Witold Bobiński
Uniwersytet Jagielloński

PRZYGODY CZŁOWIEKA PATRZĄCEGO. PONOWOCZESNA TEORIA OBRAZU A SZKOLNE PRAKTYKI INTERPRETACYJNE

Rok 2015 przynosi polonistyce szkolnej rewolucję. Jest nią – rzecz jasna – nowa formuła egzaminu maturalnego, ale tym najbardziej rewolucyjnym ogniwem matury jest jej część ustna – w takim zakresie, w jakim odnosić się ona będzie do tekstów ikonicznych.

Zmianę zapowiedziano w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, w którym czytamy między innymi:

> Celem ustnej części egzaminu maturalnego jest sprawdzenie umiejętności tworzenia samodzielnej wypowiedzi ustnej na podstawie danego tekstu kultury, zgodnie z zasadami poprawności językowej, logiki i retoryki. Egzamin ten, poza umiejętnością analizy i interpretacji, sprawdza również sfunkcjonalizowaną wiedzę o języku i o kulturze (w tym zwłaszcza o literaturze). […]
>
> **Wypowiedź monologowa zdającego**
>
> Zdający losuje zadanie egzaminacyjne zawierające tekst kultury (literacki lub ikoniczny, lub popularnonaukowy z zakresu wiedzy o języku) oraz odnoszące się do niego polecenie i ma nie więcej niż 15 minut na przygotowanie wypowiedzi. Następnie przez około 10 minut wygłasza wypowiedź monologową na zadany w poleceniu temat. Tekst kultury powinien zainspirować zdającego, którego zadaniem jest rozwinięcie i poszerzenie zasygnalizowanych w poleceniu wątków – także poprzez odwołanie się do innych, dowolnie wybranych tekstów[1].

[1] *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf (dostęp: 07.10.2014).

Kolejne fragmenty ***Informatora…*** nie pozostawiają wątpliwości, że od maturzysty oczekuje się ujawnienia „umiejętności analityczno-interpretacyjnych" i zaprezentowania „poziomu dojrzałości intelektualnej, orientacji w problemach kultury, literatury i języka". Gdzie zatem rewolucyjność maturalnego modelu, skoro przecież wiedza, analiza, interpretacja, sprawność komunikacyjna i umiejętności retoryczne od lat podlegały sprawdzaniu egzaminacyjnemu? Prawdziwie rewolucyjny aspekt ustnej matury z języka polskiego od maja 2015 roku stanowi **usankcjonowana urzędowo obecność tekstów ikonicznych** pośród tych, które dołączone są do tematów losowanych przez maturzystę. Innymi słowy – zdający muszą się liczyć z tym, że będzie się od nich oczekiwać analizy i interpretacji obrazu (bądź plakatu, rzeźby, dzieła architektury, fotografii artystycznej lub reporterskiej czy nawet fotosu filmowego). Jakkolwiek polonistyce szkolnej od dawna nieobce było zainteresowanie dziełami malarskimi, także rzeźbą czy architekturą, to materiały te egzystowały w praktyce dydaktycznej na prawach fakultatywnych, choć użytecznych kontekstów. W szkole podstawowej jedną z kluczowych umiejętności wpisanych w obowiązujące przez długie lata programy pozostawał opis obrazu, ale tej sprawności nie wzbogacano na wyższych piętrach edukacji kompetencjami dotyczącymi analizy i interpretacji dzieł plastycznych. Spektakularnym przejawem zainteresowania polonistyki szkolnej sferą sztuk plastycznych są w istocie wszystkie wykorzystywane dziś w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych podręczniki, często mające wręcz albumowy charakter. Także dawniejsze książki szkolne (sprzed 1989 roku) zawierały reprodukcje dzieł malarskich, choć poziom edytorski tych publikacji niweczył starania autorów i redakcji. Mówiąc w skrócie – w metodyce polonistycznej, zarówno tej sugerowanej i zalecanej w materiałach dydaktycznych, jak i w tak zwanym nauczaniu żywym (choć w tej sferze rzadziej) obraz zawsze pozostawał w przestrzeni zainteresowania polonisty, rezydował – by tak rzec – blisko tekstu. Genealogia polonistycznego aliansu z dziełami plastycznymi może się jednak wydać nieco zaskakująca…

1. Lekcja Wóycickiego, czyli „stwórzmy na przyszłość szerokie zapotrzebowanie prawdziwej sztuki"

„[…] czytanie obrazów wkracza, że tak powiem, w samo centrum nauczania języka" – pisał Kazimierz Wóycicki w książce *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* z 1923 roku[2]. Co ciekawe, gdy historyk i teoretyk literatury, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego, formułował te słowa, nie tylko był on zdania, że hegemonię kultury literackiej zastąpiła dominacja kultury obrazu

[2] K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923.

