

PRZEKŁAD INTERSEMIOTYCZNY W UJĘCIU TEORETYKÓW LITERATURY I W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Ewa Zienkiewicz-Franczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Fredry 10, 61-701 Poznań
ezienkiewicz@wp.pl



ABSTRAKT

Cel badań. Celem badania było sprawdzenie, jak metoda przekładu intersemiotycznego wpływa na rozumienie tekstu literackiego przez uczniów gimnazjum. Wychodząc od rekonstrukcji teorii Romana Jakobsona dotyczącej możliwości przekładowej i wyróżnionych przez badacza trzech rodzajów przekładów (*rewording, translationproper, transmutation*), Autorka skupia się na transmutacji, odnajdując jej zastosowanie w metodyce nauczania języka polskiego. W artykule autorka omawia najpierw aspekt teoretyczny (Seweryna Wysłouch, Maryla Hopfinger), a następnie rozważa „przekład intersemiotyczny” jako metodę nauczania (prace Doroty Karkut, Anny Pilch, Anny Dyduchowej).

Metodologia. Przedmiotem rozważań w artykule staną się relacje pomiędzy obrazami i tekstami, zasadzające się na ilustracji uczniowskiej, dodatku edytora i formie ekfrazy jako szczególnego rodzaju przekładu.

Wyniki. Autorka dowodzi, że metoda przekładu intersemiotycznego poszerza rozumienie metafory, wzbogaca tryb lektury, a także umożliwia kształcenie estetyczne; sprawia, że nauczyciel staje się przewodnikiem po świecie szeroko rozumianej sztuki.

Wnioski. Metaforyczne wychwytywanie podobieństw – czyli idea przekładu intersemiotycznego – pozwala na kształtowanie wielu różnych umiejętności. Nie jest to droga łatwa, ale może okazać się atrakcyjna i owocna. Z przeprowadzonych badań wynika, że spotkanie z obrazem stało się dla uczniów nie tylko zabawą dla wzroku, ale także okazją do notowania efektów postrzegania, wzbogacania własnej wizji świata przez zestawienie jej z innym sposobem widzenia. Z kolei formy rysowania ilustracji mogą być bardzo przydatne w kształceniu polonistycznym, ponieważ umożliwiają one uczniom zadomowienie się w dziele i jego rozpoznawanie, a niekiedy głębsze wnikiwanie w tworzywo artystyczne. Metoda ta ułatwia uczniom docieranie do znaczeń utworu, a także wyrażanie odbiorczych intuicji, nawet wtedy, gdy istnieje bariera niezbyt wykształconego języka pojęciowego.

Słowa kluczowe: konkretyzacja, interpretacja, przekład intersemiotyczny, ilustracja, metafora, dydaktyka gimnazjalna, ekfaza

An intersemiotical example in the approach of literary theorists and in school practice

ABSTRACT

Aim of research. The aim of the study was to discover the ways in which the method of intersemiotic translation influences middle school students' understanding of a literary text. Departing from the reconstruction of Roman Jakobson's theory on translation possibility and his three types of translation (*rewording, translationproper, transmutation*), the author of this article focuses on transmutation and finds its application in Polish language teaching methodology. The article starts with the discussion of the theoretical aspect (Seweryna Wysłouch, Maryla Hopfinger), then considers 'intersemiotic translation' as a teaching method (as in the works of Dorota Karkut, Anna Pilch, Anna Dyduchowa).

Methodology. The subject matter of consideration in this article are the relations between texts and visuals based on student visuals, editor addition and the form of *eksphrasis* as a specific type of translation.

Outcomes. The author proves the method of intersemiotic translation broadens the understanding of a metaphor, enriches reading procedure and furthermore, enables aesthetic education. In the process teacher becomes a guide figure in the world of broadly understood art.

Conclusions. Metaphorical identification of similarities, i.e. the idea of intersemiotic translation, enables the development of diverse skills. Despite not being the easiest this method is one of attractive and fruitful potential. The research conducted shows that an encounter with an image was not only visually stimulating, but also constituted an opportunity to notice the effects of perception, to enrich individual perspective on the world through a juxtaposition with a different one. At the same time the forms of picture drawing can be unusually valuable in teaching Polish as they allow students to establish a more profound connection to the text, to recognize it, or to even understand devices used. The discussed method facilitates both arriving at texts' meanings and the expression of recipients' intuitions even in the instances of moderately developed conceptual language.

