

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Piotr Kołodziej

Wy-słowienia i wy-obrażenia. Przyczynek do refleksji antropologicznej

Logos i logos

„Na początku było słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było słowo. Ono było na początku u Boga. Wszystko przez Nie się stało, a bez niego nic się nie stało, co się stało. W Nim było życie”¹.

Oto z pewnością jeden z najbardziej znanych fragmentów Biblii i z pewnością jedna z najbardziej znanych prób wysłowienia istoty Boga Absolutnego. Jan Ewangelista nawiązuje w Prologu swej Ewangelii do pierwszego zdania Księgi Rodzaju: „Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię” i mówi w ten sposób o boskiej praegzystencji, a zarazem – zespaja Stary i Nowy Testament². Kłopot w tym jednak, że polskie słowo „Słowo” to nie to samo, co grecki „logos” i nie to samo, co „Logos”, o którym myślał Jan Ewangelista. Po pierwsze bowiem, „logos” w oryginale jest rodzaju męskiego, a nie nijakiego, po drugie zaś – ma o wiele bogatsze, czy lepiej, o wiele pełniejsze znaczenie, a przez to o wiele bardziej nadaje się, jeśli w ogóle, do prób „wysławiania” fenomenu Boga – odwiecznej przyczyny i zasady stworzenia, Boga przenikającego świat, Boga wcielającego się w człowieka. W języku greckim „logos” oznacza nie tylko „słowo”, ale także „myśl” i „rachunek”; pochodzi od czasownika „zbierać”, „myśleć”, „rozumować”.

Sens

Bez względu jednak na kłopoty biblijnego autora, próbującego nazwać nienazywalne, a także kłopoty biblijnego tłumacza, próbującego przełożyć nieprzekładalne, nasza kultura, od swych grecko-hebrajskich początków, zawsze pozostawała – jakby to powiedział Jacques Derrida – logo-centriczna. Bóg, jako „Słowo” i „Myśl” jednocześnie, nadaje znaczenie ludzkim – ułomnym wprawdzie, ale jednak – słowom i myślom. Jeśli nawet człowiek – jak niektórzy dowodzą – nie myśli w języku, to

¹ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, opracował Zespół Bibliistów Polskich, Poznań-Warszawa 1982, J 1, 1-4.

² A. Świderkówna, *Rozmowy o Biblii. Nowy Testament*, Warszawa 2002, s. 217.

z pewnością myśl ludzka języka potrzebuje, by zaistnieć. Myśl domaga się wy-słowienia, choć niekoniecznie na głos. Dzięki wy-słowieniu zaś poszerza się horyzont poznanego.

„Nienazwane – pisał Bruno Schulz w eseju *Mityzacja rzeczywistości* – nie istnieje dla nas. Nazwać coś – znaczy włączyć w sens uniwersalny”³. To, co było na początku, w rozumieniu Schulza, to taki uniwersalny Sens właśnie, który był Słowem. Słowem-całością, jakąś integralną mitologią, która uległa rozbiciu na dostępne ludziom słowa osobne, na wyrazy, na głoski, na potoczną mowę, pozwalającą zaledwie na porozumiewanie się. Istnieje jednak w tych izolowanych słowach – dowodzi Schulz – rozczłonkowana siła re-konstrukcji, re-gresji, niejako prąd wsteczny, to znaczy ciągłe dążenie do powrotu i uzupełnienia się, scalenia w Sens.

Jeżeliby jednak przyjąć, że takiego uniwersalnego Schulzowego Sensu nie ma, ba, jeżeli nawet, co przecież już ogłoszono, i Bóg umarł, a z nim umarło dawne złudzenie transcendencji, to z pewnością starożytne, w tym greckie i hebrajskie kosmogonie, a dziś w dużym stopniu także poezję czy sztukę w ogóle uznać wypada jednak za wyraz – podkreślmy to słowo – konstytutywnej dla człowieka tęsknoty za czymś więcej, niż się jest. Wyraz pragnienia obecności Innego. W tym znaczeniu religia nie umrze nigdy, bo – jak stwierdza Leszek Kołakowski – „nie ma dokąd umrzeć”⁴, dopóki gatunek ludzki istnieje. Zawsze też pozostanie – czytamy u Czesława Miłosza w wierszu pod tytułem, jakże inaczej, *Sens* – zawsze pozostanie też „słowo raz obudzone przez nietrwałe usta”, które w „kołowrocie galaktyk” będzie „protestować, wołać i krzyczeć”, gdyby się przez przypadek po śmierci okazało, że ten świat wcale „podszewki” nie ma, to znaczy nie ma – jak pisze poeta – „prawdziwego znaczenia”, które „wzywa” do, no właśnie, do „odczytania”⁵.

