczęściej kojarzącym się właśnie z miejscem odległym, oddalonym od cywilizacji, z bujną roślinnością i cudowną przyrodą. A może za światem bezpiecznym, tym z dzieciństwa, do którego tęsknimy? Z kolei obraz Paula Klee wygląda jakby był namalowany właśnie ręką dziecka. To kilka czarnych, nieskomplikowanych kresek na niebieskim tle. Dzieło przypomina pierwotne zapiski – są proste, ale jednocześnie przekazują jakąś treść. Niewielka łódź kontrastuje z siłą wyższą, być może Bogiem. Widoczna jest relacja między człowiekiem a tajemniczą siłą.

Ten specyficzny dodatek edytora wydobywa ciekawe sensory tekstu. Wiersz przecież nie jest sentymentalnym utworem. Świat na obrazie Paula Klee to kraina pierwotnych wierzeń, w której uderza prostota i jasny przekaz. To doskonale wtóruje treściom ujętym w wierszu Gałczyńskiego, okazuje się, że marzymy o świecie, którego nigdy nie było i nie będzie. Autorka podręcznika, dobierając obraz do utworu poetyckiego, brała zapewne pod uwagę możliwości uczniowskiej percepcji. Warunkiem prawidłowego odczytania tekstu jest znajomość definicji słowa „utopia” i zrozumienie ilustracji obrazującej relację człowieka z Bogiem. Obraz nie jest typową konkretyzacją wiersza. Jedyne detale na obrazie kojarzące się z wyspą to zapewne łódź, wody i słońce. Elementem spajającym oba teksty kultury jest sens, który zauważalny zostaje dopiero po ich szczegółowej interpretacji.

Ekfrazę poetycką autorka proponuje uczniom klasy trzeciej¹⁷⁹ – to „*Siewca*” *Milleta* Krzysztofa Karaska. Na obrazie *Siewca* sylwetka chłopca rozrzucającego ziarno ukazana jest z profilu. Mężczyzna skupiony jest na swojej pracy, sprawia wrażenie osoby całkowicie pochłoniętej zajęciem. Kroczy zdecydowanie, a jego ruchy są jednocześnie skoordynowane z szybkością poruszania się. Jego ciało stworzone jest jakby do jednej czynności – siania. Karasek w sylwetce siewcy dostrzega podobieństwo do oracza z *Upadku Ikara* Pietera Breughla, choć źródła historyczne przeczą takiej koncepcji¹⁸⁰. Oprócz tego umieszcza w wierszu także cytat z tekstu *Prawa i obowiązki* Tadeusza

¹⁷⁹ B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Poznań 2003, s. 240.

¹⁸⁰ Zob. A. Grodecka, *Poeci patrzą...*, Warszawa 2008, s. 117.

Różewicza. Poeta sugeruje, że wątpliwa jest raczej przyjemność z wykonywania pracy, porównuje siewcę do „Szekspira kroczącego po ziemi pełnej mitów i gnicia”. Podkreśla fakt, że spełnia on jedynie swe obowiązki. Siewca jest „zahipnotyzowany” to rodzaj przekładu wizerunku siewcy na obrazie. Ambiwalentne uczucia wzbudza w wierszu Ikar. Nie ma go przecież na obrazie Milleta, a Karasek wspomina go kilkakrotnie. On istnieje „jak gdyby w domyśle”. Musi spaść, by dopełnić się mit. Podmiot liryczny w utworze ujawnia się bezpośrednio i zaznacza swoją obecność przez sformułowanie idei. „Siewca” to figura akceptacji losu – musi wypełnić swój obowiązek do końca, tak jak dopełnić się musi mit. Stanowczo staje po stronie siewcy, to za nim podąża wzrokiem. Ponadto twierdzi, że „za dużo Ikarów na jedno niebo”, jednostek zbuntowanych, wyróżniających się. Może lepiej jest ślepo wykonywać swoją misję, niż spełniać marzenia i kończyć tragicznie? Ekfrazą poetycka staje się nieocenionym przyczynkiem do rozważań. W podręczniku *Naucz się dziwić* obraz Milleta zestawiony został także z kopią van Gogha o tym samym tytule. Zestawienie intertekstualne staje się okazją do wypowiedzi na temat pracy, obowiązku, tworzy interesujące porównanie. Na obrazie holenderskiego malarza siewca jest panem swojego losu – zdecydowanym, pewnym siebie młodzieńcem, a nie niewolnikiem bezmyślnie wypełniającym swoje zadanie. Takie elementy jak ubiór postaci, jej pozycja, wysoki horyzont, pole z chłopami czy zachodzące słońce, niewątpliwie zostały zaczerpnięte z kompozycji Milleta. Z kolei skupienie się na relacji pomiędzy małą figurką siewcy a obszernym polem, oddanym jako płaszczyzny o ciemnych konturach to już wersja van Gogha.

W podręczniku *Naucz się dziwić* odnajdziemy bogaty zestaw ilustracji. Przykładem inspirującego zestawienia intersemiotycznego są karty z tekstami poetyckimi poznańskiej poetki Emilii Waśniowskiej i towarzyszące im ilustracje Hanny Józefowskiej¹⁸¹. Teksty kultury tworzą tu harmonijną całość słowno-plastyczną. Wszystkie rysunki stanowią pewnego rodzaju „historyjkę obrazkową” zdominowaną przez podobny typ postaci – kukły, marionetki, drewniane pajacyki przypominające Pinokia. I choć sam typ postaci (tu marionetki) nie jest odkrywczy, to w połączeniu z poezją stanowi całość i jest pewnego rodzaju podpowiedzią interpretacyjną. Kukły to bezosobowe twory, pozbawione idei. Autorka ilustracji sygnalizuje w ten sposób bezradność postaci. Choć marionetki naśladują człowieka, to nim nie są. Są jego imitacją, nieudaną próbą ucłowieczenia. Ponadto rysunki utrzymane są w tym samym kolorze –

¹⁸¹ B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Poznań 2002, s. 244-248.

szarości. To jedna z tych barw, która pozostaje nieokreślona, jałowa i bez wyrazu. Pajacyki umieszczone obok utworów Waśniowskiej wykonują podobne pozy, mają charakterystyczne czapeczki w kształcie stożka i wydawałoby się, że niewiele wspólnego z tekstem, a jednak czytając wiersz i konfrontując go z ilustracją można zauważyć, że poezja zyskuje tu nowy wymiar. Jest bardziej wyrazista, zmusza czytelnika do skupienia uwagi na słowach, pauzach, środkach poetyckich. Co ciekawe, ilustracje nie mieszczą się w granicach jednej strony. Ich szara tonacja i biel kartki stanowią integralną całość. Wiesława Wantuch zauważa, że „Ontologiczny związek a zarazem niedookreśloność (żywe/martwe) postaci na ilustracjach wzmacnia w różnych konfiguracjach pojawiająca się wielokrotnie <<Kuleczka>>, a to kłębek, a to gdzie indziej guziki, koraliki, piłeczki”¹⁸². Sugeruje, że nieokreśloność w tych rysunkach może być czytelna dla gimnazjalisty, nie młodszego czytelnika, bo wymaga nielinearnego czytania ilustrowanej poezji. Wiersz – ilustracja może być nie tylko intelektualną przygodą, ale także elementem kształtowania duchowości.

Patrząc na postaci pajacyków ma się wrażenie, że utwory umieszczone obok będą przygnębiające, melancholijne, a wcale tak nie jest. Utwór *Nie bój się* stanowi rodzaj kontrastu do towarzyszącej mu ilustracji. Sam tekst jest wezwaniem do walki z przeciwnościami losu, natomiast drewniany pajacyk na ilustracji to pochylona i wyraźnie zmartwiona postać. Czyżby miała ona stanowić wzmocnienie przekazu tekstu poetyckiego? Kukły mają przeważnie zasłonięte oczy, nie chcą konfrontacji z rzeczywistością, podczas gdy autorka wierszy pragnie się z nią zmierzyć. Być może praca z ilustrowanym tekstem pozwoli uczniom nabrać dystansu do świata i samych siebie? Poszukując zależności między dwoma różnymi kodami, plastycznym i werbalnym, konfrontujemy dwie związane ze sobą formy przekazu – ilustrację i wiersz, pokazują one wymianę myśli pomiędzy językiem poetyckim i rzeczywistością wykreowaną w dziele artystycznym. Waler edukacyjny posiadają także pytania umieszczone pod tekstami. Autorka podręcznika proponuje uczniom nie tylko zabawę słowem (np. „Napisz list do autorki tomiku – Emilii Waśniowskiej”), ale także plastyczną przygodę (np. „Zaprojektuj obwolotę, wykonaj ilustrację lub wybierz reprodukcje obrazów”). Dopelnieniem pracy z tekstami są końcowe pytania dotyczące emocji uczniów: „Ujawnij wrażenia, jakie towarzyszyły Ci podczas czytania – zdziwienie, wzruszenie, przerażenie, radość, zniecierpliwienie, inne...” .

¹⁸² W. Wantuch, *Ilustracje tomików poezji dla dzieci jako wprowadzenie do lektury*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod. red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 428.

Trzeba podkreślić zasługi, jakie w dziedzinie upowszechniania przekładu intersemiotycznego ma wspomniany już wielokrotnie Bortnowski, który uznawał, że idea nauczania integracyjnego została opacznie zrozumiana i krytykował liczne szkicowe rozwiązania kreślone według tej metody¹⁸³. Jego książka *Konteksty dzieła literackiego* stała się praktycznym przewodnikiem dla każdego polonisty poszukującego prostych i trafnych pomysłów, możliwych do zrealizowania w szkolnych warunkach. Przeprowadził ciekawą metodycznie paralelę pomiędzy obrazem *Krzyk* Edvarda Muncha i fragmentami rozdziału *Asperges me* z *Ludzi bezdomnych*, pokazując podobieństwa artystyczne w wyrażaniu przeżyć eschatologiczno-metafizycznych. Sformułował też koncepcję czytania *Przedwiośnia* jako utopii spełnionej, porównując wizję „szklanych domów” z koncepcjami architektonicznymi Le Corbusiera i Gropiusa¹⁸⁴, wskazując na ciekawe zbieżności pomysłów artystycznych Żeromskiego i ówczesnych nowatorów światowej architektury, co pozwoliło na inne, nie tylko lekceważące, traktowanie wizji wyłożonej przez ojca Baryki w rozdziale *Szklane domy*. Z uwagi na kształtowanie umiejętności przekładu ciekawy jest pomysł metodyczny, który Bortnowski przedstawił na łamach „Polonistyki”¹⁸⁵, związany z wierszem Stanisława Grochowiaka *Rozbieranie do snu*. Dydaktyk zaproponował, by zrezygnować w ogóle z analizy literackiej i zainteresować się jedynie konstrukcją obrazów, prawami rządzącymi wyobraźnią. Uznał, że wiersz graficznie powiększony trzeba czytać w zestawieniu z powieszonymi dookoła obrazami kubistycznymi, surrealistycznymi i abstrakcyjnymi, wymienił *Serenadę* Picassa, twórczość Kantora (*Postać porażona*), Sterna (*Głowa*), Tchórzewskiego (*Ptaki*), Hasióra (*Niobe, Stary Anioł*), Brzozowskiego (*Dół*). Dodajmy, że pomysł ten dotyczył wiersza, z którego interpretacją mieli kłopoty nie tylko krytycy, ale również doktorzy nauk humanistycznych, rozumiejący pojedyncze znaki występujące w tekście, ale niepotrafiący wytłumaczyć metafory zamykającej wiersz.

Na rok przed śmiercią Bortnowski wydał wspólnie z Anną Biernacką tom scenariuszy, w którym silna jest linia intersemiotyczna. Przykładem jest projekt Biernackiej *Co takiego dostrzegli Chagall i Leśmian, a czego nie dostrzegli inni*

¹⁸³ S. Bortnowski, *Oj, integracja, integracja!*, „Polonistyka” 2001, nr 8.

¹⁸⁴ Aspekt szklanej literatury w twórczości Żeromskiego poszerzyła Monika Brzóstowicz-Kajń, odwołując się do artykułu badacza *O przestrzeni, która nas otacza (architektura XX wieku jako kontekst lekcyjny)*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998. Zob. M. Brzóstowicz-Kajń, *Kryształowe pałace i szklane domy. Architektura i architektura między tradycją a nowoczesnością*, [w:] *Literatura w kręgu sztuki. Tematy – konteksty – medialne transformacje*, pod red. S. Wysłouch i B. Przymuszały, Poznań 2016.

¹⁸⁵ S. Bortnowski, *Malarskie rozbieranie do snu*, „Polonistyka” 1994, nr 10, s. 626-629.

(*Twórczość Marca Chagalla i „Wiosna” Bolesława Leśmiana*). Autorka wybrała wiersz o wyraźnej fabule, nawiązujący do ludowej ballady, która ujmuje nonsensowne motywy w humorystycznym i groteskowym stylu. Zaproponowała uczniom lekturę korespondencyjną: najpierw oglądają obrazy Chagalla (*Ja i wieś, Czerwony koń, Scena miejska z Witebska, Madonna z saniami*), potem czytają balladę Leśmiana. Taki tryb ma doprowadzić ich do odkrycia podobieństw na poziomie obrazowania (charakterystyczne rekwizyty i „świat na opak”) i różnic w środkach artystycznych (dynamizm, nastrój). Wniosek główny z tego zestawienia dotyczy refleksji o sztuce, gdzie dochodzi do przekształcania świata, wyzwolenia od intelektu i codzienności. Wykonanie faz zaproponowanego scenariusza umożliwi uczniom zastosowanie przekładu intersemiotycznego, autorka proponuje: „Narysuj lub namaluj (może to być również schemat) wieś ujrzaną oczyma Jędrka Wymółka w wierszu *Wiosna* Bolesława Leśmiana. Masz prawo wprowadzić od siebie dwa nowe elementy. Przygotuj się do opowiedzenia o swoim rysunku”¹⁸⁶. Taki scenariusz realizuje wszystkie postulaty Dyduchowej dotyczące faz postępowania i autorefleksji zamykającej wykonanie przekładu.

Uważny polonista odnajdzie także ciekawe pomysły metodyczne w publikacjach Aliny Białej, zebranych w serii *Korespondencja sztuk*, na którą złożyły się tomy: *Literatura i malarstwo* (2009), *Literatura i architektura* (2010), *Literatura i muzyka* (2011), *Literatura i taniec* (2013). Autorka nie proponuje ćwiczeń intersemiotycznych, nie formułuje poleceń, nie wszystkie zestawienia mają charakter przekładowy, ale każdy z tomów zawiera obszerny materiał literacki i ilustracyjny. Ostatni tom podzielony jest na hasła problemowe, każde z nich zorganizowane jest wedle schematu: tekst literacki, obraz, komentarze badaczy, komentarze autorki. Po zagłębieniu się lekturze można odnaleźć tam również przykłady otwierające możliwość intersemiotycznego przekładu. Jako dodatek edytora do *Melodii mgieł nocnych* Tetmajera Biała proponuje obraz Stanisława Gałka *Mgły nad Morskim Okiem* (1909), zaznaczając w komentarzu, że ruch mgieł jest bajeczny, przypomina baletowe widowisko, wyrażony jest za pomocą synestezji. Zwraca uwagę czytelnika na fakt, że linia tańca w wierszu jest okrężna, spiralna: „Zawiera cechy właściwe linii, jaką operowali twórcy dzieł secesyjnych, zarówno w plastyce, jak i architekturze czy sztuce stosowanej”¹⁸⁷. Te uwagi pozwalają skonfrontować wiersz z obrazem mu współczesnym, odnaleźć nie tyle podobieństwa, co różnice, obraz bowiem jest zbyt realistyczny, ginie w nim baśniowość i secesyjność

¹⁸⁶ A. Biernacka, S. Bortnowski, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Warszawa 2013, s. 47.

¹⁸⁷ A. Biała, *Literatura i taniec. Korespondencja sztuk*, Częstochowa 2013, s. 423.

świata Tetmajera (to dobry punkt wyjścia do stworzenia własnej wersji przekładu). W tym samym tomie Biała proponuje zestawienie ekfrazy poetyckiej Tadeusza Kubiaka *Danse Au Moulin de la Galette* z obrazem –pierwotekstem, czyli *Hiszpańską tancerką* (1888) Henri de Toulouse-Lautreca¹⁸⁸. Tym razem tematem przekładu intersemiotycznego staje się mowa gestów, zestawienie pozwala skonfrontować pozę tancerki ze spojrzeniem poety, w którego ujęciu gest staje się wyrazem ulotności, delikatności i pieśczości. Tak ukształtowana interpretacja prowadzi do odczytywania sztuki tancerzy, którzy „mówią” za pomocą tańca o swoich uczuciach, a jednocześnie wyzwala ją przeżycia widza. Ciekawy charakter ma też zestawienie baśni *Czerwone trzewiczki* Hansa Christiana Andersena z ilustracją Anne Anderson (1924)¹⁸⁹, która przedstawia wychowaną w nędzy Karen, porzucającą dla próżności obowiązki, ukaraną wiecznym tańcem. Obraz pozwala przyrzeć się bliżej motywacjom dziewczynki, ta *makabryczna* baśń zilustrowana jest w bardzo pogodny i lekki sposób. Zastanawiające jest, czy sposób plastycznej kreacji ma jakieś uzasadnienie w świecie opisanym przez Andersena? Czy to tylko wyraz empatii czytelniczki - ilustratorki wobec tak okrutnie potraktowanej dziewczyny? Ilustracja pozwala zatem powrócić do lektury, pogłębić ją, pobudza do refleksji.

Nowoczesne akcenty, nawiązania do aktualnego stanu badań nad ekfrazą, zawiera poradnik Marty Tomczyk-Maryon *Jak czytać wiersze i oglądać obrazy* (2010). To obszerne i szczegółowe opracowanie zawierające metodyczne rozwiązania dotyczące ośmiu ekfraz poetyckich i odpowiadających im dzieł malarskich¹⁹⁰, takich jak K. Przerwa-Tetmajer *Danae Tycjana*, Aleksandra Wata *Przed weimarskim autoportretem Dürera (w dwóch wersjach)*, Zbigniewa Tetmajera *Mona Liza*, Stanisława Grochowiaka *Lekcja anatomii (Rembrandta)*, Stanisława Grochowiaka *Płonąca żyrafa*, Julii Hartwig *Tygrys w domu* [wiersz odnoszący się do obrazów Henriego Rousseau], Tadeusza Różewicza *Francis Bacon czyli Diego Velázquez na fotelu dentystycznym*, Adam Zagajewski *Twarz van Gogha*. Metodyczne projekty poprzedza teoretyczne wprowadzenie, w którym Autorka omawia związki pomiędzy literaturą a malarstwem na przestrzeni wieków, wyodrębniając wśród nich dwa nurty estetyczne: „Horacjański” i „Lessingowski”. Następnie prezentuje rozmaite warianty inspiracji poetycko-malarskich, sporo miejsca poświęcając ekfrazie, decyduje się na rozgraniczenie „ekfrazy”

¹⁸⁸ Ibidem, s. 426.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 462.

¹⁹⁰ Proponuje też zadania do samodzielnego treningu, czyli dziesięć kolejnych zestawień intersemiotycznych.

i „metaekfrazą” a „poetycka interpretacja obrazu”, łącząc z pierwszą formą takie elementy jak: opis, odtwarzanie, obiektywizm, z drugą – przetwarzanie, tworzenie, subiektywizm. Takie rozgraniczenie budzi jednocześnie wątpliwości Autorki, która zapytuje: „Czy możliwy jest całkowicie obiektywny opis dzieła sztuki? Ono jest widziane oczami człowieka i przezeń opisywane, to podlega w jakimś stopniu subiektywnemu wartościowaniu. Nawet gdybyśmy starali się uniknąć jakichkolwiek ocen, to i tak, choćby podświadomie, będziemy ich dokonywać. Inaczej przedstawimy obraz, który nam się podoba, niż ten, którego nie rozumiemy lub nie lubimy”¹⁹¹. Tomczyk-Maryon proponuje w swym poradniku w kolejnych częściach wprowadzenia szczegółowe schematy interpretacji obrazu (rysunku) i utworu poetyckiego oraz tworzy słownik pojęć związany z malarskimi i poetyckimi środkami wyrazu. Z uwagi na przekład intersemiotyczny ważny jest szczegółowy schemat interpretacji obrazu i wiersza, składający się z pięciu etapów, który przywołuję poniżej¹⁹²:

Schemat interpretacji porównawczej obrazu i wiersza	
Etap pierwszy: znajdowanie podobieństw	<ul style="list-style-type: none"> • Zastanów się, co łączy wybrany obraz i wiersz. • Znajdź i wypisz wszystkie punkty wspólne/podobieństwa pomiędzy tymi dziełami. • Czy wiersz jest opisem obrazu (ekfrazą) czy poetycką interpretacją? • Które elementy dzieła plastycznego znalazły swoje odzwierciedlenie w wierszu: <ul style="list-style-type: none"> - tytuł? - kompozycja? - perspektywa? - kolorystyka? - światłocień? - linia? - symbolika? - tematyka?
Etap drugi: dokonanie przekładu z języka malarskiego na poezję	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób, za pomocą jakich środków poetyckich poeta opisuje obraz? • Jaką rolę odgrywają: <ul style="list-style-type: none"> - metafory,

¹⁹¹ M. Tomczyk-Maryon, *Trener. Jak czytać wiersze i oglądać obrazy?*, Bielsko-Biała 2010, s. 15.

¹⁹² Ibidem, s. 22. W schemacie znajdują zastosowanie fazy przekładu wyszczególnione przez Dyduchową.

	<ul style="list-style-type: none"> - porównania, - epitety, - inne środki poetyckie?
Etap trzeci: problematyka naddana przez poetę	<ul style="list-style-type: none"> • Czy jedynym zamierzeniem autora wiersza był opis dzieła sztuki? • Czy poeta porusza tu jakąś własną problematykę, a jeśli tak, to czy jest ona bezpośrednio związana z obrazem? • Zastanów się (choć będzie to tylko spekulacja), co mogło być powodem napisania tego wiersza? Weź pod uwagę czas powstania obu dzieł.
Etap czwarty: relacja między wierszem a obrazem	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób dzieła korespondują ze sobą? • Czy możliwa jest interpretacja wiersza bez znajomości obrazu/rysunku?
Etap piąty: podsumowanie i ocena	<ul style="list-style-type: none"> • Czy transpozycja dzieła malarskiego na język poezji okazała się udana? • Czy zastosowane środki poetyckie zostały przez poetę trafnie dobrane? • Czy wiersz pozwolił ci ujrzeć w nowym świetle dzieło plastyczne lub osobę malarza? • Czy pobudził twoją wyobraźnię? • Czy sposób odbierania lub odczuwania dzieła malarskiego przez poetę był ci bliski? • Czy wiersz (proza artystyczna) i obraz (rysunek) powiedziały coś ważnego o człowieku lub podjęły inny istotny temat? • Czy dzieła zainspirowały cię do własnych przemyśleń? • Które dzieło – obraz czy wiersz – było dla ciebie ważniejsze i dlaczego? • Czy czas powstania dzieła (odległość czasowa między artystą a czytelnikami/publicznością) ma znaczenie dla jego odbioru?

