

## Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych

**N**ajprawdopodobniej każdy dydaktyk zgodzi się ze stwierdzeniem, że jednym z najistotniejszych czynników gwarantujących sukces w procesie nauczania jest rzetelne przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela. Niewątpliwie więc lektor języka polskiego powinien być solidnym rzemieślnikiem, dobrze znającym swój fach, ale warto też, żeby starał się być artystą, inspirującym własną pasją i zaangażowaniem swoich studentów. Nic tak skutecznie nie osłabia efektywności procesu przyswajania wiedzy, jak rutyna godząca nudą zarówno w nauczyciela, jak i ucznia. Potrzebie wystrzegania się tej niekomfortowej sytuacji dydaktycznej powinny towarzyszyć konieczność rzeczywistego zainteresowania studentów wykładanym językiem i szeroko rozumianą polską kulturą, a także chęć zaktywizowania ich wyobraźni oraz poszerzenia horyzontów myślowych. Dlatego warto nie tylko na specjalnych seminariach, ale również w czasie wprowadzania lub utrwalania materiału leksykalnego czy gramatycznego na zajęciach lektoratowych, pokusić się o „przemycenie” elementów wiedzy o polskiej kulturze<sup>1</sup>. Proponując studentowi podczas pracy na lekcji języka polskiego kontakt z kulturą wysoką (na przykład z literaturą, malarstwem, filmem, przedstawieniem teatralnym lub muzyką), należy pamiętać, że nie może to być jedyna wiedza o kulturze polskiej dostarczona słuchaczowi. Jak pisze bowiem Piotr Garczarek: „Zadaniem lektora jest wyposażenie uczących się w podstawowy kanon wzorców i zasad kultury języka nauczanego. Nigdy nie będzie to zbiór skończony. Ale ułatwi wybór zachowań w obcym kulturowo środowisku”<sup>2</sup>.

Osiągnięcie sukcesu glottodydaktycznego, którego miarą jest nie tylko opanowanie przez studenta języka, będącego narzędziem codziennej komunikacji, ale także jego swoiste wniknięcie w szeroko pojmowaną kulturę narodu, którego język poznaje, ułatwia zastosowanie na lekcji atrakcyjnych i urozmaiconych metod naucza-

---

<sup>1</sup> Interesuje mnie w tym artykule przede wszystkim nauczanie kultury rozumianej jako całokształt dorobku duchowego człowieka ze szczególnym uwzględnieniem malarstwa i literatury.

<sup>2</sup> P. Garczarek: *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego*. Red. W.T. Miodunka. Kraków 1997, s. 89.

nia. Popularna obecnie w glottodydaktyce metoda komunikacyjna, kładąca nacisk w procesie nauczania języka obcego na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i dopełniającej ją kompetencji kulturowej może być więc w toku nauki na przykład inkrustowana metodą impresywno-eksponującą czy przekładu intersemiotycznego<sup>3</sup>.

W obszarze moich rozważań znajduje się rola i możliwości wykorzystania na zajęciach lektoratowych literatury i dzieł sztuki malarskiej ze szczególnym uwzględnieniem korzyści dydaktycznych płynących z odpowiedniego zestawiania ze sobą dzieł literackich i malarskich w trakcie jednej jednostki kształceniowej<sup>4</sup>.

Lektor języka polskiego jako obcego nie powinien mieć jednak aspiracji przedstawiania na lekcjach szczegółowego kursu malarstwa polskiego czy historii literatury polskiej. Z takiego założenia wynika konieczność dokonywania wyborów i właściwej selekcji zarówno dzieł literackich, jak i malarskich. Idealnym rozwiązaniem byłby taki dobór materiału, w którym prezentowane dzieła nie stanowiłyby tylko oczywistego skądinąd uatrakcyjnienia pracy na zajęciach językowych, ale także

<sup>3</sup> Szczegółowo omawia te metody Z. Uryga w książce *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Autor pisze między innymi, że podłoże metody impresyjno-eksponującej stanowi „pedagogiczna konieczność oparcia kształcenia na rzeczywistym, osobiście motywowanym kontakcie z literaturą” oraz że metoda ta chybia celu, gdy „ogranicza rolę ucznia do biernego odbioru wrażeń: słuchania, oglądania, milczącego udziału w prefabrykowanych seansach literacko-artystycznych. Wypowiedzi uczniów stanowią konieczne dopełnienie działań nauczyciela, obliczonych właśnie na pobudzenie wyobraźni, wywołanie reakcji emocjonalnej i wyzwianie osobistej odpowiedzi na wartość”. Zaś metodę przekładu intersemiotycznego Z. Uryga dookreśla w następujący sposób: „Działania przekładowe mają charakter odwracalny – prowadzą od różnych pozaliterackich (pozajęzykowych) kodów ku dziełom albo od tekstów ku ich przetworzeniom w innym tworzywie znakowym. Niekiedy jednak ograniczają się tylko do porównawczych analiz semiotycznych, mających na celu obserwację procesów zachodzących współcześnie w kulturze”. Za A. Dyduchową autor analizuje też trzy istotne funkcje działań przekładowych w kształceniu kompetencji komunikacyjnych: 1. „Czytanie kodów pozajęzykowych pobudza do wypowiedzi, pełni rolę »mowotwórczą«, a zarazem rozwija zdolność nazywania i wyrażania treści niezwerbalizowanych. [...] 2. W sytuacjach, gdy bariera językowa (np. kodu ograniczonego) utrudnia uczniowi wypowiedzi analityczne i interpretacyjne, hamuje spontaniczność doznań i emocji, których nie potrafi on zwerbalizować, działania pozawerbalne (rysunek, gra dramatyczna, inscenizacja) stwarzają szanse wyrażenia przeżyć i ujawnienia odbioru dzieła, stają się pomostem do języka pojęciowego. 3. Wspólne działanie uruchamia w sposób naturalny interakcje między poszczególnymi uczniami”. Zob. Z. Uryga: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa-Kraków 1996, s. 118–125 i 157–167. Natomiast na możliwość wykorzystania tych metod w glottodydaktyce zwracała już uwagę A. Achtełlik: *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2004, s. 417–421.

