Grażyna Przechodzka, Anna Trębska-Kerntopf
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego

> Naszym obowiązkiem wobec obrazów [...] jest odczytać ich istotną zawartość: to, co jacyś ludzie chcieli powiedzieć – właśnie: komu? Innym ludziom? Bogu? Światu?
>
> A. Osęka: *Spojrzenie na sztukę*. Warszawa 1987, s. 149.

W poszukiwaniu coraz bardziej efektywnych metod nauczania języków obcych, w tym także języka polskiego jako obcego, daje się – zwłaszcza w ostatnich latach – zaobserwować wyraźną tendencję do tworzenia metod całkowicie nowych, w których dokonuje się syntezy najnowszych osiągnięć nauki (między innymi pedagogiki, psychologii, metodyki) z technologiami informatycznymi. Spore rezerwy tkwią jednak w udoskonalaniu metod znanych, już sprawdzonych w praktyce, które zastosowane w sposób twórczy, nieszablonowy, zwiększają efektywność praktycznego opanowania języka przez uczących się, kształtując przy tym pożądane postawy językowe oraz intelektualne. W tym kontekście najbardziej twórcza wydaje się idea kształcenia multimedialnego.

Kształcenie multimedialne (*multimedia learning, multimedia instruction, multimedia-system*) polega na „nauczaniu i uczeniu się poprzez kompleksowe wykorzystanie wielu różnorodnych środków dydaktycznych. Ogólnie środki te są nazywane mediami, stąd nazwa: kształcenie multimedialne. Niezbędnym [...] elementem tego kształcenia jest celowo dobrany zestaw materiałów dydaktycznych, tworzących pakiet multi-

medialny (*multimedia packages, Medien Pakete*) nazywany także obudową dydaktyczną"[1].

Nauczanie multimedialne stoi w opozycji do kształcenia werbalnego[2] i jest takim sposobem nauczania, „w którym mamy do czynienia z odpowiednią integracją komunikatów działaniowych, obrazowych, obrazowo-dźwiękowych i werbalnych"[3]. Strategia kształcenia multimedialnego nie eliminuje, oczywiście, nauczyciela ze struktury procesu dydaktycznego. Wręcz przeciwnie – mieszany tok ćwiczeń praktycznych wymaga od niego dużej inwencji i zobowiązuje do opanowania technologii w stosowaniu mediów, tak by zapewnić ich włączanie bez zakłóceń, operowanie nimi prawie niezauważalnie. Ważna jest też znajomość sfery psychologicznej odbiorców.

W takich placówkach jak Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (od dziesięciu lat specjalizującej się w przygotowywaniu do studiów wyższych w Polsce młodzieży pochodzącej w większości zza wschodniej granicy), realizując autorskie programy nauczania, wychodzi się z założenia, że „język polski jest dla cudzoziemca zbyt trudny, aby lektor mógł sobie pozwolić na prowadzenie zajęć w sposób nudny i stereotypowy, ograniczając się li tylko do podręcznika, kredy i tablicy"[4], dlatego też wykładowca powinien „zmierzać do nauczenia »czynnej« znajomości przedmiotu, polegającej nie tylko na przyswojeniu określonych faktów, lecz także na umiejętności powiązania ich z sobą, samodzielnej interpretacji i przekazaniu własnymi słowami"[5].

Realizując tę ideę, lektorzy z Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS starają się stosować takie rozwiązania metodyczne (między innymi nauczanie multimedialne), które w maksymalnym stopniu uatrakcyjniają proces nauczania, pomagają młodzieży w poznawaniu polskiej kultury i sztuki, polskich symboli i znaków tożsamości, a tym samym sprzyjają zmniejszeniu (w czasie rocznego kur-

---

[1] W. Strykowski: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego.* Warszawa 1984, s. 13.

[2] Nauczanie werbalne polega na przekazywaniu studentom informacji tylko za pomocą komunikatów słownych, nadawanych przez nauczyciela.

[3] W. Strykowski: *Audiowizualne...*, s. 27.

[4] M. Jelonkiewicz: *Wybrane metody i techniki audiowizualne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego.* W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Grupy „Bristol".* Red. W. T. Miodunka. Kraków 1997, s. 147.

[5] J. Mazur: *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu.* W: *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt: „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)".* Red. J. Mazur. Lublin 1993, s. 17.

su zerowego) różnic między merytorycznym przygotowaniem do studiów wyższych na polskich uczelniach słuchaczy Centrum a przygotowaniem Polaków kształconych w naszym kraju.