O-mawianie świata

Jeżeliby nawet jednak Bóg–Słowo–Myśl rzeczywiście nie istniał, nigdy „nie stał się ciałem”, więc nie wcielił się w człowieka, nie nadał tym samym ludzkiej mowie i ludzkiej myśli głębszego, transcendentalnego sensu, to i tak sens ów nadawać będą nieustannie ziemscy miłośnicy myśli i języka, a więc filozofowie, naukowcy i artyści. Filozofia, nauka i sztuka tym różnią się od Boga (jeśli Ten rzeczywiście umarł...), że podobnie jak ludzka tęsknota za transcendencją pozostają nieśmiertelne i podobnie jak ona „nie mają dokąd umrzeć”. Wynika to z istoty człowieczeństwa. Jak sugestywnie dowodził w swoim słynnym *Eseju* Ernst Cassirer, człowiek to nie tyle *animal rationale*, co przede wszystkim *animal symbolicum*, ponieważ dysponuje językiem symbolicznym. Mowa pozostaje zjawiskiem wyłącznie ludzkim, antropologicznym,

³ B. Schulz, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998, s. 383.

⁴ L. Kołakowski, *Moje wróżby w sprawie przyszłości religii i filozofii*, [w:] *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Kraków 2004, s. 303.

⁵ Cz. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1036.

dla którego nie ma paraleli w świecie zwierzęcym. Mowa stanowi próg świata ludzkiego, ludzkie słowo daje dostęp do świata kultury⁶.

Nie należy jednak ulegać złudzeniu, że język jest jakimś pospolitym narzędziem – przestrzega Hans-Georg Gadamer: „Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata”⁷. Świat nie jest bowiem ani swojski, ani znany, język zaś – wcale nie jest gotowy. Świat trzeba dopiero o-mawiać, czyli poznawać i oswajać – w procesie uczenia się języka właśnie. Język natomiast tym się cechuje, że podobnie jak rozum jest uniwersalny i wszechobejmujący: „Wszystko, co domniemane, da się zasadniczo powiedzieć”⁸.

Potęga dwóch aminokwasów

Intelektualne spekulacje Cassirera czy Gadamera, podobnie jak mądrość starogreckiego pojęcia „logos”, „pojmującego” w sobie zarówno rozum, jak i język, znajdują swe naukowe potwierdzenie we współczesnych badaniach ludzkiego mózgu. Jak objaśnia neurobiolog Jerzy Vetulani, język to nie tylko środek komunikacji, ale przede wszystkim „zasadnicza podstawa ludzkiej świadomości”⁹. I pomyśleć, że ów najważniejszy krok do naszego człowieczeństwa, to znaczy otwarcie na język, dokonał się około 200 tysięcy lat temu zaledwie, poprzez mutację jednego tylko genu, oznaczanego jako FOXP2. Nawiasem mówiąc, taki gen mają również – oprócz ludzi – szympansy, goryle, orangutany, makaki i myszy... Co ciekawe jednak,

białka FOXP2 u szympansa, goryla i makaka są identyczne i różnią się tylko jednym aminokwasem od FOXP2 mysiego. Białko ludzkie różni się od nich dwoma aminokwasami. U orangutana nastąpiła jedna mutacja, ale w innym miejscu niż u człowieka, tak że różni się on od człowieka trzema aminokwasami¹⁰.

Mowa – puentuje Vetulani – najbardziej ludzkie osiągnięcie ewolucji, to pomost pomiędzy ludzkim ciałem i myślą¹¹. Formuła ta jest niczym więcej, jak tylko neurobiologicznym „tłumaczeniem” starego jak świat Prologu Ewangelii św. Jana, który pod natchnieniem Ducha Świętego, a nie pod wpływem obrazowania pracy mózgu rezonansem magnetycznym, napisał tak po prostu, że „Słowo stało się ciałem”.

⁶ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1998 (zob. cz. III: *Od reakcji zwierzęcych do odpowiedzi ludzkich*).

⁷ H-G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000, s. 56.

⁸ Tamże, s. 60.

⁹ J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 35.

¹¹ Tamże, s. 43.

Epi-log?