<sup>4</sup> G. Przechodzka i A. Trębska-Kermpopf podjęły już ten problem w artykule zatytułowanym *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego*. Autorki zastanawiały się między innymi nad tym, jakie są możliwości zastosowania obrazu jako medium wizualnego w nauczaniu języka polskiego obcokrajowców na różnych poziomach zaawansowania, jakie sprawności językowe mogą być kształcone dzięki wykorzystaniu obrazu, jakiego rodzaju ćwiczenia można stosować w czasie tego typu lekcji oraz jakie związki łączą malarstwo z literaturą polską. Autorki podają także przykłady konkretnych ćwiczeń i obrazów przydatnych w glottodydaktyce. Zob. G. Przechodzka i A. Trębska-Kermpopf: *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudak i J. Tambor. Katowice 2001, s. 183–197.

wprowadzały istotne elementy wiedzy o polskiej kulturze<sup>5</sup>. Oczywiście, rozkład materiału nauczania na zajęciach lektoratowych determinują potrzeby konkretnej grupy studentów zazwyczaj zróżnicowanych przecież pod względem zainteresowań, oczekiwań wobec kursu, wreszcie kompetencji językowych i wykształcenia. O doborze materiału często decyduje także aktualnie wprowadzane słownictwo, omawiany temat czy problem gramatyczny wymagający wyjaśnienia. Zarówno więc zakres wiedzy historycznoliterackiej<sup>6</sup>, jak i obszar zagadnień z historii sztuki polskiej, który byłby przydatny obcokrajowcowi, często bywa trudny do ustalenia<sup>7</sup>.

Wykorzystując w czasie pracy z obcokrajowcami dzieło literackie (bądź tylko jego fragment), należy wybierać utwory z zakresu literatury polskiej, jednakże w przypadku dzieł malarskich takie ograniczenie nie wydaje się konieczne. Oczywiście zawsze warto eksponować malarstwo polskie ze względu na to, że niejako przy okazji uczy my też wybranych zagadnień z zakresu polskiej historii sztuki. Pozwalając sobie jednak na omówienie czy choćby tylko egzemplifikację jakiegoś zagadnienia na podstawie obrazów przynależnych do kultury narodów, których reprezentantami są nasi studenci, możemy z jednej strony wyzyskać do celów dydaktycznych emocjonalne zaangażowanie słuchacza, stwarzając mu okazję do „pochwalenia się” dziełem swojej kultury, z drugiej zaś sami stajemy się urzeczywistnieniem postawy otwarcia na „inność” tak potrzebnej przecież podczas nauki języka obcego. Jednocześnie warto też wprowadzać do nauczania języka polskiego zajęcia poświęcone postawom wobec sztuki budzącej kontrowersje, gdyż może to „pomóc nie tylko w lepszym poznaniu zachowań specyficznych dla danego kręgu kulturowego, ale i rodzic wzajemną tolerancję [...]”<sup>8</sup>. W związku z tak rozszerzonym polem doboru

<sup>5</sup> Por. P. Garncarek: *Znajomość kultury polskiej...*, s. 86.

<sup>6</sup> Warto zajrzeć przy tej okazji do rozważań dotyczących kanonu literatury polskiej. Zob. np. P. Wilczek: *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. Cudak. Katowice 2006, s. 13–26 oraz W. Hajduk-Gawron: *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*. W: *Literatura polska w świecie...*, s. 27–34.

<sup>7</sup> W opisie koncepcji *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców* w podrozdziale *Sztuki piękne*, będącym częścią dzieła *Historia kultury polskiej*, można na przykład znaleźć następujące hasła: *malarstwo polskie XIX i XX wieku, malarze: Canaletto, P. Michałowski, Kossakowie, J. Matejko, A. Grottger, Gierymscy, J. Chelmoński, S. Wyczółkowski, J. Malczewski, O. Boznańska, S. Wyspiański, J. Mehoffer, S. Wojtkiewicz, J. Stażewski, Z. Beksiński, polska szkoła plakatu, rysunek satyryczny, J. Nowosielski, W. Hasior, M. Abakanowicz*. Zob. G. Zarzycka: *Opis koncepcji*. W: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Red. W. Miodunka. Kraków 2004. Wykaz ten może stać się rodzajem odpowiedzi dla lektora, chcącego wykorzystać na zajęciach lektoratowych dzieła malarstwa polskiego, sądząc jednak, że warto czasem pokusić się o rozszerzenie zakresu poszukiwań doboru treści materiału o na przykład dorobek malarski formistów.

<sup>8</sup> A. Janus-Sitarz: *Kontrowersje wokół sztuki jako wspólne doświadczenie odbiorców z różnych kręgów kulturowych*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. Garncarek. Warszawa 2005, s. 251. Autorka artykułu proponuje, żeby w procesie dydaktycznym wykorzystywać nawet tak kontrowersyjne dzieła sztuki, jak na przykład jeden z najsłynniejszych obrazów polskiego symbolizmu *Szał uniesień* Władysława Podkowińskiego, pokazując przy okazji zmieniające się na przestrzeni czasu reakcje odbiorców i różnice pomiędzy oceną obrazu pośród studentów grup wielonarodowościowych.

materiału należy zauważyć, że nauczyciel powinien dysponować nie tylko wiedzą z zakresu literatury polskiej i polskiego malarstwa, warto też, aby znał światowy dorobek tych dwu dziedzin sztuki ze szczególnym uwzględnieniem kultury kraju, z którego pochodzą jego studenci. Sytuacja, oczywiście, komplikuje się, kiedy mamy do czynienia z grupą wielonarodowościową.