Na dodatkowe walory przyjętych w Centrum założeń metodycznych zwrócił uwagę jego dyrektor Profesor Jan Mazur, który podczas konferencji *Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)*, zorganizowanej w Lublinie w 1993 roku, mówił: „Za uzupełniające formy kształcenia, pomagające młodzieży w poznawaniu różnych aspektów polskiego dziedzictwa kulturowego, ułatwiające proces identyfikacji narodowościowej i przyspieszające integrację środowiskową, uważam wprowadzone w naszym Centrum zajęcia z szeroko rozumianej kultury polskiej (filmy, warsztaty teatralne, wycieczki do muzeów) oraz przygotowywanie przez studentów okolicznościowych imprez (andrzejki, opłatek, pisanki), połączone z opracowaniem przez nich informacji o polskich zwyczajach i obyczajach dawniej i dziś"[6].

Doświadczenia zdobyte podczas realizacji w Centrum nauczania multimedialnego legły u podstaw decyzji o przybliżeniu w niniejszym artykule miejsca i roli, jakie w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego może zająć statyczne medium wizualne[7] – dzieło sztuki malarskiej.

Jak wiadomo, celem przekazu wizualnego jest przede wszystkim wywołanie w odbiorcach rozumienia i zapamiętania przekazywanych informacji. Procesy te przebiegają wszakże nie tylko na poziomie recepcji wizualnej, lecz zachodzą także na płaszczyźnie identyfikowania powiązań owego rozumienia i zapamiętywania z już posiadaną przez odbiorcę wiedzą i przyswojonymi systemami językowymi. „Odpowiednia klasyfikacja widzianych treści jest procesem abstrakcyjnym, który sys-

[6] Ibidem.

[7] Media wizualne dzielą się na media statyczne i dynamiczne. Podział taki ma charakter porządkujący i pozwala wykazać zależność ich funkcjonowania od sposobu prezentacji. Wśród mediów wizualnych statycznych oprócz dzieł sztuki malarskiej wyróżnić można: odręczne rysunki, historyjki obrazkowe, grafikę, fotografie, flanelogramy, filmy nieruchome, rebusy, plakaty, reklamę, karykatury, komiksy oraz ilustracje. Szczegółowe informacje na temat podziału, typów i zastosowania mediów audiowizualnych zawierają między innymi następujące prace: E. Berezowski, H. Lesicka, R Ostrowski: *Vademecum technicznych środków kształcenia.* Warszawa 1982; J. Brzeziński: *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych.* Warszawa 1980; E. Fleming, J. Jacoby: *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej.* Warszawa 1969; M. Jagodzińska: *Rola obrazów wzrokowych w uczeniu się materiału słownego.* „Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 4; W. Strykowski: *Audiowizualne materiały dydaktyczne...; Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych.* Red. W. Pfeiffer. Poznań 1986.

tematycznie doskonalony, gwarantuje właściwe rozumienie, odpowiednią interpretację i ułatwia kognitywne podejście do uczenia się języka obcego"[8].

Zasadność przytoczonego tu spostrzeżenia, także w odniesieniu do języka polskiego jako obcego, znajduje potwierdzenie w wynikach badań. I tak, „człowiek przyjmuje około 80% wszystkich wrażeń zmysłowych poprzez kanał wizualny. Stopień zapamiętywania tego, co widzimy, określa się na 50%. Z wrażeń słuchowych zachowujemy w pamięci tylko 20%"[9].

Zacytowane opinie specjalistów, opinie których prawdziwość potwierdzają dodatkowo doświadczenia zdobyte podczas realizowanego w Centrum programu nauczania multimedialnego, skłoniły autorki niniejszego tekstu do podjęcia w nim próby odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie są możliwości zastosowania obrazu jako medium wizualnego w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców na różnych poziomach zaawansowania?
2. Jakie sprawności językowe i formy ćwiczeń można realizować, biorąc za przykład dzieło malarskie?
3. Jaki charakter mają związki malarstwa z historią literatury polskiej, historią Polski i jej kulturą oraz jak należy je przedstawiać?

Zdobyte w praktyce nauczania doświadczenia podpowiadają, że pracę z obrazem, jako statycznym medium wizualnym, można prowadzić podczas lektoratu języka polskiego w dwojaki sposób. Pierwszy polega na tym, że dzieło sztuki malarskiej nauczyciel traktuje instrumentalnie, tzn. służy mu ono do różnego rodzaju ćwiczeń językowych. Obraz nie jest wówczas obiektem pełnej analizy. Jeśli natomiast lektor podejmie próbę oceny jako jego 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.

Obydwa rodzaje pracy z obrazem wielokrotnie podejmowano w Centrum na zajęciach z cudzoziemcami. Wówczas okazało się także, iż obraz może posłużyć jako materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na różnych poziomach zaawansowania nauczania języka polskiego jako obcego.

