

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.15

Justyna Bajda

0000-0001-7402-090X

Uniwersytet Wrocławski

Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

Typy relacji słowo – obraz w podręcznikach do języka polskiego

I. O potrzebie szkolnego myślenia słowem i obrazem – podstawy teoretyczne

Nakładanie się na siebie różnych dyscyplin badawczych, szeroko pojmowanych obiegów kulturowych, a także dominująca rola mediów wywołały wśród badaczy potrzebę opisanie tekstów kultury łączących elementy dzieła literackiego i wizualnego. Te same zjawiska coraz częściej dostrzegane są w nauczaniu szkolnym¹.

Zagadnienia związane z wykorzystaniem materiału ikonycznego w edukacji polonistycznej, nawiązujące do zagadnień intersemiotycznych relacji słowa i obrazu oraz wynikające z nich zadania realizowane przez ucznia w toku lekcji języka polskiego, stanowią od wielu lat istotny temat dyskusji, jakie toczą się wśród dydaktyków. Wyraźną cezurą w dziejach polskich badań nad tym zagadnieniem stała się reforma systemu edukacji przeprowadzona w 1999 roku, która (zgodnie z *Podstawą programową do języka polskiego*) nadała rangę i znaczenie kwestiom związanym z kontekstami kulturowymi na lekcjach języka polskiego, zwróciła uwagę na swoiste interpretacyjne wyjście poza tekst literacki, umiejętność czytania obrazu oraz podkreśliła wagę opisu relacji słowa i tekstu wizualnego. Zasadę tę potwierdzał materiał literacki i ikonyczny przedrukowywany od 1999 roku sukcesywnie w szkolnych podręcznikach. Wzorcowym pod tym względem stał się krakowski cykl podręczników *To lubię!*², w którym po raz pierwszy – i to już w 1994 roku – obraz zaistniał jako

¹ Warto wspomnieć w tym miejscu o zakrojonych na szeroką skalę badaniach nad funkcją obrazu w wychowaniu młodego odbiorcy i rolę, jaką pełni książka obrazkowa w szkolnej edukacji humanistycznej, prowadzonych za granicą. Por. m.in. F. Serafini, *Understanding Visual Images in Picturebooks*, [w:] *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Contemporary Picturebooks*, red. J. Evans, London 2009, s. 10–25; L. Sipe, *Learning the Language of Picture Books*, „Journal of Childrens Literature” 24 (2), s. 66–75; L. Sipe L., *How the Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text – Picture Relationship*, „Childrens Literature in Education” 1998, nr 29 (2); L. Sipe, S. Pantaleo S., *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self Referentiality*, New York 2008.

² Przeznaczoną dla klas IV–VIII szkoły podstawowej serię rozpoczynały podręczniki: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy*

tekst kultury funkcjonujący w obiegu szkolnym na równych prawach dydaktycznych z tekstem werbalnym.

Jedną z najwcześniejszych publikacji odwołujących się do powyższych zagadnień jest natomiast monografia Barbary Dyduch *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki* (2007). Badaczka podkreśla w niej, że:

[za – D.M.] jedną z najistotniejszych przemian wynikających z reformatorskich zamierzeń dzisiejszej edukacji polonistycznej uznać trzeba kulturową orientację treści nauczania. Jest to zmiana głęboka ze względu na kontekstualne usytuowanie utworu literackiego na tle, czy też na równi z niewerbalnymi tekstami kultury³.

Istotny wkład w dyskusję na temat znaczenia obrazu w szkolnym kształceniu literacko-kulturowym oraz relacji intersemiotycznych między tekstem i obrazem wniosła także Beata Gromadzka, rozważając szeroko pojęte kwestie semiotyki w szkolnej dydaktyce. W swojej monografii *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej* (2009) poznańska badaczka zwraca uwagę na fakt, iż szkoła stawia sobie za cel nie tylko przygotowanie ucznia do pełnienia różnych ról społecznych, ale także do rozumienia symbolicznej sfery kultury, a znak – zdaniem Gromadzkiej – staje się kategorią, która łączy oba te obszary⁴.

Powyższe tezy potwierdza również osadzona w metodologii o charakterze interdyscyplinarnym publikacja pod redakcją Anny Pilch i Marty Rusek *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki* (2015)⁵. Pilch konstatuje:

„Równouprawniona” lektura tekstów literackich i ikonicznych w wymiarze komplementarnego czytania, umiejętności interpretowania tekstu powinna otwierać współczesnemu młodemu odbiorcy świata kultury, literatury i sztuki nowe horyzonty na poszukiwanie nowego sensu, uruchamiać mechanizmy nowego widzenia i nowej wrażliwości na odbiór sztuk. [...] [Ponadto – D.M.] uświadamiać, iż temat, problem, myśl, emocje, wrażenie można zapisać i wyrazić w różnych językach sztuki, a współczesna skłonność do mieszania języków, czynienie odstępstw od niegdyś panujących reguł, zmusza także do redefinicji pojęć: interpretacja – sens – znaczenie⁶.

czwartej – teksty i zadania. Książka ucznia, Warszawa–Kraków 1994; B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994.

³ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 151. Omówienie sposobów traktowania obrazu w szkole przedstawia przywoływany już podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia*. Bogaty zestaw objaśnień merytorycznych i metodycznych zawiera natomiast: B. Dyduch i in., *To lubię! Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994 (tu: rozdz. B. Dyduch, *Jak traktować podręcznikowe teksty niewerbalne*, s. 28–37). Zob. także J. Bajda, *Poeci – to są słów malarze...”. Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski*, Wrocław 2010.

⁴ B. Gromadzka, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009, s. 9.

⁵ *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.

⁶ A. Pilch, *Wprowadzenie*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 7.

Autorka podkreśla interdyscyplinarność badań prowadzonych nad literaturą i sztuką, wskazując na ich wymiar historyczny, kulturoznawczy, medialny, bibliotekoznawczy, ale także teoretyczny, praktyczny i warsztatowy. Pisząc o praktykach lekturowych stosowanych przy odbiorze tekstu ikonicznego i ich przydatności w dydaktyce, dużą wagę przywiązuje także do podejścia narracyjnego, „otwartego na polisemiczność tekstu, umożliwiającego czytanie sztuki w sposób subiektywny, ale nie zupełnie dowolny [...]”⁷.

Ze względu na dziecięcego odbiorcę (w tym ucznia szkoły podstawowej), niewątpliwie warto wspomnieć także o dyskusji, jaka toczy się wśród badaczy książki obrazkowej (*picturebook*), m.in. pomiędzy Małgorzatą Cackowską⁸, Jerzym Szyłakiem⁹, Michałem Zającem¹⁰ czy Krystyną Zabawą, która używa nawet określenia „praktyczna integracja sztuk”¹¹.

