

Małgorzata Wójcik-Dudek

Od *Zuhanden* do *Vorhanden*,
czyli od Diega Velázqueza do Mirosława Bałki

Widzenie poprzedza słowa. Dziecko patrzy i rozpoznaje,
zanim nauczy się mówić.

John Berger

Zanim przyjrzymy się obrazom, warto w poszukiwaniu śladów sztuki zajrzeć do podręczników języka polskiego, które coraz lepiej wytrzymują próbę korelacji słowa z obrazem. Sztuka przybiera w podręcznikach zwykle kilka modelowych ujęć — upiększyć, zaskoczyć niezbornością, zilustrować, traktować kontekstowo, uczyć, przy czym te dwa ostatnie mają najsłabszą reprezentację¹ — wydaje się więc, że „czytanie obrazów” już na stałe wpisało się w praktykę szkolnej lektury. Lekcje języka polskiego od dawna przestały być okazją do mówienia jedynie o literaturze; są przecież szansą na zaistnienie w świadomości uczniów problematyki związanej z szeroko pojętymi tekstami kultury. Polska szkoła w zakresie czytania tego typu tekstów podjęła próbę adaptacji najlepszych w tej dziedzinie wzorców europejskich, choćby tych francuskich. W tamtejszych szkołach od lat funkcjonują podręczniki, w których umiejętność czytania tekstów kultury jest odpowiednio rozpisana na wszystkich poziomach i etapach edukacyjnych. Wypracowany przez lata system francuski zakłada,

że konieczne są interpretacje wzorcowe, prowadzone, sterowane, by utrwalił się nawyk patrzenia na pewne stałe komponenty dzieła, by uczeń za każdym razem, choć nie złoży jeszcze elementów w spójną całość, umiał je wyodrębnić, by nie czuł się bezradny wobec dzieła sztuki. Po przyswojeniu sobie wzorca interpretacyjnego uczeń [...] kolejne teksty będzie czy-

¹ Por. S. Bortnowski: *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętką, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 124—132.

tał samodzielnie. Stały dział w podręcznikach do literatury *une etude de tableau* prowadzi naukę czytania obrazu malarskiego².

Wiemy jednak, że lekcje czytania obrazów zaczynają się dużo wcześniej, niż przewiduje to szkolny program. Odbywa się to oczywiście w domu, np. podczas wspólnego oglądania albumów malarskich. Lecz oglądanie to nie wszystko, ponieważ o tym, co widzimy, należałoby porozmawiać. Aby jednak rozmowa o malarstwie nie opierała się wyłącznie na kwestiach fabularnych sprowadzających się do refleksji na temat tego, co obraz przedstawia³, warto przygotować się do spotkania ze sztuką. Z pomocą przychodzi interesująca książeczka autorstwa Anny Kalbarczyk⁴. To poradnik osławający swoistego rodzaju niewyraźność, zjawisko tak charakterystyczne dla nieprofesjonalnej refleksji nad sztuką. Książka proponuje młodemu odbiorcy teksty, których tematyka została zainspirowana barwą, linią, kształtem, architekturą czy zwykłą kartką papieru. Tym samym codzienność przedstawionych sytuacji rozluźnia rygory, zdawałoby się, konieczne podczas obcowania ze sztuką, np.:

- *Widzę, że skończyłaś rysunek — powiedziała karta z bloku.*
- *Skończyłam. Teraz tylko zrobię passe-partout — odpowiedziałam.*
- *A co to jest passe-partout? — zapytała kartka z bloku.*
- *To jest oprawa rysunku. Taką oprawę najczęściej wykonuje się z grubszego papieru albo tektury. Bardzo często passe-partout to rodzaj ramki nałożonej na rysunek — wyjaśniłam.*
- *A po co ta ramka i ta oprawa na rysunku? — znów zapytała kartka.*
- *Passe-partout robi się po to, aby wykonana praca plastyczna, na przykład rysunek lub pastel, była estetyczniejsza — powiedziałam.*
- *A co to znaczy estetyczniejsza? — zapytała ponownie kartka z bloku.*
- *To znaczy, że taka praca plastyczna wygląda znacznie ładniej niż bez oprawy — wyjaśniłam.*
- *Czy każdy pastel albo rysunek musi mieć passe-partout? — zainteresowała się kartka.*
- *To wszystko zależy od autora pracy plastycznej — odpowiedziałam.*
- *Jeśli zdecyduje się oprawić swoją pracę, to na pewno będzie estetyczna i ciekawa⁵.*

² A. Pilch: *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. 202.