– wówczas już nie tylko obrazu malarskiego, ale także powszechnie reprodukowanej fotografii i „żywych obrazów" – a więc gwałtownie zdobywającego popularność kina (którego wpływ określał niechętnie jako „sensację kinematografu"). Takie stanowisko nie było już wówczas rzadkością (wyrażali je m.in. psychologowie, historycy sztuki[3]), lecz Wóycicki jako jeden z pierwszych dostrzegał dalekosiężne, edukacyjne konsekwencje tego stanu rzeczy. Malarstwo, ale także ryciny i fotografie jawiły mu się jako nieodzowny, kształcący kontekst dydaktyczny, służący zarówno zakorzenieniu ucznia w tradycji kulturowej (gównie zresztą polskiej), jak i kształtowaniu nawyków i umiejętności nawiązywania osobistego, świadomego i kompetentnego kontaktu z tekstami kultury – tymi literackimi i artystycznymi w ogóle. Wóycicki wyrażał przekonanie o „przodowaniu zmysłu wzroku" w naszej relacji z rzeczywistością pojmowaną jako środowisko naturalne i przestrzeń kulturowa. Uważał, że „widzieć znaczy rozumieć" (nie móc zobaczyć czegoś, to zatem nie mieć dostępu do istoty rzeczy), a zależności tej boleśnie doświadczamy zwłaszcza w tych sytuacjach, w których teksty mówią do nas językiem archaicznym (choć pięknym), którego nie rozumiemy i opisanych zdarzeń (przedmiotów, wizerunków) nie jesteśmy w stanie sobie wyobrazić. Z niezwykłą, wręcz futurystyczną przenikliwością pisał o twórczych zestawieniach tekst – obraz, których autorem byłby nauczyciel, oraz o autonomicznie omawianych na lekcjach polskiego obrazach, które miałyby pobudzić „myśl, wyobraźnię i uczuciowość młodzieży, dawać podnietę już to do krótszych, już dłuższych wypowiedzeń w opisie lub opowiadaniu, ustnem czy piśmiennem"[4]. Trudno przecenić odważną myśl metodyczną Wóycickiego, zwolennika współistnienia tekstu literackiego z obrazem (podobizną autora, ryciną, mapą, tablicą, fotografią), entuzjasty estetycznego kształcenia nauczycieli (w tym, oczywiście, polonistów) po to, by wiedzieli, jak „zdobyć zdolność widzenia artystycznego krajobrazu, dzieł architektury, rzeźby, malarstwa, jak słuchać utworów muzycznych itp."[5]. Szkolną pracę z obrazami Wóycicki postrzegał jako „rozbiór" (analizę), któremu nadawał uporządkowaną formę:

---

[3] Jednym z pierwszych obserwatorów rzeczywistości, którzy dostrzegali zmianę paradygmatu kultury, był Oliver Wendell Holmes (1809–1894), amerykański myśliciel, lekarz, fizjolog, poeta. W 1859 roku uznał on fotografię za najważniejszy wynalazek swojej ery, ponieważ pozwoliła ona ludziom oddzielić doświadczenie (przeżycie, emocję), wyglądy i podobizny od konkretnego czasu i miejsca, uczyniła je niezmiennie widocznymi. Określał fotografię jako „zwycięstwo nad materią" i był zdania, że całkowicie zmieni ona psychologię ludzkiego postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Sformułował też przenikliwe – jak na owe czasy – twierdzenie, że obraz (fotografia) stanie się w istocie ważniejszy niż realny przedmiot i na zawsze uczyni ów przedmiot dostępnym. Zob. E. Thoman, *Rise of the Image Culture. Re-Imagining the American Dream*, [w:] *The Composition to Everyday Life. A Guide to Writing*, ed. J. Mauk, J. Metz, Boston 2013. Oprócz szybkiego upowszechniania się fotografii autorka omawianego tekstu jedną z przyczyn zmiany paradygmatu cywilizacyjnego (ze słownego na obrazkowy) widzi w gwałtownym rozwoju reklamy wizualnej (w formie ilustracji prasowych) w II poł. XX wieku.