Należy również odnotować monografię historyka sztuki Anity Wincencjusz-Patyny *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje* (2008). Autorka odwołuje się w swoich badaniach nie tylko do kwestii sztuki ilustratorów, pojęcia kreacji artystycznych, kompetencji, kunsztu i wyobraźni twórców ilustracji, ale wprowadza także prace pedagogów i psychologów¹². W związku ze szczególną rolą, jakie pełnią ilustracje w rozwoju dziecka (badania Stefana Szumana), Wincencjusz-Patyna zwraca uwagę na zagadnienia natury psychologicznej, estetycznej, wychowawczej i społecznej. Wroclawska badaczka wprowadza do swych rozważań także kwestie związane z różnymi funkcjami, jakie pełnią ilustracje w zestawieniu z tekstem, pisze np. o demonstracji i eksplikacji składników wykreowanego świata w tekście werbalnym i w obrazie, o obrazie interpretującym tekst czy o obrazie, który może pełnić funkcję swobodnej impresji zbudowanej wokół tekstu. Funkcje materiału ikonicznego oświetlającego tekst, zdaniem Wincencjusz-Patyny, także mogą być różne i sytuują się w układzie: od emotywno-ekspresyjnych, poprzez ludyczno-rozrywkowe, aż po estetyczne i edukacyjne¹³.

Obecna *Podstawa programowa do języka polskiego* (2017) nie wypełnia powyższych wytycznych w sposób zadowalający, nie wprowadza stosownego zapisu, do którego mógłby odwołać się nauczyciel realizujący założenia programowe współczesnej szkoły w oparciu o czytanie obrazu, analizę i interpretację tekstów

⁷ M. Rusek, *Wprowadzenie*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 9.

⁸ Por. M. Cackowska – cykl artykułów *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, „Ryms” 2009, nr 5, s. 5; nr 6, s. 14–16; nr 8, s. 12–13.

⁹ Zob. m.in. J. Szyłak, „Zeszyty Komiksowe” 2014, nr 17 czy tegoż: *Poetyka komiksu. Warsztwa ikoniczna i językowa*, Gdańsk 2000.

¹⁰ M. Zajęc, *Książka obrazkowa – próba definicji gatunku*, [w:] *Nowe trendy w literaturze i ilustracji dla dzieci. Książka obrazkowa. Konferencja ogólnopolska*, Kołobrzeg 22–23 września 2008, oprac. i red. H. Filip, Kołobrzeg 2008, s. 46–50.

¹¹ K. Zabawa, „Teatr” obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej), [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 112–129.

¹² Stefana Szumana, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1951 czy Ireny Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.

¹³ A. Wincencjusz-Patyna, *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*, Wrocław 2008, s. 68.

literackich i ikonicznych, nie precyzuje także zagadnień związanych z typami zależności między tekstami werbalnymi a tekstami wizualnymi.

Zabierając głos w dyskusji, jaka toczy się w związku z kształceniem kulturowym w obecnej szkole, warto przypomnieć przykłady obecności różnych typów relacji, w jakie wchodzi teksty werbalne i ikoniczne, oraz zaproponować zadania z wykorzystaniem już zaistniałych w podręcznikach przykładów zależności słowo – obraz. W proponowanym artykule omawiamy materiał zaczerpnięty bezpośrednio ze szkolnych podręczników funkcjonujących na rynku, proponujemy nowe praktyki czytania tekstu i obrazu oraz konkretne zadania do lektury, wprowadzamy polecenia i wskazówki do wykonania działań w oparciu o zamieszczony w podręcznikach materiał literacki i ikoniczny. Wydaje się, że wyróżniony materiał z powodzeniem można wykorzystać w nauczaniu polonistycznym także w szkole w jej obecnym, zreformowanym kształcie.

II. Słowo i obraz w praktyce szkolnej

Tabela nr I: Typy relacji słowo–obraz w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do szkoły podstawowej

Kierunek oddziaływania: słowo → obraz				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji słowo–obraz (podręcznik) ¹⁴	Uwagi
1.	TEKST + OBRAZ (tytuł rozdziału + ilustracja otwierająca)	H. Dobrowolska, <i>Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego do klasy czwartej szkoły podstawowej</i> , Warszawa 2006: – rozdział: <i>Zostańmy przyjaciółmi</i> + L. Wyczółkowski, <i>Wesołe pacholeta</i> – rozdział: <i>W naszej rodzinie</i> + W. Weiss, <i>Zasmucona</i> – rozdział: <i>Gdy jestem twórcą</i> + T. Makowski, <i>Teatr dziecięcy</i>	BRAK BRAK BRAK	klucz doboru materiału: motyw / temat
2.	TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/dramat + ilustracja)	A. Łuczak, A. Murdzek, <i>Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej</i> , Gdańsk 2002: – Z. Herbert, <i>W pracowni</i> + Vermeer, <i>Pracownia artysty</i> + Velazquez, <i>Panny dworskie</i> , P. Gauguin, <i>Portret Vincenta ze słonecznikami</i> A. Lewińska, E. Rogowska, <i>Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do klasy V</i> , Gdańsk 2000:	BRAK	

¹⁴ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.

		<p>– J. Kulmowa, <i>Miejskie okręty</i> + F. Ruszczyk, <i>Obłok</i></p> <p>– A. Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (fragm. „Tadeusza uwagi malarskie nad obłokami”) + J. Stanisławski, <i>Zboże i chmury</i></p> <p>M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6, Kraków 2001:</i></p> <p>– rozdział: <i>Wszędzie znane są maski. Maski mówią</i>; A. Rybałko, <i>Oda do publiczności</i> + bardzo liczne przykłady różnych realizacji motywu maski w plastyce</p> <p>– I.B. Singer, <i>O tym, jak Szlemiel wybrał się do Warszawy</i> + M. Chagall, <i>Ja i moje miasteczko</i> + A. Halicka, <i>Dwóch rabinów</i></p>	<p>Polecenie: „1. Policz, ile obrazów namalowała słowem Joanna Kulmowa. Nadaj im tytuły. 2. Do jednego z tych obrazów wykonaj ilustrację. A może uda ci się zrobić fotografię, która mogłaby być ilustracją tego fragmentu wiersza?”</p> <p>BRAK</p> <p>BRAK</p> <p>BRAK</p>	<p>klucz doboru materiału: motyw / temat</p>
3.	<p>TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/ liryka/ dramat + ilustracja</p>	<p>Z.A. Kłakówna, M. Dyduch, M. Jędrychowska, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa IV, Kraków 2000:</i></p> <p>– T. Jansson, <i>Pamiętniki Tatusia Muminka</i> (fragm. <i>Tatus Muminka buduje dom</i>) + rys. do tekstu przez T. Jansson</p>	<p>BRAK</p>	<p>autorska ilustracja do tekstu</p>
4.	<p>TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/ liryka/ dramat + ilustracja</p>	<p>M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia, Kraków 2000:</i></p> <p>– A. Kamieńska, „<i>Na początku stworzył Bóg niebo i ziemię</i>” + J. Effel, <i>Stworzenie świata</i></p>	<p>BRAK</p>	<p>autorska ilustracja dotycząca tematu, ale niewiążąca się bezpośrednio z przywołanym tekstem</p>

5.	TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/ liryka/ dramat + ilustracja)	M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia</i> , Kraków 2000: – L.A. Moczulski, <i>Psalm na otwarcie oczu</i> + L. A. Moczulski, <i>Psalm 100</i> + K. I. Gałczyński, <i>Wierszyk o wronach</i> + J. Kulmowa, <i>Kiedy Bóg stworzył niebo...</i> + rys. autorki + J. Twardowski, <i>Podziękowanie</i> + rys. M. Raczkowskiego + V. van Gogh, <i>Kruki nad polem zboża</i> – T. Różewicz, <i>Koncert życzeń. Opowiadanie babuni z kraju chrześcijańskiego</i> + A. Wróblewski, <i>Ukrzesłowanie</i> + rys. M. Gomulickiego + rys. K. Klee + rys. G. Marszałek + listy dzieci do Pana Boga – <i>Zbójnicy</i> (przyśpiewka) + J. Kulmowa, <i>Zbójnicy</i> + W. Skoczylas, <i>Taniec zbójnicki</i>	BRAK BRAK BRAK	łańcuch skojarzeń słowno–obrazowych
----	---	--	------------------------------	-------------------------------------