ROZDZIAŁ IV

Wymiana myśli w obrębie relacji intersemiotycznych. Badania empiryczne

Grupy badawcze

W badaniu uczestniczyła grupa studentów drugiego roku kierunków: „Humanistyka w szkole. Polonistyczno-historyczne studia nauczycielskie” i „Polonistyczno-filozoficzne studia nauczycielskie”, która w ramach specjalności nauczycielskiej poznawała przedmiot „Teksty ikoniczne na lekcjach języka polskiego”. Grupa liczyła 17 osób i była zróżnicowana pod względem poziomu umiejętności i zainteresowań związanych ze sztuką. Troje studentów kierunku filozoficzno-polonistycznego uczęszczało wcześniej na zajęcia fakultatywne „Ekfrazy poetyckie malarstwa”, stąd ich umiejętności w zakresie analizy dzieła sztuki wykraczały ponad poziom podstawowy. Troje studentów kierunku polonistyczno-historycznego dysponowało bogatymi doświadczeniami estetycznymi, tematy prac zaliczeniowych ujawniły ich osobiste kontakty z malarzami i pasje filmoznawcze. Jak wynikało z zajęć, wiedza grupy na temat strategii interpretacyjnych, kategorii estetycznych, teorii literatury, była niepełna, jednak studentom nie brakowało pasji i zaangażowania w czasie analizy obrazów i tekstów.

Drugą badaną grupą byli uczniowie trzeciej klasy Niepublicznego Gimnazjum dla Młodzieży w Lubsku. Klasa liczyła 19 osób (12 dziewcząt i 7 chłopców). Jeden uczeń miał stwierdzoną dysortografię i jeden ADHD (opinie PPP). Dwie uczennice to finalistki kuratorskiego konkursu polonistycznego, jedna – laureatka wojewódzkiego konkursu „Czytanie warte zachodu”. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego znacznie przekraczały średnią kraju, powiatu i gminy (79%). W tej klasie udało mi się poprowadzić wcześniej wiele lekcji z wykorzystaniem metody przekładu intersemiotycznego (z zadowalającym skutkiem).

Metody badań

Ważne były dla mnie kwestie wyboru materiału badawczego (uzasadnienie wyboru tekstów Baczyńskiego, Leśmiana i Poraskiej przedstawiam w odrębnych podrozdziałach). Kolejna kwestia to wybór grup badawczych i czasu przeprowadzenia badania. Zależało mi na tym, by grupy odznaczały się wysokim poziomem umiejętności, aby wyniki

stanowiły tło dla grup słabszych, pozbawionych odpowiedniego przygotowania. W badaniach posługiwałam się szczegółową obserwacją: zajęcia przeprowadzałam wedle obmyślanych wcześniej scenariuszy: w gimnazjum notowaniem obserwacji zajęć zajmowała się moja stażystka, w obrębie zajęć uniwersyteckich mogłam liczyć na wsparcie promotorki i jej seminarzystek¹⁹³. W badaniach wykorzystałam prace ilustratorskie i komentarze nauczycielskie studentów¹⁹⁴, poddając je analizie.

Przesłanki badawcze

Wychodzę z założenia, że relacje między wierszem a obrazem stanowią dla dydaktyka polonisty rodzaj wyzwania, skłaniają do poszukiwania nowych ujęć problemowych i testowania różnych układów kompozycyjnych zajęć. W badaniach wzięłam pod uwagę trzy kierunki obserwacji: system konotacji, emocje i zmysłowość.

Pierwszy kierunek to wychwytywanie podobieństw na płaszczyźnie metaforycznej. Nie jest to droga łatwa, ale może okazać się atrakcyjna i owocna. W sferze konotacji uwzględniałam nie tylko wyliczone przez Balcerzana cztery chwytów retoryczne, takie jak: amplifikacja (rozszerzenie elementu), redukcja (pominięcie elementu), immutacja (przestawienie elementów), substytucja (podstawienie, wymiana elementów)¹⁹⁵. Ważna była dla mnie również koncepcja adaptacji filmowej Hendrykowskiego, który w zakresie przekładu wyszczególnia siedem różnych mechanizmów (pogrubieniem zaznaczam operacje dodane do ujęcia Balcerzana).

1. Substytucja (ekwiwalencja, zamiana, transmutacja, podstawienie),
2. Redukcja (detrakcja, odjęcie, usunięcie),
3. **Addycja (adiekcja, dodanie, dorzucenie),**
4. Amplifikacja (wzmocnienie, podkreślenie, zaakcentowanie),
5. Inwersja (przestawienie),
6. **Transakcentacja (przeniesienie akcentu ważności),**
7. **Kompresja (kondensacja struktury pierwowzoru)**¹⁹⁶.

Drugi kierunek badań dotyczy emocji w sztuce. Chodzi o poszerzenie przekładu intersemiotycznego o aspekt antropologiczny. Wprowadzić wyodrębnił go już w latach

¹⁹³ Zajęcia prowadziła A. Grodecka w ramach kursu, obserwacje spisywała M. Sobańska.

¹⁹⁴ Autorzy prac plastycznych i komentarzy wyrazili zgodę na wykorzystanie ich w mojej pracy.

¹⁹⁵ E. Balcerzan, *Poetyka przekładu artystycznego*, [w:] tegoż, *Oprócz głosu. Szkice krytyczno-literackie*, Warszawa 1971

¹⁹⁶ M. Hendrykowski, *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzenie Teorii” 2013, nr 20.

70. XX wieku Balcerzan, ale wtedy takie dookreślenie miało różnicować przekład artystyczny i lingwistyczny, współcześnie ten nurt zyskuje ciekawe uzasadnienie na poziomie badań językoznawczych. Tokarski, który badał język ekfraz poetyckich, odkrył, że określenia barwne są w znaczny sposób zindywidualizowane¹⁹⁷.

Trzeci kierunek to obserwacja wielozmysłowości w sztuce. Taki kierunek wyznaczają prace Johnsona i Szczęsnej¹⁹⁸, w których silna jest teza, że w przekładzie intersemiotycznym rozumienie wzmocnione zostaje poprzez doznania zmysłowe i afekty, a odsłonięta w ten sposób siatka zależności semiotycznych staje się matrycą procesualności doświadczenia estetycznego. Polonista, aby „ożywić sztukę” na swoich lekcjach, powinien zatem zastosować zasadę eurytmiczną¹⁹⁹, najlepsze efekty osiągnie wtedy, gdy za pomocą słowa dopełni dzieło malarskie o wrażenia dźwiękowe i dotykowe, czyli „poszerzy spectrum jego odczuwania”²⁰⁰.

4.1 Biała magia Kamila Krzysztofa Baczyńskiego w świetle dodatków edytorskich

Najczęściej stosowana w praktyce nauczycielskiej odmiana transmutacji to moment, gdy prezentuję uczniom obrazy w funkcji dodatków edytorskich, np. podczas omawiania komedii Moliera. Po wcześniejszej charakterystyce Harpagona, zwykle ostatnią lekcję z lekturą przeznaczam na zestawienie dzieła literackiego z malarskim. Uprzedzam uczniów, że będą poszukiwali wspólnego źródła inspiracji artystów, że malarz i pisarz odwołują się do tej samej idei, że będą porównywali sylwetki skąpców wykreowane przez Moliera i Tadeusza Makowskiego. Malarstwo Makowskiego to mocno zindywidualizowane połączenie różnorodnych nurtów i tendencji. Artysta działający w Paryżu zachował w sercu obraz ojczyzny, łącząc go głównie z założeniami prymitywizmu oraz kubizmu. W jego dziełach często pojawiają się charakterystycznie przetworzone sceny rodzajowe, portrety i pejzaże ze sztafażem, które ukazują rzeczywistość małych miasteczek i wiosek. Na pierwszym planie *Skąpca*²⁰¹ widnieje tytułowa postać, cechująca się wyraźnie geometrycznymi kształtami (to zapewne wpływy kubizmu), stylizowana na lalkę wykonaną z drewnianych klocków. Z wielkim

¹⁹⁷ R. Tokarski, *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego, A. Siwca, Lublin 2016.

¹⁹⁸ Zob. E. Szczęsna, *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa 2007; M. Johnson, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*, op. cit.

¹⁹⁹ Szerzej na ten temat pisze A. Grodecka w artykule *Odczuwanie obrazu*, op. cit., s. 239-240.

²⁰⁰ Ibidem, s. 240.

²⁰¹ T. Makowski, *Skąpiec*, 1932, olej na płótnie, 117,5 x 89 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie.

nabożeństwem obejmuje ona swymi wielkimi dłońmi worek pełen błyszczących monet. Oczy skąpca, pozbawione głębi, uporczywie wpatrują się w największe dobro jego świata. Po lewej stronie ułożone są dwie skarpety, także wypełnione pieniędzmi. Tytułowa postać została usytuowana w surowym, pozbawionym wystroju pomieszczeniu. Za nią ulokowane jest wielkie okno, za którym widać dwie okrągłe twarze z długimi, spiczastymi nosami. Jeden z mężczyzn, ubrany w czarny strój i czapkę, sięga ręką po skarpetę wypełnioną złotem. Jego towarzysz obserwuje skąpca, a ten jest całkowicie skupiony na swym majątku – właśnie przelicza swoje pieniądze. Kompozycja dzieła jest zamknięta, a przedstawiona scena to tylko mały wycinek rzeczywistości. Kolorystyka obrazu opiera się na kontraście: ciemne wnętrze stanowi opozycję do czerwieni czapki oraz błysku złota, na które pada światło. Główną kategorią estetyczną wpisaną w dzieło Makowskiego jest groteska. Postaci ukazane zostały w sposób karykaturalny, przywodzą na myśl wyobrażenia statyczne, nieruchome kukły. W ten sposób wyeksponowane zostają wady ich charakteru – skąpstwo, patrzenie na świat przez pryzmat złotych monet oraz chciwość, chytrość i zazdrość. Dzieło stanowi dobry kontekst do interpretacji tekstu. Uczniowie odgadują bez trudu wspólne, zewnętrzne źródło inspiracji: oba teksty kultury ukazują cechę ludzką, jaką jest skąpstwo. Potrafią też dostrzec podobieństwa i różnice między utworami. Lekcja nabiera kolorów, dyskusja jest ożywiona, a uczniowie chętnie tworzą opis obrazu (który zwykle nie budzi tyle emocji podczas zajęć). Po zajęciach zwykle pojawiają się pytania: Czy temat, który podjął autor obrazu, zainteresował cię? Czy portrety przekazują prawdę o człowieku? Czy mogą one znaleźć swoje miejsce w sztuce współczesnej, w której dominuje fotografia? Czy obraz Makowskiego zainspirował cię do własnych przemyśleń?

W czasie zajęć, co bardzo istotne z punktu widzenia moich badań, dochodzi do poszerzenia pola interpretacji. Scena ukazana na płótnie odsłania pewne istotne obserwacje związane ze „skąpstwem”. Namalowana postać to właściciel niewielkiego domku, ograniczony percepcyjnie, ślepy na otaczającą go rzeczywistość, który nawet nie zauważa, że go właśnie ktoś okrada. Podobnie Harpagon nie dostrzega kpin otoczenia – Frozyna tylko pozornie prawi mu komplementy, a w rzeczywistości gardzi nim i nazywa „brudasem”. Detale obrazu Makowskiego (postaci zagląдают do wnętrza przez małe okienko, monety są ułożone w precyzyjnych słupkach) sprawiają, że komediowa postać Moliere wzbogaca się o takie cechy jak: izolacja i samotność oraz schematyzm w myśleniu, pewna „sztywność”, która nie pozwala mu na bliższe związki z synem i córką, która nie pozwala cieszyć się życiem, rozkoszować miłością.

Z praktyki wynika, że wykorzystanie ilustracji w celu poszerzenia pola interpretacji nie należy do zadań łatwych. W badaniu²⁰² zdecydowałam się na taki zabieg w odniesieniu do *Białej magii* Baczyńskiego. Pomysł, jak wspominałam we wstępie, zaczerpnęłam z książki Grodeckiej i Podemskiej-Kałuży²⁰³ i postępując zgodnie z propozycjami autorek, zestawiałam wiersz z obrazem Rubensa i rzeźbą Rodina. Wcześniej rozwiązania metodyczne, inspirowane *Białą magią*, proponowali: Anna Dziedzic²⁰⁴, Beata Niklewicz²⁰⁵, Elżbieta Gałczyńska i Romuald Jabłoński²⁰⁶ oraz Witold Bobiński²⁰⁷. Autorzy stworzyli zestawienia utworu z dziełami sztuki, w kontekście wiersza umieszczono obrazy Ingesa *Źródło*, Picabii *Hera* i Maryny Wiśniewskiej *Kobiety*. Pojawiły się propozycje interpretacji głosowej wiersza oraz przekładu tekstu na filmową adaptację.

Materiał badawczy

Sensualność w wybranym do badania utworze Baczyńskiego ma ogromne znaczenie, bowiem to właśnie czas wojny wymuszał na poetach przyjęcie strategii sensualnej, a nawet wprowadzał ich w stan „sensualnej nadwrażliwości”²⁰⁸. To właśnie zmysły stały się w poezji Baczyńskiego podstawowym medium doznawania grozy, którą została nasycona rzeczywistość wojenna. Doznania wzrokowe, wrażenia akustyczne, delikatne, „szklane” wibracje dźwięku czy doznania dotykowe to najważniejsze elementy konstrukcyjne jego tekstów. Anna Koster, analizując kolory w poezji Baczyńskiego, zauważyła, że często mamy tam do czynienia ze zjawiskiem utraty barwności, blaknięciem, płowieniem, że jako kolor traktowane są biel, czern, szarość, co nie jest stosowane w malarstwie. Z jej badań wynika, że biel to kolor występujący z największą

²⁰² Zaprezentowałam wyniki badania wśród uczniów w referacie: *O „czytaniu świata” za pomocą tekstów kultury. Idea przekładu intersemiotycznego a praktyka szkolna* podczas Konferencji Studencko-Doktoranckiej *Przed wszystkim uczeń! Teksty kultury, język, komunikowanie (się)* (maj 2017) organizowanej przez Koło Naukowe „Metoteka”, działające przy Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Artykuł ukaże się w tomie pokonferencyjnym (tom w druku).

²⁰³ A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, op. cit., s.174-177.

²⁰⁴ A. Dziedzic, *Interpretacja głosowa „Białej magii” K. K. Baczyńskiego*, „Język Polski w Gimnazjum” 2009/2010, nr 3, s. 463-466.

²⁰⁵ B. Niklewicz, *Gdy krąg interpretacji się zaciska... Gimnazjalista wobec poezji K. K. Baczyńskiego*, „Polonistyka” 1988, nr 6, s.73-80.

²⁰⁶ E. Gałczyńska, R. Jabłoński, *A słowa jak ziarna... Wybór konspektów lekcji języka polskiego*, Płock 2012, s. 281-288.

²⁰⁷ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2002, s. 225-226.

²⁰⁸ M. Antoniuk, *Nadwrażliwość sensualna – poezja wojenna*, 2013, [w:] *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności*, kierownik projektu W. Bolecki, [dostęp: 12 maja 2017].

częstotliwością (206 razy, co obejmuje także kolor mleczny). Ważna jest obserwacja badaczki, że:

Kolor bywa też uzupełniany przez inne jakości zmysłowe. Nie muszą one odzwierciedlać wrażeń wzrokowych, a przez swoją obecność wpływają na kształtowanie pola stylistycznego wyrażen barwnych. Do podstawowych tego typu określeń należy wiążąca się ze zjawiskiem światła i ciemności opozycja jasne – ciemne oraz wyrażenia takie, jak: „ciepły”, „zimny”, „gładki”, „miękki”, „puszysty”, „wilgotny”, „groźny”, „gorzki”²⁰⁹.

W *Białej magii* występują określenia kolorystyczne, jednak to wrażenie dotyku dominuje w wielu fragmentach tekstu, łącząc się często z efektami wzrokowymi, jak w poniższym cytacie:

Więc ma Barbara srebrne
ciało. W nim preży się miękko
biała łasica milczenia
pod niewidzialną ręką²¹⁰.

Niewątpliwie dotyk to zmysł, który sprawia kłopoty klasyfikacyjne, bowiem nie ma swego zlokalizowanego organu (jak chociażby oczy i uszy). Dotyk czujemy na całym ciele. Jak zauważył Zdzisław Łapiński: „wywołuje on całą gamę różnorodnych doznań: twardości i miękkości, ciepła i zimna, rozciągliwości i zwartości, szorstkości i gładkości, lekkości i ciężkości”²¹¹.

Badanie (uczniowie)

W gimnazjum lekcja z *Białą magią* to jedna z tych „godzin polskiego” poświęconych tematowi wojny i okupacji, pokoleniu Kolumbów, Apokalipsy spełnionej. Temat lekcji to zatem: *Wielozmysłowy Baczyński. W poszukiwaniu sensu wiersza „Biała magia”*.

²⁰⁹ A. Koster, *Kolor w poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 2, s. 193.

²¹⁰ K. K. Baczyński, *Biała magia*, [w:] *Baczyński. Liryki najpiękniejsze*, pod red. I. Kapicy, Toruń 2004, s.66.

²¹¹ Z. Łapiński, *Dotyk w poezji*, 2013, [w:] *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności*, kierownik projektu W. Bolecki, [dostęp: 12 maja 2017].

Uczniowie wcześniej interpretowali już *Elegię o ...[chłopcu polskim]*, poznali także biografię poety i pokolenie Kolumbów, jednak pierwszy raz mieli do czynienia z tak osobliwym lirykiem – erotykiem, wierszem zainspirowanym miłością autora do młodziutkiej żony, Barbary. Druga część tematu *W poszukiwaniu sensu wiersza...* nie jest przypadkowa, gdyż czytanie liryki wymaga często natężenia uwagi, ruchu wyobraźni, szukania skojarzeń, wykorzystania doświadczeń – szczególnie wtedy, gdy obcujemy z liryką współczesną, tak silnie zmetaforyzowaną, jak poezja Baczyńskiego.

Zacznę od opisu zajęć. Po zapoznaniu się z tekstem, uczniowie mieli możliwość wysłuchania wiersza w aktorskiej interpretacji Sławomira Maciejewskiego. Sam tekst w początkowej lekturze wywoływał doznania wzrokowe, ku temu kierował ich uwagę tytuł wiersza. Zapytani o sytuację liryczną w utworze, która dotyczy sfery intymności, opowiadali najczęściej, co „widzą”:

Barbara stoi w nocy przed lustrem i poprawia włosy. Na jej nagie ciało pada światło rozjaśniające całą scenerię i jeszcze to, które zostało odbite przez lustro.

Spotkali się z informacją o wyglądzie kobiety, że jej „ciało jest szklane”, co nie było zrozumiałe. Zasugerowałam im, że szkło ma dwie charakterystyczne cechy: jest kruche i przezroczyste, pokazując rekwizyt – szklany dzban. Wtedy uczniowie podkreślali, że:

Barbara jest delikatna, wymaga szczególnej dbałości. Jej ciało bardziej odkrywa niż ukrywa jej duszę (jest niczym ten *dzban*).

Wnioskowali, że Baczyński porównał ciało do szkła, by podkreślić jego kruchość i delikatność. Wypełniający pokój głos autor nazywa „srebrnymi kropelkami”, obraz poetycki wypełnia się światłem i bielą. Uczniowie odgadywali, że oprócz gwiazd, pyłu miesiąca, szklenia, są w wierszu jeszcze iskry, szron, mleczna biel, kaskada blasku, srebro. Wszystko to wydało im się zimne. Okazało się, że kolory, światło; skojarzenia nie mają w sobie nic ciepłego. Po zobaczeniu drugiego rekwizytu uczniowie dostrzegli zestawienie wrażeń: bieli i miękkości. Podkreślali, że nie ma nic bardziej pociągającego dla człowieka niż jasny puch, ponieważ każdy chce dotknąć białego futerka, poczuć pierwszy śnieg, który otulił krajobraz za oknem. Młodzież wskazywała, że rekwizyty prezentowane przez nauczyciela również można dostrzec w utworze. Dokonali konstatacji:

Biel i miękkość to wrażenia, które na chwilę pozwalają nam dostrzec piękno i dobro. I na tym właśnie polega „biała magia” Barbary. Przywołane w tekście zwierzęta: łasice, niedźwiedzie i myszy, podkreślają delikatność i ciepło kobiety. Dotyk jej ciała daje zapewne poecie spokój i poczucie bezpieczeństwa, stanowi schronienie przed rozgrywającą się na zewnątrz apokalipsą.

Następnie dostrzegli wagę przerzutni w poniższym fragmencie:

Więc ma Barbara **srebrne**
ciało. W nim pręży się miękko
biała łasica milczenia
pod niewidzialną ręką²¹².

Podkreślili, że charakterystyczna w wierszu przerzutnia jest tu niezwykle istotna, ponieważ ważny jest fakt, że ciało Barbary jest „srebrne”, a więc szlachetne, czyste, odbijające światło.

„Niewidzialna ręka” z wiersza zyskała rozszerzoną interpretację dopiero po przywołaniu definicji ze słownika Kopalińskiego, według której „biała magia” to: „uprawianie czarów, czarnoksiężstwo; prastara umiejętność opanowywania sił przyrody przy pomocy zaklęć, gestów i różnych innych czynności. Biała magia – działanie mające na celu wywoływanie zjawisk nadnaturalnych bez pomocy złych duchów”²¹³. Kierowani tą definicją uczniowie zauważyli, że:

„Biała magia” Barbary polega na tym, że jej ciało wyzwala znękaną duszę poety, że jego piękno jest tylko odbiciem doskonałości wewnętrznej ukochanej osoby.