Sięgnięcie do skarbnicy malarstwa polskiego już na podstawowym poziomie nauczania pozwala lektorowi na realizację nie tylko celów dydaktycznych (kształcenie konkretnych umiejętności językowych), lecz

---

[8] G. Ratajszczak: *Środki wizualne statyczne*. W: *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych...*, s. 41.

[9] G. Fleming: *Gedanken zur Entwicklung neusprachlicher Lersysteme*, s. 160. Cyt za G. Ratajszczak: *Środki wizualne statyczne...*, s. 38.

także wychowawczych, polegających na zaznajomieniu uczących się z postaciami wybitnych twórców oraz ich dzieł dzięki krótkiej i nieskomplikowanej pod względem językowym informacji nauczyciela.

Pracując z dziełem sztuki malarskiej na tym poziomie zaawansowania językowego, należy się ograniczyć do rzeczowego omawiania zawartych w obrazie treści. Oglądający opisuje wtedy w prostych zdaniach to, co widzi, np.:

a) fragment obrazu (wycinek rzeczywistości);
b) czynności i sytuacje zaprezentowane na obrazie;
c) stosunki czasowe i przestrzenne uwidocznione na obrazie;
d) relacje między postaciami ujęte w formie dialogów cząstkowych.

Na zajęciach poświęconych opisowi zewnętrznemu postaci przydatne okazało się pokazanie autoportretów znanych malarzy (bez wcześniejszego podawania studentom ich nazwisk) lub np. portretów członków ich rodzin (wówczas należy przedstawić twórcę). Nauczyciel może wręczyć studentom wybrane przez siebie reprodukcje, prosząc o ich opisanie z uwypukleniem cech charakterystycznych przedstawionych postaci. Jako wartościowe można również ocenić zajęcia, podczas których medium wizualnym były reprodukcje portretów dzieci namalowane przez malarkę M. Urban-Mieszkowską, gdyż stwarzały one możliwość równoczesnego opisywania wyglądu zewnętrznego dzieci oraz ich stanów emocjonalnych (smutek, radość, rozbawienie itp.).

Innego rodzaju możliwości interpretacyjne dają obrazy znanych pejzażystów, które stanowiły przedmiot analiz w trakcie realizacji tematu *Pory roku*. Prace np. J. Stanisławskiego, L. Wyczółkowskiego, W. Weissa, F. Ruszczyca oraz twórców regionalnych, jak np. S. J. Łazorka – malarza Kazimierza Dolnego, pozwalają, oprócz kształcenia umiejętności językowych, poznać urok najpiękniejszych zakątków Polski w różnych porach roku.

Na poziomie średnio zaawansowanym, kiedy sprawność językowa uczących się jest już wyższa, możliwe jest inicjowanie bardziej skomplikowanych 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.

Ćwiczenia te można przeprowadzać na podstawie np. dzieł W. Podkowińskiego (*Dzieci w ogrodzie*), T. Makowskiego (*Kapela dziecięca, Dziecinne ZOO*), J. Mehoffera (*Słońce majowe*), A. Grottgera (*Pożegnanie powstańca*). Wybór prac zależy w każdym wypadku od prowadzącego zajęcia i celów dydaktycznych zawartych w programie.

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.

Korzystne efekty dydaktyczne przynosi obejrzenie wystawy malarstwa, uwieńczone sporządzeniem notatki, recenzji lub reklamy, zachęcającej do odwiedzenia tej wystawy. Wskazane jest przeprowadzenie konkursu na najlepszą recenzję lub reklamę.

Omawianie i opisywanie obrazu na etapie zaawansowanym jest wynikiem zintegrowania wiadomości studentów z dziedziny historii sztuki, historii powszechnej (Polski) i historii literatury z wyrażaną w języku polskim interpretacją przedstawionych treści.

Na każdym etapie zaawansowania językowego student musi zostać wcześniej przygotowany do obcowania z dziełem sztuki, tzn. przyswoić niezbędną leksykę, pozwalającą na:

a) **dokonanie ogólnej oceny obrazu**, np.: interesujący, kształcący, (nie)ciekawy, pasjonujący, znakomity, wzruszający, atrakcyjny, satyryczny, (nie)realistyczny, fantastyczny, groteskowy, mierny, nudny, monotonny, (nie)udany, nieudolny, niewydarzony, żenująco słaby;

b) **ocenę szczegółową dzieła sztuki malarskiej**, np.: kompozycja, wyobraźnia, pejzaż (malarstwo pejzażowe), portret (malarstwo portretowe), malarstwo batalistyczne, sceny rodzajowe, olej, akwarela, pastele, światłocień, tworzywo, sztuka figuratywna, sztuka naiwna, sztuka prymitywna, folklor, martwa natura, kontur, tło, perspektywa, płaszczyzny obrazu, plan bliższy i dalszy, postaci pierwszo- i drugoplanowe, gra świateł;

c) **określenie charakteru scen przedstawionych na obrazie**, np.: smutna, pogodna, wzruszająca, okrutna, dramatyczna, liryczna, przygnębiająca, przerażająca, batalistyczna, rodzajowa;

d) **wzmocnienie oceny**, np.: oczywiście, oczywisty, z pewnością, jakoby, w istocie, istotnie, w rzeczywistości, szczególnie, właściwie, zwłaszcza, tylko, jedynie, bowiem, jednak.