Te najbardziej ludzkie z ludzkich dwa aminokwasy, wydobywające nas przez potencjał mowy z natury do kultury, ten ślad transcendencji, to znaczy wkomponowany w doczesne ciało pierwiastek boski – jak wolą ci, którzy oprócz myśli i mowy posiadają jeszcze łaskę wiary – dzięki któremu rozwija się *homo sapiens*, te dwa aminokwasy zadecydowały, że kultura, a zwłaszcza kultura europejska, wyrastająca z tradycji judeochrześcijańskiej, greckiej i rzymskiej, jest, a przynajmniej do tej pory była, budowana wokół logosu. Była, gdyż coraz częściej słyszy się, iż żyjemy w czasach „po-Słowia” i „epi-logu”¹². Na początku nie było żadnego Logosu, żadnego Słowa. „Nie było żadnego takiego początku, mówi dekonstrukcja; tylko gra dźwięków i znaczników pośród mutacji czasu”¹³. Paradoksalnie jednak – zauważa George Steiner – „dekonstruktywne odrzucenie «logocentryzmu» wyklada się przy pomocy całkowicie logocentrycznych pojęć”¹⁴. Centralny dogmat dekonstrukcji,

zgodnie z którym wszystkie odczytania są odczytaniami błędnymi, a znak nie ma żadnej potwierdzonej, gwarantowanej wykładni, ma dokładnie taki sam paradoksalny, samozaprzeczający status jak klasyczna *aporia*, w której Kreteńczyk ogłasza wszystkich Kreteńczyków kłamcami [więc siebie też]. Twierdzenia dekonstruktywizmu – zamknięte w naturalnym języku – dokonują samofalsyfikacji¹⁵.

Innymi słowy, nie da się zanegować znaczenia dwóch najbardziej ludzkich z ludzkich aminokwasów genu FOXP2 za pomocą języka, bo dzięki tym aminokwasom właśnie język się rozwinął.

Logocentryzm kultury Zachodu zagrożony jest jednak nie tylko przez działania *homo ludens* spod znaku dekonstrukcji¹⁶. Wśród innych zagrożeń warto wskazać jeszcze dwa, zresztą powiązane ze sobą. Pierwsze to „uliczbowienie” – jak konstatał już w roku 1989 Steiner – naszego zawodowego, społecznego i, w niedalekiej przyszłości, także prywatnego życia:

Komputery są czymś więcej niż tylko pragmatycznymi narzędziami. Inicjują, rozwijają niewerbalne konfiguracje myśli, pozawerbalne metody podejmowania decyzji, ba, nawet, jak można podejrzewać, niewerbalną refleksję natury estetycznej. Powołują nową kastę inteligentów, młodych i bardzo młodych, elastycznie pre- lub kontrwykształconych. Ekrany to nie książki; „narracja” formalnego algorytmu nie jest narracją mowy dyskursywnej. Nie jest to ani *Logos* w jakiegokolwiek transcendentnej konotacji, ani świecki, empiryczny system leksykalno-gramatycznej mowy i piśmiennictwa, będących obecnie najważniejszymi nośnikami energii spekulatywnej, weryfikowalnych i moż-

¹² G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, tłum. O. Kubińska, Gdańsk 1997, s. 101.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 108.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 104.

liwych do zastosowania odkryć i informacji [...]. Jest funkcją algebraiczną, linearnym i nielinearnym równaniem, kodem binarnym. Sednem przyszłości jest „bajt” i „liczba”¹⁷.

W innym miejscu jeszcze Steiner dodaje:

Zapis logiki symbolicznej, język matematyki, język komputerowy nie są już metadialektami, [...] redukowanymi do gramatyk poznania werbalnego. Są autonomicznymi odmianami komunikacji [...]. Elektroniczny alfabet bezpośredniej globalnej komunikacji i „wspólności” nie jest starożytnym, dzielącym dziedzictwem wieży Babel, lecz ruchomym obrazem¹⁸.

I z tym właśnie wiąże się drugie zagrożenie dla „logos” (jednak Bóg umarł?), to znaczy coraz silniejsza dominacja kultury obrazowej, czy nawet – obrazkowej. Historia kultury logocentrycznej ulega na naszych oczach przesileniu: coraz częściej słowo jest tylko dodatkiem do obrazu. Jakkolwiek dziwnie by to brzmiało, coraz częściej skrawki tekstu są tylko „ilustracją” do nachalnych przekazów wizualnych¹⁹. Do tej pory było jednak odwrotnie – to obrazy uważano za ilustracje tekstu. Wystarczy zresztą zobaczyć, jak dziś wyglądają – jeśli można użyć jeszcze takiego słowa – najpoczytniejsze tabloidy lub dryfujące w stronę tabloidów najpopularniejsze licealne podręczniki (np. *Przeszłość to dziś*).