Analizując ze studentami na zajęciach lektoratowych dzieło polskiej sztuki malarzkiej czy polski utwór literacki starajmy się uwzględnić rodzimą specyfikę, jednak nie poprzestawajmy tylko na tym. Dobrze dobrany obraz czy tekst literacki powinien dać możliwość przejścia od rozważań ściśle polskich, narodowych do kwestii uniwersalnych, ogólnoludzkich. Interpretacja tego rodzaju tekstów kultury powinna prowadzić do opisu rzeczywistości pozatekstowej, prowokować dyskusję, konfrontować różnorodność postaw. Wskazując elementy polskie i uniwersalne, starajmy się jednakże spojrzeć niejako z boku na analizowany obraz czy tekst literacki, bowiem „ważne jest, by nauczyciel zachował dystans wobec własnej kultury. Zadawał pytania jakby z zewnątrz, z punktu zdystansowanego obserwatora”<sup>9</sup>.

Na zajęciach lektoratowych warto wykorzystywać różnorodne dzieła sztuki, pokazywać związki pomiędzy wszelkimi jej dziedzinami (np. literaturą, malarstwem, filmem, fotografią, architekturą czy muzyką), jednak niekoniecznie należy ograniczać wybór tylko do tekstów literackich, które wykazują ewidentne cechy ekfrastyczności czy dzieł literackich i malarskich, sugerujących jakiegokolwiek wzajemne interferencje.

Pracę z obrazem, jako „statycznym medium wizualnym, można prowadzić podczas lektoratu języka polskiego w dwojaki sposób. Pierwszy polega na tym, że dzieło sztuki malarzkiej nauczyciel traktuje instrumentalnie, tzn. służy mu ono do różnego rodzaju ćwiczeń językowych. Obraz nie jest wówczas obiektem pełnej analizy. Jeśli natomiast lektor podejmie próbę jego oceny jako jedynej w swoim rodzaju konfiguracji wartości, których próżno szukać w innych dziełach sztuki, to w takim wypadku obraz może uzupełniać albo wyjaśniać werbalny komunikat nauczyciela, czyli stanowić samodzielne źródło uczenia się”<sup>10</sup>.

Idąc tropem pierwszego z przedstawionych sposobów, lektor może urozmaicić, wykorzystując jako pomoc dydaktyczną obraz czy krótki fragment literacki, już nawet lekcję w grupie początkującej, której głównym celem dydaktycznym jest opanowanie przez studenta słownictwa dotyczącego na przykład nazw kolorów<sup>11</sup>,

<sup>9</sup> A. Achtelik: *Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury...*, s. 216.

<sup>10</sup> G. Przechodzka, A. Trębska-Kerntopf: *Miejsce dzieła sztuki malarzkiej...*, s. 186.

<sup>11</sup> Bardzo ciekawą analizę kulturowego zróżnicowania symboliki barw achromatycznych (bieli, czerni i szarości), propozycje tekstów, które warto wykorzystać na lekcji o barwach niekolorowych oraz sposoby pracy z tymi barwami (nawet konkretne przykłady gier dydaktycznych, takich jak na przykład: układanie zdań z podanymi słowami, znajdowanie kolorów w wypowiedzi, rymowanka, „wierszopis”, wąż wyrazowy, wymyślanie zdrobnień, tworzenie zrostów, złożzeń i zestawień czy wyszukiwanie tytułów) można znaleźć w dwu artykułach A. Dunin-Dudkowskiej i A. Trębskiej-Kerntopf. Por. A. Dunin-Dudkowska, A. Trębska-Kerntopf: *Kulturowe zróżnicowanie symboliki barw niekolorowych – konsekwencje dla glottodydaktyki*. W: *Wrocławska*

elementów odzieży czy choćby określania czasu. Warto bowiem łączyć naukę języka z wiedzą o kulturze już od pierwszych lekcji<sup>12</sup>.

W grupach początkujących najlepsze efekty uzyskuje się, pracując z obrazami, na których przedstawiono mało elementów, gdzie dominują zdecydowane kolory i wyraźna kreska. Dlatego już w początkowej fazie kursu języka polskiego jako obcego, kiedy wprowadzamy leksykę dotyczącą najprostszych przedmiotów (np. *kosz, stół, kwiat*), podstawowych kolorów (np. *żółty, czerwony, zielony*) oraz utrwalamy mianownik i narzędnik liczby pojedynczej przymiotnika i rzeczownika, a także słownictwo określające zawody można jako pomoc dydaktyczną wykorzystać na przykład obrazu Tadeusza Makowskiego *Martwa natura z zieloną misą i owocami oraz Jabłka w koszyku*. Rola nauczyciela nie może ograniczać się oczywiście tylko do wyboru odpowiedniego obrazu. Lektor musi bardzo starannie (szczególnie dla studentów na poziomie progowym) „wyreżyserować” pracę na lekcji – przygotować słownictwo, ćwiczenia gramatyczne, wcześniej sformułować pytania, które zada studentom.

Prezentacji zdjęcia autora (lub jego obrazu *Autoportret z paletą i ptaszkiem*), reprodukcji obrazów i gestom wskazującym poszczególne przedmioty przedstawione na obrazach powinien towarzyszyć na przykład następujący komentarz lektora, przeplatany pytaniami skierowanymi do studentów:

To jest Tadeusz Makowski. Kim jest Tadeusz Makowski? On jest polskim malarzem.