[4] K. Wóycicki, *op.cit.*, s. 38.

[5] *Ibidem*, s. 72.

Punkty rozbioru: 1) Format obrazu (podłużny, kwadratowy, owalny i t. d.); 2) materjał i technika (obrazu, reprodukcji z uwzględnieniem oryginału); 3) linje, płaszczyzny, barwy (plamy barwne, ich zespoły), masy; 4) rzeczy główne (działanie, postaci) rzeczowo i bez określenia, co znaczą; 5) rzeczy drugorzędne (działania drugorzędne, figury, tło, pejzaż); 6) tłumaczenie obrazu. Zdarzenie, sytuacja, osoby (rysy, gesty, ruchy; co one oznaczają; uczucia, odcienie uczuć), stosunki, miejsce, wiek, światło (oświetlenie bezpośrednie, smugi światła, światło rozproszone, refleksy). Barwy, ich znaczenie. Pora roku, dnia, stan atmosfery. Działanie poprzedzające i następujące; 7) głębsze znaczenie obrazu; 8) nazwa przedmiotu obrazu i rodzaj obrazu; 9) wrażenie subjektywne (uczucia, myśli, podobanie się); 10) próba wytłumaczenia wrażenia (technika, prowadzenie linij, płaszczyzny, barwy, ich znaczenie w obrazie, światło, podział mas, perspektywa, zdarzenie, postaci, tło, pejzaż).[6]

„Uchwycenie wymienionych momentów, ich gry – pisał Wóycicki – przeżycie ich jako jedności zamienia zmysłowe wrażenie bez znaczenia w pełen znaczenia obraz”[7]. Autor *Rozbioru literackiego w szkole* w tej konkretnej odmianie rozbioru nie zaleca ścisłego przestrzegania kolejności wymienionych elementów, ale kładzie nacisk na obecność ich wszystkich w szkolnej analizie i interpretacji obrazu. Przestrzega przed fantazjowaniem i zachęca do fenomenologicznego w istocie zapatrzenia się w obraz (z pominięciem nawet tytułu), skupienia i – to już dzisiejsza interpretacja słów Wóycickiego – swoistej kontemplacji obrazu, którą określa jako „poddanie się prądowi płynącemu z dzieła”[8]. W przestrzeni tego „przeżycia estetycznego” (Wóycicki wiązał je też z poznawaniem literatury) łączą się i przenikają skojarzenia, odczucia nastroju, „skupione analizy”. Odczuwając wywołaną doznaniem dzieła „maksymalizację życia”, widz (odbiorca) pragnie wyrazić swoje przeżycie, dać mu upust, uzewnętrznić w postaci wypowiedzenia się, wykrzyczenia, tanecznych ruchów czy śpiewu. Wóycicki podkreślał fundamentalną rolę pierwszego wrażenia i zniechęcał do pośpiechu, powiadając, iż „nie ma nic

[6] *Ibidem*, s. 79.

[7] *Ibidem*, s. 80.

[8] To sformułowanie pobrzmiewa zadziwiającym podobieństwem do tytułu słynnej książki Williama J.T. Mitchella *What do the Pictures Want? The Lives and Loves of Images* (polski tytuł: *Czego chcą obrazy*) z roku 2004, w której autor zastanawia się, dlaczego traktujemy wyobrażenia wizualne, jak gdyby były obdarzone pewną formą życia, i tropi formy współistnienia tego, co widzialne, i tego, co czytelne (choć odpowiedniejszą formą wydaje się neologizm „czytalne”). Książkę w polskim przekładzie Łukasza Zaremby wydało w 2013 roku Narodowe Centrum Kultury.

szkaradniejszego, trywialniejszego, szkodliwszego nad pośpiech". Święte słowa – chciałoby się przytaknąć[9].