Edukacyjny prowincjonalizm

Z niezwykle szybkim rozwojem mediów obrazowych i technik poligraficznych, a także z łatwością – często pozorną – odbioru przekazów wizualnych przez pokolenia wychowane w „narracji ekranowego algorytmu” niektórzy zaczęli wiązać spore nadzieje. Wszak do ogólnego zbioru obrazów należą także obrazy rozumiane jako dzieła malarskie. Od dawna chciano je w ramach tzw. edukacji polonistycznej²⁰ wykorzystywać, od niedawna zaś rzeczywiście można je wykorzystywać bez żadnych ograniczeń. Już w 1776 roku, to znaczy w czasach, gdy o przedmiocie „język polski” w polskiej szkole nikt nawet jeszcze nie myślał, w *Przepisie Kommissyi Edukacyi Narodowej na szkoły wojewódzkie*, więc w jednym z kluczowych dokumentów reformatorskich KEN-u, znalazła się taka oto uwaga: „Uczący poetyki [...] w dawaniu powszechnych początkowych nauk, osobliwie zabawi się na ukazaniu związku „y” podobieństwa sztuki Poetycznej z sztuką Malarską”.

Sformułowany przez KEN po raz pierwszy w Polsce postulat wykorzystania korespondencji malarstwa i poezji wynikał zapewne z tradycji zapoczątkowanej ponoć przez Simonidesa z Keos, który miał stwierdzić, jak poświadcza Plutarch, że malarstwo to niema poezja, a poezja to mówiące malarstwo. „Uczący poetyki”

¹⁷ Tamże, s. 96–97.

¹⁸ G. Steiner, *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*, tłum. O. Kubińska, Gdańsk 1993, s. 126–127.

¹⁹ Tamże, s. 126.

²⁰ O problemach z terminem ‘edukacja polonistyczna’ zob. P. Kołodziej, *Tak zwana edukacja polonistyczna według tak zwanej podstawy programowej*, „Polonistyka” 2010, nr 5.

jednak niedługo – jeśli w ogóle – „zabawiali się” ukazywaniem związków i podobieństw obu sztuk, bo wkrótce potem Polska zniknęła z map Europy, a razem z nią KEN. Do sprawy powrócił dopiero Piotr Chmielowski, który w 1880 roku wygłosił w Warszawie odczyt o roli „poezyi” i innych sztuk w przysposabianiu „wychowalców” do życia²¹. Od tego czasu malarstwa na lekcjach języka polskiego było coraz więcej i coraz większą przypisywano mu rolę. Poza nielicznymi wyjątkami (mam na myśli propozycje Mariana Rietera, Kazimierza Wóycickiego czy Henryka Polichta²², a w czasach powojennych – np. autorów serii podręczników *To lubię!*) dominowały ujęcia instrumentalne. Dzieł malarskich z reguły używano i ciągle się używa jako pretekstu do ćwiczeń językowych lub jako materiału do (pseudo)ilustrowania – a to wykładu lub komentarza narratora podręcznika (o literaturze, o sztuce, o epoce...), a to malarskich inspiracji danego utworu literackiego (np. *Pejzaż z upadkiem Ikara*), a to terminów literackich (symbolizm, impresjonizm...), także tematów i problemów podejmowanych przez tekst literacki (np. niedoła chłopca) czy też do (pseudo)ilustrowania cytowanych lub omawianych w podręczniku dzieł literackich (np. malarskie wyobrażenia ofiary Chrystusa)²³.

Wszechobecność reprodukcji najróżniejszych dzieł malarskich we współczesnych podręcznikach do języka polskiego trudno jednak uznać za pedagogiczny sukces. Wprawdzie żyjemy w czasach „opresji ze strony zalewu obrazów”²⁴, ale w tym „zalewie” obrazy–dzieła malarskie, mówiąc eufemistycznie, raczej słabo są reprezentowane... W szkolnych książkach natomiast jest na odwrót, a wieloletnie „polonistyczne nadużycia” malarstwa stanowią niezwykle silny rys tożsamościowy naszego przedmiotu. W dobie nieograniczonych technik i możliwości poligraficznych nadużycia te tylko się nasiliły. Nieokiełznanej transformacji podręcznikowej „grafiki” nie towarzyszy rozwój świadomości obrazu, a zwłaszcza dzieła malarskiego.

Błąd kardynalny wielu dzisiejszych twórców koncepcji kształcenia „polonistycznego” oraz wielu radosnych „ilustratorów” szkolnych książek wynika, jak się wydaje, nie tyle nawet z nierozumienia pojęcia „ilustracja”²⁵, nie tyle z ignorancji w dziedzinie malarstwa i dydaktyki języka polskiego jako szkolnego przedmiotu, nie tyle z braku estetycznego wyrobienia czy dobrego smaku, ile ze swoistego prowincjonalizmu, o którym mówił w swoim czasie Thomas Stearns Eliot²⁶.