Key words: embodiment, interpretation, intersemiotic translation, visuals, metaphor, middle school didactics, *eksphrasis*

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”.

(Zagajewski, 2010, s. 223)

Wśród rozmaitych form integracji (Wantuch, 2005; zob. też: Kaniewski, 2008), propagowanych przez dydaktyków w związku z reformami edukacyjnymi, współcześnie ważną staje się integracja estetyczna. W środowisku polonistycznym od dawna

istnieje przekonanie, że „język polski” to szczególny przedmiot, którego nie można traktować jednowymiarowo, że jest on ściśle związany z innymi dziedzinami wiedzy, w tym z szeroko rozumianą kulturą. Niewątpliwie ma on charakter interdyscyplinar-ny. Niegdyś podkreślił to Zenon Uryga, wyliczając cztery wymiary przedmiotu (Uryga, 1996); wśród których wyróżnił wymiar estetyczny, w ramach którego polonista zapoznaje ucznia z dziełami innych sztuk. Dodatkowy motyw skłaniający mnie ku integracji estetycznej kryje się w charakterze współczesnej kultury audiowizualnej, która postawiła tradycyjne sposoby nauczania pod znakiem zapytania. W dzisiejszym świecie oczekuje się od nauczyciela kompetencji, które znaczenie wykraczają poza te, o których pisano jeszcze kilkanaście lat temu. Konwencjonalne metody uczenia stosowane w procesie edukacji odnosiły się przede wszystkim do intelektualnego zrozumienia, co nie sprzyja uwrażliwianiu postrzegania i twórczej aktywności uczniów. Poloniści doskonale zdają sobie sprawę, że jednym z celów nauczania języka i literatury ojczystej jest budzenie i kształtowanie uczuć estetycznych. Kształcenie polonistyczne, choć z zasady skoncentrowane jest zwykle na przekazach werbalnych, wymaga od polonistów wprowadzania uczniów w świat muzyki, plastyki i filmu. Zakładana przeze mnie integracja estetyczna zawiera także postulat, by uczniowie podejmowali zadania, które wymagają od niego pokonania pewnych trudności, co może okazać się ważne dla ich rozwoju emocjonalnego i intelektualnego.

Istotne zdaje się być zagadnienie, na ile metoda przekładu intersemiotycznego (Żuchowska, 1998, ss. 3-5) może być w szkolnej polonistyce potrzebna? W jaki sposób można wykorzystać w edukacji poezję mówiącą o sztuce? Jaki jest cel uczniowskiego rysowania na lekcjach języka polskiego? Czy ilustracje w podręcznikach to jedynie kolorowe dodatki edytorskie? Na te pytania postaram się udzielić odpowiedzi, analizując prace teoretyków, ale także przyglądając się temu, jak metodę przekładu intersemiotycznego wykorzystują moi uczniowie uczęszczający do Niepublicznego Gimnazjum dla Młodzieży w Lubsku. W artykule prezentuję badania prowadzone w ramach pracy doktorskiej, w której zajmuję się analizą zestawień pomiędzy sztukami plastycznymi (malarstwem i rzeźbą) a literaturą, badam stopień przekładalności kodów występujących w tekstach kultury, oraz umiejętności ucznia w zakresie postrzegania metaforycznego.

Analizę konkretnych przykładów uprzedzi ujęcie teoretyczne samej zasady przekładu i jego recepcji w opracowaniach dydaktycznych.

OD STRONY TEORETYCZNEJ

Według *Słownika terminów literackich* (Kostkiewiczowa, 2002) 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” (s. 446-447). Z kolei Roman Jakobson, rosyjski językoznawca, rozróżnił trzy możliwości przekładowe: „przekład wewnątrzjęzykowy lub przereformowanie (*rewording*), przekład międzyjęzykowy lub przekład właściwy (*translation proper*) oraz przekład interse-

miotyczny lub transmutację (*transmutation*)” (Jakobson, 1989, s. 373). Chciałabym zająć się 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 odwrotnie.