Co zaskakujące, na dobre dydaktyka polonistyczna powraca do postulatów Wóycickiego po niemal stu latach! Na dobre – czyli nadając pracy z obrazami sankcję egzaminacyjną, co oznacza: najistotniejszą, bo to właśnie formuła egzaminów najsilniej modeluje tryb kształcenia. Co jednak w praktyce oznaczać będzie powrót do prekursorskiej idei Wóycickiego, który lokuje Polskę w awangardzie integracyjnych ujęć modeli szkolnego kształcenia w dziedzinie literatury i języka ojczystego?

Nieuchronnie oznacza to **konieczność wypracowania dydaktycznych sposobów pracy z obrazami** (przedstawieniami wizualnymi) – sposobów, które kształtowałyby umiejętności analizy i interpretacji tekstów ikonicznych na poziomie dostępnym przeciętnemu absolwentowi szkoły ponadgimnazjalnej. Łatwa to i oczywista konkluzja, która jednak z pewnymi oporami i naturalnymi w tej sytuacji trudnościami będzie się przeobrażać w polonistyczną metodykę pracy z obrazami. Polonistyczną właśnie, bo – co niezwykle istotne – intencją wprowadzenia tekstów ikonicznych w zakres egzaminu maturalnego nie było wszak pragnienie wzbogacenia przedmiotu „język polski" o komponent historii sztuki, lecz założenie, iż w procesie kształcenia polonistycznego młody człowiek „zostaje wyposażony w narzędzia analizy i interpretacji różnorodnych tekstów kultury. Jest to kompetencja niezbędna do świadomego i satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie kultury"[10]. Choć tekst ***Informatora…*** nie zawiera – wyrażonej *expressis verbis* – deklaracji o wyłączeniu kompetencji historyka czy krytyka sztuki spośród wymagań stawianych maturzyście, to taka konstatacja jest całkowicie uprawniona na podstawie zamieszczonych w dokumencie przykładowych realizacji zadań maturalnych (potwierdzają to również tematy maturalne AD 2015). Polonistyczna – użyjmy takiego skrótu – praca z obrazem, jego odbiór wrażeniowy (emocjonalny), analiza, interpretacja, wartościowanie, lokowanie na rozległym kontekstualnym tle zawsze dotyczyć będzie **szerokiego, kulturowego aspektu dzieła, jego związku ze zjawiskami kulturowej współczesności (lub**

---

[9] Gwoli ścisłości trzeba dodać, że i Wóycicki miał swojego mistrza – był nim germanista, dydaktyk i nauczyciel Otto von Greyerz (1863–1940), którego uwagi cytuje Elżbieta M. Kur w artykule o Kazimierzu Wóycickim: „[…] z ustnego opisu widzianego obrazu można zrobić umiłowane ćwiczenie młodzieży, i to młodzieży każdego wieku. Ponieważ uwaga jest tu skierowana nie na wysłowienie, lecz na rzecz samą, dusza oglądającego coraz bardziej pogrąża się w obrazie, przeżywa coś z twórczości artystycznej, wysłowienie nasuwa się uczniowi samo i młodzież w ten sposób uczy się pośrednio i na pół nieświadomie tego, czego bezpośrednio i ze świadomością celu nauki niechętnie się uczy i rzadko nauczy – umiejętności władania słowem". Zob. E.M. Kur, *Pomoce obrazowe – refleksja Kazimierza Wóycickiego o roli sztuki wysokiej w dydaktyce polonistycznej (odczytanie we współczesnej perspektywie)*, [w:] „Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny" 2010, t. 6, 7, s. 96.

(Na marginesie dodajmy, że Greyerz jawi się tu jako zdeklarowany zwolennik nauczania przez działanie – także twórcze – i metody kontekstów, które w praktyce szkolnej wciąż mają status akcesoriów i nowości).