²¹ P. Chmielowski, *Poezya w wychowaniu*, Wilno 1881.

²² Zob. P. Kołodziej, *O „czytaniu” dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II”, red. M. Jędrychowska, D. Łazarska, E. Mikoś, Kraków 2010, s. 59–75.

²³ Zob. P. Kołodziej, *Malarstwo – zguba i ocalenie*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione VI. Wokół słowa, obrazu i edukacji”, red. M. Nęcka, Kraków 2011, s. 82–111.

²⁴ H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2002, s. 43.

²⁵ Zob. P. Kołodziej, *Malarstwo – zguba i ocalenie...*, s. 88–90.

²⁶ T.S. Eliot, *Kto to jest klasyk*, [w:] *Kto to jest klasyk i inne eseje*, tłum. M. Heydel, M. Niemojewski, H. Pręczkowska, M. Żurowski, Kraków 1998, s. 83–85.

Otóż prowincjonalizm ten nie polega na braku „stołecznej kultury i ogłady”, lecz przede wszystkim na „pomieszaniu rzeczy przypadkowych z zasadniczymi, przelotnych z nieprzemijającymi”. Z takim przemieszaniem właśnie mamy do czynienia nieustannie.

Podczas Kongresu Obywatelskiego pod hasłem *Jaki rozwój, jaka edukacja w XXI wieku*, który odbył się w Warszawie w listopadzie 2011 roku, głos zabierali mówcy reprezentujący różne dziedziny ludzkiej aktywności, np. twórca Rady Polityki Pieniężnej Bogusław Grabowski, dyrektor warszawskiego Centrum Nauki Kopernik Robert Firmhofer czy wybitna polska himalaistka Kinga Baranowska. Wszystkie wystąpienia miały właściwie wspólny mianownik: „człowiek jest najważniejszy”²⁷, wszystkie zebrano potem w publikacji o znaczącym tytule: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. To samo – człowiek jest najważniejszy – można wyczytać z rozmaitych dokumentów oświatowych, na przykład z tzw. nowej podstawy programowej, jak również z rozmaitych deklaracji twórców konkretnych koncepcji kształcenia. Na poziomie deklaracji „wielkie przewartościowanie” dokonało się już dawno. Wszyscy wiedzą, że – jak poświadcza Szymborska – „nie ma pytań pilniejszych niż pytania naiwne”. Na poziomie deklaracji wiadomo, co jest przypadkowe, a co zasadnicze, co jest przelotne, a co nieprzemijające, co jest prowincjonalne, a co przynależy do kulturowego centrum.

GORZEJ jednak z praktyką. Niewiele wynika z faktu, że urzędowo zadekretowano w szkole podmiotowość ucznia i nauczyciela, że w ramach naszego przedmiotu prawie zadekretowano antropocentryzm, że w podtytule każdego niemal podręcznika pojawia się człon: „kulturowe”. Nadal w centrum z reguły umiejscawia się sprawy mniej lub bardziej prowincjonalne z punktu widzenia edukacji ogólnej – podkreślimy – ogólnej, a więc niespecjalistycznej, nieuniwersyteckiej, oraz prowincjonalne, co istotniejsze, z punktu widzenia człowieka, który tej edukacji podlega. W praktyce o tak zwanych treściach oraz o celach kształcenia nie decyduje sytuacja tegoż człowieka–podmiotu, lecz wymogi akademickiej dyscypliny naukowej (edukacja polonistyczna!), a więc historia literatury, chronologiczna kolejność powstawania dzieł, obraz epoki, zmienność konwencji, przekonanie, że uczeń musi znać to czy inne nazwisko, gramatyka opisowa, kolekcja tekstów złączona wspólnym motywem, często opacznie rozumianym („motyw miłości”, „motyw pracy”...). Szkoła bowiem, jak to naiwnie ujmuje tzw. nowa podstawa programowa, „łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy”²⁸. Trudno w tej formule doszukać się podmiotowości człowieka poddawanego edukacji, tym bardziej że owa wiedza, wbrew istocie ludzkiego mózgu, ma być uczniom „przekazywana” przez nauczycieli, co bez słynnego norymberskiego lejka wkładanego do otworu w głowie nie jest możliwe²⁹.

²⁷ K. Baranowska, *Najważniejszy jest człowiek*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk 2011, s. 113–116.