Seweryna Wysłouch (Wysłouch, 2007, s. 492), zastanawiając się, czy przekład jest w ogóle możliwy, wysuwa najprostszy z możliwych wniosków: „jeśli przyjmiemy założenia semiotyki, to nie ma teoretycznych uzasadnień »nieprzekładalności«”. Śledząc dalej rozważania badaczki, podkreślić należy, że sama materia znaku nie odgrywa najważniejszej roli podczas próby transmutacyjnej. Pogląd ten polemizuje ze stanowiskiem Maryli Hopfinger, według której to właśnie owa materia stanowi pewnego rodzaju barierę w skuteczności i wyrazistości przekładu. Badaczka sądzi, że znaki przekładalne są tylko częściowo. Drugim argumentem przemawiającym za możliwością transmutacji jest specyfika znaków, a co za tym idzie, sposobność powstania znaków drugiego stopnia. Nowa warstwa znaczeniowa zostaje nadbudowana nad pierwszą, podstawową (Wysłouch, 2007, s. 490, 493). S. Wysłouch wiele uwagi poświęca relacjom między obrazem a dziełem literackim (Wysłouch, 1994). Wyróżnia trzy typy ilustracji: „ilustrację jako konkretyzację przedmiotów przedstawionych w dziele literackim, ilustrację jako przekład intersemiotyczny, plastyczny ekwiwalent sensów konotowanych przez dzieło literackie i dodatek edytora w funkcji ilustracji” (s. 100).

Współcześnie, w dobie badań transdyscyplinarnych „za specyficzną formę przekładu intersemiotycznego, uznaje się ekfrazę, która stopniowo przenika także do dydaktyki języka polskiego. Posługuję się terminem „ekfrazą” (Sławiński, 2002, s. 122) „(*ekphrasis* w języku greckim to „dokładny opis”) w odniesieniu do utworu poetyckiego, będącego opisem dzieła malarskiego, rzeźby lub budowli”. Jej źródła sięgają greckich i rzymskich szkół retoryki, gdy ekfrazą stanowiła jedno z ćwiczeń retorycznych. Zdaniem Romana Krzywego (2006) „preparowanie przez uczniów różnego typu deskrypcji należało do ćwiczeń wstępnych (...) i służyło nauce osiagania słowem wyrazistego obrazu rzeczy (łac. *evidentia*), konstruowania okresu oraz wyrabiała poczucie *decorum*” (s. 197).

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 Reja (Grodecka, 2008a, s. 7). Od czasu renesansu wiersze o obrazach pojawiały się 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 artystycznej” (Grodecka, 2008b, s. 14).

Apogeum swojej popularności ekfrazą osiągnęła pod koniec XIX wieku: nie była już tylko formą użyteczną, służącą dydaktyce czy reklamie malarstwa, stała się nieodłącz-

ną częścią poetyckich opisów. Początkowo miała formę epigramatu, wraz z upływem czasu wykorzystywała także inne odmiany gatunkowe, np. sonet czy legendę (Grodecka, 2009). Według badaczki „zmiana w obrębie ekfrazy XX-wiecznej nastąpiła pod wpływem rozwoju psychoanalizy, kiedy to odbiorca – widz zyskał autonomię i nową świadomość percepcyjną” (s. 28). 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 dziełem nieliterackim (Dziadek, 2011, s. 50). Te związki przyjmują różną formę, dlatego A. Grodecka wyodrębnia różne jej odmiany. Gdy przyłożyć do nich kategorię przekładu intersemiotycznego, to zasadzie przekładalności podlegają wyodrębnione przez badaczkę formy ekfrazy dyskursywnej, inwokacyjnej, ekstatycznej i syntetycznej, a ekfaza informacyjna upodabnia się do konkretyzacji.

DYDAKTYCY WOBEC PRZEKŁADU

Przekład intersemiotyczny znalazł swoje miejsce w dydaktyce polonistycznej. Z. Uryga wymienił go wśród metod ułatwiających rozumienie tekstu literackiego, obok metody impresyjno-eksponującej, analizy dokumentacyjnej, analizy wykonawczej i dyskusji (Uryga, 1996, s. 11-30).

Anna Dyduchowa trafnie zauważyła, że „stanowi on dobry sposób przygotowania ucznia do nawiązywania kontaktów z otoczeniem społecznym i kulturowym. Ma istotne znaczenie dla wprowadzenia uczniów w język innych dzieł sztuki, korespondujących motywami i stylem z omawianym w klasie utworem literackim, i służy usprawnianiu ich opisu” (Dyduchowa, 1988, s. 100). Występuje w dwóch zasadniczych postaciach. Pierwszy typ przekładu polega na zestawieniu utworu literackiego z gotowym dziełem, które operuje innym systemem znaków. Drugi – to transformacja utworu literackiego na znaki innego systemu. Najbardziej rozpowszechnione warianty przekładu drugiego typu opierają się na „rysowaniu i malowaniu obrazków pod wpływem lektury utworu, a także na wywołanych przeżyciem formach ekspresji mimicznej i gestycznej, przybierających kształt gry dramatycznej” (Uryga, 1996, s. 160).