Tabela nr II: Typy relacji obraz–słowo w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do szkoły podstawowej

Kierunek oddziaływania: obraz słowo				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji obraz–słowo (podręcznik) ¹⁵	Uwagi
1.	OBRAZ + TEKST (ilustracja + utwór literacki: proza/ liryka/ dramat)	M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia</i> , Kraków 2000: – J. Effel, <i>Stworzenie człowieka</i> + K. I. Gałczyński, <i>Żartoczna Ewa</i> + J. Stańczakowa, <i>Czuję prawo kosmosu</i> + fragm. fresku <i>Stworzenie człowieka</i> [nie podano autora] + elementy reklamowe	Polecenia: „1. Ten gest jest cytowany w wielu reklamach. Poszukajcie dowodów. Pomyślcie, dlaczego twórcy reklam korzystają z takiego właśnie cytatu? Jak oceniacie ich reklamę? [...] 3. Dokładnie przyjrzyjcie się tej reklamie. Pomyślcie: Co jest reklamowane? Jak buduje się tu grę znaczeń dosłownych i przenośnych, czyli jak powstaje metafora? Do jakich potrzeb człowieka odwołuje	łańcuch skojarzeń obrazowo-słownych

¹⁵ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.

			się ta reklama? Jaki ma związek z tekstami, które prezentowane są w tym rozdziale Waszego podręcznika?”	
--	--	--	---	--

Tabela nr III: Typy współistnienia słowa i obrazu w obrębie jednego dzieła w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do szkoły podstawowej

Współistnienie słowa i obrazu w obrębie jednego dzieła				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji obraz–słowo (podręcznik) ¹⁶	Uwagi
1.	TEKST + OBRAZ (komiks)	<p>A. Łuczak, A. Murdzek, <i>Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej</i>, Gdańsk 2002:</p> <p>– rozdział: <i>Gdzie stopy nasze</i>; strony z komiksu H. J. Chmielewskiego (Papcio Chmiel), <i>Tytus, Romek i A'Tomek</i>, opatrzone tytułem <i>Bieg harcerski</i></p> <p>M. Składanek, <i>Język polski 5. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie</i>, Gdynia 2008:</p> <p>– rozdział: <i>Wędrowki w czasie</i>; strony z komiksu H. J. Chmielewskiego (Papcio Chmiel), <i>Tytus, Romek i A'Tomek</i></p> <p>A. Lewińska, E. Rogowska, <i>Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do klasy V</i>, Gdańsk 2000:</p> <p>– rozdział: <i>Dla każdego co innego jest ważne</i>; fragm. komiksu <i>Asterik</i></p>	<p>BRAK</p> <p>Polecenie: „Opracujcie w grupach krótki komiks o spotkaniu z osobą z przeszłości. Postarajcie się wybrać taką osobę, która przyczyniła się do postępu w jakiejś dziedzinie”.</p> <p>BRAK</p>	w
2.	TEKST + OBRAZ (poezja wizualna / konkretna)	<p>M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia</i>, Kraków 2000:</p> <p>– V. Havel, <i>Słowa – słowo</i></p> <p>– V. Havel, <i>Bariera</i></p> <p>– V. Havel, <i>Ja – Ty</i></p>	<p>BRAK</p> <p>BRAK</p> <p>BRAK</p>	

¹⁶ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.

Tabela nr IV: Typy relacji słowo–obraz w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do gimnazjów

Kierunek oddziaływania: słowo obraz				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji słowo–obraz (podręcznik) ¹⁷	Uwagi
1.	TEKST + OBRAZ (tytuł rozdziału + samodzielna ilustracja otwierająca)	I. Muszyńska, J. Grzymała, <i>Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa II, część 2</i> , Warszawa 2006: – rozdział: <i>Niepokój baroku</i> + il. autorska – rozdział: <i>Wiek rozumu</i> + il. autorska – rozdział: <i>Bunt romantyczny</i> + il. autorska	BRAK	klucz doboru materiału: motyw/ temat
2.	TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/dramat+ ilustracja)	A. Brożek i in., <i>Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum. Klasa 2</i> , Warszawa 2012: – A. Mickiewicz, fragm. II cz. <i>Dziadów</i> + W. Pruszkowski, <i>Zaduszki</i> – W. Szyborska, <i>Na wieży Babel</i> + Bruegel Starszy, <i>Wieża Babel</i> – K. Przerwa-Tetmajer, <i>Rozmowa</i> + J. Mehoffer, <i>Rozmowa</i>	BRAK BRAK Polecenie: „Przyjrzyj się obrazowi <i>Rozmowa</i> Józefa Mehoffera i wykonaj następujące polecenia: a) Wskaż co najmniej dwa podobieństwa między wierszami Kazimierza Przerwy-Tetmajera a dziełem Mehoffera. b) Wyjaśnij, czy użyte w tytułach dzieł słowo rozmowa ma w obydwu przypadkach takie samo znaczenie. c) Powiedz, w którym dziele – obrazie czy wierszu – Twoim zdaniem lepiej widać motyw samotności. Z jakich powodów?	klucz doboru materiału: motyw/ temat

¹⁷ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.

2.		<p>W. Bobiński, <i>Świat w słowach i obrazach. Język polski. Klasa 1gimnazjum</i>, Warszawa 2009:</p> <p>– A. Zagajewski, <i>Wzgórze</i> + P. Cézanne, <i>Góra Sainte-Victoire</i></p>	<p>d) Czy obraz Mehoffera mógłby być ilustracją do wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera <i>Rozmowa</i>? Uzasadnij swoją opinię”.</p> <p>Polecenie: „Porównaj świat przedstawiony w wierszu i na obrazie. * Czy są to światy realistyczne? Jeśli tak, spróbuj to uzasadnić, jeśli nie – jak je można określić? * Nazwij tworzywo, którym posłużył się poeta, i to, które wykorzystał malarz. Jakie środki artystyczne dostrzegasz w wierszu, jakie na obrazie? * Postaraj się wyrazić słowami wrażenia artysty zawarte w obrazie”.</p>	
3.	<p>TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/dramat+ ilustracja)</p>	<p>A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemieniewska-Kleban, <i>Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy 3 gimnazjum</i>, Gdańsk 2011:</p> <p>– treny J. Kochanowskiego + J. Matejko, <i>Jan Matejko nad zwłokami Urszulki</i></p> <p>– G. Orwell, <i>Folwark zwierzęcy</i> (fragm.) + il. J. Lebensteina <i>Folwark zwierzęcy</i></p>	<p>Polecenie: „Przyjrzyj się uważnie kopii obrazu Jana Matejki <i>Jan Kochanowski nad zwłokami Urszulki</i>, a następnie w kilku zdaniach napisz, w jaki sposób malarz ukazał uczucia ojca”.</p> <p>BRAK</p>	<p>autorska ilustracja do tekstu</p>
4.	<p>TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/dramat+ ilustracja)</p>	<p>A. Brożek i in., <i>Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum. Klasa 2</i>, Warszawa 2012:</p> <p>– E. Lipska, <i>Wybaczenie mi to...</i> + W. Wankie, <i>Samotna w parku</i></p>	<p>BRAK</p>	<p>budowanie nastroju</p>