[10] *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s. 7.

przeszłości) – nie zaś miejsca na mapie historii lub teorii sztuki czy ulokowania pośród nurtów estetyki. Innymi słowy, obraz (w jego różnych postaciach) powinien być dla polonisty pretekstem do inicjowania zachowań tekstotwórczych (Zenon Uryga pisał przed laty o obrazie jako „najlepszym sojuszniku polonisty), do kształtowania wrażliwości, spostrzegawczości i wnikliwości w kontakcie z dziełem, do prowokowania refleksji na temat zjawisk i procesów kulturowych oraz siebie samego (odbiorcy, widza, chciałoby się powiedzieć – współtwórcy[11]). Elementy analizy i opisu nie mogą się przeradzać w „opis formalny dzieła sztuki", czemu również przeciwny był Wóycicki.

Nie należy, mimo wszystko, lekceważyć obaw wielu polonistów, którzy wobec formułowanych od lat sugestii objęcia dydaktycznymi działaniami również dzieł plastycznych czy filmów, odpowiadali: „nie jesteśmy historykami sztuki, nie jesteśmy filmoznawcami". Postulaty wyposażenia szkolnych polonistów w obszerną fachową wiedzę i narzędzia analizy formalnej dzieł sztuki innych niż literackie nie są ani całkiem poważne, ani realne. Zasadne jest jednak oczekiwanie, że nauczyciel języka polskiego – uczący na każdym etapie edukacyjnym – będzie umiał nawiązać kontakt z wytworem kultury **jako tekstem**, a więc pewną sekwencją (kombinacją, układem) znaków, któremu przypisać można fenomen znaczenia (znaczeń). Tak szeroka, uniwersalna definicja tekstu[12] w istocie nie ogranicza „tekstowego świata" ani do tego, co napisane, ani także do tego, co pokazane w formie obrazu czy nagrane jako zestaw dźwięków lub skomponowane z wielu – odrębnych semiotycznie – znaków. Przenosi jednak refleksję o dziele pozawerbalnym jako tekście na poziom ostrożnej, choć uzasadnionej metafory. (We współczesnym dyskursie humanistycznym nie stosuje się cudzysłowu na oznaczenie obrazu czy filmu jako tekstu, ale też pozostaje świadomość, że tego cudzysłowu całkowicie usunąć się nie da. Zastępuje go niejako drugi człon terminu używanego w dyskursach: komparatystycznym, antropologicznym i dydaktycznym – **tekst kultury**). Polonistyczne roszczenia do kompetentnego komentowania dzieł plastycznych czy filmowych (a także np. muzycznych) są motywowane – między innymi – fenomenem uniwersalności niektórych narzędzi wypracowanych (czy może raczej przywłaszczonych i doskonalonych) na gruncie literaturoznawstwa – a więc pojęć nazywających określone zabiegi (operacje) z wykorzystaniem konkretnego tworzywa. Pisze Seweryna Wysłouch:

> W moim przekonaniu strukturalna wspólnota sztuk nie polega na powtarzalności tych samych tematów czy motywów, ale przeprowadzaniu tych samych operacji wykonywanych w innym materiale: w języku, na płótnie czy na ekranie[13].

---

[11] Maria Poprzęcka w jednej z książek przywołuje słowa Marcela Duchampa: „To widzowie tworzą obrazy". Zob. M. Poprzęcka, *Inne obrazy*, Gdańsk 2008.

[12] Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 1995.

[13] S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedź, Kraków 2004, s. 23.

„Operacje", o których wspomina Autorka, to nic innego jak – na przykład – sposoby kształtowania tworzywa znane z kursów poetyki: **porównanie**, **metafora**, **symbol**, **powtórzenie**, to typy modelowania tworzywa na kształt **groteski** czy **fantastyki**, **pastiszu** czy **parodii**. „Operacją" można by nazwać również układanie **fabuły**, budowanie **narracji** czy **świata przedstawionego**, a nawet „przykrawanie" materiału znakowego do konwencji gatunkowych. Rzecz jasna, kategorie te realizowane (czy uobecniane) w innym niż język werbalny systemie semiotycznym nabierają znakowej swoistości – w zależności od tworzywa. Swoistość ta modyfikuje w różnym stopniu ich tożsamość, choć nie niweluje paradygmatu konkretnego zabiegu czy operacji. Wspomina o tym – przywoływany przez Ewę Szczęsną – Umberto Eco:

> Te same eksperymenty formalne przeprowadzone w różnych technikach zawsze poszerzają horyzont i przyczyniają się do ewolucji wrażliwości, do powstania nowych oczekiwań i smaku[14].