Dwukrotnie pisała o przekładzie Dorota Karkut (1999; 2005). Związała go z semiotyką i – powołując się na ustalenia S. Wysłouch – zauważyła, że „konfrontacja literatury z malarstwem wiąże się z problemem porównywania tworzywa różnych sztuk i umiejętnością przekładania jednych znaków na drugie. Te zagadnienia leżą u podstaw metody przekładu intersemiotycznego” (Karkut, 1999, s. 22).

Anna Pilch potwierdziła tę przekładalność: „Myśli i obrazy zapisane w różnych językach sztuki wzajemnie się oświetlają, wspomagają proces interpretowania dzieła sztuki i literatury” (Pilch, 2012, s. 238). Naturalne jest współwystępowanie różnych kodów, interpretując dzieło malarskie korzystamy z tego języka, którym posługuje się literaturoznawca. Synonimicznie do „interpretować obraz” funkcjonuje zwrot „czytać obraz”. Autorka zauważa: „Przecież »czytając obraz«, przynajmniej na pozór podejmujemy podobne, jak w przypadku literatury, interpretacyjne kroki: deszyfrujemy poziom znaczeń poszczególnych elementów, ich układów, związków (...), układamy »historię«” (s. 239).

OD STRONY PRAKTYCZNEJ

Transmutacja w praktyce dydaktycznej występuje w dwóch odsłonach. Pierwsza to moment, gdy uczeń sam dokonuje przekładu, wykonując konkretne zadanie, a druga to sytuacja, gdy uczniowi prezentują zasadę przekładu, w formie ilustracji lub ekfrazy. Jeżeli chodzi o pierwszą odmianę, pozwalają zastosować ją polecenia znajdujące się w podręcznikach, czego przykładem jest to pochodzące z kompendium *Słowa na czasie* (Chmiel, Herman, Pomirska i Doroszewski, 2009, s. 221): „Wyobraź sobie, że Twoim zadaniem jest namalowanie pejzażu na podstawie wiersza *Melodia mgieł nocnych*. Zastanów się, co będzie na nim przedstawione. Jakich użyjesz kolorów?”. Zadaniem uczniów było namalowanie ilustracji do wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera (Przerwa-Tetmajer, 1894). Intrygującym przykładem takiej interpretacji malarskiej wiersza jest obraz namalowany przez Marcelinę – uczennicę niezwykle wrażliwą, nieśmiałą, rzadko wypowiadającą się na lekcji. Zwróciłam uwagę na technikę wykonania, użyte kolory i zestawienie barw. Kiedy spytałam uczennicę, 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 „płające po przestworów głębinie” zostały rozmieszczone naokoło księżyca (tak też zaznaczył Przerwa-Tetmajer) i widać ich wyraźny ślad.



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

„Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie,
lekką z wiatrem płasajmy po przestworów głębinie...
Okręcajmy się wstęgą naokoło księżyca,
co nam ciała przezrocze tęczą blasków nasycą,
i wchłaniajmy potoków szmer, co toną w jeziorze,
i limb szumy powiewne, i w smrekowym szept borze,
pijmy kwiatów woń rzeźwą, co na zboczach gór kwitną,
dźwięczne, barwne i wonne, w głąb wzlatujmy błękitną.
Cicho, cicho, nie budźmy śpiącej wody w kotlinie,
lekką z wiatrem płasajmy po przestworów głębinie...
Oto gwiazdę, co spada, lećmy chwycić w ramiona,
lećmy, lećmy ją żegnać, zanim spadnie i skona,
puchem mleczka się bawmy i ćmy błoną przezrocza,
i sów pierzem puszystym, co w powietrzu krąg toczą,
nietoperza ścigajmy, co po cichu tak leci,
jak my same, i w nikle oplatajmy go sieci,
z szczytu na szczyt przerzućmy się jak mosty wiszące,
gwiazd promienie przybiją do skał mostów tych końce,
a wiatr na nich na chwilę uciszony odpocznie,
nim je zerwie i w płasy pogoni nas skocznie...”