²⁸ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2a.pdf> [20.02.2012].

²⁹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008. Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011, s. 28–52.

Ciągle dominujące, mimo słusznych deklaracji, reguły konstruowania refleksji w ramach naszego przedmiotu powodują, że dzieła malarskie – nie wspominając już o innych tekstach kultury – zamieszczane w podręcznikach w milionach reprodukcji, rzeczywiście milczą. Nie są jednak żadną milczącą poezją. Nie są też żadnym mówiącym malarstwem, lecz zaledwie ikonicznym szumem. Co najwyżej mówić może za nie nauczyciel lub podręcznikowy narrator, z jeszcze większą szkodą dla malarstwa. Do koniecznego zapośredniczenia poprzez reprodukcję, często maleńką i wypaczającą sens, dochodzi jeszcze zapośredniczenie poprzez czyjś wywód, z definicji przykrojony do – z definicji – niedojrzałego odbiorcy. Wszystko po to, by na przykład „zilustrować” tezę, że w baroku pojawiały się „motywy” wanitatywne. Dla ucznia nie pozostaje już nic. No, może tylko ten frazes o epoce.

Edukacyjny antro-po-centryzm

By edukacja miała charakter antropocentryczny, rzeczywistym przedmiotem refleksji musiałyby być rzeczywiście ludzkie sprawy, ujęte w kanon problemów uniwersalnych³⁰, a nie w kanon lektur reprezentatywnych dla poszczególnych epok lub tendencji w sztuce. Celem ogólnym każdej lekcji nie powinna być zatem interpretacja tego czy innego tekstu lub – jak to się mówi – zapoznanie się z takim czy innym pisarzem, ponieważ „wielki był” lub reprezentował jakąś konwencję. Celem ogólnym zawsze musiałaby być refleksja o człowieku „widzianym” poprzez tekst, w tym poprzez dzieło malarskie. Budowane wokół problemów zasadniczych i nieprzemijających (Braudelowskie figury długiego trwania³¹) układy kontekstualne mogą czasem sprzyjać sięganiu po reprodukcje dzieł malarskich. Niekiedy, choć rzadko, udaje się, nawet w szkole, zbudować taki układ kontekstualny, w którym mogą powstać korzystne warunki dla rzetelnej próby wysłowienia niektórych obrazów³². Wy-słowienie, a więc próba werbalnej interpretacji czyjejs wizji ujętej za pomocą linii i barw, indywidualna, werbalna konkretyzacja czyjejs malarskiej ekspresji, to zadanie niezwykle skomplikowane, ale nie beznadziejne. Z natury rzeczy wy-słowienie musi zostać poprzedzone wnikliwym roz-patrywaniem dzieła. Wy-słowienie, tak jak i roz-patrywanie, nie jest celem samym w sobie, lecz – jak w przypadku każdego innego tekstu – drogą do celu. Wy-słowienie, a więc ruch w kierunku od malarskiego środka wyrazu do „logosu”, może pozwolić lepiej zrozumieć roz-trząsany problem, posunąć rozważania o człowieku do przodu, zachęcić do dalszej

³⁰ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003. Zob. M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

³¹ F. Braudel, *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa 1999.

³² Zob. P. Kołodziej, *Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturuwaniu sytuacji wytwarzania znaczeń*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I”, red. M. Jędrychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010, s. 237–253.

refleksji, do wy-sławiania własnych myśli, a zatem do dalszego poznawania, rozumienia i osvajania świata.

Mówienie o malarskiej wizji zawsze jest na tę wizję zamachem, gdyż realizuje się w innym kodzie, ale niemówienie wcale, zwłaszcza w szkole, gdy już dany obraz poddajemy oglądowi lub zamieszczamy w podręczniku, w ogóle nie ma sensu. Paul Valery twierdził wprawdzie: „należy przeproszać za to, że ośmielamy się mówić o malarstwie”, ale ten kategoryczny i słuszny poniekąd nakaz daje się nieco załagodzić. Trzeba by sobie jednak odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób obraz w ogóle istnieje, co jest jego medium; innymi słowy: czy człowiek stojący „przed obrazem” rzeczywiście jest tylko człowiekiem stojącym przed obrazem.

Zadanie na całe życie...

W akcie widzenia/roz-patrywania ważne jest dla nas – jak dowodzi Władysław Strzemiński – nie to, „co mechanicznie chwyta oko, lecz to, co człowiek uświadamia sobie ze swego widzenia. Tylko to, co człowiek sobie uświadomił – to w rzeczywistości zobaczył. Reszta pozostaje poza jego świadomością, nierozpoznana i dlatego niezauważona”³³.