Wiersz kończy się obrazem zasypiającej Barbary; zatrzymuje się czas, a świat wypełnia się milczeniem. Uczniowie zasugerowali, że chodzi o próbę zaczarowania świata, uczynienia go magicznym i nierealnym, tak by stanowił przeciwwagę dla wojennej rzeczywistości.

Po eksplikacji wiersza z wykorzystaniem rekwizytów i definicji Kopalińskiego przeczytałam uczniom fragmenty powieści Katarzyny Zyskowskiej-Ignaciak *Ty jesteś*

²¹² K. K. Baczyński, *Biała magia*, op. cit.

²¹³ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003, s. 706.

*moje imię*²¹⁴ i poprosiłam, by porównali dwie sceny (z wiersza Baczyńskiego i powieści). Bez trudu dostrzegli intymną sytuację w wierszu (przed snem) i w powieści (w lesie, wśród pól i lasów). Zauważyli podobny sposób mówienia do ukochanej osoby, który



sugerował im, że Barbara musiała być bliska sercu poety. Kolejny etap lekcji oparty był na korespondencji sztuk. Na dużym ekranie uczniowie zobaczyli obraz Rubensa *Wenus i zwierciadło* (lub *Toaleta Wenus*)²¹⁵.

Kolejne pytania związane były z tym, co uczniowie widzą na obrazie. Dostrzegli postaci: Wenus, Kupidyna z szarymi skrzydłami oraz czarnoskórą kobietę. Domyślili się, że Wenus poddaje się właśnie toalecie. Sięgająca jej włosów osoba z prawej strony może być jedną ze służących. Anioł z lewej strony usługuje, podtrzymując lustro, w którym kobieta może podziwiać własne odbicie. Czyste, piękne ciało Wenus sugeruje, że niedawno odbyła ona kąpiel. Jej duma, wyniosłość zdają się aż promieniować na patrzącego. Widać ten szczególny wyraz w jej oczach, odbitych w lustrze, a spoglądających na widza. Wenus siedzi tyłem do widza na czerwonym suknie. Jest najbardziej rzucającym się w oczy elementem dzieła, jako że została wyeksponowana poprzez jasną, delikatną kolorystykę, w odróżnieniu od reszty obrazu, utrzymanej raczej w ciemnych barwach. Dzięki temu kontrastowi od razu zwraca uwagę. Uczniowie zauważyli, że włosy kobiety są jasne i lśniące, jej twarz, odbita w lusterku, raczej okrągła i zagadkowo uśmiechnięta. Na lewym ramieniu ma złotą, inkrustowaną kamieniami szlachetnymi bransoletę, a w uchu podobny kolczyk. Uczniowie zwrócili uwagę, że ciało Wenus jest pulchne, korpulentne (ma typowe Rubensowskie kształty). Nie zachwycała

²¹⁴ K. Zyskowska-Ignaciak, *Ty jesteś moje imię*, Poznań 2014.

²¹⁵ P. P. Rubens, *Wenus i zwierciadło (Toaleta Wenus)*, ok. 1615, olej na desce, 124 x 98 cm, Sammlung Fürst von Liechtenstein, Vaduz.



ich, wzbudziła śmiech (to reakcje niektórych uczniów, zwłaszcza chłopców). To, co najbardziej zaintrygowało uczniów, związane było z „pozorowaną toaletą Wenus”:

Bohaterka obrazu nie patrzy bowiem w lustro, obojętnie traktuje kobietę stojącą obok, zajmującą się jej włosami. Szuka wyraźnie naszego spojrzenia. Jej piękne oczy wyrażają zainteresowanie tym, co dzieje się poza ramą obrazu.

Uznali, że lustro pełni tu nieco inną rolę niż w czasie toalety Barbary z wiersza Baczyńskiego (to pierwsza zauważona rozbieżność).

Kolejną odsłonę zajęć stanowiła rzeźba – *La Danaïde* Rodina²¹⁶. Uczniowie opisywali nagą kobietę zwiniętą w kłębek (może śpiącą?), która ma długie, rozpuszczone włosy. Dostrzegli wąską talię, zmysłowe kształty i gładkie ciało. Kobieta jest młoda. Pozycja, w której została przedstawiona, budziła w nich wątpliwości. Uczniowie zastanawiali się, czy śpi, płacze (nie widać przecież jej twarzy), czy zasnęła tylko na chwilę w miłosnym uniesieniu? Uznali, że rzeźbiarz uchwycił pewien moment, unikalną chwilę. Zwracali także uwagę na kolor – czystą biel, która już kilka razy pojawiła się na lekcji, która kojarzyła im się z czystością, dobrem. Zauważyli, że biel jest także podkreślona przez padające na rzeźbę światło. Ważnym elementem staje się gładkość marmuru, jego zimna, wypolerowana, obła powierzchnia, która wywoływała w obserwatorach chęć dotykania. Według męskiej części klasy kobieta jest doskonała, ma idealne proporcje (choć przecież nie widzimy całego ciała). Przedstawienie wzbudziło zupełnie inne emocje niż *Wenus* Rubensa. Okazała się bliska współczesnemu ideałowi piękna. W tym miejscu krótko przedstawiłam bliską relację Rodina z Camille Claudel, którą rzeźbiarz był zafascynowany, i która była później jego kochanką i źródłem inspiracji dla wielu dzieł.

²¹⁶ A. Rodin, *La Danaïde*, 1889-1890, marmur, wysokość 36 cm, szerokość 71 cm, głębokość 53 cm, Musée Rodin, Paryż.

W trakcie analizy tekstów ikonicznych uczniowie, którzy wcześniej „przestudiowali” wiersz, teraz z chęcią brali udział w kolejnym etapie lekcji. Pojawiały się spontaniczne wnioski dotyczące skojarzeń pomiędzy różnymi dziełami:

- kobiety przedstawione w intymnej sytuacji (wiersz, obraz, rzeźba),
- nagość wzbudza zawstydzenie,
- idealne, doskonałe ciało Barbary i postaci wyrzeźbionej przez Rodina, są inne od Rubensowskiej Wenus,
- biel, jasność zdominowały wszystkie teksty kultury,
- mnóstwo odwołań do dotyku (miętkość, biała łasica), gładka faktura rzeźby,
- rzeźba budzi inne emocje niż obraz,
- na obrazie Rubensa kobieta chce zwrócić na siebie uwagę, w wierszu jest skromna, wstydliva,
- skrzydła anioła na obrazie Rubensa są szare, inne jak biel podkreślona kilkakrotnie w wierszu Baczyńskiego,
- kobieta jest inspiracją dla artysty (pożądanie, namiętność, intymność).

Trzeba podkreślić, że klasa trzecia gimnazjum, która brała udział w badaniu, jest dobrym zespołem, z zadowalającymi wynikami z języka polskiego. Pogłębiona analiza niektórych elementów dzieł była zasługą dwóch finalistek konkursu polonistycznego, które bez trudu poradziły sobie z zadaniami. Wniosek końcowy uczniów był jednoznaczny: interpretację wiersza Baczyńskiego wzmacnia rzeźba Rodina, obraz Rubensa posiada pewne elementy wspólne z tekstem, ale zawiera zupełnie inny sens.

Badanie (studenci)

Zajęcia obejmowały eksplikację wiersza Baczyńskiego, analizę porównawczą wiersza z obrazem Rubensa i rzeźbą Rodina oraz ujęcie syntetyczne (dotyczące stopnia przekładalności). Obudowę teoretyczną zajęć tworzyły artykuły Wysłouch *Tekst a ilustracja* i Balcerzana *Poetyka przekładu artystycznego*.

Na pierwszym etapie interpretacji wiersza studenci formułowali głównie wnioski dotyczące scenerii, np. „bohaterka znajduje się nad brzegiem jeziora”, o czym przekonywać ich miała tafla wody i światło księżyca. Niejasne okazały się wszystkie poetyckie metafory, zupełnie nieczytelny był zasugerowany przez prowadzącą zajęcia odbiór wielozmysłowy. Zamiast sensownych wniosków formułowali parodie interpretacyjne, typu „drżący pryzmat w muzyce białych iskier” to „obraz kobiety przed

lustrem, która ma wadę zgryzu i pluje na lustro kropelkami śliny”. Prowadząca zajęcia musiała naprowadzać odbiorów na sens, wyodrębniając kolejne obrazy metaforyczne i wielokrotnie je cytując. Gdy uwaga została skupiona na „szklanym dzbanie, który przejmuje w siebie gwiazdy i biały pył miesiąca”, studenci poszukiwali uporczywie kurzu na ciele, w ogóle nie uwzględniając barwy światła. W następnej metaforze „oszronią się niedźwiedzie jasne od gwiazd polarnych” dostrzegli przede wszystkim „chropowatość włosa” („niedźwiedzie mają taką sierść”), dopiero potem, zasugerowani przez prowadzącą, dostrzegli efekt „bieli na bieli” i delikatność szronu, który iskrzy światłem, stanowiąc delikatną powłokę. Metafora „strumień myszy płynący gwarną lawiną” budziła raczej wrażenia szarości niż doznania słuchowe czy dotykowe. Najwięcej kłopotu sprawiła studentom metafora „czas melodyjnie osiadzie kaskadą blasku na dnie”. Po konstatacji, że bohaterka zasypia (powoli zapada w sen) nie znajdowali klucza interpretacyjnego. Jedynie jedna studentka zauważyła koncentrację na wnętrzu i opisała następujące skojarzenie:

mętna zawiesina powoli oczyszcza się, a na dnie powstaje wyrazisty osad, co stanowi ekwiwalent przekonania o wartościach duchowych, doznaniach wewnętrznych skupiających się w „ziemskiej powłoce ciała”.

Nieczytelna okazała się syntetyczna metafora końcowa „pręży się miękko biała lisica milczenia pod niewidzialną ręką”, zawierająca sprzężenie doznań wzrokowych, dotykowych i ruchowych oraz odwołanie do metafizyki. Po przywołaniu tytułu utworu sens stał się bardziej czytelny. Praca na poziomie interpretacji była żmudna, a wnioski wymuszone i zasugerowane przez prowadzącą.

Następnie studenci poszukiwali najtrafniejszego przekładu artystycznego, oglądając w formie prezentacji reprodukcje obrazu i rzeźby. W odniesieniu do Rubensa odnaleźli adekwatność w postaci miękkich i delikatnych włosów namalowanej Wenus. Dyskusyjna okazała się miękkość ciała, które wydało się studentom raczej twarde i „nabite”. Nie zgadzał się z wierszem sam fakt usytuowania kobiety przed lustrem (w wierszu kobieta miała znajdować się nad jeziorem?). W odniesieniu do Rodina sfera skojarzeń była szersza, odbiorcy dostrzegli analogię na poziomie barwy światła, które w wierszu jest chłodne i takie wrażenie wywoływał również sposób oświetlenia rzeźby. Kolejne zbieżności to linia ciała i włosów wyraźnie zaznaczająca się na rzeźbie Rodina, odpowiadająca ruchowi „prześlizgującej się łasicy”. Dalsze cenne zbieżności wyzwoliła

analiza porównawcza, łatwiej było studentom wskazać elementy przekładu, dysponując „antyprzekładem”, za jaki uznali obraz Rubensa. Na tym etapie sformułowali wnioski dotyczące dynamiki, wrażeń estetycznych, emocji zakodowanych w sztuce, efektów dźwiękowych (poniżej te najważniejsze).

Ruch ukryty w rzeźbie odpowiada ruchowi opisanemu w wierszu, który jest powolny, posuwisty.

Wiersz posiada, mimo metafor, formę skupioną na jednej osobie, co odpowiada skumulowanej w kamieniu kobiecej sylwetce.

Emocje kobiety u Rubensa są bliskie bohaterce powieści *Nana* Emila Zoli, to ekshibicjonistka, która szuka poklasku, kobieta w wierszu jest inna, skromna, łączy piękno i dobro, czemu bardziej odpowiada gest kobiety Rodina, ukrywającej twarz i emocje. Cechą wspólną staje się eteryczność.

W wierszu panuje cisza, przerywana szmerami nocy, co nie odpowiada obrazowi Rubensa zawierającemu scenę rodzajową, wypełnioną głosami (służąca, kobieta, anioł).

W poszukiwaniu ekwiwalentów pomógł studentom rodzaj negatywnego tła, wtedy dopiero dostrzegli dominanty estetyczne, a porzucili poszukiwanie zbieżności tematycznych (choć nie do końca, według niektórych „kobieta zasypiająca w wierszu to kobieta zasypiająca, uwieczniona w formie rzeźby”). Ważną rolę zaczęły odgrywać linia, gładkość, zimno, duchowość, jednostkowość (dzieło sztuki skupione na jednej osobie), niewidzialna ręka (Stwórcy i rzeźbiarza).

Wnioski

Wnioski dotyczące zbieżności pomiędzy wierszem a obrazem i rzeźbą ujmuję w poniższych zestawieniach tabelarycznych²¹⁷:

SYSTEM KONOTACJI

BACZYŃSKI (metafory)	RUBENS (przekład malarski)	RODIN (przekład rzeźbiarski)
„nalewa w szklane ciało srebrne kropelki głosu”	miękkie ciało oświetlone ciepłym światłem (brak adekwatności)	biały, zimny marmur jako ekwiwalent szklanego ciała (substytucja)

²¹⁷ Odwołuję się do operacji retorycznej w sferze przekładu artystycznego, które wyodrębnił E. Balcerzan w artykule: *Poetyka przekładu artystycznego*, op. cit.

„łasicie się prześlizgują jak snu puszyste listki”	włosy puszyste, spływające po ramieniu (amplifikacja)	subtelna linia ciała i włosów (amplifikacja)
„pręży się miękko biała łasica milczenia”	ułożenie ciała pozorowane, związane z toaletą (brak adekwatności)	skumulowane napięcie ciała (amplifikacja)
„oszronią się w nim niedźwiedzie jasne od gwiazd polarnych”	jasna sylwetka, otulona zwiewną bielą szaty, usytuowana na ciemnym tle (częściowa substytucja)	biały marmur oświetlony jasnym światłem (substytucja)

DOZNANIA ZMYSŁOWE

BACZYŃSKI (wielozmysłowość)	RUBENS	RODIN
wzrok: biel, srebro	różne i ciepłe kolory (ciemne skrzydła Kupidyna wprowadzają dysonans w doznaniu bieli)	zimna biel (zgodność doznania)
ruch: posuwisty, wolny, harmonijny	czesanie (doznanie ograniczone)	ułożenie i wygięcie ciała (doznanie wyraziste)
dotyk: miękkość, puszystość, gładkość	miękkie, pulchne ciało (zgodność doznania)	gładka faktura rzeźby (zgodność doznania)
słuch: cisza, szmer	„gwar” sceny rodzajowej (brak zgodności)	milczenie postaci (częściowo zgodne doznanie)

EMOCJE

BACZYŃSKI (dominanta)	RUBENS	RODIN
Kobieta pokazana w sytuacji intymnej, subtelna, skromna, wywołująca zachwyty.	Kobieta znudzona, pragnie na siebie zwrócić uwagę obserwatora.	Kobieta pogrążona we śnie (lub w miłosnym uniesieniu), wywołująca poczucie tajemnicy.

Na wyborze uczniów, że rzeźba jest trafną ilustracją wiersza, zaważyły przede wszystkim zbieżności na poziomie konotacji. W interpretacji pomogły przygotowane rekwizyty: szklany dzban, breloczek z futerkiem, srebrny brokat, które naprowadziły odbiorców na sferę wrażeń dotykowych. Na wyborze zaważył walor emocjonalny: doznania

intymności, samotności oraz te związane z postrzeganiem ciała (kobieta Rubensa jest korpulentna, bohaterka w wierszu nie). Wybór studentów był identyczny, ale droga prowadząca do niego była inna. Kłopoty z interpretacją tekstu uniemożliwiły im samodzielne dotarcie na poziom metaforyczny. Dopiero ilustracje w postaci obrazu i rzeźby otworzyły przed nimi sferę doznań opisanych za pomocą metafor. Tu proces przebiegał od poszukiwania zbieżności tematycznych do odkrycia walorów artystycznych. Wnioski z badania nie są optymistyczne w kwestii kompetencji przyszłych nauczycieli. Odkryte w badaniu pole rozumienia poezji to szeroka przestrzeń sensów konotatywnych, wielozmysłowych i emocjonalnych, które łączą się ze sobą w nierozzerwalnym splocie. To stanowi pewnego rodzaju bariery. Przekład intersemiotyczny może stać się drogą do właściwej interpretacji. W przypadku wiersza Baczyńskiego wymagana jest lektura wielozmysłowa. W toku takiej lektury tekst zyskuje nowy wymiar poznawczy, jak mawiał Komeński: „Chodzi o to, aby – jeśli to tylko możliwe – poznawać świat za pomocą zmysłów; to co widoczne – wzrokiem, to, co słyszalne – słuchem, to, co można powąchać – węchem, posmakować – smakiem, dotknąć zmysłem dotyku. A jeśli coś można uchwycić jednocześnie kilkoma zmysłami, należy to odbierać kilkoma zmysłami”²¹⁸.

4.2 Ekfrazza poetycka Marii Poraskiej w roli przekładu intersemiotycznego

W praktyce nauczycielskiej coraz częściej stosowany bywa wariant przekładu intersemiotycznego związany z ekfrazą poetycką. Kiedy mówimy: Herbert i sztuka, myślimy przede wszystkim o esejach poety, jednak w dorobku artysty można odnaleźć również wiele utworów lirycznych, które nawiązują bliski dialog ze sztuką. Są to tzw. „wiersze o obrazach”, ale również teksty o rzeźbie, architekturze i przedmiotach. Ważna jest kwestia, w jaki sposób Herbert traktuje dzieło sztuki, tzn. czy jest ono przedmiotem opisu, czy może tekstem zadaniem do reinterpretacji?

W praktyce przywołuję wiersz *Wit Stwosz: Uśnięcie NMP*²¹⁹, który odnosi się do dolnej sceny środkowej części gotyckiego pentaptyku²²⁰. Poeta nie wspomina w nim o innych scenach z życia Marii, ani o kwaternionach obrazujących Jej boleści. Może to wynikać z faktu, że inspirował się reprodukcją, gdyż dzieło Stwosza od 1946 do 1957

²¹⁸ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, op. cit., s. 350.

²¹⁹ Z. Herbert, *Wit Stwosz: Uśnięcie NMP* (pierwodruk „Tygodnik Powszechny” 1952), [w:] *Elegia na odejście*, Wrocław 1992, s. 27.

²²⁰ Wit Stwosz, ołtarz Zaśnięcia NMP (scena środkowa), 1477–1489, kościół Mariacki w Krakowie.

poddawane było konserwacji²²¹, i nie było udostępniane widzom. Ekfrazą Herberta cieszyła się popularnością wśród interpretatorów. Romuald Marek Jabłoński ulokował ten wiersz w kręgu edukacji polonistycznej, wskazując na motywy kulturowe²²². Małgorzata Mikołajczak zwróciła uwagę na symbolikę tekstu i jego specyficzną składnię.²²³ Paweł Gogler próbował łączyć empirię i metafizykę, wskazując na sakralny wymiar obu dzieł²²⁴; uznał, że trzy strofy wiersza obrazują trzy wertykalne sceny ołtarza: dolną „uśnięcie”, środkową „przyjęcie Marii przez Chrystusa”, górną „koronacja Marii w niebie”.

Rzeczywiście, zauważony podział, współistnienie różnych płaszczyzn, oscylację pomiędzy tym, co niskie i tym, co wysokie, można uznać za dominantę interpretacyjną wiersza. Pierwsza strofa utworu to opis ogólnego wyglądu i charakteru sceny, z uwzględnieniem szczegółów: kolorystyki (złoto i purpura) oraz budulca (cedr, choć – jak wiadomo – jest to lipa; być może, chodziło poecie o walory brzmieniowe słowa, doskonale pasującego do niezwykle patetycznego opisu). Początek drugiej strofy odwołuje się do mistrzostwa przedstawienia, które sprawia, że oglądającemu wydaje się, jak gdyby postacie z ołtarza za sprawą snycerza „wykwitły” z lipowych bloków. W drugim zdaniu strofy pojawia się sformułowanie „wymykanie się dłoniom”, które oznacza, że rozpoczął się właśnie cudowny akt Wniebowzięcia, wymykający się rzeczywistości i empirycznemu dotykowi. Trzecia strofa: „A Panna Maria usypia. Idzie na dno zdziwienia...” ukazuje śmierć Marii i Jej Wniebowstąpienie.

Zajęcia z wykorzystaniem ekfrazy Herberta zaczynają się od analizy: wyodrębnienia i nazwania środków stylistycznych. Uczniowie przyjmują, że centralnym motywem utworu jest zdanie „A Panna Maria usypia”. Analiza wyrażenia „upada”, „schylają się”, „idzie na dno”; oraz sformułowań „coraz wyżej”, „wstępujący obłok” naprowadza ich na sens wiersza, na fakt, że tekst ujmuje dwa plany i dwa ruchy: ziemski plan i ruch ku dołowi oraz sferę *sacrum* i ruch ku górze. Dalsza część rozpoznania prowadzi do odsłonięcia sensów ukrytych w metaforach poetyckich i odniesienia ich do efektów rzeźbiarskich. Ważne stają się przenośne znaczenia określeń „powietrze się burzy jak struny”, „z gwiazd jest także muzyka”, co uczniowie odnoszą do boskich promieni przenikających przestrzeń, które otaczają postaci w formie ochronnego

²²¹ T. Dobrowolski, *Wit Stwosz. Ołtarz Mariacki. Epoka i środowisko*, Kraków 1985, s. 113-114.

²²² R. M. Jabłoński, *Wiersz estety i mistyka (Zbigniew Herbert „Wit Stwosz: Uśnięcie NMP”*, [w:] tenże, *W słowach jest Pan. Inspiracje religijne w edukacji polonistycznej*, Zielona Góra 2000.

²²³ M. Mikołajczak, *Estetyka i epifania. O wierszu „Wit Stwosz: Uśnięcie NMP” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Piękno materialne. Piękno duchowe. Materiały z konferencji 19-21 maja 2003r.*, Łódź 2004.

²²⁴ P. Gogler, *Poezja Zbigniewa Herberta w świecie sztuk pięknych*, „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 1.