(Przerwa-Tetmajer, 1894)

Można zauważyć, że wypowiedź plastyczna uczennicy zawiera spory ładunek spontanicznej ekspresji przeżyć. To, co należałoby tu podkreślić, to fakt, że taka forma przykładu pociągnęła za sobą dojrzałość w formułowaniu przeżyć i myśli, pobudziła uczennicę 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, że pozostała jednak 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.



Łukasz, kl.3 gimnazjum, ilustracja wiersza B. Leśmiana; fotografia Autorka.

„Wyszło z boru ślepawe, zjesieniałe zmrocze,
 Spłodzone samo przez się w sennej bezzadumie.
 Nieoswojone z niebem patrzy w podobłoczne
 I węszy świat, którego nie zna, nie rozumie.
 Swym cielskiem kostropatym kąpie się w kałuży,
 Co nęci, jak ożywczych jądów pełna misa,
 Czołgliwymi mackami krew z kwiatów wysysa
 I ciekliną swych mętów po ziemi się smuży.
 Zwierzę, co trwać nie zdoła zbyt długo na świecie,
 Bo wszystko wokół tchnieniem zatruwa i gasi,
 Lecz, gdy ty białą dłonią głaszczesz je po grzbiecie,
 Ono, mrużąc, do stóp twych korzy się i łasi”.

(*Leśmian, 1920*)

Tym razem autorzy podręcznika (Chmiel, Herman, Pomirska i Doroszewski, 2010, s. 23) zaproponowali stworzenie ilustracji, która miałaby zobrazować wizję „zjesieniałego zmrocza” z utworu Bolesława Leśmiana z tomu *Łąka* (Leśmian, 1920). Łukasz, członek Koła Miłośników Języka Polskiego, to uczeń śmiały, kreatywny, z niebywałym talentem plastycznym. Zadanie wydało mu się ciekawe, nieco intrygujące, dlatego ochoczo zabrał się do malowania. 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 obrazie 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 nieco rybnie łuski. Kontury drzew są ostre, pnie i chmury są nieco schematyczne, jakby namalowane inną ręką. Zastosowany w rysunku kontrast (smugi 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. Uczeń do namalowania obrazu użył wyrazistych barw. Świat, w którym żyje „zjesieniałe zmrocze”, jest kolorowy, choć większość uczniów w kla-

się wskazywała w tym momencie na ciemne barwy. Podejrzewam, że w ten sposób autor rysunku przekazał ekspresję związaną z tytułową postacią: kałuża w wierszu to „ożywczych jądów pełna misa”; zwierzę „wysysa z kwiatów krew”. Łukasz dokonał oryginalnego przekładu rzeczywistości opisanej w wierszu B. Leśmiana, ponieważ taki właśnie obraz wyobraził sobie po pierwszej lekturze tekstu. Jego praca świadczy o głębokim rozumieniu utworu poetyckiego i odznacza się wnikliwością. Warto podkreślić, że obaj autorzy ilustracji są na tym samym etapie myślenia metaforycznego, widać jednak, że metoda przekładu intersemiotycznego nie jest dla nich w równym stopniu dostępna.

Druga odmiana transmutacji to moment, gdy prezentuję uczniom gotowe zestawienia. Zaprezentuję dwa przykłady, w których starałam się uwzględnić różnorodność relacji pomiędzy tekstem a dziełem sztuki plastycznej. 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 T. Makowskiego to 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 obrazu widnieje tytułowa postać, cechująca się wyraźnie geometrycznymi kształtami (to zapewne wpływy kubizmu), stylizowana na lalkę wykonaną z drewnianych klocków. Z wielką czułością obejmuje ona swymi wielkimi dłońmi worek pełen złotych monet. Oczy postaci, pozbawione głębi, uporczywie wpatrują się w największe dobro tego 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 pieniądze. Kompozycja dzieła jest zamknięta, a przedstawiona scena to tylko mały wycinek jakiejś rzeczywistości. Główną kategorią estetyczną wpisaną w dzieło Makowskiego jest oczywiście groteska. Bohaterowie ukazani zostali 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, chytrych i zazdrość. Dzieło stanowi



T. Makowski, Skąpiec, 1932, olej na płótnie, 117,5 x 89 cm, Muzeum Narodowe w Warszawie. Reprodukacja <http://cyfrowe.mnw.art.pl/dmuseion/docmetadata?id=7339>