5.	TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/ dramat+ ilustracja)	W. Bobiński, <i>Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum</i> , Warszawa 2008: – B. Leśmian, <i>Urszula Kochanowska</i> + H. Bosch, <i>Rajski ogród</i> (fragm.) + Z. Beksiński [nie podano tytułu obrazu]	Pytanie: „Czy przedstawiona kompozycja mogłaby przypominać niebo z wiersza Leśmiana?”	szerokie skojarzenia
6.	TEKST + OBRAZ (utwór literacki: proza/liryka/ dramat+ ilustracja)	M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum</i> , Kraków 1999: – W. Szymborska, <i>Radość pisania</i> + makatka ludowa z motywem jeleni na rykowisku + arras wawelski + K. Wierzyński, <i>Strofa</i> + Z. Herbert, <i>Pisanie</i> + H. Białoszewski, <i>Namuzowywanie</i> + H. Poświatowska, [*** / <i>oswajanie słów</i>], M. Pawlikowska-Jasnorzewska, <i>Spalone rękopisy</i> + J. Tuwim, <i>Sitowie</i> + zdj. stawu, fot. J. Budyn-Kamykowska + B. Leśmian, <i>Szewczyk</i> + W. Markowska, <i>Orfeusz i Eurydyka</i> + A. Rodin, <i>Orfeusz i Eurydyka</i> + płaskorzeźba grecka <i>Hermes, Eurydyka i Orfeusz</i> + A. Séon, <i>Rozpacz Orfeusza</i>	BRAK	łańcuch skojarzeń słowno-obrazowych

7.	TEKST + OBRAZ (tekst krytyczny, informacyjny, opisujący + ilustracja)	A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemieniewska- -Kleban, <i>Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy 3 gimnazjum</i> , Gdańsk 2011: – D. Buzzati, <i>Krytyk sztuki</i> + liczne reprodukcje dzieł z różnych epok	Polecenie: „Przyjrzyjcie się zamieszczonym reprodukcjom i porozmawiajcie o nich. Weźcie pod uwagę: tematy obrazów, czas ich powstania, sposób przedstawienia tematów, wasze wrażenia i opinie”	egzemplifika- cja/ wizualizacja zagadnienia
----	---	---	--	--

Tabela nr V: Typy relacji obraz–słowo w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do gimnazjów

KIERUNEK ODDZIAŁYWANIA: OBRAZ SŁOWO				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji obraz–słowo (podręcznik) ¹⁸	Uwagi
1.	OBRAZ + TEKST (dzieło sztuki + utwór literacki: proza/liryka/ dramat)	I. Muszyńska, J. Grzymała, <i>Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa II, część 2</i> , Warszawa 2006: – <i>Sztuka XVII wieku</i> – materiał opisowy + [...] + Rembrandt van Rijn, <i>Powrót syna marnotrawnego</i> + J. Kaczmarek, <i>Syn marnotrawny</i>	Polecenie: „A teraz spróbuj sam: W jaki sposób Jacek Kaczmarek, współczesny poeta i bard, nawiązał do obrazu Rembrandta?”	ekfrazą poetycka

Tabela nr VI: Typy współistnienia słowa i obrazu w obrębie jednego dzieła w obecnych na rynku podręcznikach do języka polskiego do gimnazjów

WSPÓLISTNIENIE SŁOWA I OBRAZU W OBRĘBIE JEDNEGO DZIEŁA				
Lp.	Typ zestawienia	Przykład	Propozycja zadań dla ucznia dotyczących relacji obraz–słowo (podręcznik) ¹⁹	Uwagi
1.	ENKLAWA SEMANTYCZNA (plakat kinowy, teatralny)	M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum</i> , Kraków 1999:		słowa w obrazie

¹⁸ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.¹⁹ W przykładach nie uwzględniono pytań / poleceń dotyczących tylko jednego z elementów składowych relacji: słowa bądź obrazu.

		– J. Słowacki, <i>Balladyna</i> + plakat A. Pągowskiego do przedstawienia <i>Balladyny</i> + plakat J. Lenicy do przedstawienia <i>Balladyny</i>	BRAK	
2.	KOMPLEKSOWE UJĘCIE (książka artystyczna)	M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, <i>To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum</i> , Kraków 1999: – K. I. Gałczyński, <i>Zaczarowana dorożka</i>	BRAK	znaczenie typografii, zdobnictwa, kompozycji płaszczyzny strony

III. Omówienie zestawienia tabelarycznego

Do przygotowania prezentowanego w tabelach I–VI zestawienia typów zależności między tekstami werbalnymi a tekstami wizualnymi przeanalizowano kilkanaście dostępnych na rynku wydawniczym podręczników do języka polskiego dla szkół podstawowych oraz gimnazjów²⁰. Przyjęcie perspektywy semiotycznej oglądu opisywanych zależności pozwoliło na określenie trzech zasadniczych i opisywanych w literaturze przedmiotu typów intersemiotycznego oddziaływania tekstów kultury²¹:

- 1) słowa na obraz,
- 2) obrazu na słowo,
- 3) współistnienia słowa i obrazu w obrębie jednego dzieła.

Typy współistnienia słowa i obrazu, które uwzględniono w szkolnych podręcznikach, należy zakwalifikować jako relacje o charakterze *in praesentia*²², istniejące w książce w obrębie jednej bądź kilku następujących po sobie stron, z założenia nieodsyłające ucznia poza tom, z którego korzysta. Czytelnik otrzymuje do dyspozycji zarówno wyjściowy tekst kultury (A), jak i realny bądź potencjalny przykład oddziaływania na inny tekst kultury (B) / inne teksty kultury (B1, B2, B3). Tekst (A) oraz tekst (B) są tekstami homogenicznymi, powstałymi w obrębie jednolitego systemu znaków i wymagającymi znajomości jednego kodu ich odczytania. Może to być tekst kultury posługujący się znakami językowymi: utwór literacki, tekst dokumentalny, tekst publicystyczny, bądź znakami wizualnymi: reprodukcja dzieła sztuki malarskiej, rzeźbiarskiej czy architektonicznej. W podręcznikach znajdujemy także interesujące przykłady odwołań do heterogenicznych tekstów kultury (C), do odbioru których niezbędne jest równoległe odwołanie do dwóch kodów (językowego oraz wizualnego) pozostających wobec siebie w różnych zależnościach. W przypadku

²⁰ Podręczniki obowiązujące przed reformą edukacji wprowadzoną w 2017 roku.

²¹ W artykule odwołano się do typów intersemiotycznych relacji opartych na schemacie zależności stworzonym przez francuskiego semiotyka Bernarda Vouilloux. Schemat opracowany przez Vouilloux został omówiony w artykule: J. Bajda, *Słowo a obraz: typy relacji intersemiotycznych*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 305–310; por. także: J. Bajda, „Poeci – to są słów malarze...”.