Konieczne jest przy tym wprowadzenie uwzględnionego w programie słownictwa, umożliwiającego studentom przekazywanie własnych sądów i opinii oraz wyrażanie stosunku emocjonalnego do oglądanego dzieła. Należy tu, oczywiście, uwzględnić poziom nauczania języka. Po zapoznaniu studentów z niezbędną leksyką można dopiero zaprezentować samo dzieło sztuki malarskiej: podać tytuł, wyodrębnić płaszczyzny obrazu, plany bliższe i dalsze, postaci pierwszo- i drugoplanowe, zwrócić uwagę na grę świateł i kolorów.

W pierwszej fazie prezentacji obraz powinien uruchomić pewien ciąg skojarzeniowy, aktywizować posiadane umiejętności językowe studentów, pobudzać ich wyobraźnię i kreatywność. Na następnym etapie powinna się ujawnić także motywacja jako chęć wypowiadania się na określony temat.

Z obserwacji metodyków, zajmujących się problematyką nauczania za pomocą mediów wizualnych, wynika, że praca z mediami wymaga od odbiorców znacznie większej koncentracji uwagi niż w nauczaniu tradycyjnym (np. w pracy z podręcznikiem) lub przy użyciu taśmy magnetofonowej.

Korzystając z dzieła sztuki malarskiej jako medium wizualnego, należy więc pamiętać o eliminowaniu zmęczenia wywołanego dłuższym oglądaniem obrazu i w taki sposób kierować krokami dydaktycznymi na zajęciach, aby zapewnić jak najlepszą realizację celów pośrednich, prowadzących w konsekwencji do celu nadrzędnego – rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Ogólnie biorąc, nauczanie języka polskiego jako obcego powinno służyć wyrabianiu następujących sprawności językowych[10]:

1. Sprawności receptywne:
a) słuchowe – słuchanie,
b) wizualne – czytanie,
2. Sprawności produktywne:
a) słuchowe – mówienie,
b) wizualne – pisanie.

Praca z dziełem sztuki malarskiej umożliwia realizację wszystkich wymienionych sprawności językowych. Od inwencji nauczyciela i stopnia zaawansowania językowego grupy zależy, na które z nich zostanie położony nacisk, jaki tok pracy z obrazem zostanie przyjęty[11].

[10] Na podstawie S. P. Kaczmarski: *Ćwiczenia językowe – próba klasyfikacji.* W: *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu gllottodydaktyki ogólnej.* Red. F. Grucza. Warszawa 1979, s. 350.

[11] Tok pracy z obrazem nie powinien być zawsze jednakowy, ponieważ punkty odniesienia zależeć będą każdorazowo od przedstawionych na obrazie treści.

Odwoływanie się do dzieł sztuki malarskiej ma na celu – jak już zaznaczono – rozwijanie w studentach gotowości do samodzielnego poszukiwania środków wyrazu w języku polskim, ćwiczenie umiejętności wyrażania własnych poglądów i sądów na podstawie doznań wzrokowych. Realizacji tego celu sprzyja omawianie obrazów w korelacji z historią, historią literatury i kulturą.

Prowadząc tego typu zajęcia z młodzieżą zza wschodniej granicy, należy mieć na uwadze fakt jej przynależności do odmiennej tradycji kulturowej. Ważne zatem dla właściwego zrozumienia przez nią genezy kultury zachodnioeuropejskiej i polskiej jest wskazanie na dwa jej zasadnicze źródła: świat antyczny i chrześcijaństwo z jego podstawową księgą – Biblią[12].

Wielu malarzy, tworząc swoje płótna, inspirowało się tekstami literatury greckiej i łacińskiej oraz Biblii. Z kolei liczni pisarze i poeci tworzyli pod wpływem dzieł malarskich. Czasami inspiracje były wielokierunkowe. Artysta zainspirowany Biblią lub mitem malował obraz. Do jego dzieła, ale i do mitu odwoływali się później pisarze i poeci. Bywało i bywa też tak, że ten sam motyw biblijny bądź mitologiczny znalazł odzwierciedlenie w twórczości zarówno malarzy, jak i pisarzy i poetów.