To jest obraz. Czy to jest ładny obraz? Tak, to jest ładny obraz. Nie, to nie jest ładny obraz.

Co to jest? To jest misa. To jest jabłko. To jest butelka. To jest talerz. To jest koszyk.

Jaka jest misa? Misa jest zielona.

Czy to jest zielona misa? Tak, to jest zielona misa.

Czy to jest czerwona misa? Nie, to nie jest czerwona misa. To jest zielona misa<sup>13</sup>.

Obrazy można wykorzystywać jako materiały pomocnicze już w grupach początkujących w procesie nauki słownictwa o różnorodnym zakresie, związanego na przykład:

a) z architekturą – tu warto zaprezentować studentom między innymi obraz Bernarda Bellotta, zwanego Canalettem (szczególnie, że był on przecież przez długi czas związany z dworem króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, co warto podkreślić, wprowadzając w taki sposób do kursu element polskiej historii), na przykład

*dyskusja...*, s. 385–393 oraz A. Dunin-Dudkowska, A. Trębska-Kermpf: *Kolorowo o niekolorowych kolorach, czyli jak uczyć się bawiąc, a bawić ucząc na zajęciach JPJO*. W: *Wrocławska dyskusja...*, s. 395–403. Są to jednakże propozycje dla grup na wyższym niż początkujący poziomie zaawansowania językowego.

<sup>12</sup> Por. P. Garcarek: *Znajomość kultury polskiej...*, s. 88. O wykorzystaniu już na poziomie zerowym niewątpliwie odmiennych od proponowanych przeze mnie tekstów malarskich, ale mających podobne cele dydaktyczne materiałów pozaliterackich, takich jak na przykład dowcipy rysunkowe, komiksy, skecze sytuacyjne, plakaty, krótkie fragmenty seriali obyczajowych i oper mydlanych z Polskiej Telewizji pisze Elwira M. Grossman. Por. E.M. Grossman: *Nauczanie kultury polskiej jako obcej. Formy pozaliterackie w jej nauczaniu (komunikat)*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji...*, s. 168–169.

<sup>13</sup> Podobne zestawy pytań należy sformułować, wykorzystując wszystkie przedstawione na obrazie przedmioty, zadając pytania wszystkim studentom nawet kilkakrotnie celem utrwalenia konstrukcji.

*Widok Warszawy z tarasu Zamku Królewskiego* i *Ulica Miodowa* czy Józefa Mehoffera *Rynek krakowski*;

b) z opisem krajobrazu – można sięgnąć do obrazów Józefa Chełmońskiego *Kaczki nad wodą*, *Droga w lesie*, *Puszcza*, *Pejzaż z rzeką* czy Maksymiliana Gierymskiego *Krajobraz leśny*;

c) z opisem klimatu i pogody – tu mogą być przydatne także obrazy Józefa Chełmońskiego na przykład *Wiosna – Potok*, *Jesień*, *Zachód słońca zimą*, *Burza*, ale warto też wykorzystać na przykład obrazy Juliana Fałata *Śnieg* i *Krajobraz zimowy z rzeką*, Stanisława Witkiewicza *Kwitnące jabłonie* czy dzieła Piotra Bruegla (Starszego) *Mysliwi w śniegu* czy *Pejzaż zimowy z żyźwiarzami i pułapką na ptaki*;

d) z kolorystyką oraz stosunkami przestrzennymi – interesujące może być tu wykorzystanie obrazów Władysława Podkowińskiego *Powrót ze spaceru (Spotkanie)* czy Rafała Malczewskiego *Kamieniołom* i *Pogodne życie*. Ale można też zaprezentować obrazy Giorgia de Chirico *Tajemnica i melancholia ulicy*, Davida Hockneya *Większy plusk*, Henriego Matisse'a *Ślimak*, Franza Marca *Tygrys* czy Emila Nolde'a *Młode czarne konie*;

e) z przedmiotami użytku codziennego – w tym miejscu świetnie sprawdzają się obrazy przedstawiające martwą naturę, na przykład Leona Wyczółkowskiego *Martwa natura z pomarańczami*, Józefa Pankiewicza *Martwa natura z owocami i nożem* czy Paula Cezanne'a *Niebieski wazon*.

Studenci grup początkujących, pracując z obrazami, mogą w prostych słowach (ustnie lub pisemnie) opisywać fragment obrazu, czynności i sytuacje zaprezentowane na obrazie, stosunki czasowe i przestrzenne uwidocznione na płótnie, relacje między postaciami ujęte w formie dialogów cząstkowych<sup>14</sup>. Na poziomie średnio zaawansowanym można inicjować już ćwiczenia bardziej skomplikowane. G. Przechodzka i A. Trębska-Kerntopf proponują na przykład następujące rodzaje ćwiczeń:

- a) interpretowanie tytułu obrazu;
- b) przewidywanie treści obrazu na podstawie tytułu;
- c) przedstawianie logicznej kolejności wydarzeń;
- d) wyszukiwanie łańcucha przyczyn i skutków;
- e) wymyślanie zdarzeń poprzedzających i następujących;
- f) wykonywanie ćwiczeń komparatywnych (charakterystyki porównawcze na podstawie cech zewnętrznych);
- g) układanie dialogów i polilogów;
- h) przygotowanie referatu, np. na temat autora obrazu, epoki historycznej, z której obraz pochodzi;
- i) przygotowanie wypracowania związanego z opisem obrazu;
- j) opowiadanie treści obrazu z punktu widzenia postaci, w którą student powinien się wcielić<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Por. G. Przechodzka, A. Trębska-Kerntopf: *Miejsce dzieła sztuki malarzkiej...*, s. 187.