²² Por. B. Vouilloux, *La Peinture dans le texte XVIII-XX siècle*, Paris 1995. Drugi z wymienianych przez Vouilloux układów to relacje typu *in absentia*, w obrębie których mamy do czynienia z jednym tekstem kultury odsyłającym do innego (casus ekfrazy), por. J. Bajda, *Słowo a obraz...*

podręczników poddanych analizie odnaleziono cztery rodzaje heterogenicznych tekstów kultury: przykłady wierszy konkretnych, komiks, plakat filmowy (teatralny), książkę artystyczną (równoczesne oddziaływanie poprzez strukturę wydawnictwa, kompozycję płaszczyzny poszczególnych kart, ilustracje oraz drobne zdobnictwo, typografię).

III.1. Kierunek oddziaływania: słowo → obraz

W obrębie opisywanej grupy należy wyraźnie oddzielić dwa typy oddziaływania:

- A) Wizualny tekst powstający w wyniku bezpośredniej inspiracji pierwotnym w stosunku do niego słowem. Utwór literacki jest impulsem do stworzenia dzieła plastycznego, którego reprodukcja towarzyszy w podręczniku omawianemu dziełu (utwór poetycki, fragmenty prozy bądź dramatu). Klasycznym przykładem jest przywołanie obrazu Jana Matejki *Kochanowski nad zwłokami Urszulki* jako ilustracji trenów (tabela IV.3).
- B) Typowy dla podręczników dowolny dobór obrazu do słowa. Wskazana dowolność jest ograniczona jedynie zależnością ikonograficzną. W podręczniku umieszcza się ilustrację przywołującą motyw występujący w tekście i służącą jego wizualizacji (bądź egzemplifikacji w przypadku tekstów o charakterze informacyjnym). Jest to najobszerniejsza grupa relacji słowo–obraz (tabele: I.1; I.2; I.4; I.5; IV.1; IV.2; IV.4; IV.5; IV.6), a równocześnie najpłytsza zależność, zazwyczaj słabo uargumentowana i niemal niewyzyskana w postaci zadań do tekstu. W przypadku tej grupy trudno mówić o rzeczywistym oddziaływaniu słowa na obraz. Jest to raczej sugestywna propozycja odautorska, która jednak może stanowić dla ucznia interesujący materiał interpretacyjny.

Mimo upraszczających zestawień słowa i obrazu na poziomie poszukiwań zbieżności ikonograficznych warto zauważyć, że w podręcznikach stosowane są zróżnicowane układy tekstu werbalnego i ikonicznego w obrębie kompozycji pojedynczych stron (bądź stron rozkładowych). Pośród najczęściej powtarzających się zależności można wyróżnić zestawienie tytułu części podręcznika/działu/rozdziału z wybraną ilustracją (tabele: I.1.; IV.1.) oraz zestawienie utworu literackiego (proza/liryka/dramat) z wybraną ilustracją przedstawiającą całe dzieło bądź jego fragment (kadrowanie motywu; tabele: I.2.; IV.2). Po wtóre, przy doborze ilustracji autorzy podręczników chętnie odwołują się do dzieł powstających bezpośrednio pod wpływem przywoływanego utworu. Zarówno w książkach do szkoły podstawowej, jak i do gimnazjów ich twórcy wykorzystują ilustracje autorskie, które stanowią plastyczną interpretację przywoływanego utworu literackiego (tabele: I.3; I.4; IV.3). Po trzecie, dobór ilustracji prowadzi czasami do stworzenia szerokich odniesień interpretacyjnych (tabele: IV.4; IV.5), a niekiedy wręcz bardzo interesujących łańcuchów słowno-obrazowych skojarzeń, bogatych pól semantycznych sugerujących uczniowi możliwość poszerzenia kontekstu interpretacyjnego wyjściowego tekstu kultury. Dzięki tym zabiegom odbiorca jest wprowadzany w strukturę zależności intersemiotycznych oraz prowokowany do zastanowienia się nad uzasadnieniem (bądź jego brakiem) proponowanych konotacji słowno-obrazowych (tabele: I.5; IV.6).

III.2. Kierunek oddziaływania: obraz → słowo

Zasadniczy typ takiego oddziaływania to opis dzieła sztuki, który pojawia się w podręcznikach głównie jako tekst krytyczny. Należy stwierdzić, że literacka ekfrazza niemal nie istnieje w podręcznikach do języka polskiego (tabela V.1.). Występują natomiast układy, które za punkt wyjścia obierają wizualny tekst kultury, do którego „dobierany” jest tekst literacki, stając się jego słownym uzupełnieniem bądź próbą interpretacji. Jednym z tego typu zestawień, budującym łańcuch skojarzeń obrazowo-słownych (obraz jako punkt wyjścia), jest propozycja znajdująca się w podręczniku Marii Jędrychowskiej i Zofii Agnieszki Kłakówny *To lubię!*²³ (szkoła podstawowa, 5 klasa), w którym rozpoznajemy następujący układ kolejnych ogniw: ilustracje Jeana Effela *Stworzenie człowieka* + wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Żarłoczna Ewa* + utwór Janiny Stańczakowej *Czuję prawo kosmosu* + fragment fresku Michała Anioła (nie podano autora) *Stworzenie człowieka* + elementy reklamowe. Całość materiału wprowadza pojęcie reklamy (tabela II.1).

III.3. Współistnienie słowa i obrazu w obrębie jednego dzieła

Ostatnim typem zależności słowa i obrazu występującym na kartach podręczników do języka polskiego jest wykorzystanie dzieł heterogenicznych, operujących równocześnie zależnymi od siebie elementami tekstowymi i obrazowymi. W podręcznikach dla szkół podstawowych proponuje się gatunek komiksu (tabela III.1.) oraz przykłady poezji wizualnej (konkretnej²⁴) (tabela III.2), natomiast starszy uczeń jest konfrontowany z semantycznymi enklawami²⁵ tekstowymi w obrębie plakatów kinowych czy teatralnych (tabela VI.1.) bądź z szerokim zagadnieniem książki artystycznej, a w jego obrębie z kwestiami kompozycji układu wydawnictwa, typografii czy zdobnictwa (tabela VI.2.). To istotne kwestie, mogące w dużej mierze przyczynić się do świadomego odbioru przez ucznia otaczających go zewsząd znaków językowych i ikonicznych. Niestety rzadko zdarza się, żeby przygotowanym materiałom towarzyszyły polecenia, które mogłyby sugerować uczniowi zintegrowany intersemiotyczny odbiór otaczającej go ikonosfery. Samo wskazanie istnienia różnych typów znaków w obrębie jednego tekstu kultury nie wystarczy do uświadomienia sobie przez młodego odbiorcę ich wzajemnych relacji i zależności.

III.4. Relacje słowo – obraz w zadaniach

Wszystkie zebrane w tabelach typy relacji mogą posłużyć do wprowadzenia ucznia w zagadnienie wzajemnych odniesień słowa i obrazu. Mimo że podręczniki do języka

²³ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000, s. 125–130.

²⁴ Na temat poezji wizualnej porównaj np.: D. Higgins, *Pattern Poetry. Guide to an Unknown Literature*, New York 1987; P. Rypson, *Obraz słowa. Historia poezji wizualnej*, Warszawa 1989; tegoż, *Piramidy, słońca, labirynty. Poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2002.