„parasola”. Inne określenie „Cud się dłoniom wymyka/ więc kładą je na powietrzu” zwraca ich uwagę na utrwalony w przedstawieniu teatr dłoni, uczniowie zauważają, że wyrażenie bezpośrednio opisuje subtelność, i delikatność dłoni Marii, które zwisają bezwładnie. Z przekładem mają także do czynienia w zdaniu „trzymają ją w wątłej siatce umiłowane oczy”, co wizualizuje kierunek spojrzeń aniołów i apostołów, którzy intensywnie obserwują Marię i Jej upadek. Takie wnioski nie są jednak dostępne dla wszystkich uczniów, wiersz stanowi rodzaj problemu, wskazywanie podobieństw intersemiotycznych okazuje się bardzo trudne.

Materiał badawczy

Do badań²²⁵ wybrałam obraz Eugena Brachta i współczesną mu poetycką relację Marii Poraskiej. Chciałam tym samym uniknąć zestawień znanych w dydaktyce, oscylujących wokół ekfraz Wisławy Szymborskiej (*Kobiety Rubensa, Dwie małpy Bruegla*), Stanisława Grochowiaka *Lekcja anatomii (Rembrandta)*, Herberta (*Mona Liza, Dedal i Ikar*) i Ernsta Brylla *Wciąż o Ikarach głoszą...*, których interpretacje funkcjonują w przestrzeni opracowań naukowych, metodycznych, oraz tych amatorskich i internetowych. Na wyborze zaważył również fakt, że poezja modernizmu kojarzona jest z charakterystyczną poetyką, w ramach której liczą się nie jedynie walory wzrokowe, ale również doznania słuchowe i uwrażliwienie na dotyk (strategia ta odcisnęła swój ślad na powstających wtedy ekfrazach). Jak zauważyła Maria Podraza-Kwiatkowska, unaocznienie zjawisk ustąpiło wtedy miejsca zasadzie sugestii, chodziło zatem o to, by nie tyle opisać, ale zasugerować lub dać odczuć. Badaczka radzi, by nie utożsamiać zaniku opisowości jedynie z poezją współczesną: „Współcześni poeci – jak dostrzeżono – unikają opisu na skutek rozpadu spójnej wizji świata. Jednakże warto pamiętać, że młodopolscy twórcy rozpoczęli – w rozmaity sposób – ten proces”²²⁶. Zauważa:

„Czysty opis” (szkolny przecież, jego umiejętność jest wymagana na studiach z zakresu historii sztuki) w poezji występuje raczej rzadko. Nawet „upiększone” (jak się zaleca w ekfrazie), samo *descriptio* stosowane jest niechętnie. W końcu – jak wiadomo – słynny opis tarczy Achillesa, wykorzystywany przez Lessinga w *Laokoonie, czyli o granicach malarstwa i poezji*, jest opowieścią o wykonywaniu tarczy; akcja zastąpiła nużące opisywanie. Obecnie ekfraz (tak sędzę i w tym

²²⁵ Wyniki badań opisane zostały w formie artykułu do tomu pokonferencyjnego: *Audiodeskrypcja i jej pogranicza*, który ukaże się pod red. B. Jerzakowskiej i M. Rybki.

²²⁶ M. Podraza-Kwiatkowska, *Dante – Rossetti – Maryla Wolska*, [w:] tejsze *Labirynty – kładki – drogowskazy. Szkice o literaturze od Wyspiańskiego do Gombrowicza*, Kraków 2011, s. 181.

kierunku podąża część badaczy) obejmować może zarówno opis, jak i narrację, zarówno monolog, jak i dialog. A także – może oczywiście zawierać interpretację obrazu i wszystko, co narzuci nam talent poety i co w utworze jest w stanie wyczytać badacz²²⁷.

Wiersz Poraskiej *Bracht. Kraina zapomnienia* pochodzi z tomu *Helvetia* (1912), stanowi część cyklu poetyckiego *W galeriach szwajcarskich* składającego się z dwunastu utworów, w większości odnoszących się do obrazów Arnolda Böcklina. Wybrany tekst przywołuje płótno *Wybrzeże zapomnienia*²²⁸ pejzażysty niemieckiego, za który malarz w 1889 roku otrzymał na wystawie w Berlinie najwyższe wyróżnienie (Wielki złoty medal)²²⁹. Oto elementy badawczego zestawienia:

Daleko, gdzieś daleko, wśród mgły i milczenia,
Wśród kilku złomów skalnych ponad wodnym brzegiem,
Pokryty mchem zawiędłym, przyprószony śniegiem,
Jest cichy kraj Spokoju, państwo Zapomnienia.

Tam dusze szukające cienia i wytchnienia,
Idąc długo po głazach z błękitnych fal biegiem,
Spoczną przy owych skałach stojących szeregiem,
I pełną piersią chwycą słodycz ukojenia.

Kiedy mnie walka z życiem udręczy i znuży,
Po tej ziemskiej wędrówce, po ciężkiej podróży,
Pójdę spocząć w skalistej nadmorskiej ustroni –

Tam pierśmi na brzeg padnę, niech mi przez dni całe,
Szumi fala, o ciężką trącająca skałę
I niechaj srebrną pianą dotyka mych skroni.

Genewa²³⁰

²²⁷ Ibidem, s. 180.

²²⁸ E. Bracht, *Das Gestade der Vergessenheit*, 1889, olej na płótnie, 139 × 257 cm, Państwowe Muzeum Hesji, Darmstadt.

²²⁹ Informacje o artyście, na podstawie niemieckich leksykonów, przywołuje J. Bajda, *Poeci – to są słów malarze... Typy relacji pomiędzy słowem a obrazem w książkach poetyckich Młodej Polski*, Wrocław 2010, s. 105.

²³⁰ M. Poraska, *Bracht. Kraina zapomnienia....*, [w:] teźże *Helvetia*, Kraków 1912, s. 154.



Zarówno o malarzu, jak i poecie wiemy niewiele. Paweł Hertz podaje²³¹, że Poraska sygnowała swe utwory jako Alita, w czasie pierwszej wojny światowej przebywała na Ukrainie, i tam wydawała liczne utwory wierszem i prozą przeznaczone dla młodych czytelników; w Krakowie ogłosiła, poza wymienionym tomem, jeszcze dwa inne zbiory ilustrowane przez Jana Małachowskiego (*Na jawie i we śnie*, 1907, *Na strunach złotych lir*, 1910). W wybranej ekfrazie opis obrazu wzbogacony został o autorskie refleksje. Rodzaj nastrojowego pejzażu wyzwolił w poetce chęć dopełnienia miejsc niedookreślonych, zadawania pytań egzystencjalnych oraz skłonił ją do poszukiwań w sferze mitologii.

Badanie (uczniowie)

Zajęcia z obrazem Brachta i wierszem Poraskiej poprzedzone były wprowadzeniem do epoki baroku. Podczas lekcji uczniowie zapoznali się z motywem wanitatywnym. Wspólnie z nauczycielem doszli do wniosku, że wojny, epidemie i choroby tak zdominowały życie ludzi baroku, że ci żyli w poczuciu ciągłego zagrożenia, a wizja nagłej śmierci wydawała im się jeszcze bardziej realna niż nam, żyjącym w niebezpiecznym i niespokojnym XXI wieku. Motyw marności, faworyzowany przez średniowiecze, przez renesans odsunięty, powrócił w tej epoce. Lekcja z ekfrazą nawiązywała do powyższych rozważań. Takie rozwiązanie zasugerował plan wynikowy i

²³¹ Informacje o poecie na podstawie: *Zbiór poetów polskich XIX wieku. Księga 5 i 7*, ułożył i opracował P. Hertz, Warszawa 1959-1975.

rozkład materiału rozłożony dla klas gimnazjalnych wedle epok literackich. W czasie pierwszego spotkania z obrazem gimnazjaliści chętnie mówili o: „spokoju, ukojeniu, tajemniczości”.

Jeden z chłopców (pasjonat książek *fantasy*) przywołał w kontekście obrazu Brachta kadr z adaptacji filmowej *Władcy Pierścieni*, zaznaczył przy tym, że obraz nie wydaje mu się realistyczny, nie zgadzają się z rzeczywistością głównie czaszki, które są pozbawione reszty szkieletów. Sceneria obrazu okazała się dla uczniów przytłaczająca, a to głównie za sprawą szarych, złowrogich chmur, które mogą być „zapowiedzią czegoś niedobrego”. Co ciekawe, mimo grozy i trwogi, uczniowie zauważyli na obrazie promyk nadziei – to wschodzące słońce oświetlające szczyt wysokich skał. Stwierdzili jednak, że jasność szybko ustępuje ciemności. W tym kontekście padło również sformułowanie o „nicości”. Można by rzec, że na obrazie kiedyś było życie, ale jakaś tajemnicza „siła” je pochłonęła. Zauważyli wyraźny kontrast pomiędzy ciemnymi skałami a bielą śniegu. Uznali, że czaszki (od razu zauważyli ich obecność) są tak rozłożone, jakby zostały wyrzucone przez wzburzone morze. Na pytanie o temat obrazu, gimnazjaliści nie odpowiedzieli, że chodzi o „potęgę natury”. Do pełni opisu dzieła dodawali zieleń roślinności górskiej i błękit nieba.

Po prezentacji sonetu Poraskiej zaczęli analizę utworu od określenia nastroju wiersza. Wskazywali na spokój, ukojenie. Początek utworu „Daleko, gdzie daleko” przypominał uczniom poetykę charakterystyczną dla baśni, ich zdaniem, to rodzaj zachęty do wysłuchania dalszej części wiersza. Mimo doznania śmierci ukrytego między wersami, nastrój wiersza nie wzbudził poczucia grozy. Uczniowie zwrócili uwagę na tytuł wiersza *Kraina Zapomnienia*, sugerując, że miejsce opisane w wierszu rzeczywiście może być kresem, miejscem, do którego zmierzamy podczas ziemskiej wędrówki (tu odwoływali się do motywu *vanitas*).

Grupa gimnazjalistów była podzielona jeżeli chodzi o elementy przekładu treści metaforycznych. Większość uczniów stwierdziła, że wiersz zakłóca odbiór obrazu, że obrazem rządzą inne emocje, które są wzburzone niczym ciemne morze. Z kolei ekfrazą Poraskiej wycisza te emocje, uspokaja. Podmiot liryczny, który ujawnia się w trzeciej strofie, zapowiada kres wędrówki, pragnie spokoju i ukojenia, jest zmęczony „ciężką podróżą”, ale nie boi się, gdyż wie, że „pełną piersią chwyci słodycz ukojenia”, będzie delektował się chwilą, doświadczając przyjemnego dotyku i szumu fal. Te emocje doprowadziły ich do wniosku, że pomiędzy obrazem a wierszem nie zachodzi żadna adekwatność.

Badanie (studenci)

Zajęcia obejmowały analizę obrazu Brachta, analizę porównawczą obrazu i ekfrazy poetyckiej Poraskiej oraz ujęcie syntetyczne dotyczące dydaktyki polonistycznej. Obudowę teoretyczną zajęć tworzyły artykuły Romana Ingardena, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, Balcerzana *Poezja jako semiotyka sztuki* i Hendrykowskiego *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*. Zajęcia zaczęły się od obrazu i analizy fenomenologicznej, wedle zaleceń Ingardena²³². Tam pierwszym etapem jest wstępna emocja (wzruszenie, przeżycie), która stanowi podstawę kształtowania później w umyśle przedmiotu artystycznego. Wypowiedzi studentów były zróżnicowane, kłopot sprawiło im wydzielenie tej wstępnej fazy, stąd konieczne było korygowanie wypowiedzi zmierzających od razu do interpretacji (typu „skała przypomina skałę, z której skacze samobójca”). Zestaw pierwszych emocji obejmował poniższe sformułowania:

tajemniczość,

natura,

śmierć,

realizm,

smutek.

Na etapie konkretyzacji obrazu dały o sobie znać ambicje interpretatorskie, po ich redukcji studenci zauważyli:

Pejzaż przedstawia bezludne, skaliste wybrzeże. Woda u brzegu zmierzwiona jest drobnymi falami, blisko linii brzegu osadzone są bloki skalne, porozrzucane są wielkie i mniejsze kamienie. Powierzchnia skał pokryta jest śniegiem. Przedstawienie zdominowane jest przez kontrast: ciemne barwy skał (brązy, czerń, szarości) zestawione są z bielą śniegu i ciepłą żółcią światła na szczytach.

²³² Podstawowe zasady: Opisujemy tylko to, co jest bezpośrednio doświadczane (nie przechodzimy na grunt teorii). Wracamy do rzeczy samych. Percepcja to wskazówki dla konkretyzacji. Tyle jest konkretyzacji, ilu czytelników, nie wszystkie są poprawne, dotyczy to jedynie tych, które potwierdzić może samo dzieło. Badamy umysł i poznanie, to w jaki sposób tworzą one fenomen. W badaniach redukujemy (wyłączamy) to, co subiektywne (musimy zwrócić się ku przedmiotowi i zająć postawę obiektywistyczną), wiedzę teoretyczną (liczy się to, co dane) i tradycję (zapomnieć, co na temat przedmiotu mówili inni). Intuicja jest prawomocnym źródłem poznania, za jej pomocą umysł „wchłania” to, co dane. Na podstawie: R. Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, [w] tegoż, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966; A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.

Nie wychwycili wszystkich istotnych szczegółów, po dwukrotnym zapytaniu „czy to wszystkie wnioski na poziomie konkretyzacji?“, dwie osoby z grupy zauważyły, że wśród kamieni widać porzuconą ludzką czaszkę. Niejasna okazała się funkcja przedstawienia, zauważyli, że nie jest to ani pejzaż dekoracyjny, ani realistyczny (choć można odnaleźć jego elementy w rzeczywistości), trudno zgodzili się z tezą, że posiada wymiar metaforyczny (wyraźnie brakowało im praktyki z obcowania z takim malarstwem). Zgłosili następujące sposoby „odczytania”:

Głównym tematem jest człowiek wobec ogromu natury, obraz przedstawia walkę z żywiołem i zawiera projekt wędrówki życiowej, dążenie do celu (przedświt wśród skał, stroma skała).

Obraz posiada wymiar wanitacyjny, skłania do namysłu nad śmiercią.

Opisuje kontrasty, dualizm światła i ciemności, cierpienia i ulgi.

Po lekturze ekfrazy Poraskiej studenci zauważyli zarówno zbieżności i rozbieżności między obrazem a wierszem na poziomie tematu, jak i elementy przekładu treści metaforycznych. Najważniejsze obserwacje na poziomie konkretyzacji to elementy wspólne:

skały stojące nad brzegiem,
mgła, śnieg,
szereg skał
milczenie (cisza).

Zauważona rozbieżność: „na obrazie brakuje mchu opisywanego w wierszu”. Ważnym etapem zajęć stało się formułowanie wniosków dotyczących stopnia przekładalności, z wykorzystaniem obserwacji Balcerzana i Hendrykowskiego. Studenci zauważyli następujące analogie:

Czaszce umieszczonej na brzegu morza odpowiada w wierszu osoba szukająca tam pod koniec życia wytchnienia. Przedstawienie malarskie jest „sztuczne” a opisana w wierszu sytuacja „naturalna”.

Plastycznej wizja umierania odpowiada w wierszu odpoczynek (w wierszu dwukrotnie powtarza się określenie „spocząć”) na brzegu morza, gdy doświadcza się przyjemnego dotyku i szumu fal.

W wierszu są elementy dodatkowe, których brakuje na obrazie. Poetka dodaje znamiona krainy zmarłych (duże litery), elementy mityczne (rzeka zapomnienia, Pola Elizejskie), co stanowi operację addycji w ramach przekładu.

Zajęcia zakończyły się syntezą. Najpierw studenci zmierzyli się z pytaniem, czy ekfrazą poetycka zakłóca pejzaż namalowany przez Brachta, czy dopełnia go na poziomie przekładu? Zauważyli, że napięcie emocjonalne zmienia się, gdy analizujemy obraz na poziomie metaforycznym. W czasie odpowiedzi odwołali się do artykułu Balcerzana:

Wiersz dopełnia obraz o punkt widzenia poetki, nie ma dobrych i złych interpretacji, stąd wersja poetycka nie może podlegać takiej ocenie.

Dokonali syntezy dydaktycznej i zauważyli, że myślenie metaforyczne można kształtować, dbając o kolejność omawianych tekstów kultury, która okazuje się bardzo istotna. Najpierw prezentujemy obraz, potem, wiersz, co pozwala pokazać uczniom wielość punktów widzenia: wieloznaczną wykładnię obrazu i indywidualną wykładnię zakodowaną w wierszu. Gdy założyć kolejność odwrotną, gdy najpierw omawiamy wiersz i dokonujemy wizualizacji, potem zestawiamy tekst z obrazem, wtedy analiza obrazu zostaje ograniczona przez wykładnię tekstu. Taka lekcja też może być udana, ale będzie służyła innym celom, takim jak: rozwój wyobraźni, umiejętność wizualizacji lektury.

Wnioski

Obie grupy pracowały nad identycznym zestawem tekstów, wedle podobnego scenariusza, jednak z zastosowaniem innych kontekstów (teoretyczny i kulturowy). Pierwsze obserwacje są takie: uczniowie wykazali się większą spostrzegawczością (od razu odnaleźli na obrazie Brachta czaszki), studenci wymagali naprowadzenia. Uczniowie nie wymagali pomocy w wejściu na poziom metaforycznych sensów płótna (pomógł w tym film *fantasy*), studenci wykazali się niepewnością w czasie odnajdowania na

obrazie sensów symbolicznych. Wnioski dotyczące wymiaru wielozmysłowego obrazu i wiersza rozkładały się w następujący sposób.

DOZNANIA ZMYSŁOWE

studenci

	BRACHT	PORASKA
wzrok	skaliste wybrzeże, ciemne barwy skał (brązy, czerń, szarości) skonstrastowane z bielą śniegu i ciepłą żółcienią światła na szczytach	skały stojące nad brzegiem, mgła, śnieg, szereg skał, mech (którego brakuje na obrazie)
słuch	milczenie (cisza)	szum fal
dotyk	zmarszczone delikatne fale	dotyk piasku morskiego

uczniowie

	BRACHT	PORASKA
wzrok	czarne chmury, ciemne skały i biel śniegu, promień słońca, brak koloru	spokojny wędrowiec
słuch	_____	tonacja opowiadanej baśni
dotyk	ostre szczyty skał	

Obie grupy wykazały się podobną wrażliwością sensualną, z taką różnicą, że uczniowie poprzestali na wizualizacji osoby wędrowca opisanej w wierszu i pominęli elementy scenarii.

Wnioski z zakresu wymiaru afektywnego były bardziej zróżnicowane:

EMOCJE

studenci

	BRACHT	PORASKA
negatywne	smutek (śmierć, samobójstwo)	_____
pozytywne	poczucie heroicznego wysiłku	wytnienie

uczniowie

	BRACHT	PORASKA
negatywne	wzburzone emocje, poczucie zagrożenia, nicości	
pozytywne	spokój, ukojenie (wstępne rozpoznanie), chwilowa nadzieja (promień słońca)	wyciszone emocje, ukojenie, uczucie przyjemności

Obie grupy nie zarejestrowały w ekfrazie Poraskiej emocji negatywnych. Studenci o emocjach wypowiedzieli się w lakoniczny sposób. Uczniowie formułowali szereg, niekiedy sprzecznych wniosków, ich wstępne rozpoznanie zaowocowało emocjami pozytywnymi, potem, na poziomie interpretacji obrazu ten wektor uległ zmianie. Szereg wniosków dotyczących afektów uczniowie formułowali, poszukując analogii pomiędzy wierszem a obrazem: tu wypowiedzi były zdecydowane: emocje na obrazie są wzburzone i negatywne, w wierszu – wyciszone i łagodne. Ten moment odbioru miał zasadnicze znaczenie w czasie formułowania wniosków z poziomu konotacji. Uczniowie stwierdzili, że nie można mówić o żadnej zbieżności pomiędzy tekstami kultury. Studenci odnaleźli takie zbieżności, kierowani opracowaniami teoretycznymi, wskazując na różnego typu operacje retoryczne uruchomione w czasie przekładu:

SYSTEM KONOTACJI

BRACHT	PORASKA
czaszka umieszczona na brzegu morza	osoba szukająca nad brzegiem morza wytchnienia pod koniec życia amplifikacja
wizja umierania	doświadczenie przyjemnego dotyku i szumu fal substytucja
	znamiona krainy zmarłych (duże litery), elementy mityczne (rzeka zapomnienia, Pola Elizejskie) addycja

Ważny wniosek płynący z badań dotyczy wymiaru emocjonalnego, o którym nie można zapomnieć. Kontakt z dziełem malarskim wyzwala doznania bezpośrednie, silne emocje i subiektywne doznania zmysłowe. Kontakt z wierszem wymaga zagłębienia się w przeżyciu, otwiera przestrzeń hermeneutyczną, w której kryją się oczekiwania, wspomnienia i różne wyobrażenia. Gdy otworzymy taką przestrzeń, zanika bezpośrednie doznanie, o którym pisał Ingarden. Tu wymagana jest spokojna analiza fenomenologiczna, badanie doświadczenia, analiza własnych emocji, pragnień, reakcji i myśli. Badanie wskazuje więc kierunek kształcenia przyszłych nauczycieli, to przekonanie, że trzeba „zatrzymać się” tuż przed interpretacją i przestrzegać zasad Ingardena, to konieczność pokazania uczniom, że istnieją różne interpretacje i różne punkty widzenia, że udział emocji w rozumieniu sztuki jest niezbędny.

4.3 Ilustracja uczniowska do wiersza Bolesława Leśmiana *W malinowym chruśniaku*

Transmutacja w praktyce nauczycielskiej występuje w różnych odsłonach. Często jest sytuacja, gdy uczeń sam dokonuje przekładu, wykonując ilustracje, czemu sprzyjają polecenia znajdujące się w podręcznikach, jak np. to pochodzące z kompendium *Słowa na czasie*: „Wyobraź sobie, że Twoim zadaniem jest namalowanie pejzażu na podstawie wiersza *Melodia mgieł nocnych*. Zastanów się, co będzie na nim przedstawione. Jakich użyjesz kolorów?”²³³. Intrygującym przykładem interpretacji malarskiej wiersza Tetmajera²³⁴ jest obraz namalowany przez Marcelinę (il. poniżej²³⁵) – uczennicę klasy III, osobę niezwykle wrażliwą, nieśmiałą, rzadko wypowiadającą się na lekcji. W jej pracy zwraca uwagę technika wykonania, użyte kolory i zestawienie barw. Uczennica, spytana, w jaki sposób tworzyła obraz, odpowiedziała, że przeczytała utwór jeszcze raz, po czym wyobraziła sobie Staw Gąsienicowy i starała się odtworzyć swoją wizję na płótnie. Gęsty las świerkowy pośród gór, granatowe sklepienie i nieproporcjonalnie duży księżyc stanowią najbardziej widoczne elementy rysunku. Gwieździste niebo i skały na



pierwszym planie świadczą o literalnym odczytaniu wiersza. Tytułowe mgły nocne „płásające po przestworów głąbinie” zostały rozmieszczone naokoło księżyca (tak też zaznaczył Przerwa-Tetmajer) i widać ich wyraźny ślad.