Podkreślmy: widzimy tylko to, co sobie potrafimy uświadomić. By jakiś obraz w ogóle „zobaczyć”, trzeba spojrzeć „niemechanicznie” na jakieś medium–nośnik, na przykład na reprodukcję w książce lub bezpośrednio na malowidło. W rzeczywistości – przekonuje H. Belting – człowiek „ożywia” obraz dopiero podczas świadomej percepcji, wytwarza go w samym sobie, w trakcie skomplikowanych procesów neurobiologicznych³⁴. Owo „ożywianie” jest działaniem symbolicznym – zależnym przede wszystkim od tego, kto „ożywia”, od czasów, w których ten ktoś żyje, od kultury, do której należy, ale także od zewnętrznych warunków „ożywiania”...

W praktyce oznacza to, iż prawdziwym medium dla obrazu, prawdziwym miejscem, w którym obraz istnieje, jest konkretny człowiek, a nie papierowy, drewniany czy płócienny nośnik. Nasze własne obrazy wewnętrzne różnią się od „obrazów oczekujących na nasze spojrzenie” – na muzealnej ścianie, na stronie podręcznika, na ekranie komputera: „Podczas gdy obrazy w świecie zewnętrznym składają nam w zasadzie jedynie oferty obrazowe, obrazy w naszej cielesnej pamięci łączą się z doświadczeniem życiowym, realizowanym przez nas w czasie i przestrzeni”³⁵.

Podkreślmy: obrazy łączą się z naszym doświadczeniem życiowym. Są w unikatowy sposób re-produkowane mentalnie i znajdują swoje miejsce w unikatowym „osobistym zasobie obrazowym”³⁶, w unikatowej świadomości konkretnego człowieka. Człowiek odróżnia się jako „miejsce obrazu” od innych istot żywych, doświadcza go w sposób w całej naturze niespotykany. Oznacza to, że obraz, podob-

³³ W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Kraków 1974, s. 14, 15.

³⁴ H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 39. Por. M.P. Markowski, *Pragnienie obecności. Filozofie reprezentacji od Platona do Kartezjusza*, Gdańsk 1999.

³⁵ H. Belting, *Antropologia obrazu...*, s. 72.

³⁶ Tamże, s. 28.

nie jak „logos”, to znaczy myśl i język, jest pojęciem wyłącznie antropologicznym, wytwarza się w nas jako mózgową reprezentację czegoś widzianego za pomocą oka, a podręcznikowa czy multimedialna reprodukcja, choćby i najlepsza, jest tylko obrazową ofertą. Pomijając to, czego zobaczyć nie możemy z powodów obiektywnych (wady reprodukcji), widzimy tylko to, co jesteśmy sobie w stanie uświadomić. W sytuacji lekcyjnej, co wymaga osobnych rozważań³⁷, chodziłoby zatem o to, by – po pierwsze – stwarzać każdemu uczniowi optymalne warunki roz-patrywania obrazu i jak najpełniejszego uświadamiania sobie (a nie „uświadamiania mu” przez nauczyciela) widzianego na obrazie. Do tego będą potrzebne rozmaite konteksty, które pozwalałyby widzieć dzieło na różnych poziomach i na których dobór mamy wpływ. Po drugie zaś uświadamianie sobie widzianego może odbywać się poprzez wy-słowienie – ustne i/lub pisemne. W każdym przypadku będzie to przecież inne wysłowienie. W praktyce oczywiście wszystkie te procesy mogą i muszą przebiegać równolegle, bo przebiegają w pojedynczym mózgu pojedynczego ucznia, w sposób częściowo tylko kontrolowany. Wystawianie obrazu wewnętrznego, dotyczącego „pytań naiwnych”, a zatem ludzkich spraw zasadniczych i nieprzemijających, obrazu włączonego w akcie rozpatrywania i interpretacji w indywidualne doświadczenie życiowe człowieka, obrazu uświadomionego sobie, a więc ogarniętego myślą – nie jest trudniejsze chyba, niż wystawianie innych myśli. Bóg przyprowadzał do Adama zwierzęta, ten je **ogłądał** i **nazywał**, powtarzając w ten sposób za pomocą słowa boski akt kreacji i porządkowania. Obraz roz-patrzony, nieprzemilczany, lecz wy-słowiony nie stanowi żadnego niebezpieczeństwa dla słowa, a raczej słowu sprzyja w procesie poznawania i osvajania świata. Wszystkie lekcje języka polskiego są przecież językowe (nie tylko te dotyczące gramatyki...) i rzecz jasna inne być nie mogą. Trudno więc, nawiasem mówiąc, o bardziej adekwatną nazwę szkolnego przedmiotu („język polski”) i trudno też o sensowniejsze – niż wy-sławianie – zajęcie w szkole. I nie tylko w szkole zresztą: rozwijanie własnego języka, jako atrybutu człowieczeństwa, to przecież zadanie na całe życie.