²⁵ Pojęcie za Mieczysławem Wallisem, por.: M. Wallis, *Napisy w obrazach*, „Studia Semiotyczne” II, Wrocław 1971, s. 39–64.

polskiego, tak dla szkoły podstawowej, jak dla kolejnego etapu edukacji, są bogate w materiał ikonograficzny, to wykorzystywane w nich reprodukcje w większości przypadków pełnią jedynie funkcję ornamentacyjną, w żaden sposób nie wchodząc w interakcję z tekstem, któremu teoretycznie mają towarzyszyć (w sensie czynnym, a nie tylko biernym). Zasadniczy problem nie polega na braku odniesień do ilustracji w zadaniach kierowanych do uczniów. Można wskazać wiele poleceń typu „opisz obraz”, „zastanów się, co malarz chciał przedstawić”, zdecydowanie natomiast brakuje zadań bezpośrednio konfrontujących słowo i obraz, pozwalających uczniowi wizualizować tekst bądź transponować obraz na mowę wiązaną, wskazujących na komplementarność słowa i obrazu, pobudzających wyobraźnię o nowy aspekt interpretacyjny (tabele I–VI, rubryka: Propozycje zadań dla ucznia). Spośród nielicznych ćwiczeń tego typu przywołajmy trzy, które w różny sposób odwołują się do zależności słowa i obrazu i w wartościowy sposób wprowadzają ucznia w świat intersemiotycznych zależności:

Przykład A (tabela I.1.):

1. Policz, ile obrazów namalowała słowem Joanna Kulmowa. Nadaj im tytuły.
2. Do jednego z tych obrazów wykonaj ilustrację. A może uda ci się zrobić fotografię, która mogłaby być ilustracją tego fragmentu wiersza?²⁶

Zestawienie wiersza Joanny Kulmowej z obrazem Ferdynanda Ruszczyca można uznać za chybione, jeżeli weźmiemy pod uwagę czas powstania obu dzieł, ich zróżnicowaną stylistykę, odwołanie do odmiennych filozofii natury. W obu tekstach kultury powtarza się motyw obłoków i to on stał się kluczem do zestawienia wiersza i obrazu. Kwestie te pozostają jednak na boku. Zasadniczą wartością proponowanych przez autorki zadań jest wprowadzenie do słownika ucznia pojęcia „obrazu poetyckiego” i określenia „malowanie słowem” oraz sugestia interpretacji tekstu poetyckiego za pomocą kodu wizualnego (fotografia).

Przykład B (tabela III.1.):

Opracujcie w grupach krótki komiks o spotkaniu z osobą z przeszłości. Postarajcie się wybrać taką osobę, która przyczyniła się do postępu w jakiejś dziedzinie²⁷.

Choć mogłoby się wydawać, że jest to wręcz kanoniczne polecenie, które winno się pojawić zawsze podczas pracy z gatunkiem komiksu, nie występuje ono w podręcznikach zbyt często. Należy też zauważyć, że uczeń nie poradzi sobie poprawnie z zadaniem, dysponując jedynie kilkoma przedrukowanymi stronami komiksu. Wcześniej należy omówić podstawowe cechy gatunku, zwracając szczególną uwagę na współistnienie słowa i obrazu, ich wzajemne zależności, a także na możliwość

²⁶ A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do klasy V*, Gdańsk 2000, s. 19. Polecenie łączy się z wierszem J. Kulmowej *Miejskie okręty* oraz reprodukcją obrazu F. Ruszczyca *Obłok*.

²⁷ M. Składanek, *Język polski 5. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie*, Gdynia 2008, s. 236–239. Polecenie łączy się z komiksem H.J. Chmielewskiego (Papcio Chmiel), *Tytus, Romek i A'Tomek*.

wykorzystania różnych zabiegów formalnych w celu wzmocnienia słowno-obrazowego przekazu, takich jak kształt chmurki, charakter i kolor czcionki, zastosowanie różnych układów kompozycyjnych w obrębie jednej scenki.

Przykład C (tabela IV.2.):

Porównaj świat przedstawiony w wierszu i na obrazie.

- Czy są to światy realistyczne? Jeśli tak, spróbuj to uzasadnić, jeśli nie – jak je można określić?
- Nazwij tworzywo, którym posłużył się poeta, i to, które wykorzystał malarz. Jakie środki artystyczne dostrzegasz w wierszu, jakie na obrazie?
- Postaraj się wyrazić słowami wrażenia artysty zawarte w obrazie²⁸.

III.5. Relacje słowo–obraz. Propozycje zadań dla ucznia

Jak już zaznaczono, wykorzystany w analizowanych podręcznikach materiał słowno-obrazowy jest niezwykle bogaty. Zestawione w tabelach przykłady prowokują do wskazania choć kilku propozycji zadań bezpośrednio odwołujących się do różnych typów relacji intersemiotycznych:

Przykład A (tabela III.2): wiersz Vaclava Havla *Słowa – słowo*²⁹

Przyjrzyj się uważnie zapisowi wiersza Vaclava Havla *Słowa – słowo*, a następnie przeczytaj tekst.

Zastanów się, w jaki sposób go odbierasz: jako wiersz czy jako obraz.

Odpowiedz na pytania:

- Dlaczego, Twoim zdaniem, poeta zastosował taki niecodzienny zapis utworu?
- Czy dzięki takiemu zapisowi łatwiej się go czyta, czy „ogląda”?
- Czy forma zapisu sugeruje, według Ciebie, jakiś kształt? Jeżeli tak, to jaki?
- Dlaczego, Twoim zdaniem, poeta w tak wyraźny sposób wydzielił w całym bloku tekstu jedno słowo?
- Z czym kojarzy Ci się pusta płaszczyzna wokół wyodrębnionego słowa? Czy potrafisz ją nazwać?

Wiersz Havla (podobnie jak dwa inne: *Bariera* oraz *Ja – Ty*) są propozycją wprowadzoną bardzo wcześnie, bo już do podręcznika dla klas piątych szkoły podstawowej. Na lekcji nie pojawi się zatem pojęcie poezji konkretnej, ale z powodzeniem można poprowadzić interpretację wiersza w kierunku uchwycenia jego wizualnego potencjału. Uczeń z pewnością zauważy szczególne zagęszczenie słów, bez znaków przestankowych oraz pauz między nimi oraz wyraźne wyodrębnienie jednego z nich. Waga pojedynczego słowa (lp.) zostaje przeciwstawiona nieważkości całego

²⁸ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Klasa 1 gimnazjum*, Warszawa 2009, s. 206–207. Polecenie dotyczy wiersza A. Zagajewskiego, *Wzgórze* i reprodukcji obrazu P. Cézanne’a, *Góra Sainte-Victoire*.

²⁹ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000, s. 45.

bloku wypowiedzenia (Im). Warto też podkreślić stworzenie świadomej graficznej bariery, swoistej izolacji wyrazu w postaci pozostawienia wokół niego czystej białej płaszczyzny. Czy skojarzy się ona uczniowi z ciszą, refleksją, poszukiwaniem odpowiedniego słowa do ubrania swoich myśli?

Przykład B (tabela IV.4): wiersz Ewy Lipskiej *Wybaczcie mi to...* + reprodukcja obrazu Władysława Wankiego *Samotna w parku*³⁰

Przeczytaj uważnie wiersz Ewy Lipskiej, a następnie przyjrzyj się towarzyszącej mu reprodukcji obrazu Władysława Wankiego *Samotna w parku*.