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 lekcji 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 właśnie ktoś go okrada. Podobnie Harpagon nie dostrzega kpin otoczenia – Frozyna tylko pozornie prawi mu komplementy, a w rzeczywistości gardzi nim i nazywa „brudasem”. Detale obrazu Makowskiego (postacie zagląдают do wnętrza przez małe okienko, mo-



Wit Stwoszek, Ołtarz Zaśnięcia NMP (scena środkowa), 1477–1489, kościół Mariacki w Krakowie. Reprodukacja: <http://mariacki.com/bazylika/oltarz-mariacki-wita-stwosza/>

„Jak namioty przed burzą marszczą się złote opończe przybór gorącej purpury odsłania piersi i stopy cedrowi apostołowie unoszą ogromne głowy nad wysokością zawisa broda ciemna jak topór Kwitną snycerskie palce. Cud się dłoniom wymyka więc kładą je na powietrzu - powietrze się burzy jak struny Gwiazdy się mącą na niebie z gwiazd jest także muzyka lecz nie dosięga ziemi i trwa wysoko jak luna.

A Panna Maria usypia. Idzie na dno zdziwienia trzymają ją w wątlej siatce umiłowane oczy upada coraz wyżej jak strumień przez palce przenika a oni schylają się z trudem nad wstępującym obłokiem”

(Herbert, 1992)

nety są ułożone w precyzyjnych słupkach) sprawiają, że komediowa postać Moliera 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, nie pozwala cieszyć się życiem, rokoszować się miłością.

Innym wariantem wykorzystania przekładu intersemiotycznego jest lekcja związana z dziełem poetyckim powstałym z inspiracji rzeźbą Wita Stwosza. Kiedy mówimy: „Herbert i sztuka”, myślimy przede wszystkim o esejach poety, jednak w dorob-

ku poety można odnaleźć również wiele utworów lirycznych, które także nawiązują bliski dialog ze sztuką. Są to tzw. „wiersze o obrazach”, ale również teksty o rzeźbie, architekturze i przedmiotach. Ważne są kwestie, w jaki sposób Zbigniew Herbert traktuje dzieło sztuki, tzn. czy jest ono przedmiotem opisu, czy może tekstem zadaniem do reinterpretacji? Wiersz *Wit Stwosz: Uśnięcie NMP* (pierwodruk „Tygodnik Powszechny” 1952) odnosi się do dolnej sceny środkowej części gotyckiego pentaptyku, poeta nie wspomina o innych scenach z życia Marii, ani o kwaterach obrazujących Jej boleści. Może to wynikać z faktu, że inspirował się reprodukcją, gdyż dzieło Stwosza od 1946 do 1957 poddawane było konserwacji (Dobrowolski, 1980, s. 113-114) – i nie było udostępniane widzom.

Ekfrazja Z. Herberta cieszyła się popularnością wśród interpretatorów: Romuald Marek Jabłoński ułożył ten wiersz w kręgu edukacji polonistycznej, wskazując na motywy kulturowe (Jabłoński, 1998, s. 79), Małgorzata Mikołajczak zwróciła uwagę na symbolikę tekstu i jego specyficzną składnię (Mikołajczak, 2004, s. 411), Paweł Gogler próbował łączyć empirię i metafizykę, wskazując na sakralny wymiar obu dzieł (Gogler, 2006, s. 87). Wykazał zatem, że trzy strofy wiersza obrazują trzy wertykalne sceny ołtarza: dolną „uśnięcie”, środkową „przyjęcie Marii przez Chrystusa”, górną „koronacja Marii w niebie”. Ten podział i 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 postaci 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.

Lekcja wykorzystująca przekład intersemiotyczny zwykle zaczyna się od analizy: wyodrębnienia i nazwania środków stylistycznych. Uczniowie przyjmują, że centralnym motywem utworu jest zdanie „A Panna Maria usypia”. Na to, że wiersz ujmuje dwa plany i dwa ruchy: ziemski plan i ruch ku dołowi oraz sferę sacrum i ruch ku górze, naprowadza ich analiza zwrotów: „upada”, „schylają się”, „idzie na dno”; oraz sformułowań „coraz wyżej”, „wstępujący obłok”. 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 „parasola”. Inne określenie „Cud się dłoniom wymyka/ więc kładą je na powietrzu” zwraca ich uwagę na utrwalony w przedstawieniu teatr dłoni, uczniowie zauważają, że bezpośrednio opisuje ono subtelność, delikatność dłoni Marii zwisających bezwładnie. Z przekładem mamy także do czynienia w zdaniu „trzymają ją w wątlej siatce umiłowane oczy”, co wizualizuje kierunek spojrzeń aniołów i apostołów, którzy intensywnie obserwują Marię i Jej upadek.