Wzajemne związki obrazu z dziełem literackim są problemem skomplikowanym. Z tego powodu uzasadnione wydaje się jego zgłębianie w grupach humanistycznych, zaawansowanych językowo, posiadających niezbędną wiedzę z zakresu historii literatury polskiej, historii powszechnej i historii Polski. Korzystając z ich przygotowania językowego i merytorycznego, można realizować przykładowe tematy, pozwalające na przeprowadzanie uargumentowanych, bogatych we własne sądy i opinie, dyskusji.

Temat: *Sąd Ostateczny* widziany oczami malarzy i poetów

MATERIAŁY:

1. Utwory poetyckie:

a. Jan Kasprowicz: hymn *Dies irae*.

b. Zbigniew Herbert: *U wrót doliny*.

c. Czesław Miłosz: *W dzień końca świata*.

[12] Nasi słuchacze z reguły niewiele wiedzą na temat Biblii i mitologii. Dlatego też zajęcia z historii literatury polskiej zawsze poprzedzane są wykładami i ćwiczeniami na ten temat, natomiast w ramach lektoratu języka polskiego często pojawiają się, jako teksty prymarne, wybrane mity i fragmenty Biblii, które w największym stopniu inspirowały twórców późniejszych epok.

2. Reprodukcje obrazów:
a. Hans Memling: *Tryptyk Sądu Ostatecznego*[13].
b. Hieronim Bosch: *Sąd Ostateczny*, środkowa część tryptyku. Malowidła na skrzydłach noszą tytuły: *Grzech pierworodny* i *Piekło*.

W hymnie *Dies irae* J. Kasprowicza obraz Sądu Ostatecznego pokazany został w sposób ekspresjonistyczny. Rozgrywającej się na ziemi walce dobra ze złem przygląda się „lodowaty" Bóg.

H. Memling z kolei przedstawia na obrazie postać sądzącego Boga i Archanioła Michała odważającego dusze: zbawionych – wspinające się do wrót niebieskich, i potępionych – spadające w głąb piekieł.

Obraz H. Boscha *Sąd Ostateczny* ukazuje przerażającą wizję, w której potworne bestie uwijają się w pocie czoła: przebijają włóczniami, kłują strzałami, odcinają ręce nagim przestępcom. Bosch straszy i przestrzega!

Wizja Sądu Ostatecznego w wierszu Herberta *U wrót doliny* mrozi prawdą historyczną – pokazuje znane już apokalipsy XX wieku, Miłosz natomiast zdaje się w swym utworze mówić: żyj tak, jakby to miało stać się dziś. Zwyczajny dzień, niczym nie różniący się od innych – to będzie Sąd Ostateczny. Bądź przygotowany...

Temat: Mit o Ikarze i Dedalu – jego wymowa oraz nawiązania w późniejszej literaturze i sztuce.
MATERIAŁY:
1. Utwory poetyckie:
a. Ernest Bryll: *Wciąż o Ikarach głoszą*.
b. Tadeusz Różewicz: *Prawa i obowiązki*.
c. Stanisław Grochowiak: *Ikar*.
d. Zbigniew Herbert: *Dedal i Ikar*.
e. Wystan Hugh Auden: *Musee des Beaux Arts*[14] (przełożył Stanisław Barańczak)
2. Utwory prozatorskie:
a. Jarosław Iwaszkiewicz, opowiadanie *Ikar*.
3. Reprodukcje obrazów:
a. Pieter Bruegel Starszy, zwany Chłopskim: *Upadek Ikara*.
b. Marc Chagall: *Upadek Ikara*.

Obraz P. Bruegla *Upadek Ikara* przedstawia chłopa orzącego ziemię, pastucha obojętnie pasącego swoje stado, wędkarza łowiącego ryby.

[13] Godny podkreślenia jest fakt, że tryptyk *Sąd Ostateczny*, jedno z najważniejszych dzieł Memlinga, znajduje się w zbiorach polskich – w Muzeum Narodowym w Gdańsku.
[14] Musees Royaux des Beaux Arts de Belgiue – Muzeum Sztuk Pięknych w Brukseli, w którym znajduje się obraz P. Bruegla Starszego pt. *Upadek Ikara*.

I dopiero w rogu obrazu widać dwie nogi wystające z morza. To właśnie Ikar, który nie posłuchał ojca, Dedala, i wzbił się wysoko do słońca. Żar roztopił wosk, którym były sklejone skrzydła. Chłopak runął do wody. Zginął.