Sprawdź, w którym roku powstał wiersz, a w którym obraz.

Zastanów się, dlaczego właśnie ten obraz towarzyszy utworowi Lipskiej.

Odpowiedz na pytania:

- Czy uważasz, że trafnie dobrano obraz do wiersza? Uzasadnij swoją odpowiedź, bez względu na to, czy będzie ona twierdząca, czy przecząca.
- Co, według Ciebie, jest nadrzędnym tematem obu dzieł? Odpowiadając, odwołaj się do konkretnych linijek wiersza oraz motywów widocznych na obrazie.
- Czy uważasz, że mroczna tonacja kolorystyczna obrazu odpowiada nastrojowi utworu poetyckiego? Dlaczego?
- Czy, według Ciebie, mocny akcent barwny na obrazie ma jakieś odniesienie w wierszu Lipskiej?

Zestawienie wiersza współczesnej poetki z reprodukcją obrazu malarza przełomu XIX i XX wieku zostało zapewne podyktowane chęcią uwypuklenia określonych stanów uczuciowych i emocjonalnych bez względu na czas, w którym przyszło żyć obojgu autorom. Zupełnie bezcelowa byłaby próba interpretacji w odniesieniu do poszczególnych motywów pojawiających się w wierszu i na obrazie. Przy omawianiu propozycji warto natomiast wskazać zasadnicze różnice w realizacji tematu i budowanego wokół niego nastroju, wynikające głównie z odmiennych warunków historycznych i kulturowych, w których powstały oba utwory. Symboliczny nastrój obrazu Wankiego to głównie niedookreślony mrok, naznaczony mocną plamą czerwieni oddalającej się ku ostremu światu tajemniczej (widzianej od tyłu) postaci. Z kolei atmosfera wiersza Lipskiej budowana jest wokół spraw, konkretnych działań współczesnego nam podmiotu oraz jego gorzkiej refleksji. To zupełnie inny sposób wyodrębnienia pierwszoosobowego bohatera, obserwującego rzeczywistość, krytycznego wobec niej i wobec siebie. Konkluzja z konfrontacji obu tekstów kultury będzie jednak dotyczyła uniwersalizmu pojęć samotności czy poczucia izolacji.

Przykład C (tabela VI.1): Juliusz Słowacki, *Balladyna* (fragment) + plakat Andrzeja Pągowskiego do przedstawienia + plakat Jana Lenicy do przedstawienia³¹

³⁰ A. Brożek i in., *Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum. Klasa 2*, Warszawa 2012, s. 245.

³¹ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 1999, s. 152–159.

Przyjrzyj się plakatom do inscenizacji *Balladyny* Juliusza Słowackiego w Teatrze im. Juliusza Słowackiego w Krakowie oraz w Teatrze Powszechnym w Warszawie i odpowiedz na pytania:

- Czy, mimo operowania różnymi technikami plastycznymi oraz różnymi środkami wyrazu, plakaty odpowiadają głównemu przesłaniu dramatu?
- Jakie motywy należące do świata przedstawionego dramatu Słowackiego zostały wyeksponowane na plakatach?
- Które ze słów dramatu stały się bezpośrednią inspiracją dla autorów plakatów?
- Jak uważasz, czy plakat przemawia do odbiorcy jedynie za pomocą obrazu, czy też równie ważne są znajdujące się na nim słowa?
- Jakie informacje przynoszą słowa zapisane na teatralnym plakacie?
- Poszukaj reprodukcji obrazów, które powstały z inspiracji dramatem Juliusza Słowackiego.
- Stwórz dowolną techniką plastyczną (rysunek, obraz malarski, kolaż, fotografia i in.) własny plakat zachęcający do obejrzenia dramatu Juliusza Słowackiego. Nie zapomnij o zapisaniu ważnych informacji tekstowych!

Plakaty teatralne i filmowe są często wprowadzane przez autorów podręczników w kontekście omawiania scenicznych i kinowych adaptacji kanonicznych dzieł literackich. Można je również wykorzystać jako interesujący przykład pracy operującej dwoma różnymi kodami znaków (obraz, słowo). Nawet bez wykorzystywania terminologii z zakresu relacji intersemiotycznych i proponowanego przez Mieczysława Wallisa pojęcia „enklawy semantycznej”³² warto zwrócić uwagę na równoprawność występowania na plakatach obu kodów kultury, niesionych przez nie znaczeń, wprowadzanie danych tekstowych oraz syntetyczną wizualną interpretację poprzez odwołanie do najistotniejszego dla utworu literackiego wątku czy konkretnego motywu.

IV. Konkluzje

Zagadnienia zintegrowanego nauczania i komplementarnego odbioru tekstów kultury jako postulaty edukacyjne nieustannie powracają w literaturze przedmiotu³³. Jednak podejmowane w dyskusji kwestie dotyczą głównie pełnego odbioru określonego tekstu kultury, najczęściej homogenicznego, posługującego się jednym typem znaków. Rzadziej spotykamy postulaty dotyczące konieczności wprowadzania uczniów w kompleksowy odbiór ikonosfery, wskazywania im licznych oddziaływań tekstów kultury na siebie, ich wzajemnych oświeleń. Na tę swoistą lukę zwracała uwagę m.in. Anna Pilch:

³² M. Wallis, *Napisy w obrazach*,...

³³ Por. m.in.: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004 [tu szczególnie: A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury*, s. 9–12; A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, s. 197–213]; R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Gdańsk 2005; *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007; A. Ogonowska, *Przemoc ikoniczna*, Kraków 2004; D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów 2013.

Nauczanie zintegrowane, które przyjmuje formy programu blokowego, czy programów tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych, rozszerza i wzbogaca dotychczasowe treści nauczania, ale ciągle jeszcze nie jest integracją rozumianą jako czynność i umiejętność oświeclania wzajemnego plastyki i literatury, filozofii i poezji w interpretacji tekstu. Dalej oddziela się formę od treści, literaturę od języka, obraz literacki od obrazu malarskiego. Faktyczna umiejętność oświeclania się wzajemnego sztuk jest w zasadzie niemożliwa z powodu braku kompetencji interpretacyjnych nauczyciela przygotowanego tylko „polonistycznie”³⁴.

Ostatnio kwestie te zostały podjęte w artykułach zebranych w tomie *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*³⁵. Wartościowe opracowania dotyczą różnych perspektyw ujmowania zasadniczej relacji tekst literacki – tekst ikoniczny (czy szerzej: tekst werbalny – tekst wizualny³⁶). Szczególną uwagę zwraca wielokrotnie podkreślana konieczność posiadania szerokich kompetencji przez nauczyciela polonistę, który chce wprowadzać w obrębie swoich zajęć pojęcia z zakresu hermeneutycznego, semiotycznego czy ikonograficznego odczytywania pojedynczych tekstów kultury, ale też wskazywania na ich wzajemne relacje³⁷. Problematyka przyjmowania różnych perspektyw i narzędzi analityczno-interpretacyjnych łączy się bezpośrednio z koniecznością nabywania odpowiedniej wiedzy i umiejętności praktycznych w ramach edukacji uniwersyteckiej³⁸.