Polonista – ze swą macierzystą wiedzą „fachową" – jest przygotowany do tego, by stać się kompetentnym odbiorcą obrazów, mądrym i wrażliwym widzem – choć nie takim, dla którego nowatorstwo formy i tajniki warsztatu będą kwestiami kluczowymi. Atutem polonisty jest fakt, że nieodłącznym składnikiem procesu lektury jest aktywność wyobraźni, nie bez przyczyny w słowniku literaturoznawczym pojawiają się raz po raz określenia: obraz literacki, obraz poetycki. Kompetencje polonistyczne dają więc dobre podstawy do nawiązywania osobistej relacji z obrazami (chętnie wykorzystuję w tym kontekście określenie Edwarda Balcerzana **autokomunikacja**, bo nasyca tę relację wymiarem rozmowy z samym sobą), tym razem już nie tylko mentalnymi. Mało tego – wartość tych kompetencji wzrasta w epoce dominacji obrazu, jako że mogą podsuwać skuteczne i atrakcyjne narzędzia wartościowania (nie tylko zresztą tekstów literackich i ikonicznych). Nie chcę przez to powiedzieć, że polonista – z racji swego wykształcenia – stanowi modelowy przykład odbiorcy sztuk wszelakich, twierdzę jednak, iż pozostaje w pozycji cokolwiek uprzywilejowanej. Bliska mu wszak poetyka okazuje się w rozmaitych swych obszarach poetyką intersemiotyczną[15].

Nieporozumieniem byłoby jednak twierdzenie o zasadności przykładania jakichkolwiek filologicznych procedur odbioru do wielowymiarowego procesu relacji z przedstawieniami ikonicznymi. Swoistość tworzywa sprawia, że obraz domaga się właściwego mu trybu odbioru – oddziałuje przede wszystkim na sferę odczuć estetycznych, pobudza emocje i następnie intelekt (literatura najpierw

---

[14] U. Eco, *Sztuka*, przełożył P. Salwa, M. Salwa, Kraków 2008, s. 204.

[15] O poetyce intersemiotycznej jako nowym języku humanistycznego dyskursu pisze Ewa Szczęsna w tekście *Wprowadzenie do poetyki intersemiotycznej*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, s. 29–38. W podobnym duchu wypowiadają się także inni badacze, jak Mieke Bal, holenderska teoretyczka kultury, krytyczka i artystka wideo, Steven Greenblatt, amerykański teoretyk literatury, wybitny znawca Szekspira, czy niemiecki antropolog Timo Hermeidinger – by wymienić tylko niektórych.

odwołuje się do wyobraźni i specyficznego rodzaju „słuchu" – wyczulonego na brzmieniową wartość słów). Obraz wydaje się oddziaływać – od pierwszego spojrzenia – „globalnie", w pełni, choć jest to pełnia złudna i do końca nigdy nieogarniona. Relacja z obrazem nie dokonuje się w postaci – właściwego literaturze – linearnego sposobu poznania, jest to raczej tryb o charakterze „nawigowania" po płaszczyźnie dzieła, stymulowanego najróżniejszymi czynnikami: od poznawczej dociekliwości (chęć poznania szczegółów), przez dążenie do uzyskania wrażenia całości, wrażliwość zmysłu wzroku na niektóre barwy czy układy kształtów, skojarzenia wizualne, po fizyczne okoliczności relacji z obrazem – na przykład niepożądane odbicia światła, niedoskonałość oświetlenia i tym podobne. W trakcie autokomunikacji z obrazem (także plakatem, fotografią), znacznie bardziej niż w relacji czytelnik–tekst ujawnia się mechanizm konfrontowania zawartości dzieła z jego tytułem, czasami nawet „uruchamiany" wielokrotnie podczas oglądania. Atrybutem relacji z przedstawieniami wizualnymi może być – wspomniany zarówno przez Wóycickiego, jak i przez Williama J.T. Mitchella – akt „oddania się obrazowi", wystawienia się na jego „żądania", które innymi słowy moglibyśmy określić jako bliskie kontemplacji czy medytacji „zapatrzenie" – mające swój daleki odpowiednik w „zaczytaniu", zdecydowanie jednak dalszym od medytacji. Czy oznacza to więc, że odbioru obrazów – podobnie jak interpretacji dzieł literackich – trzeba się uczyć?