²³³ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, op. cit., s. 221.

²³⁴ K. Przerwa-Tetmajer, *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsiennicowym)*, [w:] *Poezje. Seria Druga*, 1894, <http://literat.ug.edu.pl/tetmajer/026.htm> [data dostępu: 28 grudnia 2016].

²³⁵ Marcelina Janicka, kl. 2 gimnazjum, ilustracja wiersza K. Przerwy-Tetmajera; fotografia Autorka.

Można zauważyć, że wypowiedź plastyczna zawiera spory ładunek spontanicznej ekspresji przeżyć. To, co należałoby tu podkreślić, to fakt, że taka forma przekładu pociągnęła za sobą dojrzałość w formułowaniu przeżyć i myśli, pobudziła autorkę do komentowania własnego obrazka i samego utworu. Marcelina, która wcześniej niechętnie wypowiadała się na lekcji, stała się bardziej otwarta, podkreślała, że zadanie domowe bardzo jej się podobało i z chęcią je wykonała. Przykład pokazuje jednak, że pozostała na poziomie konkretyzacji. Upersonifikowane mgły nocne zostały zaznaczone jako obiekt na obrazie. Zabrakło w ilustracji wielu wyraźnie sformułowanych przez poetę doznań dotykowych, zabrakło synestezji. Styl zastosowany przez uczennicę przypomina akademicką konkretyzację utworu, w której brakuje głębszej warstwy interpretacyjnej.

Podobne zadanie wykonał jeden z uczniów trzeciej klasy gimnazjum. Tym razem autor podręcznika²³⁶ zaproponował stworzenie ilustracji, która miałaby zobrazować wizję „zjesieniałego zmrocza” z utworu Bolesława Leśmiana z tomu *Łąka*²³⁷. Łukasz, członek Koła Miłośników Języka Polskiego, to uczeń śmiały, kreatywny, z niebywałym talentem plastycznym. Zadanie wydało mu się ciekawe, nieco intrygujące. I choć, jak sam stwierdził, nie przepada za interpretacją utworów lirycznych, ten utwór spodobał mu się na tyle, że postanowił w sposób malarski „opisać” poetyckie „zmrocze”.



Na jego obrazie²³⁸ (il. powyżej) widać zwierzę, które zamiast łap ma macki i skrzydła. Jest nieco „przerysowane”, przypomina raczej postać z komiksu. Przedstawione jest w ruchu, wyraźnie zmierza w stronę zielonego lasu. Za sobą ciągnie barwy jesienne, które przyoblekają jego ciało i przypominają rybie łuski. Kontury drzew są ostre, pnie i chmury są schematyczne, jakby namalowane inną ręką. Zastosowany w rysunku kontrast (smugi

²³⁶ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, op. cit., s. 23.

²³⁷ B. Leśmian, **** (Wyszło z boru ślepane, zjesieniałe zmrocze...)*, [w:] *Łąka*, Warszawa 1920, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/laka-w-malinowym-chrosniaku-wyszlo-z-boru.pdf>

²³⁸ Łukasz Chojecki, kl. 3 gimnazjum, ilustracja wiersza B. Leśmiana [data dostępu: 28 grudnia 2016]; fotografia Autorka.

kolorów a ostre pnie drzew) wyraźnie podkreśla zanotowaną w wierszu refleksję, że zwierzę zmierza do świata, którego nie zna i nie rozumie. Poza tym, wygląda groźnie, szczyrzy kły, zapewne w ten sposób autor podkreślił odczucia obcości i niepewności. Do namalowania obrazu użył wyrazistych barw. Świat, w którym żyje „zjesieniałe zmrocze” jest kolorowy, choć większość uczniów w klasie wskazywała w tym momencie na barwy ciemne. Można przypuszczać, że autor rysunku w ten sposób przekazał ekspresję związaną z tytułową postacią. Kałuża w wierszu to „ożywczych jądów pełna misa”; zwierzę „wysysa z kwiatów krew”. Dokonał zatem oryginalnego przekładu rzeczywistości opisanej w wierszu Leśmiana, ponieważ taki właśnie obraz wyobraził sobie po pierwszej lekturze tekstu. Dał tym samym świadectwo głębokiego i wnikliwego rozumienia utworu poetyckiego. Klasa oceniła, że ta ilustracja jest chybiona, gdyż utwór Leśmiana nie zwiera podobnych kolorów, i jest w zasadzie czarno-biały. Powyższej opisanego doświadczenia upewniły mnie w wyborze tekstu do badań nad ilustracją, badania empiryczne skoncentrowałam wokół wiersza Leśmiana *W malinowym chruśniaku*, mającym stałe miejsce w kanonie lektur szkolnych, jednak ciągle stanowiącym ciągle rodzaj wyzwania dla polonisty²³⁹.

Materiał badawczy

Leśmian to poeta osadzony w malarskości i sensualności, jego żona była malarką, wiersze poety inspirowały ilustratorów, czego przykładem jest cykl płócien Wiesławy Kwiatkowskiej²⁴⁰. W wielu pracach badawczych podejmowano zagadnienia zmysłów w poezji artysty, rozpatrując związek Leśmiana z impresjonizmem²⁴¹, szukając właściwych odniesień dla jego określeń kolorystycznych²⁴². Walc zaobserwowała, że w utworach z tomu *Łąka* „istnieje coś w rodzaju mowy barw, zwłaszcza w momencie operowania zestawami barwnymi”²⁴³. Gdy można by się spodziewać w opisie ogrodu zieleni, ten kolor w ogóle nie występuje, ustępuje miejsca kolorom ciepłym, wedle

²³⁹ Zob. H. Tumolska, *W Leśmianowskim teatrze wyobraźni*, : „Język Polski w Szkole Średniej” 1991/1992, z. 3/4. Autorka zaproponowała odczytanie wybranych wierszy Leśmiana (*Dziewczyzna, Urszula Kochanowska, Ballada o dwojgu ludzienkach, Ballada dziadowska, Swidryga i Midryga, Dusiołek*) jako scenariusza dramatyczno-teatralnego.

²⁴⁰ *Poezja Leśmiana w malarstwie*. Wystawa obrazów Wiesławy Kwiatkowskiej w Muzeum Mazowieckim w Płocku inspirowanych poezją Bolesława Leśmiana, „Życie Warszawy”, 1990, nr 287.

²⁴¹ A. Węgrzyniak, „Impresjonizm” *Leśmiana*, „Prace Historycznoliterackie Uniwersytetu Śląskiego” 1977, nr 5.

²⁴² Zob. A. Czabanowska-Wróbel, „Niepojętność zieloności” i „możliwość szkarlatu”. *O kolorystyce Bolesława Leśmiana*, [w:] *teżże Złotnik i śpiewak. Poezja Leopolda Staffa i Bolesława Leśmiana w kręgu modernizmu*, Kraków 2009.

²⁴³ K. Walc, *Kolor w poezji Leśmiana. Zarys problematyki*, [w:] *Od Koźmiana do Czernika. Studia i szkice o literaturze polskiej XIX i XX wieku*, pod red. S. Kryńskiego, Rzeszów 1992, s. 163.

określenia Kandinsky'ego przywołanego przez badaczkę, kolorom „agresywnym”, „atakującym zmysły”. Taka tendencja występuje w dwóch wierszach z cyklu *W malinowym chruśniaku*, w *Sadzie* występują rozmaite odcienie czerwieni, podobnie jest w wierszu *Ta oto godzina*, gdzie jedynym akcentem barwnym jest purpura. Inny element, ważny w Leśmianowskim świecie wyobraźni, to owady:

„Puszyste – o czar swój dbające owady” (*Po deszczu*, s. 440) Leśmiana, a zatem cały ów mikroświat poetycki, można zobaczyć, posłuchać, dotknąć, a nawet powąchać: tu – deszcz much zielonych, złotych, ciemnopurpurowych (*Wspomnienie* s. 239), tam – orkiestra hałaśliwych bąków, żuków, świerszczy (*Ballada bezludna*, s. 227) i mrowiska pachnące „młodej myrry chętną wypociną” (*Dżananda*, s. 352). Z owadami u autora *Łąki* wiosna zmysłów się zaczyna. Leśmianowskie opisy odwołują się nieprzypadkowo do doświadczeń świeżych, dziecięcych, do ujęć powiększających, eksplorujących perspektywę uznawaną w tamtych czasach za właściwą dzieciom²⁴⁴.

Sposób ujmowania owadów przez poetę Magdalena Kokoszka uznała za odgłosy pewnej bardziej uniwersalnej tendencji:

Upodobanie do motywów owadzych było, jak wiadomo, szczególnie bliskie sztuce secesji – bodajże pierwszy to kierunek artystyczny Zachodu, który konsekwentnie poszukiwał źródeł inspiracji nie tylko w makro-, ale i w mikroświecie. Artyści secesyjni, zafascynowani bujnością i rozlewnością życia, urokiem i różnorodnością jego kształtów, jednocześnie zaś – nastawieni na tropienie nowości, dążyli do poszerzenia rejestru stosowanych dotąd motywów roślinnych i zwierzęcych. Owady, a zwłaszcza unosząca się nad wodami, śmigła łąka, przykuwały ich uwagę – misternym rysunkiem i delikatnymi kolorami skrzydeł, nieprzebranym bogactwem i malowniczością życia animalnego²⁴⁵.

W wierszu wybranym do przeprowadzenia badania doznania kolorystyczne są ograniczone do dwóch kolorów: czerwieni soku malin (kolor malinowy) i rdzawych guzów liścia (kolor brunatny). Ważną rolę pełnią owady: bąk huczy basem, żuk jest

²⁴⁴ M. Kokoszka, *Poeta – żuk zielony, czyli o Leśmianowskim mikroświecie*, [w:] *Zaczytani. Tom jubileuszowy dla Profesor Anny Węgrzyniak*, pod red. M. Bernackiego, T. Bielaka, I. Gielata, K. Koziółek, Bielsko-Biała 2012, s. 158, <http://www.academia.edu/17366376/Zaczytani> [dostęp: 21 stycznia 2018].

²⁴⁵ *Ibidem*, s. 156-157.

kosmaty, wyzwalają one sferę doznań słuchowych i dotykowych. Pająk pozostawia w wierszu „złachmaniałe pajęczyny skrzące się wisiorami”. Ważnym elementem budującym zmysłowość okazuje się woń (malin i ciała). Te obserwacje prowadzą do wniosków, że to nie kolor jest głównym elementem wiersza, że przekładalności domagają się inne doznania, związane z muzyką, wonią i dotykiem²⁴⁶.

Opis badania

Po lekcji objaśniającej tekst (analizie i interpretacji utworu poetyckiego) uczniowie przystąpili do wykonania zadania domowego, które brzmiało: „Wybierz plastyczną formę dla przekazania treści wiersza”. Pracę wykonywali w domu, nie wszyscy podjęli się tego wyzwania²⁴⁷ (dwóch uczniów nie zrealizowało polecenia). Pokaz prac był połączony z rodzajem autorskiego komentarza, który, zgodnie z zaleceniami Dyduchowej, dopełniał zastosowaną metodę przekładu. Studenci otrzymali wykonane ilustracje uczniowskie do merytorycznej oceny, ich zadaniem było zbadać zakres przekładalności, udział zmysłów i emocji w ilustracji. Ważne jest to, że ich praca była rodzajem zwieńczenia kursu uniwersyteckiego, poświęconego zagadnieniom przekładu intersemiotycznego, a przygotowanie „komentarzy nauczycielskich” poprzedzała powtórka dotycząca zasad przekładu i podstawowych terminów z zakresu operacji retorycznych. Przedstawiam poniżej piętnaście prac wraz z komentarzami autorskimi i nauczycielskimi.



²⁴⁶ W podręczniku Ewy Horwath i Grażyny Kiełb, *Blżej słowa*, w sąsiedztwie wiersza *W malinowym chruśniaku* umieszczony został obraz Chagalla *Bukiet z latającymi (fruwającymi) kochankami*. Zestawienie analizowała Danuta Hejda, wskazując na pokrewieństwo tematyczne, emocje zakochanych, potrzebę izolacji i zatracenia się w uczuciach, poprzestając na funkcji konkretyzacji; zob. D. Hejda, *Malarstwo Marca Chagalla na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka 8” 2013, z. 79, http://ifp.univ.rzeszow.pl/dydaktyka/dydaktyka_8/Danuta_Hejda_D8.pdf [dostęp: 20 stycznia 2018].

²⁴⁷ Do posługiwania się formą ilustracji w procesie lektury zachęcali A. Baluch i Feliks Tomaszewski, zob. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, op. cit.; F. Tomaszewski, *Magia lektury. Interpretacje utworów literackich w szkole średniej*, Warszawa 1990. Baluch wychodziła z założenia, że wystarczy odtworzyć w umyśle i ocalić pierwotny, naturalny mechanizm powstawania metafor.

II. 1 Komentarz autorski: Marcelina Janicka²⁴⁸: Rysunek przedstawia parę zakochanych z utworu Bolesława Leśmiana. Ukrywają się oni w malinowych zaroślach, by nikt nie zobaczył ich zbliżenia i pieszczoł. Chciałam oddać pewną głębię, pewien wymiar tego zdarzenia, stąd maliny i zakochani są jakby na drugim planie. Na pierwszym natomiast planie widać kosmatego żuka, który jest odwrócony (bo idzie tyłem). Chruśniak tworzy pewne koło, maliny rosną dookoła zakochanych („A chruśniak malinowy trwał wciąż dookoła”).

Komentarz nauczycielski: Aleksandra Mielcarz: Wiersz *W malinowym chruśniaku* Bolesława Leśmiana to utwór zawierający cechy erotyczne. Jest on zbudowany z pięciu czterowersowych strof. Podmiot liryczny opisuje swoje doświadczenia, których tłem była natura. Tytułowy „malinowy chruśniak” jest symbolem miłości i szczęścia zakochanych. Utwór jest niezwykle zmysłowy. Wątek uczucia przedstawiony jest subtelnie, delikatnie co potęguje wrażenie wyżej wspomnianej zmysłowości. Uważam, że ilustracja Marceliny trafnie oddaje przekaz wiersza. Dzięki temu, że jest ona czarno-biała oddaje nastrój zmysłowości. Para zakochanych czule się obejmuje, spędza romantyczny czas na łonie natury w głębi malinowych krzaków. Rozmazane kontury i nieregularne linie sprawiają, że ilustracja wydaje się być lekka i subtelna.



II. 2 Komentarz autorski: Oskar Badura: Na obrazku widać odwróconą parę zakochanych, których ktoś obserwuje. Tym obserwatorem jest autor rysunku, który ukrył się w zaroślach. Zarówno mężczyzna, jak i kobieta mają palce ubrudzone sokiem z malin. Ich ciała są nagie, twarze odwrócone. Widać także krzaki malin i bąka. Dominują kolory ciepłe.

Komentarz nauczycielski: Dawid Rydziński: Autor ilustracji w swej pracy zachowuje dużą ilość szczegółów, które występują w wierszu Bolesława Leśmiana *W malinowym chruśniaku*. Odzwierciedla całą sytuację w sposób strukturalny, np. skrwawione sokiem ręce, latający bąk oraz kwiat. Uczeń trafnie uważa, że w wierszu zachodzi relacja dwóch osób, a dokładniej kobiety i mężczyzny. Oboje są przedstawieni nago, być może dlatego „Żeś dotknęła mi wargę spoconego czoła...”. Cała sytuacja została przedstawiona z dala od osób trzecich, z zachowaniem w dużym stopniu elementu natury. Autor w bardzo dobrym stopniu

²⁴⁸ Uczennica Marcelina Janicka to autorka wcześniej prezentowanej ilustracji do *Melodii mgieł nocnych*. Nieśmiała, małomówna. Na moje pytanie, dlaczego praca jest w kolorze szarym, odpowiedziała, że najpiękniejsze prace powstają właśnie po użyciu ołówka.

przedstawił zarówno scenerię z tekstu Bolesława Leśmiana, jaki wątek emocjonalny, który zawarty jest w postaci kobiety i mężczyzny. Wzajemne relacje odzwierciedlają w dużym stopniu nastrój wiersza.



Il. 3 Komentarz autorski: Jan Kubiak: Ilustracja przedstawia parę zakochanych z wiersza Bolesława Leśmiana. Mężczyzna podaje kobiecie słodkie maliny zerwane z krzaczka. Po lewej stronie widać pajęczynę z pajakiem, a po prawej dużego bąka (dlatego takich rozmiarów, ponieważ „huczał basem”).

Komentarz nauczycielski: Jagoda Dajczak: Ilustracja, którą dostałam do zinterpretowania, idealnie oddaje przekaz, który został zawarty w wierszu, mianowicie silne, subtelne uczucia, jakimi są szczęście oraz miłość. Na obrazku, który jest kolorowy, na pierwszym planie wysuwa się tytułowy malinowy chruśniak. Na krzewach, które zostały pokolorowane jasnozielonym kolorem, znajdują się maliny. Na drugim planie znajduje się para, która, można się domyślić, jest sobie bliska. Mężczyzna, zrywa maliny, by następnie podarować je swojej wybrance. Kolory ich ubrań są tonacji jasnej – sukienka kobiety jest różowa, jej włosy są koloru blond. Mężczyzna ma na sobie koszulę koloru jagodowego. Wyraz twarzy mężczyzny jest radosny, pełny szczerych chęci, natomiast u kobiety, delikatny uśmiech oraz schowane z tyłu ręce świadczą o jej skromności lub zawstydzeniu. Znajduje się również bąk, który wielkością był nierealistyczny, a także pajęczyna, na której zwisa pajak. Kobieta czuje się zawstydzona, ponieważ być może czuje się obserwowana przez innych przechodniów. Na ilustracji zabrakło motyla, o którym była mowa w wierszu oraz sieci pajęczyn, ponieważ na obrazie jest ukazana pojedyncza sieć. Uważam, że obraz oraz kolorystyka przywołuje nastrój wiersza, który jest życzliwy oraz nietrudny w odbiorze. Moim zdaniem, autor obrazka doskonale dał sobie radę z przekładem wiersza na ilustrację, którą wykonał.



Il. 4 Komentarz autorski: Łucja Wawrzysiuk: Postanowiłam namalować tylko jeden element z utworu Leśmiana. Jest to ręka, która sięga po maliny. Element dłoni pojawił się w utworze kilka razy („zrywaliśmy przybyłe tej nocy maliny”; „palce miałaś na oślep skrwawione ich sokiem”; „duszno było od malin, któreś, szepcząc, rwała”; „gdym wargami wygarniał z podanej mi dłoni”; „porwałem twoje dłonie – oddałaś w skupieniu”).

Komentarz nauczycielski: Jeremi Rozynek: Charakterystyka tego przedstawienia opiera się na redukcji. Para kochanków z wiersza została ograniczona do jednej osoby. Dokładnie jest to ręka sięgająca po maliny. Bez znajomości tekstu cały kontekst miłosny został pozornie usunięty. Tło jest bez znaczenia, zamalowano je celowo. Liczy się tylko pierwszy plan, tylko on istnieje. Dokonano ekspozycji aktu dotyku skierowanego na zbieranie malin. Rysunek jest wycinkiem fragmentu sytuacji przedstawionej w wierszu Leśmiana. Zabieg można określić jako transakcentację. Malinowy chruśniak jest bez większego znaczenia. Zbieranie malin zostało wyeksponowane z całości. Obraz odnosi się dosłownie do czynności podejmowanej w tekście. Nie jest to jednak czysta konkretyzacja. Dłoń i jej układ przypomina obraz *Stworzenie świata* Michała Anioła. Jest to dzieło szeroko znane, rysunek może się do niego odnosić. Narysowano go jedynie ołówkiem, nie zawiera w sobie barw. Jest syntezą skupioną na zmysłach. Relacje między bohaterami pominięto. Wiersz jest statyczny, zatrzymuje czas, rysunek to podkreśla i amplifikuje. Ograniczono do minimum dynamizm. Rysunek i wiersz korespondują ze sobą poprzez fetysz dłoni. „Ileż w twoich dłoniach więcej, miłości i cudu!”



Il. 5 Komentarz autorski: Agnieszka Dziezic: Podzieliłam rysunek na dwie strefy – tę, która dotyczy malinowego chruśniaka i tę, która nawiązuje do ciekawych spojrzeń ludzi. Według mnie para zakochanych z jakichś powodów nie mogła się spotykać, musiała się ukrywać. Znalazła sobie tajemne miejsce – zarośla. Młodzi nie patrzą w stronę widza. Krępują się, wstydzą swojego uczucia. Czarna plamka po prawej stronie to żuk kosmaty. Przy tworzeniu malinowych zarośli wykorzystałam technikę wyklejania, natomiast pozostałe elementy z utworu pokolorowałam farbami i ołówkiem.

Komentarz nauczycielski: Kinga Olejniczak: Ilustracja narysowana przez uczennicę Agnieszkę przedstawia dwójkę objętych młodych ludzi siedzących na trawie. Otacza ich rząd drzew z czerwonymi owocami, prawdopodobnie jest to symbol malin. Za szpalerem drzew rozciąga się mrok, z którego wyłaniają się ciekawskie oczy. Skontrastowane zostały ze sobą dwie przestrzenie – miejsce radości i miłości, w którym znajdują się bohaterowie, oraz niebezpieczeństwo i mrok otaczającego ich świata. Rysunek dokładnie ilustruje pierwszą część wiersza, a ściślej jego dwa pierwsze wersy: „W malinowym chruśniaku, przed ciekawym wzrokiem/ Zapodziani po głowy, przez długie godziny [...]”. Uczennica skupiła się na najważniejszym aspekcie wiersza, czyli na parze kochanków ukrytej przed „ciekawych wzrokiem”. Moim zdaniem jest to kondensacja wiersza, dzięki czemu podkreślony zostaje najważniejszy – według artystki – „sens” utworu. Przenosi dodatkowo akcent ważności z uczuć i emocji postaci na sytuację przy jednoczesnym zminimalizowaniu interpretacji opisów przyrody w wierszu. Prawdopodobnie uczniowie dostali do zilustrowania tylko pierwszą część wiersza, co wpłynęło na ich wyobrażenia. Po przeczytaniu całości ilustracje wyglądałyby pewnie zupełnie inaczej.