³ Kwestię fabularyzacji interpretacji obrazu porusza Aniela Książek-Szczepanikowa. Zob. A. Książek-Szczepanikowa: *Od obrazka do wideoklipu: integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*. Kielce 1999.

⁴ Zob. A. Kalbarczyk: *Kolorowe szybki, czyli jak małym dzieciom mówić o sztuce*. Kraków 2007.

⁵ Ibidem, s. 51.

Z pewnością na rynku wydawniczym książek dla dzieci jest spore zapotrzebowanie na teksty uczące „patrzeć” na obrazy. Jednocześnie trzeba przyznać, że w niedługim czasie ukazały się liczące się publikacje — by wspomnieć tylko o interesującym projekcie Grażki Lange zatytułowanym *Świat jest dziwny*⁶, opartym na pomysle polegającym na eksperymencie współprojektowania książki przez graficzkę i małego czytelnika plastyka. Artystka zaproponowała dzieciom tekst literacki i „niedokończone” ilustracje, które wymagają od odbiorcy dookreślenia i wypełnienia „białych plam”. Warto zauważyć, że rysunki nawiązują do tradycji japońskiej kaligrafii; są zatem jedynie zarysem, propozycją — przyjmowaną bądź odrzucaną przez dziecko.

Wskazując ciekawe propozycje publikacji uwrażliwiających na sztukę, warto wymienić również *Zachętę do sztuki*⁷, pierwszą książeczkę dla dzieci prezentującą polską sztukę współczesną, i *Sztukę nie tylko dla dzieci*⁸, która przekonuje inteligentnie zaprojektowanym sposobem kontaktu z wybranymi dziełami. Młodemu odbiorcy proponuje się więc duże i dobrej jakości reprodukcje, opisy obrazów, interesujące konteksty dzieł oraz starannie wybrane informacje o twórcach.

Mam jednak wrażenie, że najpiękniejszy kontakt z dziełem sztuki ma charakter spontaniczny. Daniel Pennac, pisząc o wolności czytania, podkreśla:

Musimy zrozumieć, że książki nie zostały napisane po to, by mój syn, moja córka, dzisiejsza młodzież opatrywali je komentarzami, ale po to, by — o ile serce im to dyktuje — je czytali⁹.

Pozwólmy więc również na spontaniczny odbiór dzieła sztuki. Podarujmy uczniowi prawo do nieoglądania, do oglądania fragmentami, do odrzucenia obrazu, do oglądania po raz kolejny, do oglądania byle czego, do bovaryzmu, do oglądania byle gdzie, do oglądania nielogicznego, do palcowania kart z reprodukcjami, do myślenia¹⁰.

Proponuję, aby spojrzeć na znany obraz Diega Velázqueza *Infantka Małgorzata*, funkcjonujący także pod innym tytułem — *Las Meninas* (*Panny dworskie*). Dlaczego właśnie ten obraz wybrałam? Z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, infantka Małgorzata jest dzieckiem i dziecko będzie ją oglądało, a po

⁶ G. Lange: *Świat jest dziwny*. Warszawa 2006.

⁷ Z. Dubowska-Grynberg: *Zachęta do sztuki*. Warszawa 2008.

⁸ B. Kęsek: *Sztuka nie tylko dla dzieci*. Kraków 2006. Warto wspomnieć także o niedziennym projekcie, pierwszej polskiej książce prezentującej dzieciom architekturę współczesną (A. Machowiak, D. Mizieleński: *D.O.M.E.K.* Warszawa 2009).

⁹ D. Pennac: *Jak powieść*. Przeł. K. Bieńkowska. Warszawa 2007, s. 135.