PODSUMOWANIE

Proponowane w artykule rozwiązania dydaktyczne można potraktować jako punkt wyjścia do wypracowania swoistego algorytmu, uniwersalnego wzoru, który wzbogaci warsztat pracy nauczyciela, umożliwiając „zadomowienie się w dziele i jego rozpoznawanie, [...] głębsze wnikanie w tworzywo artystyczne” (Uryga, 1996, s. 160). Ważne jest to, że uczniowie interpretując różne teksty kultury, zostają wprowadzeni, czy chcą tego, czy nie, w tradycję sporu idei Horacjańskiej i idei Lessingowskiej. Jak zauważa A. Pilch:

„Różnice tych dwóch idei powracają w literackich epokach cyklicznie. Interpretacja Horacjańska to *metaforyczne wychwytywanie podobieństw między różnymi sztukami (ut pictura poesis)* [wyróżnienie E.Z.F.]. Z kolei interpretacja Lessingowska doprowadzi do konkluzji, że ponad podobieństwem oddziaływań rozciąga się ważniejsza, zdaniem Lessinga, sfera – sfera zasadniczych odmienności sztuk” (Pilch, 2004, s. 208-209).

Wychwytywanie podobieństw na poziomie metafory – czyli idea przekładu intersemiotycznego – pozwala na kształtowanie wielu różnych umiejętności. Nie jest to droga łatwa, ale może okazać się atrakcyjna i owocna. Z moich analiz wynika, że spotkanie z obrazem i rzeźbą może stać się nie tylko przyjemnością, ale także okazją rozwijania umiejętności postrzegania, że prowadzi do wzbogacania własnej wizji świata przez zestawienie jej z innym sposobem widzenia (Kur, 2010, s. 110). Zakładam, że lektura ekfraz przygotowuje ucznia do „czytania świata”. Prawdopodobnie usłyszy dźwięki, na które wcześniej nie zwracał uwagi, będzie oglądał obrazy, a nie tylko na nie patrzył. Gdy za pomocą słowa dopełni dzieło malarskie również o wrażenia dźwiękowe i dotykowe, „poszerzy w ten sposób spectrum swego odczuwania” (Grodecka, 2013, s. 240). Sądzę, że metoda przekładu intersemiotycznego ułatwia uczniom nie tylko dotarcie do ukrytych znaczeń utworu, ale także posługiwanie się odbiorczą intuicją, co jest szczególnie istotne, gdy mamy do czynienia z barierą niezbyt wykształconego języka pojęciowego. Analiza znaków plastycznych pobudza do wypowiedzi, rozwija słownictwo, skłaniając do porównywania przestrzeni werbalnej i niewerbalnej. A to szczególnie istotne w edukacji polonistycznej, bowiem jednym z jej celów jest wykształcenie w uczniach umiejętności czytania i rozumienia różnych tekstów językowych. Dzięki obcowaniu ze sztuką uczeń staje się także bogatszy o pewne skojarzenia, rozumie odniesienia do innych, podobnych zjawisk, a przez to także staje się otwarty na drugiego człowieka, na nowe przeżycia estetyczne i jest gotowy do współtworzenia kultury. Taki uczeń musi posiadać nie tylko umiejętność odbioru uznanych arcydzieł, ale i świadomości wpływu popkultury na współczesny świat. Staje się po trosze znawcą, krytykiem i estetą. Staje się wrażliwy na piękno i dobro, usłyszy dźwięki, na które wcześniej nie zwracał uwagi, będzie oglądał obrazy, a nie tylko na nie patrzył. I właśnie o to chodzi – teksty literackie analizowane na lekcjach języka polskiego należy czytać w kontekstach literackich, muzycznych i plastycznych. Uczeń musi dostrzec ten dialog międzytekstowy. Musi powiązać ze sobą wszystkie skojarzenia. W toku lekcji powoli nabierze przekonania, że kształtuje również swoją wrażliwość estetyczną i umiejętność szukania związków między dziełami sztuki.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Chmiel, M., Herman, W., Pomirska, Z., & Doroszewski, P. (2009). *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- [2] Chmiel, M., Herman, W., Pomirska, Z., & Doroszewski, P. (2010). *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- [3] Dobrowolski, T. (1980). *Wit Stwosz. Ołtarz Mariacki. Epoka i środowisko*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- [4] Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSiP.
- [5] Dziadek, A. (2011). *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- [6] Gogler, P. (2006). Poezja Zbigniewa Herberta w świecie sztuk pięknych. *Pamiętnik Literacki*(1), strony 79-106.
- [7] Grodecka, A. (2008). *Poeci patrzają...obrazy, wiersze, komentarze*. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR.