<sup>15</sup> Tamże.

Do tej listy propozycji ćwiczeń, wykorzystujących obrazy na zajęciach lektoratowych, można jeszcze dodać na przykład:

- a) wymyślanie i uzasadnianie tytułu obrazu;
- b) układanie obrazowych puzzli z pociętych reprodukcji pod dyktando czytającego opis obrazu lektora;
- c) układanie pytań związanych z obrazem i formułowanie prawdopodobnych odpowiedzi;
- d) grę dydaktyczną, polegającą na przedstawianiu tytułu obrazu gestem, mimiką lub rysunkiem. Można zainicjować rywalizację pomiędzy dwiema grupami studentów. Zadaniem grupy jest odgadnięcie tytułu i autora obrazu. Jest to ćwiczenie zakładające przynajmniej średni stopień znajomości historii sztuki przez studentów. Lektor powinien więc wybierać do tego typu zabawy edukacyjnej dzieła powszechnie znane;
- e) szukanie na obrazie elementów znaczących i próba budowania pól semantycznych tych wskazanych elementów.

W grupach zaawansowanych „obraz stwarza okazję do: a) wypowiedzi z argumentowaniem; b) opowiadania przeżyć i wrażeń odbiorcy związanych z oglądaniem; c) dyskusji; d) omawiania związków, jakie zachodzą między obrazem i dziełem literackim; e) relacjonowania powiązań między treścią obrazu a wydarzeniami historycznymi i kulturalnymi”<sup>16</sup>.

Lektor języka polskiego może także wykorzystywać na zajęciach metodę przekładu intersemiotycznego, tym bardziej, że jest ona jedną „z ciekawszych metod dydaktycznych, która pozwala uwrażliwić uczniów na specyfikę tworzywa dzieła sztuki, a także pobudza aktywność i rozbudza zainteresowania wychowanków”<sup>17</sup>. Metoda ta pozwala rozwijać sprawność językową studentów, gdyż „czytanie” kodów pozawerbalnych pobudza do wypowiedzi, wzbogaca słownictwo, prowokuje zdolność nazywania, pozwala na wyrażenie własnych emocji i opinii związanych z dziełem sztuki.

Można wskazać trzy typy przekładu intersemiotycznego, które warto wykorzystywać w czasie zajęć dydaktycznych. „Pierwszy typ przekładu (od kodów pozajęzykowych do tekstów literackich) ma istotne znaczenie dla wprowadzenia uczniów w język różnych dzieł sztuki. Najczęściej przyjmuje formę porównywania (na przykład malarstwa Rubensa z wierszem Wisławy Szymborskiej pod tytułem *Kobiety Rubensa*). Tego typu analizy stosuje się wtedy, gdy są wyraźne filiacje sztuk lub chociaż zbieżność motywów. Drugi rodzaj szkolnego przekładu intersemiotycznego prowadzi od dzieła literackiego do ilustracji, adaptacji filmowej, inscenizacji teatral-

<sup>16</sup> Tamże, s. 188.

<sup>17</sup> E. Dutka: *O przekładzie intersemiotycznym*. W: *Wiedza o kulturze w szkole*. Red. A. Gomółka, E. Dutka. [w druku]. Lektor, oczywiście, powinien mieć świadomość historii związków pomiędzy sztukami i choć nie jest najważniejszym celem zajęć lektoratowych rozstrzygnięcie sporu na temat jedności czy swoistości poszczególnych sztuk, warto znać dzieje ich wzajemnych relacji. W artykule E. Dutki można znaleźć ciekawe, chronologiczne ujęcie związków zachodzących pomiędzy sztukami oraz przegląd najważniejszych prac dotyczących intersemiotyczności. Dziękuję Autorce za możliwość wykorzystania maszynopisu tego artykułu.

nej lub słuchowiska. [...] Osobną odmianą tej metody dydaktycznej jest przekład intersemiotyczny, prowadzący od tekstu literackiego do znaków innego systemu, w którym autorami wypowiedzi pozajęzykowej stają się sami uczniowie”<sup>18</sup>. I choć podczas nauki języka obcego najefektywniejszy wydaje się być kierunek przekładu prowadzący od obrazu do wypowiedzi werbalnych, warto na zajęciach lektoratowych zastosować również ostatnią z wymienionych odmian metody przekładu intersemiotycznego. Inicjując jednakże stworzenie przez studenta obrazu, kompozycji, fotografii zainspirowanej tekstem literackim, zawsze należy wyegzekwować od niego werbalne uzasadnienie i opis wykonanej pracy.

Nadrzędnym celem ćwiczeń wykorzystujących tekst literacki i malarski winno być kształcenie sprawności językowej oraz elementów szeroko pojętej kultury, nie zapominajmy jednak także o interpretacji utworu – dzieła malarskiego czy literackiego. Potraktowanie obrazu czy tekstu literackiego tylko jako narzędzia służącego do nauki języka jest smutnym zaniedbaniem odzierającym dzieła sztuki z ich walorów estetycznych i równoczesnym pozbawieniem studenta możliwości dostrzeżenia uroków obcowania ze sztuką. Włączając teksty literackie w tok dydaktyczny, starajmy się utrzymywać balans pomiędzy *opcją estetyczną* i *opcją praktyczną*<sup>19</sup>. Anna Seretny, pisząc o roli tekstu literackiego w dydaktyce języka polskiego jako obcego, poleca wybór *opcji strategicznej*, w której z jednej strony ważne jest, aby percepcja dzieła była narzędziem, a nie celem działań dydaktycznych, z drugiej zaś następuje w niej zaakcentowanie ważności studenckiej interpretacji nad idealną, wzorcową recepcją<sup>20</sup>. Sadzę, że podobnie można postępować z tekstem malarskim. Opis dzieła malarskiego może być wartościowym elementem dydaktyki języka obcego, ale warto też dać szansę studentom (szczególnie na wyższym poziomie językowym) interpretacji obrazu i wypowiedzenia własnych sądów na jego temat.