¹⁰ Dokonuję parafrazy fragmentu powieści nauczyciela języka francuskiego i autora książek dla dzieci i młodzieży, który postuluje prawo do nieczytania, prawo do przeskakiwania stron, prawo do nieskończenia książki, prawo do czytania raz jeszcze, prawo do czytania byle czego, prawo do bovaryzmu, prawo do czytania byle gdzie, prawo do czytania na wrywki, prawo do czytania na głos, prawo do milczenia. Zob. ibidem, s. 142.

drugie, obraz umożliwia swoistego rodzaju zabawę w detektywa, szukającego odpowiedzi na pytanie, kto patrzy, a kto jest oglądany.

To obraz, który wykracza poza swoje ramy, mimo że zaznaczono przecież tzw. punkty graniczne. Cała jego akcja „dzieje się” w przestrzeni ograniczonej z jednej strony fragmentem sztalugi, z drugiej — ledwo zasugerowanym oknem, o którego istnieniu zaświadcza plama światła na podłodze komnaty. Po prawej stronie obrazu zamiast symetrycznie powtórzonej sztalugi dostrzec można zmyślną kompozycję, która nie nudząc oka, buduje niemalże lustrzane odbicie. Zasadza się ona na jednym elemencie, nodze chłopca spoczywającej na grzbiecie znudzonego, może starego, psa. Z tyłu widoczna jest ściana — w całości pokryta obrazami. A więc wydawałoby się, że mamy do czynienia z przestrzenią zamkniętą. Czy jednak na pewno?

Centrum obrazu stanowi dziecko — dziewczynka — infantka Małgorzata. Wszystko, co ukazane na obrazie, czyni z niej bohaterkę przedstawienia. Dziecko stoi przecież w środku plamy światła i niczym aktor odgrywa na scenie swą popisową rolę. Gdyby jednak mimo wszystko widz miał jakiegokolwiek wątpliwości co do centrum obrazu, to tytułowe dwórki ukłonami i upozowaniem ciała dodatkowo wskazują głównego bohatera płótna — dziecko, na którym ma zaciążyć wzrok oglądającego. Sama dziewczynka zostaje niejako powielona i odnajduje swe groteskowe odbicie w postaci karlicy, której deformacja ciała stanowi karykaturalne tło służące wyeksponowaniu piękna infantki.

Obraz został zakomponowany na planie krzyża Świętego Andrzeja, tym samym oczy Małgorzaty znajdują się dokładnie w punkcie przecięcia się prostych. To one są centrum obrazu, jego tematem zaś — patrzeć, ponieważ trudno oprzeć się wrażeniu, że wszystkie postacie po prostu spoglądają. Czynność ta wymaga uzupełnienia, a więc odpowiedzi na pytanie o podmiot lub przedmiot obserwacji. Przecież „centrum” kompozycji, infantka, stoi pośród nich. Czyżby dwórki, będące drogowskazami dla widza, na próżno próbowały zawładnąć uwagą patrzącego?

Podczas „opowiadania” obrazu należałoby zwrócić uwagę na postać mężczyzny stojącego przy sztalugach. On także na coś patrzy, a ręka, która zastygła w bezruchu, sugeruje, że został „zauważony” przy pracy. Jest malarzem, może to sam Velázquez? Również on pomija centrum — infantkę, a jego wzrok skierowany jest na widza. Patrzy na nas.

Tak oto otwiera się przestrzeń obrazu, wychodzi poza ramy i porywa w labirynt spojrzeń. Bo przecież to niekoniecznie my jesteśmy obserwowani. Wystarczy spojrzeć na lustro zawieszone na ścianie za plecami tych wszystkich, których obserwujemy. Odbijają się w nim ci, którzy pozostają niewidoczni dla nas, ale są dostrzegani przez postaci na obrazie. To para królewska, która pozuje do portretu¹¹.

¹¹ Znakomitą analizę obrazu proponuje M. Foucault w książce *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Przeł. T. Komendant, A. Tatarkiewicz. Gdańsk 2007.

Przedstawienie się gmatwa. Velázquez stworzył metaobraz — płótno, którego tematem jest malowanie obrazu. To śmiałe posunięcie dające do myślenia. Czy takiego samego zdania będzie uczeń?

Z pewnością tak. Po pierwsze dlatego, że ten obraz „bije na alarm” — budzi z odrętwienia, nie pozwala myśleć, że malarstwo jest nudne, zmusza do aktywności, do śledzenia fragmentów, każe stawiać hipotezy i podawać je w wątpliwość. To obraz, który zasysa do swojej przestrzeni i nie pozwala widzowi szybko jej opuścić. Już pewnie powstają w „belferskiej” wyobraźni prace domowe, polegające na wcielaniu się w poszczególne role związane z postaciami na obrazie, tworzeniu historii o tym, co istnieje za kotarą, kim jest człowiek zaglądający do pracowni...