Do obrazu Bruegla nawiązywali późniejsi twórcy: J. Iwaszkiewicz w opowiadaniu *Ikar* opisał historię, która rozegrała się na warszawskiej ulicy podczas okupacji. Zaczytany chłopiec nie zauważył nadjeżdżającej karetki gestapo. O mało pod nią nie wpadł. Został aresztowany, nim zdążył zrozumieć, co się stało. Książka, którą czytał, była dla niego jak skrzydła dla Ikara. Pozwalała mu wzbić się myślami ponad ponurą okupacyjną codzienność. Gdy czytał – był wolny. Podobnie do Ikara, który zginął przez nikogo niezauważony, również chłopiec nie zwrócił swoim zniknięciem uwagi przechodniów. Obaj w momencie śmierci byli samotni, a ich tragedia wydawała się niepotrzebna.

Ikar stał się symbolem idealisty, młodego marzyciela. Tymczasem E. Bryll w wierszu *Wciąż o Ikarach głoszą* zastanawia się, dlaczego przez całe wieki bohaterem jest właściwie lekkomyślny, nieodpowiedzialny Ikar, nie zaś roztropny Dedal. Dlaczego ludzie pamiętają tych, którzy przegrali, stracili życie, zapominają natomiast o tych, którzy osiągnęli swój cel. Autor wie, że rozsądek, praktycyzm, rozwaga nie są przedmiotem pieśni, niemniej jemu bliższa jest właśnie postawa Dedala, w którego obronie występuje, przywołując obraz Bruegla, na którym przedstawiał on ludzi, odwracających wzrok od podniebnych dramatów.

Również T. Różewicz nawiązał bezpośrednio do obrazu Bruegla. W wierszu *Prawa i obowiązki* przyznaje, że początkowo złościł się na świadków śmierci Ikara za to, że nie spostrzegli tej tragedii. Wszystkich ludzi, którzy przechodzili obojętnie wobec Ikarów, uważał za ślepców:

dawniej myślałem że mam prawo obowiązek
krzyczeć na oracza

Zmienił jednak zdanie. Zrozumiał, że życie biegnie dalej. Żadna śmierć nie wstrzyma świata, życie musi toczyć się wyznaczonym torem. W fakcie tym dostrzegł prawidłowość i normalność:

I nie ma w tym nic wstrząsającego
że piękny statek płynie dalej
do portu przeznaczenia

Przywołując mit o Ikarze, S. Grochowiak pyta, czym tak naprawdę jest piękno. W wierszu *Ikar* broni prawa poety do pokazywania rzeczy niepoetyckich, pozbawionych piękna, ale stanowiących część naszego

życia. Twarz kobieca to nie tylko uroda, ale też zmarszczki, starość. To naturalne, ludzkie, codzienne. Nie można tego pominąć.

Oto Ikar wzlatuje. Kobieta nad balią zanurza ręce
Oto Ikar upada. Kobieta nad balią naprężа kark.

Powołuje się przy tym również na autorytet Bruegla, który Ikara – symbol wzniosłości, wzruszeń, marzeń, tęsknot – umieścił na drugim planie, na pierwszym zaś namalował wołu. Pyta, czy wykląć malarza, który wychwalał zwykłe, codzienne życie.

W. H. Auden w wierszu *Musee des Beaux Arts*[15], nawiązując do obrazu Bruegla, pokazuje ukrytą mądrość historii: wielkie czyny nigdy nie znajdują poklasku, nigdy nie bywają w centrum.

Z. Herbert w wierszu *Dedal i Ikar* oddał głos samym zainteresowanym.

Mówi Dedal:

Synku to nie jest prawda Wszechświat jest tylko światłem a ziemia jest misą cieni

Mówi Ikar:

Ramiona bolą ojcze od tego bicia w próżnię
nogi drętwieją i tęsknię do kolców i ostrych kamieni [...]

Przytoczony dialog sugeruje kolejną możliwość odczytania mitu o Ikarze: czyżby to, co bierzemy za brawurową wzniosłość, było... samobójstwem, przywiązaniem do ziemi tak silnym, że uniemożliwiającym Ikarowi udźwignięcie idei lotu, cechą zbyt ludzką, przyziemną, by można było stać się ptakiem, wzlecieć, i wreszcie – czy dialog ten może stać się podstawą do moralnego przewartościowania czynu Ikara?