2. Różnica ikoniczna – jak ją dostrzec

Trudno ocenić, w jakiej mierze szkolna edukacja polonistyczna przygotowuje do dojrzałego kontaktu z książką. Jeśliby mierzyć jej skuteczność skalą czytelnictwa w Polsce, to wnioski musiałyby brzmieć wręcz niszcząco. W nieporównanie mniejszym stopniu edukacja kulturowa, wpisana w system szkolny, zajmuje się kwestią odbioru obrazów czy filmów. Zdecydowana większość tych, którzy mają kontakt z dziełami malarskimi (np. w muzeach, kościołach) i filmami czyni to bez fachowego przygotowania – oglądamy te teksty kultury spontanicznie, niejako odruchowo, nie odczuwając kłopotliwego braku kompetencji. Co najwyżej stajemy bezradni przed obrazami mistrzów włoskich czy holenderskich, nie mogąc rozpoznać wszystkich elementów świata przedstawionego lub nadać znaczenia sytuacjom i postaciom. Podobnie czujemy się zazwyczaj, patrząc na przejawy różnych odmian abstrakcji i w tym przypadku nie jest nam dany nawet zachwyt nad doskonałością formy i perfekcją warsztatu (które podziwiamy u dawnych mistrzów). W takich sytuacjach czujemy, że nasz dostęp do obrazu jest ograniczony, niekiedy nawet tak bardzo, że jesteśmy skłonni obdarzyć dzieło zaledwie jednym rzutem oka. Dość powszechne poczucie wystarczających kompetencji odbiorczych w stosunku do filmu (potwierdziły to badania przeprowadzone

przeze mnie wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych[16]), zapewne także wobec fotografii i plakatu, są – w znaczącym stopniu wynikiem codziennego zanurzenia w medialnej rzeczywistości, która jest przede wszystkim cyfrową ikonosferą (wzbogaconą o atrybut dźwięku). Obraz traktujemy jako naturalny składnik środowiska, w którym codziennie przebywamy, zatem oswojeni z nim (a także otoczeni nim, osaczeni) – z psychologicznej konieczności albo w odruchu obronnym – nie przykładamy do niego wagi, czasem staramy się ignorować, obojętniejemy na jego przekaz, a jednocześnie tracimy poczucie konieczności uważnego, krytycznego, interpretującego odbioru. Nieco większy respekt czujemy w stosunku do dzieł malarskich, ale i tym przedstawieniom multiplikujący je paradygmat cyberkultury odbiera wyjątkowość, pojedynczość, osobność, status dzieła. Pisze o tym niemiecki filozof, historyk i teoretyk sztuki Gottfried Boehm:

> Nowoczesny przemysł reprodukcji faworyzuje obraz jako podobiznę, odwzorowanie, dublet rzeczywistości. Za sprawą elektronicznych technik symulacji przedstawienie staje się – pojęcie symulacji jasno na to wskazuje – doskonałym „jak gdyby", do tego stopnia, że w świadomości postmodernistycznej różnica między obrazem a rzeczywistością stopniowo zanika, *factum* i *fictum* zbiegają się ze sobą. Przemysł medialny jest zaciekłym wrogiem obrazów: wprawdzie nie zakazuje ani nie utrudnia ich wytwarzania, a przeciwnie, uruchamia zalew obrazów, które w tendencji mają stać się sugestywną namiastką rzeczywistości, co zawsze było równoznaczne z zacieraniem własnego statusu obrazu. Okrzyczana era obrazu – następująca po erze Gutenberga – jest ikonoklastyczna, nawet jeżeli jej entuzjaści tego nie dostrzegają[17].