Po drugie, płótno przyzwyczaja do przeświadczenia, że malarstwo nie jest tym, czym się wydaje. Nie wystarczy „opowiedzieć” obrazu, aby go zrozumieć, należy go „przejrzeć” i nie dać się zwieść przedmiotom, które tylko „udają” te pochodzące z rzeczywistości. Takie patrzenie na obraz jest szansą na odejście od szkolnego mówienia o malarstwie jako sztuce ilustracyjnej i dekoracyjnej; szansą na odcięcie od systemu katalogowania tego, co widzę. Bo przecież najważniejsze jest to, co niewidoczne, a według Maurice’a Blanchota, „istota obrazu (polega na byciu) ukrytym, a przecież jawnym, (polega) na owej obecności — nieobecności, która konstituuje pokusę i fascynację właściwe syrenom”¹².

Właśnie ta nieobecność sensów i, wracając do obrazu Velázqueza, pary królewskiej prowokuje do wnikliwszej eksploracji analizowanego płótna. Okazało się bowiem, że *Infantka Małgorzata* doczekała się wielu interpretacji (mam tu między innymi na myśli znane intertekstualne wariacje Pabla Picassa, które przypominają obraz starego mistrza, choć jednocześnie stanowią kryptocytat ze słynnej *Guernicy*).

Jedna z nich szczególnie zwróciła moją uwagę. Jest to pochodzący z 1975 roku obraz hiszpańskiego artysty Cristobala Torala, zatytułowany *D’après Las Meninas*. Czytelne nawiązanie w tytule do obrazu Velázqueza zmusza do porównania obu płócien. Współczesny artysta przedstawia przestrzeń znaną z obrazu Velázqueza — w tle widać mężczyznę zaglądającego do pomieszczenia, na ścianie wisi lustro z odbijającą się w nim parą królewską. Jednak zamiast infantki Małgorzaty i towarzyszących jej postaci całą przestrzeń wypełniają walizki. Te na pierwszym planie ułożone zostały w równych rzędach, natomiast te umieszczone nieco dalej zdają się bezładnie porzucone. Każda z nich ma karteczkę, zapewne z adresem właściciela. Ten surrealistyczny obraz wydaje się czymś więcej niż tylko ćwiczeniem wyobraźni artysty, ponieważ walizka we współczesnych narracjach jest prawie jednoznacznie stygmatyzowana. Nie oznacza przecież jedynie uniwersalnych doświadczeń, takich jak wykorzenie-

¹² H. Belting: *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Przeł. M. Bryl. Kraków 2007, s. 255.

nie, podróż, emigracja, ale przede wszystkim Holocaust. Sterta walizek na obrazie wyraźnie nawiązuje do wstrząsającej ekspozycji w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau. Zresztą, po obejrzeniu innych prac artysty daje się zauważyć powracający motyw jego obrazów — walizki, torby podróżne, najczęściej pozbawione swych właścicieli¹³. Artysta nierzadko decyduje się na przedstawienie pociągu, peronu, rampy kolejowej, przy której widać porzucone w pośpiechu bagaże. Warto zaznaczyć, że bezdomność tych przedmiotów i ludzi (właśnie w takiej kolejności) zupełnie nie przypomina ascetycznych przedstawień znanych z malarstwa Edwarda Hoppera, który bezkres Nowego Świata uznał za symboliczną pustkę, w jaką zostaje wrzucony Sartre'owski człowiek absurdu. Wydaje się, że Toral próbuje takiemu uniwersalnemu ujęciu kondycji ludzkiej nadać wymiar historyczny — oto człowiek absurdu zostaje zderzony z konkretnym złem — Holocaustem, walizka zaś stanowi fizyczny, ale jakże groteskowy dowód istnienia jej właściciela.