Podsumowaniem zajęć dotyczących wizerunku Dedala i Ikara w literaturze i sztuce może być analiza obrazu dwudziestowiecznego artysty M. Chagalla pt. *Upadek Ikara* (z 1975 roku). Warto go porównać z omawianym obrazem P. Bruegla[16], namalowanym około roku 1562 oraz wierszem W. H. Audena[17]. W interpretacji dzieła M. Chagalla pomocne mogą okazać się następujące pytania:

[15] Przekład polski wierszy Audena znajduje się w antologii *Poeci języka angielskiego*. Red. H. Krzeczkowski, J. S. Sito, J. Żuławski. T. 3. Warszawa 1974.
[16] P. Bruegel Starszy: *Upadek Ikara*.
[17] W. H. Auden: *Musee des Beaux Arts*. W: *Poeci języka angielskiego...*

a. Czy malarz sugeruje treści znane z obrazu P. Bruegla i wiersza W. H. Audena?
b. Jak wygląda ziemia, jaki nastrój panuje w tłumie?
c. Jakie odczucia budzi kolorystyka tego obrazu?
d. Na którym obrazie jest więcej dramatyzmu, niepokoju, ekspresji?
e. Czym to można uzasadnić?
f. Czy ludzie zawsze umierają w samotności?
g. Czy żywi zawsze „odwracają wzrok od tragedii"?

Związki literatury z malarstwem można pokazać także na przykładzie innych, nie związanych z Biblią i mitologią, wybranych przez nauczyciela dzieł.

Temat: Dzieła sztuki malarskiej jako pomoc w interpretacji *Wesela* S. Wyspiańskiego

MATERIAŁY:

1. Utwory dramatyczne:
a. Stanisław Wyspiański: *Wesele*.
2. Reprodukcje obrazów:
a. Jan Matejko: *Wernyhora*.
b. Jan Matejko: *Kościuszko pod Racławicami*.
c. Wojciech Weiss: *Wieśniaczka z Bronowic*.
d. Włodzimierz Tetmajer: *Tańce w karczmie*.
e. Stanisław Wyspiański: *Chochoły*.

W nastrój i klimat *Wesela* najlepiej wprowadzą *Chochoły* S. Wyspiańskiego, natomiast w interpretacji ideowego przesłania tego dramatu pomocne okażą się dwa obrazy J. Matejki, których reprodukcje wiszą nad biurkiem Gospodarza. Są to: *Wernyhora* i *Kościuszko pod Racławicami*.

Wernyhora pojawia się w II akcie, by zostawić Gospodarzowi złoty róg i zachęcić go do czynu. Zachęta ta – jak wiadomo – pozostała bez odzewu z powodu piętnowanych przez poetę przywar społeczeństwa, które w świetle przesłania Wernyhory nabierają nowej ostrości i znaczenia.

Drugi z obrazów Matejki, którym Gospodarz przyozdobił swoją izbę, posłużył Wyspiańskiemu do skompromitowania mitu bezpodstawnej i bezkrytycznej wiary Gospodarza i bliskich mu ideowo ludzi w zbawcze działania chłopów, nawiązujących jakoby do chwalebnej tradycji czynu Bartosza Głowackiego.

Pogłębiając analizę zjawiska ludomanii w dramacie, można odwołać się do obrazów *Wieśniaczka z Bronowic* W. Weissa i *Tańce w karczmie* W. Tetmajera.

Oczywiście można wymienić wiele innych dzieł, dowodzących istnienia powiązań malarstwa z poezją i literaturą, przydatnych w multimedialnym nauczaniu języka polskiego jako obcego. Ich wybór należy

w każdym przypadku do nauczyciela, podane zatem propozycje trzeba potraktować jako przykładowe:

1. W. Szymborska: *Kobiety Rubensa*. Wiersz inspirowany obrazami niderlandzkiego malarza Rubensa, który w XVIII wieku wykreował pewien wzorzec kobiecego piękna. Szymborska przeciwstawia mu średniowieczny ideał kobiecości, by skonstatować, że każda epoka ma własne kanony estetyczne.

2. S. Grochowiak: *Lekcja anatomii (Rembrandta)*. Utwór nawiązuje do obrazu Rembrandta pt. *Lekcja anatomii doktora Tulpa* i jest jakby próbą poetyckiego streszczenia wykładu doktora Tulpa, jaki wygłasza on do zebranych, dokonując jednocześnie sekcji zwłok. Owo streszczenie inspiruje do refleksji nad czasem, przemijaniem, człowiekiem i jego ustawiczną chęcią poznania świata, pogonią za odkrywaniem i przenikaniem jego tajemnic.

3. J. Andrzejewski: *Bramy raju*. Pomiędzy tą powieścią i obrazem P. Bruegla pt. *Ślepcy* ujawnia się bezpośredni związek, polegający na uplastycznieniu przez obraz, a tym samym – pogłębieniu tragizmu dziecięcej krucjaty zmierzającej do grobu Chrystusa. Sens jej wędrówki, podobnie jak wędrówki Brueglowskich ślepców, daje się odczytać parabolicznie jako nieuchronny marsz ku śmierci, donikąd.