„Na początku było słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było słowo. Ono było na początku u Boga. Wszystko przez Nie się stało, a bez niego nic się nie stało, co się stało. W Nim było życie”... Niemiecki filozof i językoznawca, Wilhelm von Humboldt, stwierdził kiedyś, że człowiek „dlatego przestał być zwierzęciem czworonożnym, dlatego stanął prosto, na dwóch nogach, by mógł mówić, zwracać się do drugiego człowieka, patrząc mu prosto w twarz”³⁸. Człowiek stojący na dwóch nogach – warto chyba dodać – może stanąć również twarzą w twarz z obrazem. Wszak Logos–Bóg, który był na początku, stworzył nas nie tylko na swoje podobieństwo, ale także i na swój obraz właśnie.

³⁷ Zob. P. Kołodziej, *Warunki odbioru dzieła malarskiego...*

³⁸ Cyt. za O. Kubińska, *George Steiner – próba zbliżenia*, [w:] G. Steiner, *W zamku...*, s. 168.

Bibliografia

- Arnheim R., *Myślenie wzrokowe*, tłum. M. Chojnacki, Gdańsk 2011.
- Belting H., *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2002.
- Braudel F., *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa 1999.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1998.
- Chmielowski P., *Poezya w wychowaniu*, Wilno 1881.
- Eliot T.S., *Kto to jest klasyk i inne eseje*, tłum. M. Heydel, M. Niemojewski, H. Pręczkowska, M. Żurowski, Kraków 1998.
- Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000.
- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kołakowski L., *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Kraków 2004.
- Kołodziej P., *Malarstwo – zguba i ocalenie*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione VI. Wokół słowa, obrazu i edukacji”, pod red. M. Nęckiej, Kraków 2011, s. 82–111.
- Kołodziej P., *O „czytaniu” dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II”, pod red. M. Jędrychowskiej, D. Łazarskiej, E. Mikoś, Kraków 2010, s. 59–75.
- Kołodziej P., *Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturuowaniu sytuacji wytwarzania znaczeń*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I”, pod red. M. Jędrychowskiej, M. Sienko, J. Waligóry, Kraków 2010, s. 237–253.
- Kubińska O., *George Steiner – próba zbliżenia*, [w:] G. Steiner, *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*, tłum. O. Kubińska, Atext, Gdańsk 1993.
- Markowski M. P., *Pragnienie obecności. Filozofie reprezentacji od Platona do Kartezjusza*, Gdańsk 1999.
- Miłosz Cz., *Wiersze wszystkie*, Znak, Kraków 2011.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, oprac. Zespół Biblistów Polskich, Poznań–Warszawa 1982.
- Schulz B., *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998.
- Przepis Kommissyi Edukacyi Narodowej na szkoły wojewódzkie, 1775* (nazwiska pod tekstem: Ignacy Xiąże Massalski, Michał Xiąże Poniatowski, August Xiąże Sułkowski, Joachim Chreptowicz, Ignacy Potocki, Adam Xiąże Czartoryski, Jędrzey Zamoyski, Antoni Poniński).
- Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk 2011.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Steiner G., *Rzeczywiste obecności*, tłum. O. Kubińska, Gdańsk 1997.
- Steiner G., *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*, tłum. O. Kubińska, Gdańsk 1993.

Strzemiński W., *Teoria widzenia*, Kraków 1974.

Świderkówna A., *Rozmowy o Biblii. Nowy Testament*, Warszawa 2002.

Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010.

Verbal-izings and imag-inings. A contribution to anthropological reflections

Abstract

The article discusses the phenomenon of human speech and word-image relationship in reference to contemporary culture (based on the logocentric tradition, but increasingly more dominated by image and “narrative of screen algorithm”), as well as in the context of challenges for contemporary school education. School’s chief task is to be understood as facilitating students’ linguistic development, with language being a primary attribute of humanity owing to which humans learn and get accustomed with the world. An aim formulated in such a way, possible to attain also in verbalizing images, necessitates an abandonment of educational provincialism and an adoption of an anthropocentric model of education.

Key words: educational anthropocentrism, humanities education, subjectivity, logos, logocentrism, painting, anthropology of art, anthropology of paintings