A teraz tytuł obrazu, który w tłumaczeniu brzmi: *Według „Las Meninas”*. Jak widać, płótno Velázquezego urasta do rangi uniwersalnej normy, która tworzy różnorodne paradygmaty dla otaczającej go rzeczywistości. Para królewska, a więc postacie, które miały zostać uwiecznione na obrazie, nadal trwają — ich odbicie w lustrze dalej obowiązuje. Ale zabrakło tych wszystkich, którzy byli naprawdę, na których skupiała się uwaga widza. Prawdziwi bohaterowie płótna odeszli na zawsze, natomiast Platoński „cień cienia” — sztuka — pozostał. Wydaje się, że obraz, dzięki wmanewrowaniu widza w labirynt już nawet nie lustrzanych odbić, lecz historycznych kontekstów, stawia pytanie o możliwość ocalenia przez sztukę. Obawiam się, że płótno oferuje również pesymistyczną odpowiedź: choć sztuka jest długa, to nie ma mocy ocalenia krótkiego życia.

Jedno jest pewne: obraz Velázquezego prowokuje do spotkania, zaprasza bowiem do labiryntu spojrzeń, do włączenia się do agonu oczu portretujących i portretowanych. To dążenie do swoistego rodzaju dialogu, rozpoczynanego przez oglądających, szczególnie wyraźnie widać w cyklu zdjęć autorstwa Thomasa Strutha, artysty, który fotografuje tłumy zwiedzających Muzeum Prado w Madrycie. Pielgrzymki udające się pod obraz *Infantki Małgorzaty*¹⁴ dokonują na nim symbolicznego gwałtu. Płótno jest więc fotografowane, filmowane, szkicowane, opisywane, dyskutowane, komentowane, a zatem poddawane obróbce — gwałtowi, w którego wyniku plenią się kolejne sensory i glossy. Tym samym obraz nigdy nie pozostaje bytem suwerennym, ale ciągle obrasta znaczeniami, bo przecież znajduje się w centrum krzyżowego ognia spojrzeń. Fotografie artysty jeszcze bardziej „gmatwają” zagadkę oglądającego i oglądanego, jak gdyby intelektualna krzyżówka Velázquezego już nie wystarczała.

¹³ Zob. www.cristobal+Toral&lr=lang_pl&client=firefox [data dostępu: 12.02.2014].

¹⁴ Fotografie są dostępne na stronie www.google.pl/search?q=las+meninas+struth&client=firefox [data dostępu: 12.02.2014].

Zdjęcia, udając obraz obrazu¹⁵, dodają jeszcze jedno spojrzenie lub, lepiej, spojrzenia, które szukają na płótnie portretowanych i portretujących. Uchwycenie w tym stanie widza przez fotografującego jest kolejną narracją dodaną do statycznego, jak by się wydawało, obrazu. Na tym jednak historia się nie kończy. Przepływające pod obrazem tłumy tworzą jaskrawą, dynamiczną i migotliwą strukturę, która włącza dzieło hiszpańskiego mistrza w swoistego rodzaju wir wielowarstwowych znaczeń. Dynamika osiągnięta na statycznej fotografii doprowadza widza do oszołomienia — przyjemnego skądinąd wrażenia zatracenia centrum.

Ta postmodernistyczna sugestia związana z brakiem centrum jest być może wpisana w projekt Mirosława Bałki zatytułowany *Carrousel* pochodzący z lat 1999—2004¹⁶. Na wideo zrealizowanym w KL Majdanek widz dostrzega znajome elementy budujące kanoniczny obraz Holokaustu — baraki i drut kolczasty. Kamera wirująca wokół własnej osi doprowadza patrzącego do zawrotu głowy. Ta dynamika karuzeli przywołująca natłok obrazów każe poddać się oszołomieniu, zawrotowi głowy, którego doznaje się wskutek samego przebywania w miejscu w taki sposób naznaczonym zbrodnią. Artysta przyznaje, że źródłem jego filozoficznych fascynacji są pisma Martina Heideggera. W rozmowie z Zygmuntem Baumanem zdradza zaciekawienie Heideggerowską nieprzejrzystością bytu, która w jego sztuce przekłada się na metaforę tunelu¹⁷. Wirująca kamera, która rejestruje nie tyle obóz koncentracyjny, ile reakcję zwiedzającego na traumatyczne otoczenie, obnaża bycie, które wyziera zza bytu. Film Bałki jest niejako zapisem otwierającej się szczeliny istnienia, w której ukazuje