Il. 6 Komentarz autorski: Kamila Przybyła: Moją uwagę zwróciły dłonie. Chciałam ukazać dotyk dłoni, który jest subtelny. Zakochani karmią się malinami, palce mają ubrudzone od ich soku. Wokół zakochanych jest piękna przyroda, stąd zieleń łą.

Komentarz nauczycielski: Maja Zaręba: Ilustracja przedstawia dwie dłonie. Na jednej z nich dostrzec możemy garść malin. Dłoń owa, być może męska, wyciągnięta jest w geście podarowywania owoców. Druga dłoń natomiast sięga po maliny, przy czym opuszki palców już ubrudzone są ich sokiem. Tło ilustracji jest zielone, zachowane w jednym odcieniu, dość gęsto upstrzone malinami. Właśnie owo tło wskazuje nam na miejsce, w którym sytuacja przedstawiona ma miejsce. Co ciekawe, tło namalowane jest

farbą, w odróżnieniu od dłoni oraz samych malin. Kontrast faktury widoczny jest od razu, w dotyku przedramiona i dłonie wydają się uspokajająco gładkie w porównaniu z niejednorodną strukturą krzewów. Mimo, że w wierszu parokrotnie opisane są poczynania dłoni kochanków, nie są one głównym punktem utworu. Ilustracja nie odwzorowuje wiernie sytuacji przedstawionej w wierszu, opiera się raczej na serii skojarzeń. Z drugiej strony sam malinowy chruśniak nie pozostawia wątpliwości. Stosując terminologię Henrykowskiego, w zestawieniu wiersza i ilustracji mamy do czynienia ze zjawiskiem transakcentacji. To nie „poczynania” kochanków są „na pierwszym planie” lecz tak delikatny gest ich dłoni. Jeśli natomiast chodzi o emocje, na ilustracji gest ten jest niezwykle subtelny. Dłonie nawet się nie stykają, co sprawia wrażenie niewinności. Wiersz Leśmiana jest natomiast niezwykle dynamiczny i przepiękny erotyzmem.



Il. 7 Komentarz autorski: Wojciech Białonowicz: Na obrazku widać zakochanych z wiersza Leśmiana. Mężczyzna klęka przed kobietą. Ta jednak nie patrzy w jego stronę. Bardziej interesuje ją to, czy nie ma nikogo w pobliżu (ciekawskich podglądaczy). Młodzi podają sobie maliny. Widać także malinowy chruśniak oraz dwa żuki i dwa bąki, słońce oraz dwa drzewa (kora drzew nie jest pokolorowana kredkami, a przyklejona kolorowym papierem).

Komentarz nauczycielski: Maria Maćkowiak: Uczeń Wojciech Białonowicz w swojej ilustracji przedstawił dwójkę ludzi (mężczyznę i kobietę). Jest to dosłowne przedstawienie, a zatem stwierdzam, iż jest to elementem konkretyzacji (uczeń ukazując dwójkę ludzi odnosi się bezpośrednio do treści utworu poetyckiego). Kobieta (stojąca) przedstawiona została w czerwonej sukience, mężczyzna (klęczący) ma niebieskie ubranie. Samo narysowanie ubrań jest już pewnym „domysłem” ucznia, gdyż w wierszu o ubraniach nie ma mowy. Można więc stwierdzić, że Wojciech posłużył się addycją (dodał ten element „od siebie” tak, jak sam go sobie wyobraził). Jednakże sama poza dwójki przedstawionych przez niego ludzi jest wymowna – moim zdaniem przedstawia dwóję ludzi zakochanych, co zgodne jest z sensem utworu. Uczeń zrozumiał jego treść, co znowu odnosi się do zjawiska konkretyzacji, lecz moim zdaniem tym razem z elementem ujęcia sensu metaforycznego. Ponadto klęczący przed kobietą mężczyzna podaje jej maliny – co również odnajdujemy w tekście. Kolejnym elementem, na który warto zwrócić uwagę jest przestrzeń, w której uczeń umieścił kochanków. Jest to coś w rodzaju polany, której granice zostały wyznaczone niewyraźną, brązową kredką. W owej przestrzeni nie zabrakło jednak krzaków malin – to znak, iż znajdujemy się w „malinowym chruśniaku”. Znowu mamy do czynienia z elementem konkretyzacji, czyli bezpośredniego odniesienia się do treści utworu Leśmiana. Kolejnym elementem

przeźreni ukazany na ilustracji są drzewa. W wierszu nie ma o nich dosłownych wzmianek, lecz wynikają one (domyślnie) z treści utworu. W wierszu znajdziemy bowiem wzmiankę: „Rdzawe guzy na słońcu wygrzewał liść chory”. We fragmencie tym pojawia się takie określenie pory, w jakiej dzieje się sytuacja w wierszu (co uczeń uwzględnił rysując słońce). Kolejnymi elementami konkretyzacji są: narysowane przez Wojciecha żuki i bąki (w wierszu pojedyncze, na ilustracji przedstawione parami – element addycji lub rozszerzenia danego elementu). Uważam, że uczeń nie dokonał przekładu intersemiotycznego, skupił się raczej na elementach „dosłownych”. Dostrzegamy jednak na obrazie elementy pokrewieństwa na poziomie emocji (Wojtek „wychwycił” ten najprostszy i najogólniejszy sens utworu, jakim jest spotkanie dwojga zakochanych ludzi). Z ilustracji jasno wynika, iż przedstawione postaci są zakochane w sobie; łączy je więź emocjonalna. Dostrzegam niewiele pokrewieństw na płaszczyźnie wielozmysłowości, choć istnieją (mężczyzna dotykający dłoni kobiety, podający jej czerwone maliny; także czerwień malin rosnących na krzakach okalających parę można uznać za element wielozmysłowy; fruwające w powietrzu bąki to także „ukazanie” wielozmysłowej (oddziałującej na wzrok i słuch „gry” bąków nad kochankami). Podsumowanie: Uczeń skupił się raczej na dosłownym przekazaniu utworu. Ciekawym jest także fakt, iż wiele elementów przez niego przedstawionych odnosi się do zwrotki pierwszej.



Il. 8 Komentarz autorski: Malwina Nazaruk: Na obrazku chciałam przedstawić scenę z wiersza poznanego na lekcji *W malinowym chruśniaku* Bolesława Leśmiana. To miłosne uniesienie dwojga zakochanych w sobie ludzi. Widać ich po prawej stronie. Kobieta całuje w czoło mężczyznę. Tuż za nimi rozciąga się duża pajęczyna. Dookoła rozciągają się zarośla, więc tych pajęczyn jest kilka (siedem). Tworzą niby parawan, który ma służyć do zasłonięcia przed „ciekawych wzrokiem”. Widać także bąka. Jest noc, świeci księżyc, widać także gwiazdy. Pracę namalowałam przy użyciu ołówka i czerwonego flamastra (do zaznaczenia czerwieni malin).

Komentarz nauczycielski: Marta Matuszak: Motyw malinowego chruśniaka jest symbolem szczęścia zakochanych, są oni połączeni silnym lecz subtelnym uczuciem. Patrząc na pracę Malwiny można zauważyć owych zakochanych w lewym dolnym rogu. Ich postacie są małe, złączone w pocałunku. Kobieta całuje mężczyznę w czoło, zostawiając na nim ślad swoich ust, z kolei on trzyma i całuje jej dłonie. Dookoła nich tak jak w wierszu znajduje się malinowy chruśniak. Dziewczynka bardzo dokładnie oddała zwrotkę piątą. Zakochani ukryci są w rogu kartki, przed nimi rozciąga się malinowy chruśniak, panuje noc,

na co wskazuje księżyc. Pomiedzy malinami ukryte są pajęczyny, różne owady, zgodnie z wierszem jest to bąk oraz koślawy żuk. Niebo spowite jest gwiazdami. Rysunek jest czarno-biały, jedynie maliny oraz usta zakochanych zaznaczone są kolorem czerwonym. Spokojna kolorystyka przywodzi na myśl ciszę jaka mogła wówczas panować. Podkreślenie koloru malin oraz ust miało prawdopodobnie na celu zaznaczenie nie tylko tytułowego malinowego chruśniaka, ale również jakiejś drzemiącej namiętności, z którą kojarzy się kolor czerwony. Moim zdaniem, jest to konkretyzacja wiersza wzbogacona o amplifikację, czyli podkreślenie elementów jakim są maliny oraz usta i ślad po nich pozostawiony. Zakochani tak jak w wierszu ukryci są w malinach, prawdopodobnie wcześniej je zbierali. Kochankowie zajęci są sobą, nie zwracają uwagi na otaczającą ich przestrzeń. W ich uścisku jest coś delikatnego, kojarzącego się z początkami ich związku: „I stały się maliny narzędziem pieśczozy/Tej pierwszej, tej zdziwionej...” Sfera dźwięku uwidaczniona jest w kolorystyce, cisza i szept kojarzyć się mogą bowiem z szarością i spokojem. Jest w nim również coś smutnego, przywodzącego na myśl być może rychłe rozstanie. Zarówno w wierszu, jak i na rysunku zostały oddane wrażenia zmysłowe. Widać to w skupieniu kochanków na sobie, to że słyszą dźwięki natury. Pomiedzy wierszem a rysunkiem dziewczynki można zauważyć podobieństwo tematyki, motywów i kategorii estetycznych, w tym wszechotaczającego piękna malinowego chruśniaka.



Il. 9 Komentarz autorski: Jakub Dworcak: Podczas rysowania skupiłem swoją uwagę na kobiecie, a właściwie na jej ustach – dużych, czerwonych, zmysłowych, szepczących. Zarośla malinowe tworzą większą część kartki. Chciałem również zaznaczyć element przyrody – jest to ogromny „bąk złoźnik”. Jest duży, ponieważ swoją wielkością straszy kwiaty.

Komentarz nauczycielski: Natalia Żuk: Na rysunku ucznia w centrum widnieje popiersie dziewczyny, lecz jej twarz nie jest ukazana w całości. Widać wyłącznie nos, usta i część uszu. W prawym górnym rogu narysowany został bąk. Połowę obrazu (dolną część) zajmują krzaki i owoce malin. Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj kolor. Autor posługuje się wyłącznie szarością i malinowym różem. Tą drugą barwą zaznaczone są maliny (owoce) oraz usta dziewczyny. Wielkim nieobecnym jest chłopak, bez którego wiersz Leśmiana wydaje się nie mieć sensu. Jednakże autor ilustracji pominął ten element, dokonał redukcji. Czytając utwór poety dominuje nastrój intymności, erotyzmu. Tymczasem Jakub oddał swym rysunkiem depresję. Wydaje się, że wyszedł poza tekst i stworzył swoją historię. Dziewczyna nadal zbiera maliny, a bąki złośliwie huczą, zaś jej kochanka nie ma przy niej. Jej ta czynność kojarzy się z tamtym chłopcem, tęskni za nim i dlatego jest smutna. Jeśli ten rysunek odczytać w taki sposób, można mówić

o addycji. Na poziomie pokrewieństwa zmysłowego w obu przypadkach można mówić o zmyśle smaku. Różowo-malinowe usta dziewczyny na ilustracji pobudzają go, tak jak karmienie się kochanków w wierszu. W utworze literackim bardzo wyraźnie zarysowany jest także dotyk, czego zabrakło na ilustracji. W tym zestawieniu na pewno nie można mówić o konkretyzacji przedmiotu, to przekład intersemiotyczny. Autor ilustracji starał się oddać nastrój, przekazać coś więcej niż tylko słowa Leśmiana. Wydaje się, że Jakub dokonał translacji, gdyż ważniejsze są dla niego maliny i dziewczyna, niż czynności kochanków, na co kładzie nacisk Leśmian.



II. 10 Komentarz autorski: Weronika Tomiałowicz: Ilustracja pokazuje scenę z wiersza, właściwie ostatnią strofę, czyli pocałunek złożony przez kobietę na czole ukochanego. Jest noc, o czym świadczy księżyc i gwiazdy. Widać także bąka i pajęczynę i odwróconego żuka. Zakochani są na pierwszym planie. Namalowałam tylko ich głowy. Mężczyzna ma zielone oczy i jest brunetem, kobieta szatynką. Widać jej piękne czerwone usta i różowe policzki. Resztę kartki stanowi przyroda i pora dnia.

Komentarz nauczycielski: Paulina Frankiewicz: Na rysunku dwoma przeważającymi elementami jest zobrazowanie pory dnia (noc -> wskazanie uczennicy na gwiazdy i księżyc) oraz zagajnika malin (duża ilość malinowych krzaków). U dołu strony autorka ilustracji obrazuje dwie sylwetki (twarze) kobiety i mężczyzny, gdzie kobieta składa na czole mężczyzny pocałunek. Można również dostrzec fragmenty pajęczyn narysowanych na krzakach malin, a także owady, prawdopodobnie bąki (w liczbie 2). Autorka ilustracji wybiera poszczególne elementy i obrazuje je. Dosłownie przedstawia fragment „Zapodziani po głowy (...)”, jednakże pomija te wersy tekstu, w których mowa o zbieraniu malin, ich skutku. Mianowicie zabrudzonych od czerwoności palcach. Następuje w tym momencie zabieg redukcji. Elementy tekstu zostają pominięte, odnosi się wrażenie, że autorka chce przejść jak gdyby do kolejnej zwrotki wiersza i znaleźć element, który jej odpowiada i przypada do gustu. Pomija ona fragment dotyczący żuka, ale zdaje się, że bąk wywiera na niej silniejsze wrażenie i przedstawiony jest podwójnie. Jednak nie jest tak mocno akcentowany. Opuszcza również dwie kolejne zwrotki. Dopiero ostatnia ulega konkretyzacji. Odnosi się wrażenie pewnej sensualności na obrazku. Pocałunek kobiety zdaje się nie być delikatny i wprowadza nastrój niewinności. Wszelkie elementy, które w utworze Leśmiana wzmacniają sferę dźwiękową i dotykową są jakby pomijane. Być może autorka skupiła się na tych elementach, które wydały jej się zrozumiałe. Stworzyła ilustrację romantyczną, z nocą przepelnioną ciszą, w której dwójka zakochanych

w sobie osób, poświęca sobie nawzajem czas. Wzmacnia przedstawienie pocałunku, jednak nie robi tego w nachalny sposób.



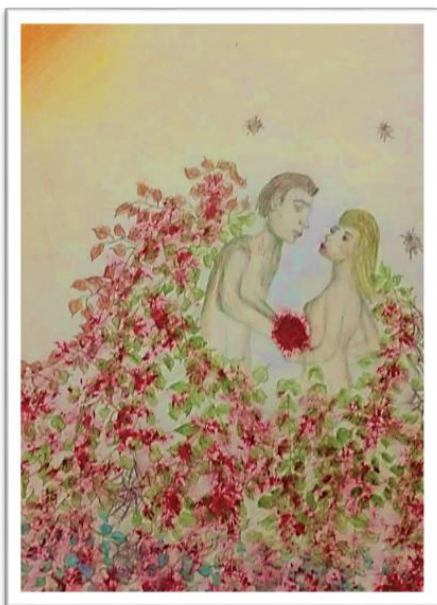
Il. 11 Komentarz autorski: Justyna Słomka: Na ilustracji widać dłonie i wyraźnie skrwawione od soku z malin dłonie kobiety (są smukłe, mają długie palce). Dłoń mężczyzny jest otwarta, większa. Widoczny jest także duży liść chory (ma brązowe plamki) i żuk kosmaty. Po prawej stronie widać pajęczyny i bąka.

Komentarz nauczycielski: Paulina Jaśniak: Na ilustracji uczniowskiej można zobaczyć nałożone na siebie dłonie. Są to najprawdopodobniej dłonie damska i męska. Uczennica dokonała w tym momencie transakcentacji – zmieniła akcent ważności całej przedstawionej w wierszu sceny, na jej pojedynczy element: „Palce miałaś na oślep skrwawione ich sokiem”. Ponadto Justyna zaznaczyła to „skrwawienie” poprzez różne odcienie czerwieni – od jasnej, wręcz różowej barwy, do krwistoczerwonej ku końcom palców. Podany obraz jest bez wątpienia przykładem przekładu intersemiotycznego. Dziewczynka ukazała, wyżej opisane dłonie, na zielonym tle malinowych krzewów. Bez wątpienia malinowych, gdyż wyraźnie są przedstawione dorodne owoce o czerwonym i różowym kolorze. W kontekście wiersza są to: „przybyłe tej nocy maliny”. Uczennica dokonała również redukcji niektórych elementów występujących w wierszu i wybrała tylko niektóre, takie jak: „bąk złośnik”, „liść chory o rdzawych guzach”, „złachmaniałe pajęczyny” oraz „żuk kosmaty”. Powracając do przedstawienia dłoni, które zajmują plan pierwszy obrazu. W kontekście wiersza można dopatrzeć się umotywowania ich ukazania: „W malinowym chruśniaku, przed ciekawych wzrokiem zapodziani po głowy, przez długie godziny zrywaliśmy przybyłe tej nocy maliny”. Otóż owe części ciała są „pozbawione głów”. Bynajmniej bohaterowie utworu lirycznego, tak zafrasowani zrywaniem malin i ukrywaniem przed ciekawskimi, że po prostu nie myśleli. Ważniejsze było to, co tu i teraz: „I nie wiem, jak się stało, w którym okamgnieniu. Żeś dotknęła mi wargę spoconego czoła. Porwałem Twoje dłonie – oddałaś w skupieniu. A chruśniak malinowy trwał wciąż dookoła”. Właśnie to, moim zdaniem, chciała przedstawić Justyna.



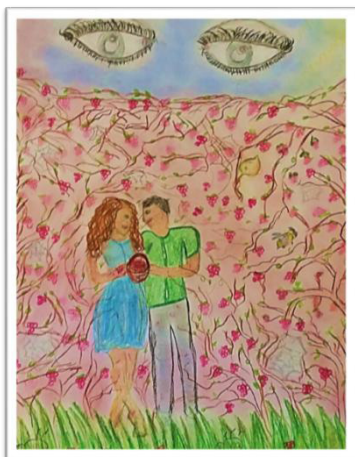
II. 12 Komentarz autorski: Marcelina Zujewska: Ilustracja przedstawia parę zakochanych z utworu Bolesława Leśmiana. Kobieta tuli się do ciała mężczyzny. Boi się, że ktoś może odkryć ich tajemnicę potajemnych spotkań w zaroślach. Oboje są nadzy. Ukrywają się przed ciekawskimi. Widać przyrodę – kwiaty i maliny. Praca została namalowana farbami plakatowymi.

Komentarz nauczycielski: Roksana Rumińska: Ilustracja dziewczyny jako jedna z niewielu namalowana została farbami, ale inną techniką niż większość. Farbka została nakładana plamami, wielowarstwowo, przez co należy zwrócić uwagę na fakturę. Obraz jest żywszy, bardziej odnosi się do rzeczywistości. Postaci znajdują się na łonie natury, a ta nigdy nie jest idealna, tzn. nikt jej nie kontroluje w jaki sposób rosnąć ma zieleń, jest nieregularna i właśnie to oddaje faktura. Postaci mężczyzny i kobiety, nagich, znajdują się w centralnej części obrazu. Kobieta wtula się w leżącego mężczyznę. Postaci są nagie, ale nie mają uzewnętrznionych cech fizycznych, nie mają też twarzy, przez co stają się anonimowi, zapewniają sobie prywatność, intymność. Trawa, na której leżą kochankowie, jest ciemnozielona, być może w ten sposób uczennica chciała zwrócić uwagę, że miejsce, gdzie oni się znajdują jest ustronne. Otaczają ich krzewy malin, z czego jeden znajduje się w szczególnej bliskości ich ciał. Gdyby obraz można było „uruchomić” na pewno te maliny stałyby się ich narzędziem pieszczot. Wcześniej spożywali oni te owoce, na co wskazują „skrwawione sokiem palce”, które też zostały namalowane. Otoczenie kolorowych kwiatów i bąków sprawia, że obraz jest żywszy. Możemy to odnosić do raju w jakim znaleźli się kochankowie. Uczennica dokonała przekładu intersemiotycznego. Poprzez formę pracy ukazała wielozmysłowość doznań.



Il. 13 Komentarz autorski: Oliwia Musielak: Rysunek przedstawia scenę z wiersza. Mężczyzna i kobieta spotykają się malinowym chruśniaku. Są nadzy, patrzą sobie prosto w oczy, wyznają sobie miłość. Otacza ich zewsząd piękna przyroda – zachodzące, pomarańczowe słońce, bujne zarośla malin, ukryta w chruśniaku pajęczyna i latające owady. Zarośla przypominają kształt serca – jednak maliny raczej krwawe plamy niż słodkie owoce.

Komentarz nauczycielski: Szymon Rogowicz: Oliwia w swojej ilustracji wiersza *W malinowym chruśniaku* Bolesława Leśmiana wykorzystała kredki, ołówek i farbę. Ołówkiem zarysowała kontury roślinności, zwierząt i postaci, a także wykorzystała to narzędzie, by zaakcentować cienie rzucane przez ludzi. Kredką wypełniła kontury oraz skomponowała tło ilustracji. Różne odcienie kredek nadały pracy Oliwii głębi i wielowarstwowości malinowego chruśniaka, a wykorzystanie czerwonej farby, jako maliny skonstrastowało i uwypukliło znaczenie owoców w wierszu. Rysunek wiarygodnie oddaje pierwszą część wiersza. Palce bohaterów faktycznie wydają się być skrwawione sokiem. Rdzawe guzy wygrzewają się na słońcu, a „złachmaniałych” pajęczyn skrzę się wisiory wyrastające szarym cieniem spomiędzy kolorowych liści. Autorka pochwyciła scenę, w której bohaterowie wiersza zastygają, trzymając się za ręce. Ich oczy pozostają skupione na sobie. Autorka redukuje na ilustracji znaczenie owadów. Dokonuje substytucji włączając do obrazka pszczoły zamiast bąka. Amplifikuje bohaterów utworu modelując ich na biblijnych Adama i Ewę przez co otaczający ich świat nabiera charakteru Arkadii.