Trudno nie zgodzić się z tymi postulatami. Wydaje się jednak, że znajdujące się w podręcznikach liczne propozycje materiałów plastycznych pozwalają nauczycielowi, nawet nieposiadającemu kompleksowego wykształcenia z zakresu historii sztuki czy filozofii, na zróżnicowane podejście do zagadnień wzajemnego oświeclania się sztuk. Także brak konkretnych zadań proponowanych przez autorów podręczników nie musi wykluczać możliwości pokazania uczniowi relacji, w które nieustająco wiążą się we współczesnym świecie słowa i obrazu.

Bibliografia

Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Gdańsk 2005.

Bajda J., „Poeci – to są słowa malarze...”: *Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski*, Wrocław 2010.

Bajda J., *Słowo a obraz: typy relacji intersemiotycznych*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 305–310.

³⁴ A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole...*, s. 197–198.

³⁵ *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch i M. Ruśsek, Kraków 2015.

³⁶ A. Pilch, *Wstęp*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 7.

³⁷ Warto w tym kontekście przywołać bogaty artykuł Witolda Bobińskiego *Przygoda człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 131–155.

³⁸ Por. np. artykuł Krystyny Zabawy „Teatr” obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej), [w:] *Ikoniczne i literackie teksty...*, s. 113–129.

- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Klasa 1*, Warszawa 2009, s. 206–207.
- Bobiński W. *Przygoda człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Brożek A. i in., *Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum. Klasa 2*, Warszawa 2012.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, „Ryms” 2009, nr 5, s. 5; nr 6, s. 14–16; nr 8, s. 12–13.
- Dyduch B. *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.
- Dyduch B. i in., *To lubię! Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994.
- Dyduch D., M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1994.
- Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009.
- Higgins D., *Pattern Poetry. Guide to an Unknown Literature*, New York 1987.
- Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Janus-Sitarz A., *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 9–12.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 1999.
- Karkut D., *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów 2013.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Lessing G.E., *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, oprac. J. Maurin-Białostocka, przeł. H. Zymon-Dębicki, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.
- Lewińska A., Rogowska E., *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do klasy V*, Gdańsk 2000.
- Markiewicz H., *Obrazowość a ikoniczność literatury*, [w:] tenże, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1984, s. 9–42.
- Nikolajeva M., Scott C., *How picturebooks work*, New York/London 2001.
- Nodelmann P., *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, Athens 1988.
- Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007.
- Ogonowska A., *Przemoc ikoniczna*, Kraków 2004.
- Panofsky E., *Meaning in the Visual Art*, Chicago 1955.
- Pilch A., *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 197–213.
- Pilch A., *Wprowadzenie*, [do:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Rose, G., *Visual methodologies*, London 2001
- Rusek M., *Wprowadzenie*, [do:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.

- Rypson P., *Obraz słowa. Historia poezji wizualnej*, Warszawa 1989.
- Rypson P., *Piramidy, słońca, labirynty. Poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2002.
- Schwarz J. H. and Schwarz, C., *Picture book comes of age: looking at childhood through the art of illustrations*, Chicago 1990.
- Serafini F., *Understanding visual images in picturebooks*, [w:] *Talking beyond the page: Reading and responding to contemporary picturebook*, red. J. Evans, London 2009.
- Sipe L., *Learning the language of Picture books*, „Journal of Childrens Literature” 1998, nr 24 (2).
- Sipe L., *How the picture books work: A semiotically framed theory of text – Picture relationship*, „Childrens Literature in Education” 1998, nr 29 (2).
- Sipe L.R., Pantaleo S., *Postmodern picturebooks: Play, parody and self referentiality*, New York 2008.
- Składanek R., *Język polski 5. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie*, Gdynia 2008.
- Szuman S., *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1951.
- Szyłak J., *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Gdańsk 2000.
- Vouilloux B., *La Peinture dans le texte XVIII-XX siècle*, Paris 1995.
- Wallis R., *Napisy w obrazach*, „Studia Semiotyczne” II, Wrocław 1971.
- Wincencjusz-Patyna A., *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950-1980. Artystyczne kreacje i realizacje*, Wrocław 2008.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.
- Zabawa K., *„Teatr” obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej)*, [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015.
- Zajac M., *Książka obrazkowa – próba definicji gatunku*, [w:] *Nowe trendy w literaturze i ilustracji dla dzieci. Książka obrazkowa. Konferencja ogólnopolska*, Kołobrzeg 22–23 września 2008, oprac. i red. H. Filip, Kołobrzeg 2008.

Types of Relationships Word – Image in Polish Textbooks

Abstract

Issues related to the use of iconic material in Polish language education, referring to the issues of intersemiotic relations of word and image and resulting from the tasks carried out by the student in the course of Polish language lessons, have been the subject of discussions among educators for many years. Taking the part in the discussion about cultural education in the current school, it is worth recalling the examples of the presence of different types of relationships in which verbal and iconic texts are included, and propose tasks using the examples of word-image dependencies already present in the textbooks. In the proposed article, we discuss the material taken directly from school textbooks operating on the “school market”, we propose new practices for reading text and image, and specific tasks to read, we introduce commands and instructions to perform actions based on the literary and iconic material included in the textbooks. It seems that the material awarded can be successfully used in Polish language teaching also in school in its present, reformed shape.

Key words: types of word-picture relationships, intersemiotic relationships, analysis of didactic tasks for students, cultural education, image reading

Justyna Bajda – dr hab. prof. UWr, literaturoznawca i historyk sztuki, pracuje w Zakładzie Historii Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski (Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego). Autorka książek: *Poezja a sztuki piękne. O świadomości estetycznej i wyobraźni plastycznej Kazimierza Przerwy-Tetmajera* (2003), „*Poeci – to są słów malarze...*” *Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski* (2010); monografii popularnonaukowych: *Na przełomie wieków* (2002), *Młoda Polska* (2003); antologii *Poezja drugiej połowy XIX wieku (pozytywizm – Młoda Polska)* (2007); hasel w *Wielkim leksykonie literatury polskiej* (2005); kilkudziesięciu artykułów na temat Młodej Polski, kultury przełomu XIX i XX wieku (w tym szczególnie wpływu kultury francuskiej na polską), relacji poetycko-malarskich; członek Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego oraz Centre Europeen d'Études Slaves (Université de Poitiers, Francja).

Dorota Michułka – dr hab., kierownik Zakładu Metodyki Języka Polskiego i Literatury Polskiej; zajmuje się literaturą dla dzieci i młodzieży, kształceniem literacko-kulturowym (także w ujęciu historycznym), szkolną recepcją literatury i kultury, edukacją humanistyczną w perspektywie socjo-kulturowej; w latach 2000–2005 pracowała jako lektor języka polskiego w Finlandii (Slaavilainen Filologian Laitos, Tampereen Yliopisto, Suomi); uczestniczyła w wielu polskich i zagranicznych konferencjach naukowych, stypendiach i stażach, m.in. w Holandii, USA, Niemczech, we Włoszech, Francji, Hiszpanii, Portugalii, Grecji, w Rosji oraz m.in. w projekcie obejmującym obszar edukacji literackiej, pilotowanym przez Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Lyon, Francja); jest autorką ok. 150 artykułów wydanych w Polsce i za granicą, redaktorką i współredaktorką kilku książek, wydanych w Polsce i Finlandii, współredaktorką czasopisma „Filoteknos”, poświęconego badaniom literatury dziecięcej oraz autorką dwóch monografii – ostatnia: *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś* (2013).