¹⁵ W związku z tym warto wykorzystać na lekcji fotografii, szczególnie te, które udają malarstwo, czyli kpią z przyjętych konwencji tworzenia, ale także z odczytań obrazów. Proponuję fotografię Andre Kertesa z 1951 roku pod tytułem *Martwa natura*. To zdjęcie, które wodzi za nos. Przedstawia półmisek z jabłkami na tle fragmentu scenki rodzajowej, oprawionej w grube ramy. Fotografia „udająca” malarstwo, fotografia jako kpina z mimetyzmu malarstwa czy raczej pochwała fotografii jako sztuki? Kertesz podobnie jak Velasquez „wpuszcza” widza w labirynt znaczeń, w którym to, co widziane i oczywiste, staje się jedynie mgławicą iluzji. Ale przecież nie trzeba sięgać po prace mistrzów, aby uwarżliwić. Może przeciwnie — sięgnąć po to, co najbliższe. Reklamę prasową, i to najzwyklejszych produktów — mleka, jogurtów... Kompozycje tych przedmiotów przypominają malarskie martwe natury, bo mają być piękne, a tym samym dawać przyjemność. A więc jaka jest różnica pomiędzy sztuką a zręcznie skonstruowaną fotografią reklamową? Na to pytanie odpowiada J. Berger, twierdząc, że „obrazy olejne ukazywały to, z czego właściciel już czepał przyjemność: posiadane przedmioty i prowadzony styl życia. Konsolidowały w ten sposób jego poczucie własnej wartości. Wzmacniały — uprzednio ukształtowany — jego wizerunek samego siebie. Celem reklamy jest wzbudzić częściowe niezadowolenie z jego aktualnego życia. Nie ze stylu społeczeństwa, ale z jego indywidualnego stylu życia w obrębie tego społeczeństwa. Reklama proponuje mu ulepszoną alternatywę tego, kim naprawdę jest”. Zob. J. Berger: *Sposoby widzenia*. Przeł. M. Bryl. Warszawa 2008, s. 142.

¹⁶ Zob. M. Bałka: *Fragment. Przewodnik po wystawie*. http://csw.art.pl/upload/file/20110115_balka_fragment_przewodnik%20po%20wystawie.pdf [data dostępu: 12.02.2014].

¹⁷ *Bauman/Balka*. Red. K. Bojarska. Warszawa 2012, s. 58.

się na moment prawdziwe bycie. Jest ono ruchem doprowadzającym do utraty równowagi, a tym samym czymś absolutnie odmiennym od statyczności bytu¹⁸. Jednocześnie szczeliny bytu, tworzące korytarze (*non-places*), są absolutną koniecznością, gdyż „bez nich świat by się zawalił”¹⁹.

Czego uczy ciąg przywołanych przeze mnie tekstów Velázquez — Toral — Struth — Bałka? Przede wszystkim uważności patrzenia i przekonania, że aby zostać eksploratorem czy odkrywcą, należy zrezygnować z pozycji władzy²⁰, a więc z zajmowania strategicznego centrum. Wybrane dzieła wymagają zupełnie innego oglądu, opartego na fundamentalnej regule: „Nie przyzwyczajaj się”, choćby dlatego że, jak twierdzi Michał Paweł Markowski,

Czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, które oderwały się na zawsze od żywej obecności wytwarzającego je człowieka i teraz wyniosłe milczą w obcym świecie, lecz otwieraniem okna, przez które widać innych, lecz także nasz świat, świat zamieszkiwany przez innych ludzi, którzy trudzą się, by zrozumieć świat za pomocą słów i za pomocą tych samych słów swoje rozumienie starają się nam przekazać²¹.

Ale to nie wszystko. Jak wiadomo, Heidegger pisał o przejściu od *Zuhanden* do *Vorhanden*²², czyli od tego, co „dane do ręki”, do tego, co „skłania do działania”. Oby szkolna lektura tekstów, wyposażając ucznia w umiejętności wpisane do *Podstawy programowej*..., które po Heideggerowsku raczej nie wymagają troski i zabiegów, przygotowywała do gotowości podjęcia przez niego wyzwań należących do dziedziny „spraw zadanych”, a więc wołających o czyny.