Relacje pomiędzy obrazami i tekstami literackimi przyjmują różnorodną postać<sup>21</sup>. Z punktu widzenia glottodydaktyki wartościowe mogą być i plakaty, i ilustracje,

<sup>18</sup> E. Dutka: *O przekładzie intersemiotycznym...*

<sup>19</sup> O tych dwu opcjach dydaktycznych, powołując się na H. Mrozowską, pisze A. Seretny w artykule *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. Autorka nazywa opcją estetyczną „włączanie tekstów literackich w tok dydaktyczny przede wszystkim ze względu na ich piękno, wartości moralne, kulturowe czy uniwersalne lub na przynależność do kanonu uznanych dzieł czy walory językowe”. Natomiast opcja pragmatyczna to podejście do literatury, które wykorzystuje ją do celów bardziej praktycznych. „Tekst literacki staje się wówczas jeszcze jednym materiałem na zajęciach języka, który może angażować studentów do rozmaitych działań o charakterze językowym”. Zob. A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie...*, s. 294–295.

<sup>20</sup> Tamże, s. 295–296.

<sup>21</sup> Aron Kibedi Varga na przykład w swojej próbie typologii relacji pomiędzy obrazem i słowem pisany na poziomie przedmiotowym wyróżnia trzy kryteria. *Kryterium czasowe* – obraz i słowo mogą zaistnieć równocześnie (to przypadek np. komiksu) lub pojawiać się w następstwie – obraz uprzedza słowo (np. poeta zainspirowany obrazem pisze ekfrazę). *Kryterium ilościowe* – obrazy mogą być postrzegane pojedynczo lub seryjnie, a słowo da się odróżnić od obrazu. „Powstają następujące relacje: współistnienia – słowo wpisane w ramę



i ekfrazy, i *Bildgedicht*<sup>22</sup>, i dzieła literackie, i malarskie pozostające z sobą w relacji koreferencji. Lektor języka polskiego, uwzględniając więc potrzeby konkretnej grupy studentów, może kreślić sobie bardzo szerokie pole poszukiwań. Oto garść konkretnych propozycji zestawień obrazów i tekstów literackich wchodzących ze sobą w różne relacje, które można wykorzystać w procesie glottodydaktycznym<sup>23</sup>:

a) Stanisław Grochowiak: *Lekcja anatomii (Rembrandta)* i Rembrandt: *Lekcja anatomii doktora Tulpa*; Stanisław Grochowiak: *Ikar* i Pieter Breugel Starszy, zwany Chłopskim: *Upadek Ikara*; Stanisław Grochowiak: *Płonąca żyrafa* i obraz Salvadora Dalego o tym samym tytule; Stanisław Grochowiak: *Otwarcie mroku* i Francisco Goya: *Gdy rozum śpi, budzą się potwory*<sup>24</sup>;

b) Tadeusz Różewicz: *Kopytka* i Tadeusz Makowski: *Szewc*; Jerzy Harasymowicz: *Sztuka Makowskiego* i Tadeusz Makowski: *Kapela dziecięca*<sup>25</sup>;

c) Andrzej Busza: *Pory roku* i Nicolas Poussin: *Et in arkadia ego*;

d) Adam Czerniawski: *Widok Delf*, Adam Zagajewski – wiersz tak samo zatytułowany i Jan Vermeer van Delf – obraz o takim samym tytule<sup>26</sup>;

e) Czesław Miłosz: *Orfeusz i Eurydyka*, Bogdan Czaykowski: *Eurydyka* i Tycjan: *Orfeusz i Eurydyka*.

To zaś schematyczny opis przykładowych zajęć dla studentów zaawansowanych, podczas których wykorzystujemy zarówno obrazy, jak i tekst literacki. Temat, na

obrazu (jak na plakatach reklamowych); interferencji – emblematy, ilustracje, plakaty, a także obraz i jego tytuł, tekst i jego ilustracja na tej samej stronie lub obraz, na którym ważną rolę odgrywa słowo pisane; oraz konferencji – słowo i obraz nie są przedstawione w tym samym miejscu, ale odnoszą się niezależnie do tego samego zdarzenia lub przedmiotu w słowie naturalnym – malowidło i wiersz, upamiętniające to samo wielkie wydarzenie (koronację króla, jakąś bitwę, hold *etc.*)”. *Kryterium formalne* – tu bierze się pod uwagę układ przestrzenny oraz kompozycję przedmiotów werbalno-wizualnych. Typologię tę podają za A. Dziadkiem, w którego książkę można oprócz systematyzacji relacji obrazów i tekstów znaleźć też wiele ciekawych interpretacji dzieł z obu tych dziedzin sztuki. Zob. A. Dziadek: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interpretacji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2004, s. 8–11. Literatura poświęcona temu tematowi relacji dzieł sztuki malarskiej i literatury jest bardzo bogata. Warto sięgnąć także na przykład do następujących pozycji: S. Wysłouch: *Literatura i sztuki wizualne*. Warszawa 1994; *Pogranicza i korespondencje sztuk*. Red. T. Cieślikowska, J. Sławiński. Wrocław 1980; M. Porębski: *Obrazy i znaki*. Kraków 1986.