Il. 14 Komentarz autorski: Praca Agaty Hahn: Przedstawiłam szczególne spotkanie – dwoje ludzi właśnie zamierza karmić się malinami w nietypowych okolicznościach przyrody – w zaroślach. To na nich skupiłam swoją uwagę. Zajmują większą część kartki. Są bujne, stanowią barierę dla wścibskich obserwatorów. Jedynie przyroda jest świadkiem intymnego zbliżenia i Opatrzność. Przed Bogiem bowiem nie ma tajemnic. Kobieta trzyma koszyk z malinami, mężczyzna czule ją obejmuje. Zaznaczyłam także poszczególne elementy przyrody takie jak: owady, pajęczyny, bąka i liścia chorego.

Komentarz nauczycielski: Andżelika Karaszewska: Ilustrację uczniowską z wierszem Leśmiana łączą pokrewieństwa semiotyczne w głównej mierze o sensie denotatywnym. Przedstawiono poszczególne elementy akcji, postaci, roślinność i zwierzęta, które autor wiersza zawarł w pierwszej strofie. Sens symboliczny, ale też jasno zakreślony w pierwszym wersie stanowi „ciekawny wzrok” usytuowany nad parą zakochanych. Główną część ilustracji zajmuje malinowy chruśniak splątany wzajemnie, do którego narysowania użyto soczyście malinowych kredek. W centrum na trawie znajduje się zakochana w sobie para, można uznać, że namiętnie na siebie patrząca, jedząca z kosza maliny. Mimo wykonywanej czynności, nie ukazano na ilustracji całej gamy emocji, pieszczot i miłości, którą w swym utworze uwzględnił Leśmian. Autorka skupiła się na otaczających elementach swego rodzaju „rekwizytach” i tle, a nie na szczególnej relacji dwojga ludzi. Pojawiają się bowiem wspomniane w wierszu pajęczyny, bąk, żuk czy rdzawy liść. Wzrok skierowany z góry na rozgrywającą się akcję to ci zazdrośni, którzy mogą jedynie przyglądać się namiętności z oddali, ale nigdy u tej kobiety jej nie zaznają. Ona dopełniła już swoją miłość w ramionach podmiotu lirycznego – mężczyzny z obrazka.



Il. 15 Komentarz autorski: Hubert Pełka: Ilustracja przedstawia moment podawania sobie malin w malinowym chruśniaku. Dotyk dwojga zakochanych jest czuły i subtelny (wydaje mi się najważniejszy w całym utworze). Zakochanym towarzyszy przyroda. Dookoła rozciąga się malinowy chruśniak.

Komentarz nauczycielski: Szymon Kalemba: Bolesław Leśmian w swym wierszu zaprezentował nam spotkanie pary zakochanych właśnie w tytułowym malinowym chruśniaku. Wielu interpretatorów uważa, iż centralnym punktem wiersza są właśnie maliny. Podobnie uważał też autor ilustracji, którą otrzymałem. Skupił się on na konkretyzacji właśnie owego, mówiąc kolokwialnie, „malinowego” aspektu utworu. Na ilustracji widzimy dłonie: „skrwawione na oślepek malinowym sokiem”. Jedna z dłoni przekazuje maliny drugiej; wkrótce staną się one narzędziem pieśczoły, jak wiemy z treści wiersza. Jednakże na ilustracji Huberta nie widzimy twarzy zakochanych, być może zatem jest to para przyjaciół, która wybrała się na spacer do malinowego chruśniaka. Trudno jest też określić, czy dłonie należą do mężczyzny i kobiety, czy też do przedstawiciela tej samej płci. W moim odczuciu ilustracja ta poszerza interpretację utworu; niezilustrowanie twarzy bohaterów pozwala nam nie zamykać się tylko w aspekcie uniwersalnym. Po głębszej analizie jestem gotów zaryzykować nawet stwierdzenie, iż ilustracja ta jest swego rodzaju specyficznym przykładem, może niepełnej, ale jednak transakcentacji. Maliny przywodzą mi na myśl róże, zatem można uznać, iż jest to poszerzenie interpretacji. Ilustracja ta otwiera przed nami perspektywę wielozmysłowości. Przedstawienie tylko dłoni sprawia, iż może zaangażować do jego interpretacji wiele zmysłów. W gąszczu liści odczuwam także bliskość kolców, które tak jak miłość potrafią kłuć. W mojej opinii jest to dobrze przeprowadzona konkretyzacja z aspektem transakcentalnym. Wskazane powyżej niedopowiedzenia poszerzają dodatkowo perspektywę interpretacyjną utworu. Zarówno ilustracja, jak i wiersz przepelnione są emocjami. W wierszu dostrzegam spokój oraz swego rodzaju zaciekawienie kochanków, którzy dopiero poczynają odkrywać siebie, ich miłość dopiero wkracza w etap miłości cielesnej. Na ilustracji jest bariera oddzielająca dłonie, i barierą tą są zerwane maliny, sprawia, iż ciekawi jesteśmy, co stanie się dalej. Chcielibyśmy ujrzeć wyraz twarzy „bohaterów”, jednakże... i tu autor pozostawia nam otwartą furtkę domysłów.

Wnioski

Nr ilustracji	Ocena pracy uczniowskiej	Ocena komentarza nauczycielskiego
1.	Ilustracji zmierza w stronę konkretyzacji; uczennica świadomie zastosowała ołówek, by podkreślić wizję poetycką.	Ilustracja uznana została za trafny przekład, czemu nie towarzyszy uzasadnienie. Pojawia się uwaga o kolorze szarym, który miałby oddawać zmysłowość. Na końcu trafna uwaga na temat walorów estetycznych rysunku: „rozmażane kontury i nieregularne linie sprawiają, że ilustracja wydaje się być lekka i subtelna”.
2.	Rysunek zawiera elementy przekładu. Ilustracja uwzględnia perspektywę widza i nagość, która staje się znakiem zmysłowości (amplifikacja).	Podkreśla znaczenie konkretyzacji. Twierdzi jednocześnie, że relacje między bohaterami prowadzą do oddania nastroju wiersza.
3.	Typowa konkretyzacja; z elementem dodatkowym: uczeń dźwięk przełożył na rozmiar bąka (bąk jest nieproporcjonalnych rozmiarów – substytucja).	Poszukując adekwatności; za poprawną uznaje kolorystykę ilustracji (nie dostrzega rozbieżności między kolorystyką Leśmiana a pracą ucznia). Poszukuje na ilustracji motyla.
4.	Typowy przekład intersemiotyczny: reedukacja wielu elementów z wiersza i amplifikacja – wzmocnienie zmysłu dotyku.	Zauważa przekład intersemiotyczny. Dostrzega zmysły w wierszu i na ilustracji (fetysz dłoni).
5.	Typowy przekład intersemiotyczny (amplifikacja): kompozycja oddaje zróżnicowanie przestrzeni poetyckiej (para kochanków a świat zewnętrzny), co wzmacnia zastosowana technika. Z komentarza autorki wynika, że dodała do wiersza uczucie wstydu w sferze intymnej (kochankowie są odwrócenie – addycja).	Nie rozumie zasady przekładu intersemiotycznego. „Prawdopodobnie uczniowie dostali do zilustrowania tylko pierwszą część wiersza, co wpłynęło na ich wyobrażenia...”
6.	Rodzaj ciekawego przekładu (redukcja), układ dłoni na rysunku stanowi ekwiwalent subtelności, podkreśla opisywaną w wierszu delikatność doznań (amplifikacja).	Opisuje rysunek. Zaznacza operacje przekładu intersemiotycznego, i jednocześnie doszukuje się konkretyzacji. Podkreśla różnice pomiędzy dynamiką wiersza i ilustracji.
7.	Typowa konkretyzacja; schematyczność oddaje fabułę wiersza	Zauważa elementy konkretyzacji i je uzasadnia.
8.	Typowy przekład intersemiotyczny. Wzmocniono efekt czerwieni malin na szarych krzaczkach – amplifikacja. Bariere między światem kochanków a rzeczywistym tworzy swoista ściana pajęczyn	Podkreśla amplifikację. Zauważa wzmocnienie ilustracji poprzez kolor czerwony symbolizuje namiętność. Ciszę i szept oddaje kolor szary(to ciekawy wniosek).

	wyraźnie zaakcentowana na ilustracji – transakcentacja.	
9.	Przekład intersemiotyczny – transakcentacja. Wybrano tylko jedną postać z utworu – kobietę, a właściwie tylko połowę jej twarzy. Podkreślono czerwone usta (na nie pada akcent).	Zauważa przekład intersemiotyczny. Podkreśla intymność i erotyzm wiersza oddane na rysunku. Zauważa element depresyjny w rysunku.
10.	Plany rysunku mogą oddawać fabułę wiersza - maliny dojrzewają nocą, a za dnia kochankowie je zrywają. Wtedy otrzymujemy rodzaj addycji, w wierszu tak wyraźny podział nie istnieje.	Nie radzi sobie ze stopniem przekładalności i domaga się od autorki konkretyzacji (poszukuje momentu zrywania malin i żuka). Ocenia, że autorka ilustracji zaznaczyła tylko te elementy, które sama rozumie.
11.	Widoczne same dłonie, zrezygnowano z postaci kochanków – redukcja. Palce skrwawione sokiem z malin – amplifikacja. Poza tym zabiegiem, autorka zgodnie z zasadą konkretyzacji zobrazowała występujące w wierszu owady.	Zaznacza elementy przekładu intersemiotycznego, jednak uzasadnienie wniosku nie jest poprawne. Dłonie na ilustracji to efekt tego, że w wierszu kochankowie są pozbawieni głów (nie myślą).
12.	Wokół kochanków nie widać malin, są namalowane czerwone i różowe kwiaty (substytucja). Kochankowie są nadzy, przytulają się – typowa scena miłosna (amplifikacja).	Nie uzasadnia przekładu intersemiotycznego. Koncentruje się na opisie rysunku, a nie na przekładalności.
13.	Kochankowie stają się elementem scenarii. Tytułowy chruśniak układa się w kształt serca – addycja (serce jako symbol miłości).	Dostrzega przekład intersemiotyczny i uzasadnia. Wyjaśnia, że chodzi o substytucję – modelowanie bohaterów na kształt biblijnych postaci Adama i Ewy.
14.	Konkretyzacja; elementem dodatkowym są oczy Opatrzności – addycja.	Dostrzega brak przekładu emocji. Zauważa konkretyzację. Wzrok Opatrzności zaznaczony przez uczennicę rozumiany tu jako „ciekawskich wzrok”.
15.	Typowy przekład intersemiotyczny. Redukcja i wzmocnienie zmysłu dotyku – amplifikacja. Oddanie muzyczności wiersza za pomocą rytmów malarskich.	Uznaje, że autor rysunku skupił się na konkretyzacji. Gubi się w komentarzach. Źle odczytuje motywację autora rysunku.

Wśród prac uczniowskich jedynie cztery przybrały formę konkretyzacji, pozostałe jedenaście prac to próby takiej lub innej interpretacji plastycznej wiersza (najważniejsze wnioski w tabeli powyżej). To dobry wynik jeżeli chodzi o operacje retoryczne i myślenie metaforyczne. Jeżeli uwzględnić kolorystykę ilustracji, to wnioski się komplikują: kilka prac to obrazy szare z akcentem czerwieni, co może świadczyć o zbliżeniu się do tekstu Leśmiana, albo stanowić wynik indywidualnych preferencji kolorystycznych. Stanisław Popek, który badał wrażliwość na kolory, ustalił, że wcześniej, około szóstego roku życia,

obrazowanie przedmiotów za pomocą kolorów ma charakter uwewnętrzniony, psychiczny, afektywny, związany z emocjonalnym stosunkiem dziecka do określonych barw. W rozdziale swej monografii *Z badań nad percepcją barw przez dzieci i młodzież* opublikował wyniki badań nad preferencjami kolorystycznymi młodzieży w wieku 10-18 lat. Okazuje się, że wyniki są zróżnicowane, inne w grupach 10-12 lat, 13-15 lat, 16-18 lat:

Dzieci 10-12-letnie preferują kolory zimne: błękit i jasną zieleń, a następnie jasną żółć i ciemny róż. Nieco inaczej układają się rangi kolorów u młodzieży 13-15-letniej. Na pierwszą pozycję wysunął się kolor biały – obojętny temperaturowo, z pozycji piątej na trzecią przesunął się karmin. Nadal wysoką pozycję zajmują kolory: błękitny i jasna zieleń. Istotne zmiany w preferencjach kolorystycznych następują w grupie młodzieży 16-18-letniej. Pojawiają się tam takie kolory, jak: czerń, granat, a więc te, które należą do wyborów negatywnych wśród dzieci. [...] Oprócz tego następuje przewartościowanie w grupach kolorów ciepłych-zimnych. W grupie najstarszej czołowe pozycje zajmują kolory zimne i achromatyczne: biel i czerń²⁴⁹.

Grupa autorów „szarych prac” mogła zatem w ten sposób ujawnić swoje upodobania, z kolei autorzy prac kolorowych (wydawałoby się zbyt barwnych w odniesieniu do wiersza) mogli w ten sposób przekładać swoje emocje wyniesione z lektury, które oscyływały wokół lekkości i poczucia przyjemności. Walor barwny trudno zatem oceniać obiektywnie. Wyniki związane z komentarzami nauczycielskimi budzą niepokój. Tylko sześć osób poradziło sobie z oceną prac uczniowskich. Wśród oczekiwań wyrażonych w recenzjach zaskakujące było dopominanie się wierności wobec tekstu, autorzy zupełnie nie zdawali sobie sprawy z jakości artystycznej przekładu, w czasie analiz uruchomili swoje doświadczenia percepcyjne, nie – wiedzę wyniesioną z zajęć.

²⁴⁹ S. Popek, *Barwy i psychika. Percepcja. Ekspresja. Projekcja*, Lublin 2001, s. 205-206.

ZAKOŃCZENIE

Zgromadzone w niniejszej rozprawie obserwacje nie dają jeszcze wyczerpującego obrazu wykorzystania przekładu intersemiotycznego na lekcjach języka polskiego. Problematyka dotycząca dialogu między tekstami od dawna wzbudzała moje zainteresowanie. Zastosowanie metody przekładu zawsze wzbogacało lekcje o aspekt poznawczy, pomagało zerwać z modelem opartym na heurystyce, gdy omawianie utworu sprowadza się do „zalewania uczniów potokiem słów”. Wiedziałam, że ta metoda pozwala uczniom przeżyć i zrozumieć tekst bardziej w sposób subiektywno-intuicyjny niż analityczno-interpretacyjny.

Podjęcie badań i odsłonięcie recepcji pojęcia w humanistyce odsłoniło szereg nowych obserwacji związanych z wcześniejszą praktyką. Analizy opracowań teoretycznych i dydaktycznych wykazały, że przekład intersemiotyczny otwiera różne typy zestawień literacko-plastycznych, takie jak ilustracja jako dodatek edytorski, ilustracja autorska, plakat, ekfrazja. Okazało się, że badania nad metodą obejmują nie tylko stopień przekładalności kodów występujących w tekstach kultury, ale także poszerzony obszar, które tworzą postrzeganie zmysłowe i emocje. **Przekład wymaga zatem korelacji intelektu oraz zmysłów i emocji.**

Problemem kluczowym było rozstrzygnięcie, na ile ustalenia z zakresu literaturoznawstwa przekładają się na szkoloną praktykę, czy intersemiotyczna interpretacja organizuje także proponowany uczniom dialog tekstów. W refleksji dydaktyków ustalenia teoretyczne są widoczne, można zauważyć odwołania do prac Wysłouch (Karkut, Pilch), Balcerzana (Kurczab), oraz historyków sztuki – Okonia (Morawska), Wallisa (Uryga), brakuje odwołań do nowszych opracowań Hendrykowskiego i Szczęsnej. Myrdzik formułuje ciekawą obserwację, że nie każdy tekst podlega zasadzie przekładalności. Nowe sposoby ujmowania intersemiotyczności i „rozumienia ucieleśnionego” nie znalazły jednak pełnego odzwierciedlenia. Na ten problem zwróciła uwagę Książek-Szczepanikowa, sugerując, że intelektualizacja wielozmysłowego odbioru była od zawsze problemem nauczania i szkoły. Podzielone zadania dydaktyków dowodzą, że ten problem ciągle oczekuje na rozstrzygnięcie. Podobnie otwarta zostaje kwestia kształtowania rozumienia metaforycznego, w rozdziale

drugim zaakcentowano przekonanie, że intersemiotyczność może być ważnym elementem nauczania już na wczesnych etapach edukacji.

Analiza programów nauczania, *Podstawy programowej* i podręcznika wykazała, że współcześnie teksty kultury w szkolnym kształceniu polonistycznym zajmują ważne miejsce. W odniesieniu do dzisiejszej kultury medialnej, określanej jako audiowizualna, można pokusić się o stwierdzenie, że nacisk na kształcenie estetyczne jest większy niż jeszcze kilka lat temu. I choć autorzy podręczników dbają o to, by uczeń podczas swojej edukacji poznał wiele dzieł kultury, przywołują liczne reprodukcje, w różnych funkcjach, to jednak polonista nie może polegać tylko i wyłącznie na tych propozycjach, musi poszukiwać trafnych zestawień służących intersemiotyczności. Procent zestawień literacko-malarskich wykorzystywanych w sposób problemowy dowodzi, że podręcznik w układzie historycznoliterackim nie może spełniać wszystkich celów z zakresu kształcenia estetycznego.

Niezwykle istotne w toku moich rozważań było badanie prowadzone zarówno wśród uczniów szkoły ponadpodstawowej, jak i studentów polonistyki. Tu wnioski są zróżnicowane. Zajęcia z wykorzystaniem *Białej magii* odsłoniły kłopoty z interpretacją tekstu w grupie studentów, uczniowie wspomagani rekwizytami doszli do wniosków szybciej. Dopiero zastosowanie przekładu, czyli kontekst w postaci reprodukcji Rodina, naprowadził studentów na właściwy trop. Lekcja z tekstami kultury pokazała, że dzieło nowsze (rzeźba Rodina) jest zgodna z gustem uczniów, zbliżona do współczesnych ideałów piękna. Okazało się, że interpretację wiersza utrudnia nieumiejętność rozpoznawania walorów dotykowych, że zmysł wzroku ciągle uchodzi za dominujący. Zajęcia z zastosowaniem ekfrazy przyniosły zaskakujący wniosek dotyczący emocji, okazało się, że mogą być zróżnicowane, przez to utrudniać interpretację (jednocześnie wiadomo, że nie można z nich zrezygnować). Zajęcia związane z ilustracją odsłoniły sposób pojmowania metafory przez uczniów i trudności z oceną takich prac. Ocena warstwy kolorystycznej ilustracji dowodzi, że nie można w jednoznaczny sposób zinterpretować zastosowania koloru przez ucznia. Nie musi on wiernie odtwarzać kolorystyki zastosowanej przez poetę, może za pomocą barwy przekładać emocje wyniesione z utworu albo przekładać w ten sposób emocje utrwalone w wierszu. Sfera przekładu i sfera emocji wchodzi ze sobą w skomplikowane i niejednoznaczne związki,

okazuje się, że nie wszystko jest „mierzalne”²⁵⁰. Niepokojące jest jednak, że autorzy komentarzy nauczycielskich doszukiwali się w pracach uczniów elementów konkretyzacji, domagali się wierności ilustracji wobec tekstu poety, nie kierowali się wiedzą wyniesioną z zajęć, a własnymi nawykami.

Badania pokazują kierunek kształcenia przyszłych nauczycieli, wynika z nich, że ważnym zagadnieniem staje się namysł nad systemem oceniania, trzeba dążyć do wypracowania kryteriów, które obejmować będą stopień rozumienia gotowego przekładu intersemiotycznego, oraz ułatwiać ocenę poziomu ilustracji wykonanej dla potrzeb takiego przekładu. Studenci specjalności nauczycielskiej powinni przechodzić kursy związane z metodą przekładu, odbywać ćwiczenia związane z odbiorem różnych tekstów, które obejmować będą takie zagadnienia jak: fazy odbioru dzieła sztuki, zagadnienia przeżycia literackiego i estetycznego, rola emocji i intuicji w rozumieniu literatury i sztuki.

Każdy badacz dokonuje selekcji analizowanego materiału oraz swoiście rozkłada akcenty przy jego opracowywaniu. Zgodnie z powyższym twierdzeniem, moje rozważania dotyczące poszerzania warsztatu polonisty o dialog różnych sztuk i metodę przekładu intersemiotycznego mogą z pewnością zostać w przyszłości uzupełnione czy rozbudowane.

²⁵⁰ Uryga zaliczył do *imponderabiliów* całą sferę aktywności wyobraźni, osobistego świata wartości i uczestnictwa w kulturze. Zob. Z. Uryga, *Jak mierzyć imponderabilia?*, [w:] *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, Kraków 2001, s. 51-52: „Godziny polskiego organizując w kontakcie z dziełami sztuki klimat emocjonalny i pole dla pracy wyobraźni, rozwijają myślenie niedyskursywne, w którym reakcja na obraz artystyczny pobudza aktywność psychiczną odbiorcy oraz przejawów życia psychicznego i zachowań ludzkich w całej gamie ich odcieni estetycznych i moralnych, od piękna do brzydoty, od dobra i zła”.

BIBLIOGRAFIA

Teoria literatury i sztuki, dydaktyka polonistyczna

Bachmann-Medick D., *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012.

Balbus Stanisław, *Interdyscyplinarność, intersemiotyczność, komparatystyka*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 12.

Balcerzan Edward, *Poetyka przekładu artystycznego*, [w:] tegoż, *Oprócz głosu. Szkice krytyczno-literackie*, Warszawa 1971, przedruk [w:] *Polska myśl przekładoznawcza*, pod red. P. de Bończy Bukowskiego, M. Heydel, Kraków 2013.

Balcerzan Edward, *Poezja jako semiotyka sztuki*, [w:] *Pogranicza i korespondencja sztuk*, pod red. T. Cieślukowskiej i J. Sławińskiego, Wrocław 1980.

Balcerzan Edward, *Przez znaki*, Poznań 1971.

Baluch Alicja, *Gest, obraz i dźwięk w przekładzie intersemiotycznym na lekcjach języka polskiego*, [w:] tejże, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984.

Baluch Alicja, *Ilustracja, która prowadzi*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zająca, Warszawa 2006.