Zatem materiału ikonograficznego nauczyciel nie powinien traktować jako ilustracji „o charakterze upogładowiającym, unaoczniającym lub ukonkretniającym treść tekstów literackich”²³. Według Barbary Dyduch, obrazy

stanowią samodzielne teksty pobudzające do refleksji, wnoszą w omawianą problematykę nowe treści i wartości, pozostają w korelacji z omawia-

¹⁸ „Czym jest ekstaza? Słowo to, pochodzenia greckiego, oznacza dosłownie wyjście ze spoczynku, *ekstasis*, wykroczenie poza obszar statyczny. Oznacza więc właściwie to samo, co oznacza słowo egzystencja, *ex-sistere*”. M.P. Markowski: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 239.

¹⁹ Bauman/Bałka..., s. 58.

²⁰ Powtarzam za Kurtem Wolffem, którego wypowiedź zacytował Z. Bauman w *Bauman/Bałka*..., s. 85.

²¹ M.P. Markowski: *Życie na miarę literatury*. Kraków 2009, s. 67.

²² M. Waligóra: *Krytyka naocności w ontologii fundamentalnej Martina Heideggera*. „Kwartalnik Filozoficzny” 2006, t. 34, z. 3, s. 41—43.

²³ B. Dyduch: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007, s. 129.

nym текстом literackim, są przedmiotem lektury i analizy — wymagają odczytania i interpretacji²⁴.

Nagromadzenie czasowników w przytoczonym zdaniu wskazywałoby na istotny element procesu czytania obrazu, a mianowicie swoistego rodzaju „akcję” toczącą się wokół materiału ikonograficznego. Jednak aby zachęcić ucznia do aktywnego odbioru obrazu, należy najpierw dokonać właściwego wyboru tekstu kultury. Obraz, który nie budzi emocji, nie wchodzi w dialog nie tylko z innymi tekstami, ale również z uczniowskimi skojarzeniami, będzie mieć na lekcji polskiego mniejszą siłę rażenia. Dlatego też warto wybierać takie obrazy, których interpretacja na kolejnych etapach kształcenia będzie się układać spiralnie, co pozwoli powrócić do nich i odkryć ich dodatkowe znaczenia. Dzięki takim obrazom, podobnie jak płótnu Velázqueza, możliwe jest przejście od znaczeń realnych do metaforycznych, prezentacja pojęcia korespondencji sztuk i dialogu między tekstami kultury. Aby uczeń mógł się włączyć w ten ostatni i zdobyć się na komentarz, musi najpierw usłyszeć rozmowę.

²⁴ Ibidem.

Малгожата Вуйцик-Дудек

OT ZUHANDEN DO VORHANDEN,
ИЛИ ОТ БЕЛАСКЕСА ДО БАЛКИ

Резюме

Автор статьи доказывает, что приобретение учеником навыков чтения текстов культуры можно сравнить с символическим переходом от *Zuhanden* до *Vorhanden*, то есть от того, что «дано», к тому, что «побуждает к действию». Таким образом, школьный список литературы должен привести к читательской зрелости, отправной точкой которой могла бы стать интерпретация текстов, не требующих «заботы», а готовящих к вызовам, связанным с текстами, ставящими перед учащимися задания, требующие не столько подготовки, сколько способности к рефлексивному мышлению и эластичности взглядов. Данная концепция, почерпнутая из философии М. Хайдеггера, была проиллюстрирована целым рядом произведений, подписанных Веласкесом, Торалем, Штрутом и Балкой.

Małgorzata Wójcik-Dudek

FROM ZUHANDEN TO VORHANDEN,
FROM DIEGO VELÁZQUEZ TO MIROSLAW BAŁKA

Summary

The author of the article claims that gaining the ability to read texts of culture by a student can be compared to the symbolic passing from *Zuhanden* to *Vorhanden* — from that which is “given” to that which “induces action”. Thus, a school reading book should lead to reader maturity, originating in an interpretation of texts that do not require “care” and prepare a pupil for challenges related to not so much preparation as the ability of reflective thought and an elastic view. This notion, taken from Martin Heidegger’s philosophy, has been illustrated by a series of works by Diego Velázquez, Toral, Thomas Struth, and Mirosław Bałka.