<sup>22</sup> Omawiając ten termin, A. Dziadek pisze: „Ogólnie rzecz biorąc, pojęcie to odnosi się do wierszy zainspirowanych jakimś obrazem lub twórczością jakiegoś malarza. *Bildgedicht* jest postrzegane jako swobodna wariacja słowa na temat jakiegoś obrazu; podkreślam tu słowa »swobodna wariacja«, ponieważ to właśnie na nich opiera się to, co odróżnia owo pojęcie od ekfrazy (przynajmniej od takiego znaczenia ekfrazy, zgodnie z którym jest ona dokładnym opisem dzieła sztuki, a nawet jego substytutem)”. A. Dziadek: *Obrazy i wiersze...*, s. 11–12.

<sup>23</sup> Przykłady te należy traktować jako propozycje wybrane spośród wielu możliwości.

<sup>24</sup> Warto sięgnąć w tym wypadku na przykład po książkę J. Łukasiewicza: *Grochowiak i obrazy*. Wrocław 2002.

<sup>25</sup> Por. przykłady propozycji wykorzystania na lekcji m.in. tych utworów w E. Kram-Mikoś: *Malarstwo Tadeusza Makowskiego przekładane na język poezji. Szkic interpretacyjny z sugestiami metodycznymi. Propozycje pracy z uczniami o bieglej znajomości języka*. „Ojczyzna Polszczyzna” 1992, nr 3, s. 27–33.

<sup>26</sup> Między innymi te dzieła analizuje A. Dziadek: *Obrazy i wiersze...*, s. 60–73.

którego realizację należy przeznaczyć 3 godziny lekcyjne (3 x 45 minut), brzmi *Magia przedmiotów. O opowiadaniu Olgi Tokarczuk „Szafa”*.

W czasie krótkiej pogadanki wstępnej odwołajmy się najpierw do osobistych doświadczeń studentów, ich kontaktu z przedmiotami użytku codziennego, roli przedmiotów w ich życiu, ich odczuć.

Następnie należy przygotować studentów do analizy tekstu kultury, jakim jest obraz malarski, wprowadzając lub utrwalając (w zależności od poziomu zaawansowania grupy) struktury leksykalne, które umożliwią im pracę z tekstem. W tym celu można rozdać wszystkim studentom materiały dodatkowe z odpowiednio pogrupowanym słownictwem, które będą mogli wykorzystać podczas kolejnego ćwiczenia komunikacyjnego. Należy oczywiście upewnić się, czy studenci rozumieją wypisane słownictwo i wyjaśnić ewentualne niejasności. Oto przykładowa grupa słownictwa:

KOLORYSTYKA – barwa, kolor, ciepłe/zimne kolory, paleta barw, bogata/uboga kolorystyka, kolorowy, barwny, tonacja barwna, światłocień, mieszać farby, pastele, wydobywać kolor, jaskrawy żółty, krzykliwy kolor, odbarwiony, rudawobrazowy, zielonkawy, wielobarwny.

Studenci powinni teraz pracować w trzech grupach, których zadaniem jest omówienie trzech różnych obrazów. Proponuję, aby wykorzystać w tym celu obrazy: Zbigniewa Pronaszki *Martwa natura z gruszkami i fajką*, Tytusa Czyżewskiego *Martwa natura z cytrynami* oraz Józefa Mehoffera *Portret żony artysty*. W tej części lekcji można zastosować w uproszczonej nieco wersji metodę ikonologiczną, polegającą na „stopniowym poznawaniu dzieła sztuki, prowadzącym od zewnętrznego oglądu jego formy poprzez opis widocznych składników treściowych aż do pogłębionej o wiedzę z innych dziedzin (historii, literatury, filozofii, teologii, obyczajowości, psychologii itp.) analizy formalno-treściowej całości dzieła”<sup>27</sup>. Studenci powinni wykazać się umiejętnością własnej spontanicznej, werbalnej oceny dzieła sztuki. To jest najważniejszy cel tej części lekcji, ale analizą warto pokierować w taki sposób, aby studenci dostrzegli różnorodne funkcje przedmiotów ukazanych na omawianych obrazach. Po około dziesięćminutowej, grupowej pracy studentów prosimy jedną osobę z każdej grupy, aby zaprezentowała wyniki wspólnej analizy dzieła sztuki. Studenci powinni zauważyć, że na każdym z obrazów zaznaczona jest w inny sposób obecność człowieka. Na obrazie Tytusa Czyżewskiego śladem nieprzedstawionego na płótnie człowieka są pozostawione przez niego przedmioty (szczególnie schematycznie namalowana gazeta), u Zbigniewa Pronaszki obok gruszek, misy, fajki i wazonu pojawia się też rzeźba kobiety, zaś Józef Mehoffer sportretował nie tylko żonę, ale też dziecko i przedmioty codziennego użytku, czyniąc je równorzędnym elementem kompozycji obrazu.

<sup>27</sup> B. Grochowska, K. Jarmuż: *Wykorzystanie ekspozycji muzealnych w przygotowaniu uczniów do nowej matury*. W: *Interpretacje i nowa matura*. Red. A. Opacka. Katowice 2004, s. 123. Autorki w swoim artykule nie tylko omawiają metodę ikonologiczną zaproponowaną przez Erwina Panofskiego, a rozwinęłą przez Jana Białostockiego, ale także proponują zorganizowanie lekcji muzealnych. Sądzę, że warto wykorzystać tę metodę także na polu glottodydaktyki.

Wykorzystując we wstępnej części lekcji dzieła sztuki malarskiej (ich reprodukcje), uzyskujemy nie tylko szansę poszerzenia zasobu słownictwa studentów, ich płynnego przejścia z przestrzeni języka rodzimego do obcego, ale także mamy okazję pobudzenia ich wyobraźni, wywołania u nich skojarzeń wiążących obraz z osobistym doświadczeniem, możemy poruszyć ich sferę emocjonalną, pokazać różnorodność przedstawienia i funkcji przedmiotów użytku codziennego, a tym samym zainicjować punkt wyjścia do interpretacji opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*<sup>28</sup>.