Do związków malarstwa z literaturą, historią czy kulturą można odwoływać się także na zajęciach profilowanych. Przykładowo, na lekcji historii literatury polskiej podczas omawiania twórczości J. Kochanowskiego warto sięgnąć po obraz K. Millera *Jan Kochanowski i kanclerz Zamoyski w Czarnolesie*, w którego centrum widzimy poetę siedzącego pod lipą wraz z ukochaną Urszulką. Temat obrazu może być jednak pomocny nie tylko w interpretacji *Trenów*, z powodzeniem bowiem daje się wykorzystać także w celu oświetlenia państwowotwórczej, patriotycznej postawy ojca literatury polskiej.

Dzieła malarskie odgrywają pozytywną rolę dydaktyczną również na zajęciach poświęconych szeroko rozumianej kulturze polskiej i naszej historii. Jak bowiem wiadomo, powstawały one równolegle w sensie historycznym, a często także tematycznym, do dzieł literackich, wzajemnie uzupełniając ekspresję i siłę oddziaływania przekazywanych treści. Nauczyciel ma do wyboru pokaźny katalog takich paraleli i tylko od jego wiedzy oraz inwencji zależy ich wybór. Identyczne spostrzeżenie można odnieść do zajęć poświęconych zaznajamianiu uczących się z polskimi obrzędami i zwyczajami.

W kontekście dotychczasowych rozważań warto wspomnieć, iż wspólne omawianie obrazów i dzieł literackich na lektoracie języka polskiego jako obcego (zwłaszcza w grupach zaawansowanych o profilu polonistycznym) jest zbieżne z zaleceniami dotyczącymi polskiego szkolnic-

twa podstawowego i średniego, zawartymi w programach towarzyszących wdrażanej obecnie w Polsce reformie szkolnictwa. Zakłada się w nich prowadzenie tzw. nauczania zintegrowanego, pod którym to terminem należy rozumieć „proces dydaktyczny łączący kompetencje i treści nauczania wielu przedmiotów oraz uwzględniający cele wychowawcze; stanowiący przeciwieństwo wąsko pojętego nauczania przedmiotowego, odnoszącego się jedynie do dorobku akademickiego jednej dziedziny naukowej"[18].

Kwintesencję zasad, które powinny obowiązywać w „nowej szkole", przedstawia H. Wiśniewska we wstępie do książki *Humanistyczne ścieżki edukacyjne*:

1. Uznanie ucznia za najważniejszą osobę w dyskursie edukacyjnym.
2. Zrezygnowanie z encyklopedyzmu na rzecz umiejętności i wiadomości o świecie.
3. Zrezygnowanie z werbalizmu na rzecz metod aktywnych i twórczych[19].

Wymienionymi zasadami należy się kierować także w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, co wszakże będzie implikowało konieczność opracowania nowych programów lub udoskonalenia już istniejących pod kątem między innymi podporządkowania zalecanych w nich metod nadrzędnemu celowi, jakim ma być efektywne rozwijanie się kompetencji językowej i komunikacyjnej uczących połączone ze zdobyciem przez nich możliwie rozległej wiedzy na temat naszej literatury i kultury.

Jedną z dróg prowadzących do osiągnięcia takiego celu jest, jak starano się wykazać w niniejszym artykule, spożytkowanie dzieła sztuki malarskiej w multimedialnym procesie nauczania języka polskiego jako obcego na wszystkich jego poziomach.

Spośród czynników, decydujących o efektywności tak prowadzonego procesu dydaktycznego, za najważniejsze można uznać:

1. Kształcenie zdolności obserwacji uczących się oparte na konieczności szczegółowego postrzegania wielu elementów.
2. Motywowanie do wypowiedzi.
3. Skłanianie studentów do konkretyzowania myśli i ich wyrażania w języku dla nich obcym.
4. Uczenie interpretacji znaków pozajęzykowych.

---

[18] M. Sielatycki: *Metodyka nauczania zintegrowanego*. W: *Program „Nowa Szkoła". Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa 1999, s. 27.

[19] H. Wiśniewska: *Integracja w kształceniu polonistycznym*. W: *Humanistyczne ścieżki edukacyjne. Scenariusze, plany, konspekty, ćwiczenia, propozycje*. Red. H. Wiśniewska i L. Tymiakin. Lublin 2000, s. 18.

Ponadto – jak już wielokrotnie podkreślano – zapoznanie słuchaczy z wybitnymi polskimi obrazami i sylwetkami ich twórców stwarza możliwość „przeżycia tego, co być może banalnie określamy jako »spotkanie z Polską«, a co stanowi swoisty rodzaj odrodzenia związków z ojczyzną poprzez dzieła sztuki"[20].

[20] R. Ciesielska-Musameh, A. Grzesiuk, A. Trębska-Kerntopf: *Nauczanie cudzoziemców historii literatury polskiej (koncepcja podręcznika)*. W: *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego"*. Red. J. Mazur. Lublin 1994.