- [8] Grodecka, A. (2008). Wstęp. W D. Heck (Red.), *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza* (strony 14-16). Wrocław: Wydawnictwo Gajt.
- [9] Grodecka, A. (2009). *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- [10] Grodecka, A. (2013). Odczuwanie obrazu. O kształtowaniu odbioru sztuki w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 9-10, strony 237-247.
- [11] Herbert, Z. (1992). Wit Stwosz: Uśnięcie NMP. W Z. Herbert, *Elegia na odejście* (str. 27). Wrocław: Wydawnictwo a5.
- [12] Jabłoński, R. M. (1998). Liryk estety i mistyka. Szkolna interpretacja wiersza Zbigniewa Herberta. *Edukacja Humanistyczna*(3), strony 77-84.
- [13] Jakobson, R. (1989). O językoznawczych aspektach przekładu. W M. Mayenowa (Red.), *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism* (strony 372-381). Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- [14] Kaniewski, J. (2008). Nowe "słowo-zakęcie". O integracji w zreformowanej szkole. *Polonistyka*(6), strony 6-11.
- [15] Karkut, D. (1999). Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka* 6(33), strony 17-27.
- [16] Karkut, D. (2005). Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu. W Z. Uryga, & M. Sienko (Redaktorzy), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych* (strony 159-170). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- [17] Kostkiewiczowa, T. (2002). Hasło:przekład intersemiotyczny. W J. Sławiński (Red.), *Słownik terminów literackich* (strony 446-447). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- [18] Krzywy, R. (2006). Hasło: ekfaza. W G. Gazda, & S. Tynecka-Makowska (Redaktorzy), *Słownik rodzajów i gatunków literackich* (str. 197). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- [19] Kur, E. M. (2010). Ekfrazy Elizy Piotrowskiej dla młodego (i nie tylko) czytelnika. *Spotkania Humanistyczne*(1), strony 107-110.
- [20] Leśmian, B. (1920). Wyszło z boru ślepawe, zjesieniałe zmrocze. *Łąka*. Warszawa. Pobrano grudzień 28, 2016 z lokalizacji <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/laka-w-malinowym-chrosniaku-wyszlo-z-boru.pdf>
- [21] Mikołajczak, M. (2004). Estetyka i epifania. O wierszu "Wit Stwosz: Uśnięcie NMP" Zbigniewa Herberta. W A. Tomecka-Mirek (Red.), *Piękno materialne. Piękno duchowe. Materiały z konferencji 19-21 maja 2003* (strony 409-418). Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- [22] Muszyńska, M. (1999). *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- [23] Pilch, A. (2004). Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu. W A. Janus-Sitarz (Red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (strony 197-209). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- [24] Pilch, A. (2012). Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu. Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji. W A. Janus-Sitarz (Red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (strony 237-253). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- [25] Przerwa-Tetmajer, K. (1894). Melodia mgieł nocnych (Nad Czarnym Stawem Gąsienicowym). *Poezje. Seria Druga*. Warszawa. Pobrano grudzień 28, 2016 z lokalizacji <http://literat.ug.edu.pl/tetmajer/026.htm>
- [26] Sławiński, J. (2002). Hasło: ekfaza. W J. Sławiński (Red.), *Słownik terminów literackich* (str. 122). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- [27] Uryga, Z. (1996). *Godziny polskiego*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [28] Wantuch, W. (2005). *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- [29] Wysłouch, S. (1994). *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [30] Wysłouch, S. (2007). Ekfaza czy przekład intersemiotyczny? W T. Mizerkiewicz, & A. Stankowska (Redaktorzy), *Od tematu do rematu.przechadzki z Balcerzanem* (strony 489-503). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- [31] Zagajewski, A. (2010). Opisy obrazów. W A. Zagajewski, *Wiersze wybrane* (str. 223). Kraków: Wydawnictwo a5.
- [32] Żuchowska, W. (1998). Szansa w metodzie. *Nowa Polczyzna*(2), strony 3-5.