Można polecić studentom wcześniejszą lekturę opowiadania w domu, ale krótka forma tego utworu prozatorskiego stwarza też okazję do głośnego, interpretującego i perfekcyjnego przeczytania całego tekstu bądź tylko jego fragmentu przez lektora w czasie zajęć. Jako przygotowanie do lektury można zaproponować ćwiczenie leksykalne, polegające na dopasowaniu zredagowanych wcześniej przez lektora definicji do wybranego, trudniejszego słownictwa, takiego jak na przykład:

- 1) *ornament* – element zdobniczy stosowany w architekturze, sztukach plastycznych, rzemiośle artystycznym;
- 2) *szedelko* – narzędzie do robótek ręcznych, mające kształt haczykowato zakończonego pręta;
- 3) *kwarantanna* – odosobnienie ludzi oraz zwierząt zakażonych lub podejrzanych o możliwość zarażenia przez okres wylegania danej choroby.

Lekturę może też poprzedzać ćwiczenie mające na celu wyjaśnienie takich wyrażeń jak na przykład: *przesadzić coś/kogoś w nowe miejsce, coś jest tak bliskie, że nie starcza słów, żeby to nazwać czy karmić się własnym oddechem*. Warto ukierunkować lekturę opowiadania, proponując studentom skoncentrowanie uwagi podczas czytania na trzecim obok kobiety i mężczyzny, bohaterze utworu. Po lekturze tekstu opowiadania i upewnieniu się, że studenci zrozumieli jego warstwę językową, należy przejść do jego analizy i interpretacji, starając się w trakcie sterowanej dyskusji, uzyskać odpowiedzi na takie na przykład pytania:

1. Dlaczego słowo *szafa* jest pisane w opowiadaniu Olgi Tokarczuk wielką literą?
2. Jaki jest stosunek bohaterów opowiadania do szafy?
3. Jak szafa jest opisana w tekście?
4. Jak bohaterowie postrzegają siebie w relacji z szafą?
5. Jaka rolę pełni przywołana w tekście modlitwa *Aniele Boży*?
6. Jak należy interpretować gest wchodzenia do szafy?

Dwa ostatnie z zaproponowanych pytań otwierają pole do nadania przez każdego ze studentów tekstowi *Szafy* indywidualnego znaczenia, które będzie miejscem spotkania utworu literackiego i ich jednostkowego doświadczenia. Dopelnieniem interpretacji opowiadania O. Tokarczuk powinno być wyzyskanie tego tekstu do

<sup>28</sup> O możliwościach wykorzystania między innymi tego opowiadania do celów dydaktycznych pisze E. Dutka: „Przykładam ucho do mebli...” – *zaproszenie do lektury opowiadań Pawła Huellego i Olgi Tokarczuk na „godzinach polskiego” w liceum*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. E. Polański. T. 17. Katowice 2004, s. 7–19.

ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Dlatego też warto zwrócić uwagę na fakt, że kompozycja opowiadania *Szafa* oparta jest na zasadzie kontrastu i zaproponować studentom wyszukanie w tekście:

a) antonimów, na przykład *gładkie – chropowate*;

b) opozycji w konstrukcji bohaterów, na przykład kobieta (wrażliwa, „mająca wrażenie własnej niedorzeczności”) i mężczyzna (racjonalista stwierdzający, że szafa „będzie pasowała do naszych mebli”);

c) przeciwieństw w przestrzeni świata przedstawionego, np. – przestrzeń mieszkania i świat zewnętrzny.

Następnie, wskazując na fakt, że w opowiadaniu Tokarczuk występuje wiele form imiesłowowych (głównie imiesłowy przymiotnikowe czynne i bierne) można przejść do ćwiczeń gramatycznych, utrwalających zasady tworzenia tych części mowy. Zakończeniem lekcji może być porównanie metaforycznego znaczenia szafy, które wynika z interpretacji opowiadania Olgi Tokarczuk z wizją przedstawioną przez Juliana Tuwima w wierszu *Meble* i Zbigniewa Herberta w prozie poetyckiej *W szafie*.

\* \* \*

Wykorzystanie w glottodydaktyce dzieł literackich i malarskich przynosi wiele korzyści, sprowadzających się nie tylko do urozmaicenia toku lekcji, bowiem stwarza też możliwość wypowiedzania osobistych sądów, wzbogaca wiedzę i rozwija wyobraźnię studenta. Praca z polskim malarstwem i literaturą pozwala też słuchaczowi na poznanie realiów kulturowych tak przecież istotnych w procesie uczenia się języka obcego. Niekwestionowanym rezultatem wykorzystywania na lekcji dzieł obu tych dziedzin sztuki jest wprowadzenie nowego słownictwa, ćwiczenie umiejętności komunikowania się, utrwalanie poprawnych form gramatycznych, obcowanie z polskimi utworami literackimi oraz polskimi obrazami.

Manuela Gretkowska w *Europejce* napisała, że „lekceważenie sztuki, jej odwagi korzystania z nieskończonej wolności jest niegodziwością. Obojętne mijanie malarstwa to grzech”<sup>29</sup>. Parafrazując autorkę *Światowidza*, powiedziałabym, że grzechem zaniedbania jest niewykorzystywanie obrazów i literatury na zajęciach języka polskiego jako obcego.

---

<sup>29</sup> M. Gretkowska: *Europejka*. Warszawa 2006, s. 29.