Biała Alina, *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa – Bielsko-Biała 2009.

Biała Alina, *Literatura i taniec. Korespondencja sztuk*, Warszawa – Bielsko-Biała 2013.

Brożek Bartosz, *Granice interpretacji*, Kraków 2016.

Bryzek Renata, *O sposobach organizowania procesu czytania tekstów kultury z uwzględnieniem podmiotowości ucznia na przykładzie wybranych podręczników do języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, pod red. B. Myrdzik i L. Tymiakina, Lublin 2008.

Brzostowicz-Klajn Monika, *Kryształowe pałace i szklane domy. Architektura i architektura między tradycją a nowoczesnością*, [w:] *Literatura w kręgu sztuki. Tematy – konteksty – medialne transformacje*, pod red. S. Wysłouch i B. Przymuszały, Poznań 2016.

Choczaj Małgorzata, *O adaptacji, ekranizacji, przekładzie intersemiotycznym i innych zmartwieniach teorii literatury, filmu i mediów*, „Przestrzenie Teorii” 2011, nr 16.

Chrzastowska Bożena, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

Cofalik Jan, *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*, Katowice 1961.

Dewey John, *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawa 2014.

Dyduch Barbara, *Modele odbioru przekazu wizualnego w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz i M. Jędrychowskiej, Kraków 1999.

Dyduchowa Anna, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu. Model podręcznika*, Kraków 1988; przedruk *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5, 2005, nr 1.

Dziadek Adam, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2011.

Florkiewicz Janina, *Dziecko jako odbiorca sztuki – specyfika dzieła plastycznego*, [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*, pod red. W. Limont i B. Didkowskiej, Toruń 2008.

Górniok-Naglik Alina, *Sztuka w treściach nauczania*, Kraków 2002.

Greszczuk Barbara, *Poetycki dyskurs intersemiotyczny: (na materiale literatury polskiej XX wieku)*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu: kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, pod red. M. Krauz i S. Gajdy, Rzeszów 2005.

Grodecka Aneta, *Barwy van Gogha w lustrze poetyckiej ekfrazy*, „Litteraria Copernicana” 2012, nr 2.

Grodecka Aneta, *Czytanie czy patrzenie? O różnych stylach odbioru malarstwa*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007.

Grodecka Aneta, *Odczuwanie obrazu. O kształtowaniu odbioru sztuki w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2013, t. 9-10.

Grodecka Aneta, *Poeci patrzą*, Warszawa 2008.

Grodecka Aneta, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Poznań 2009.

Grodecka Aneta, *Wstęp*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza*, pod red. red. D. Heck, Wrocław 2008.

Gromadzka Beata, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009.

- Guttmejer Ewa, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.
- Hejmej Andrzej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008.
- Hendrykowski Marek, *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzenie Teorii” 2013, nr 20.
- Higgins Dick, *Intermedia*, przeł. M. i T. Zielińscy, [w:] *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, wybór, oprac. P. Rypson, Gdańsk 2000.
- Hohensee-Ciszewska Helena, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką*, Warszawa 1966.
- Hopfinger Maryla, *Adaptacje filmowe utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974.
- Hopfinger Maryla, *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu*, Warszawa 1993.
- Ingarden Roman, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, [w] tegoż, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
- Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004.
- Jakobson Roman, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, pod red. M. Mayenowej, Warszawa 1989.
- Januszkiewicz Michał, *Fenomenologiczna hermeneutyka sztuki. Percepcja, konkretyzacja, recepcja, interpretacja*, [w:] *Literatura w kręgu sztuki. Tematy – konteksty – medialne transformacje*, pod red. S. Wysłouch i B. Przymuszały, Poznań 2016.
- Johnson Mark, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*, przeł. J. Płuciennik, Łódź 2015.
- Kaniewska Bogumiła, *O ważności obrazków, czyli ilustracja w książce dziecięcej*, [w:] *Literatura w kręgu sztuki. Tematy – konteksty – medialne transformacje*, pod red. S. Wysłouch i B. Przymuszały, Poznań 2016.
- Karkut Dorota, *Malarskie inspiracje lekcji polonistycznych*, [w:] *Polonistyka zintegrowana*, pod red. K. Ożoga i J. Pasterskiej, Rzeszów 2000.
- Karkut Dorota, *Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka 6”, 1999, z. 33.

- Karkut Dorota, *Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, pod red. Z. Urygi i M. Sienko, Kraków 2005.
- Klein Katarzyna, *Sztuka publiczna jako medium edukacji nieformalnej (na podstawie twórczości Krzysztofa Wodiczki)*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2010.
- Kołodziej Piotr, *Czas na obraz*, Kraków 2013.
- Kołodziej Piotr, *Dzieło malarskie jako tekst główny i jako kontekst w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych. Zarys koncepcji*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008.
- Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1956.
- Kopaliński Władysław, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, „Czytanie” obrazu czy przekład intersemiotyczny? Dwa teksty – literacki i malarski, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod. red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999.
- Kubicka Dorota, *O potrzebie rozwijania myślenia metaforycznego u uczniów*, „Nowa Szkoła” 1990, nr 9.
- Kubień Władysław, *Słowa i wizje: ilustracja jako pomoc w odbiorze literatury*, [w:] *Interpretacje i reforma*, pod red. A. Opackiej, Katowice 2002.
- Kur Elżbieta M., *Obraz i tekst – dzieje sztuki w licealnych podręcznikach kształcenia literackiego*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008.
- Kur Elżbieta M., *Pomoce obrazowe – refleksja Kazimierza Wóycickiego o roli sztuki wysokiej w dydaktyce polonistycznej (odczytanie we współczesnej perspektywie)*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 2010, t. 6-7.

Kurczab Henryk, *Cykl muzyczny i malarski w dydaktyce szkolnej: zagadnienia przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Semiotyka cyklu: cykl w muzyce, plastyce i literaturze*, pod red. M. Demskiej-Trębacz, K. Jakowskiej i R. Siomy, Białystok 2005.

Kurczab Henryk, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

Kurczab Henryk, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.

Kurczab Henryk, *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2”, Rzeszów 1999.

Kwiatkowska-Ratajczak Maria, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. 1, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań 2011.

Lukas Katarzyna, *Przekład intersemiotyczny*, 2013, [w:] *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności*, kierownik projektu W. Bolecki, www.sensualnosc.bn.org.pl [dostęp: 12 maja 2017].

Marzec Anna, *Rola edukacji kulturalnej w poszerzaniu wiedzy o języku i świecie*, „Prace Naukowe UŚ. Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1991, t.11.

Mazepa-Domagała Beata, *Dziecięce spotkania ze sztuką*, Katowice 2009.

Morawska Iwona, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007.

Morawska Iwona, *Jacek Malczewski i jego twórczość w edukacji polonistycznej*, [w:] *Jacek Malczewski i symboliści*, pod red. K. Stępnika i M. Gabryś-Sławińskiej, Lublin 2012.

Morawska Iwona, *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury*, [w:] Myrdzik Barbara, Latoch Zelińska Małgorzata, Morawska Iwona, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*. Lublin 2016.

Muszyńska Małgorzata, *Metafory w edukacji prymarnej*, Toruń 1999.

Myrdzik Barbara, *Co można zobaczyć „wewnętrznym okiem”?* *O czytaniu poezji w szkole*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, pod red. B. Myrdzik i L. Tymiakina, Lublin 2008.

Myrdzik Barbara, *Plakat jako technika przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Od teatru żaków do internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2003.

- Nycz Ryszard, *Lekcja Adorna: tekst jako sposób poznania, albo o kulturze jako palimpseście*, „Teksty Drugie” 2012, nr 3.
- Okoń Wincenty, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, „Polonistyka” 1980, z. 6.
- Pilch Anna, *Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu. (Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji)*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Poletur Bronisław, *Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, „Ogniwo” 1924, nry 5/7, 8/9, 11, 12, <http://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/plain-content?id=19029> [dostęp: 28.09. 2017].
- Popek Stanisław, *Barwy i psychika. Percepcja. Ekspresja. Projekcja*, Lublin 2001.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Read Herbert, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska- Kaczmarek, Wrocław 1976.
- Sporek Paweł, *Obraz we współczesnych podręcznikach szkolnych do języka polskiego. Refleksja nad książkami szkolnymi do literatury i kultury w gimnazjum*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione*, t. VI, pod red. M. Nęckiej, Kraków 2011.
- Stanisz Marek, *Korespondencje sztuk w teorii i praktyce*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka 2” 2003, z. 10.
- Suchodolski Bogdan, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] tegoż *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Szczęsna Ewa, *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa 2007.
- Szczęsna Ewa, *Wprowadzenie do poetyki transsemiotycznej*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, pod red. S. Balbusa, A. Hejmeja, J. Niedźwiedzia, Kraków 2004, s. 32.
- Szkołut Tadeusz, *Sztuka – Edukacja – Ponowoczesność*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesności*, Lublin 1995.
- Szuman Stefan, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1931.
- Szuman Stefan, *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Warszawa 1994.

- Tabakowska Elżbieta, *Między obrazem a tekstem, czyli o przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Między obrazem a tekstem*, pod red. A. Kwiatkowskiej i J. Jarniewicza, Łódź 2009.
- Tokarski Ryszard, *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego i A. Siwca, Lublin 2016.
- Uryga Zenon, *Godziny polskiego*, Warszawa – Kraków 1996.
- Uryga Zenon, *Jak mierzyć imponderabilia?*, [w:] *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, Kraków 2001.
- Uryga Zenon, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, [w:] K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Warszawa 1964.
- Uryga Zenon, *Polonistyczne czytanie obrazów*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod. red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007.
- Wantuch Wiesława, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Poznań 2005.
- Wojnar Irena, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.
- Wysłouch Seweryna, *Adaptacja filmowa – przekładem czy montażem?*, „Przestrzenie Teorii” 2014, nr 22.
- Wysłouch Seweryna, *Ekfrazja czy przekład intersemiotyczny?*, [w:] *Od tematu do rematu. Przechadzki z Balcerzanem*, pod red. T. Mizerkiewicza i A. Stankowskiej, Poznań 2007.
- Wysłouch Seweryna, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994.
- Wysłouch Seweryna, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001.
- Wysłouch Seweryna, *Przestrzeń jako kategoria transdyscyplinarna*, „Estetyka i Krytyka” 2009-2010, nr 17/18.
- Wysłouch Seweryna, *W poszukiwaniu jedności sztuk*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki lat 1994-1996*, pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1997.
- Zgółka Tadeusz, *Sztuka jako przedmiot refleksji poetyckiej*, [w:] *Wartość. Dzieło. Sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej*, pod red. J. Kmity, Warszawa 1975.

Opracowania metodyczne

- Biernacka Anna, Bortnowski Stanisław, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Warszawa 2013.
- Bobiński Witold, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2001.
- Bortnowski Stanisław, *Jak uczyć poezji*, Warszawa 1998.

- Bortnowski Stanisław, *Malarskie rozbieranie do snu*, „Polonistyka” 1994, nr 10.
- Bortnowski Stanisław, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2002.
- Bortnowski Stanisław, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 2002.
- Bortnowski Stanisław, *Zdziwienia polonistyczne*, Warszawa 2003.
- Brudnik Edyta, Moszyńska Anna, Owczarska Beata, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2010.
- Chmiel Małgorzata, Herman Wilga, Pomirska Zofia, Doroszewski Piotr, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Chmiel Małgorzata, Herman Wilga, Pomirska Zofia, Doroszewski Piotr, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Chmiel Małgorzata, Herman Wilga, Pomirska Zofia, Doroszewski Piotr, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2010.
- Chojnacka Ludmiła, *Integracja w nauczaniu*, „Życie Szkoły” 1999, nr 1.
- Dyduch Barbara, *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, pod red. J. Kram, J. Polańskiego, t. 6, Katowice 1986.
- Dyduch Barbara, *Obraz jako przekaz w kształceniu polonistycznym*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1996/1997, z. 4.
- Dziedzic Anna, *Interpretacja głosowa „Białej magii” K. K. Baczyńskiego*, „Język Polski w Gimnazjum” 2009/2010, nr 3.
- Falkowski Stanisław, *Na pograniczu epok – na pograniczu sztuk*, „Polonistyka” 1994, nr 10.
- Gałczyńska Elżbieta, Jabłoński Romuald, Szczepańska Elżbieta, *Wyrzucić i nauczyć słowem. Wybór konspektów lekcji literackich w kl. IV-VIII*, Płock 1998.
- Gałczyńska Elżbieta, Jabłoński Romuald Marek, *A słowa jak ziarna... Wybór konspektów lekcji języka polskiego*, Płock 2012.
- Grodecka Aneta, Podemska-Kałuża Anna, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012.

- Grodecka Aneta, *Uczeń z wyobraźnią*, Sopot-Poznań 2003.
- Harackiewicz Katarzyna, Studzińska Joanna, Wach Katarzyna, *Porównanie fragmentu utworu literackiego z dziełem malarskim*, Toruń 2001.
- Jabłoński Romuald Marek, *O nietypowym zastosowaniu metody przekładu intersemiotycznego*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 2.
- Jabłoński Romuald Marek, *Słowa, myśli i obrazy... Lekcje z zakresu kształcenia literackiego i kulturalnego w gimnazjum*, Płock 2003.
- Jabłoński Romuald Marek, *Wiersz estety i mistyka (Zbigniew Herbert „Wit Stwoszc: Uśnięcie NMP*, [w:] tenże, *W słowach jest Pan. Inspiracje religijne w edukacji polonistycznej*, Zielona Góra 2000.
- Kaniewski Jerzy, *Nowe „słowo – zakłęcie”. O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka” 2008, nr 6.
- Kasprzakowa Barbara, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Poznań 2002.
- Kasprzakowa Barbara, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Poznań 2003.
- Kasprzakowa Barbara, *Wyobraźnia czarodziejka. Wprawki lekturowe i testy dla gimnazjalistów*, Sopot-Poznań 2003.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 1.
- Kram-Mikoś Elżbieta, *Malarstwo Tadeusza Makowskiego przekładane na język poezji. Szkic interpretacyjny z sugestiami metodycznymi. Propozycja pracy z uczniami o biegłej znajomości języka*, „Ojczyzna - Polszczyzna” 1992, nr 3.
- Krasoń Katarzyna, *Dziecko czyta i przetwarza tekst*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 7.
- Krawczyk Alicja, *Literackie fascynacje malarstwem. Teksty, zadania, szkice interpretacyjne*, Kielce 2006.
- Kubiczek Maria, *Przekład intersemiotyczny jako metoda pracy na lekcjach języka polskiego w klasie IV*, „Język Polski w Szkole” 1988/1989, nr 3-4.
- Kurczab Henryk, *Stanisław Grochowiak „Lekcja anatomii (Rembrandta)”*, „Płonąca żyrafa”, [w:] *Wśród starych i nowych lektur szkolnych. Zbiór analiz i interpretacji*, pod red. P. Żbikowskiego, Rzeszów 1994.
- Matusiak Barbara, *Lekcje języka polskiego w gimnazjum. Scenariusze, Rozkład materiału*, Warszawa 2001.
- Nagajowa Maria, *Nauczanie integrujące*, „Polonistyka” 1980, nr 2.

Niklewicz Beata, *Gdy krąg interpretacji się zaciska... Gimnazjalista wobec poezji K. K. Baczyńskiego*, „Polonistyka” 1988, nr 6.

Piwowar Emilia, *Moje lekcje polskiego. Scenariusze zajęć*, Kraków 2004.

Szymik Eugeniusz, *Metoda przekładu na lekcjach języka polskiego*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1993/94, nr 4.

Tomczyk-Maryon Marta, *Trener. Jak czytać wiersze i oglądać obrazy?*, Bielsko-Biała 2010.

Tumolska Halina, *W Leśmianowskim teatrze wyobraźni*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1991/1992, z. 3/4.

Wantuch Wiesława, *Ilustracje tomików poezji dla dzieci jako wprowadzenie do lektury*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod. red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007.

Żebrowska Teresa, *Za rączkę na spotkanie sztuki – historia sztuki dla dzieci. Picasso*, Kraków 2006.

Żuchowska Wiesława, *Szansa w metodzie*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 2.

Dokumenty oświatowe

Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje), Warszawa 1990.

Informator o egzaminie ośmioklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf.

Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia

ogólnego. http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19990140129/O/D19990129_01.pdf.

Rozporządzeniu MEN z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020510458/O/D20020458.pdf>.

Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia

uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090040017/O/D20090017.pdf>.

Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z 2014 r. poz. 803).

Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>.

M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, „*Słowa na czasie*”. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum, Warszawa 2015.

Analiza tekstów kultury

Antoniuk Mateusz, *Nadwrażliwość sensualna – poezja wojenna*, 2013, [w:] *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności*, kierownik projektu W. Bolecki, www.sensualnosc.bn.org.pl [dostęp: 12 maja 2017].

Baczyński Krzysztof Kamil, *Biała magia*, [w:] *Baczyński. Liryki najpiękniejsze*, pod red. I. Kapicy, Toruń 2004.

Bajda Justyna, *Poeci – to są słów malarze...Typy relacji pomiędzy słowem a obrazem w książkach poetyckich Młodej Polski*, Wrocław 2010.

Czabanowska-Wróbel Anna, „*Niepojętność zieloności*” i „*możliwość szkarłatu*”. *O kolorystyce Bolesława Leśmiana*, [w:] *tejsze, Złotnik i śpiewak. Poezja Leopolda Staffa i Bolesława Leśmiana w kręgu modernizmu*, Kraków 2009.

Dobrowolski Tadeusz, *Wit Stwosz. Ołtarz Mariacki. Epoka i środowisko*, Kraków 1985.

Gałczyński Konstanty Ildefons, *Prośba o wyspy szczęśliwe* (z tomu *Rękopisy liryczne*, 1930), [w] *Siódme niebo*, Warszawa 1968.

Gogler Paweł, *Poezja Zbigniewa Herberta w świecie sztuk pięknych*, „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 1.

Herbert Zbigniew, *Wit Stwosz: Usnięcie NMP* (pierwodruk „Tygodnik Powszechny” 1952), [w:] *Elegia na odejście*, Wrocław 1992.

Horak Stanisław, *Młyny van Gogha*, „Współczesność” 1960, nr 20.

Janion Ludwik, *Siła wyobraźni. Jednorożec, Zegarynek i ... Mona Lisa*, Warszawa 2008.

Kokoszka M, *Poeta-żuk zielony, czyli o Leśmianowskim mikroświecie*, [w:] *Zaczytani. Tom jubileuszowy dla Profesor Anny Węgrzyniak*, pod red. M. Bernackiego, T. Bielaka, I. Gielata, K. Koziółek, Bielsko-Biała 2012,
<http://www.academia.edu/17366376/Zaczytani> [data dostępu: 21 stycznia 2018].

Komza Małgorzata, *Żywe obrazy między sceną, obrazem i książką*, Wrocław 1995.

Konopnicka Maria, *Na cmentarzu (Z tamtego świata. Do tryptyku Pruszkowskiego, cz. 1)*, [w:] *Poezje*, t. 5, oprac. J. Czubek, Warszawa 1915-1916.

Koster Anna, *Kolor w poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 2, s. 193.

Leszczyński Grzegorz, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015.

Leśmian Bolesław, **** (Wyszło z boru ślepawe, zjesieniałe zmrocze...)*, [w:] *Łąka*, Warszawa 1920, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/laka-w-malinowym-chrosniaku-wyszlo-z-boru.pdf> [data dostępu: 28 grudnia 2016].

Mikołajczak Małgorzata, *Estetyka i epifania. O wierszu „Wit Stwos: Uśnięcie NMP” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Piękno materialne. Piękno duchowe. Materiały z konferencji 19-21 maja 2003r.*, Łódź 2004.

Piotrowska Eliza, *Jest w muzeum obraz taki*, Poznań 2007.

Podraza-Kwiatkowska Maria, *Dante – Rossetti – Maryla Wolska*, [w:] *teżże Labirynty – kładki drogowskazy. Szkice o literaturze od Wyspiańskiego do Gombrowicza*, Kraków 2011.

Poraska Maria, Bracht. *Kraina zapomnienia*, [w:] *teżże Helvetia*, Kraków 1912.

Tetmajer-Przerwa Kazimierz, *Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsiennicowym)*, [w:] *Poezje. Seria Druga*, 1894, <http://literat.ug.edu.pl/tetmajer/026.htm> [data dostępu: 28 grudnia 2016].

Walc Krystyna, *Kolor w poezji Leśmiana. Zarys problematyki*, [w:] *Od Koźmiana do Czernika. Studia i szkice o literaturze polskiej XIX i XX wieku*, pod red. S. Kryńskiego, Rzeszów 1992.

Węgrzyniak Anna, „Impresjonizm” *Leśmiana*, „Prace Historycznoliterackie Uniwersytetu Śląskiego” 1977, nr 5.

Zbiór poetów polskich XIX wieku. Księga 5 i 7, ułożył i opracował P. Hertz, Warszawa 1959-1975.

Zyskowska-Ignaciak Katarzyna, *Ty jesteś moje imię*, Poznań 2014.

Obrazy i rzeźby

Bracht Eugen, *Wybrzeże Zapomnienia* [Das Gestade der Vergessenheit], 1889, olej na płótnie, 139 × 257 cm, Państwowe Muzeum Hesji, Darmstadt.

Gogh van Vincent, *Gwiezdna noc*, 1889, olej na płótnie, 73 x 92 cm, The Museum of Modern Art, Nowy Jork.

Klee Paul, *Rozrywka w łódce na kanale* [Przyjemna żegluga], 1940, farby klejowe na papierze plakatowym na kartonie, 37,5x 49,5 cm, Sprengel Museum, Hannover.

Makowski Tadeusz, *Skąpiec*, 1932, olej na płótnie, 117,5 x 89 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie.

Picasso Pablo, *Dziewczynka z gołębiem*, 1901, olej, płótno, 73 x 54 cm, Workman Collection, Londyn.

Rodin Auguste, *La Danaïde*, 1889-1890, marmur, wysokość 36 cm, szerokość 71 cm, głębokość 53 cm, Musée Rodin, Paryż.

Rubens Peter Paul, *Wenus i zwierciadło (Toaleta Wenus)*, ok. 1615, olej na desce, 124 x 98 cm, Sammlung Fürst von Liechtenstein, Vaduz.

Wit Stwosz, *ołtarz Zaśnięcia NMP* (scena środkowa), 1477–1489, kościół Mariacki w Krakowie.