Dotyka nas zatem zjawisko o charakterze paradoksu: żyjemy pośród obrazów, ale coraz mniej jesteśmy na nie wrażliwi, mamy dostęp do całego nieomal bogactwa malarstwa światowego, ale stać nas zaledwie na omiatanie wzrokiem arcydzieł, na milionkrotne powielanie Mony Lisy i rzeźb Donatella w postaci obrazków na T-shirtach czy kuchennych fartuchach. W epoce hegemonii wizualności to właśnie obraz potrzebuje „ochrony", ale także uważnego, krytycznego spojrzenia, przede wszystkim zaś nowego – zwłaszcza antropologicznego – odkrycia. Wyrażałoby się ono w rozpatrywaniu funkcji obrazów (najrozmaitszych, także mentalnych) w różnych praktykach kulturowych (a więc nie tylko w postaci oglądania na ścianach galerii i muzeów czy na kartach albumów). Tak – w największym skrócie – przedstawia się ideologia **zwrotu ikonicznego**, obwieszczonego w 1992 roku przez Williama J.T. Mitchella, a później dookreślanego i wzbogacanego o stanowiska badawcze przez Hansa Beltinga, Davida Freedberga i Gottfrieda Boehma, by wymienić tylko najważniejszych uczestników tego

[16] Zob. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołofilmowa koncepcja literacko-kulturowego*, Kraków 2011.

[17] G. Boehm, *Powrót obrazów*, w: *idem*, *O obrazach i widzeniu*, red. D. Kołacka, przeł. M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Kraków 2014, s. 301.

dyskursu[18]. Gdyby więc zastanowić się, co dla nas dzisiaj miałby oznaczać zwrot ikoniczny w kontekście edukacyjnej (a specjalnie: egzaminacyjnej) afirmacji przedstawień ikonicznych – moglibyśmy odpowiedzieć słowami Mitchella – chodzi o pewien rodzaj „ponownego odkrycia obrazu" – zarówno w samej warstwie ikonicznej, jak i w aspekcie antropologicznym, choć obie te perspektywy niewątpliwie się łączą.

Przez całe dekady obraz funkcjonował w praktyce polonistycznej w kilku podstawowych rolach: jako przedmiot opisu, wizerunek autora, dosłowna ilustracja tekstu, kontekstowa ilustracja tekstu lub jako kontekst kulturowy (w tym – najczęściej jako forma zobrazowania określonej estetyki, np. związanej z epoką, okresem historycznoliterackim). Nie eliminując tych funkcji obrazów w kształceniu polonistycznym, nowa podstawa programowa i zgodne z jej filozofią egzaminy (zwłaszcza maturalny) wprowadzają wyraźną perspektywę antropologiczną w polonistycznych relacjach z tekstami ikonicznymi, i to już od drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VI). Od tych klas szkoły podstawowej uczeń rozpoznaje bowiem istotę tworzywa kilku odmian sztuk, wśród nich malarstwa, ale także filmu, i stopniowo – od ekspresji wrażeń poczynając – ma nabywać kompetencji analityczno-interpretacyjnych (niedoskonałość dokumentu w tym względzie polega na pominięciu fotografii, ważnej gałęzi sztuki współczesnej i popkultury, niezwykle też użytecznej dydaktycznie). Wspomniane wyżej „ponowne odkrycie" obrazu, tym razem w sferze szkolnej dydaktyki polonistycznej, nie ma być mechaniczną, strywializowaną reprodukcją modelu relacji z obrazem zaczerpniętego z pism współczesnych filozofów i teoretyków sztuki. Istnieje bowiem pilna potrzeba autentycznego przełomu w polonistycznych praktykach wykorzystania obrazu, wynikająca z konieczności odinstrumentalizowania przedstawień ikonicznych, nadania im tożsamości wykraczającej poza zdolności generowania opisu i ilustrowania zjawisk czy procesów literackich czy kulturowych. Mówiąc prościej – obraz w perspektywie dydaktyki polonistycznej – pojmowanej jako subdyscyplina dydaktyki kulturowej – powinien zyskać autonomię jako dzieło, jako „mowa Innego", z którą podejmuje się intymny dialog. Szansę takiego potraktowania obrazu niesie koncepcja **różnicy ikonicznej** Gottfrieda Boehma czy też – idąc za rozważaniami Hansa-Georga Gadamera – **gęstości ikonicznej**, która stanowi o swoistości dzieła sztuki malarskiej.

> Zostaje ona [różnica ikoniczna – W.B.] wypracowana w oparciu o Gadamerowskie uwagi na temat obrazu, które Boehm wykłada w tekście *Przyrost bytu* (1996). Przyczynkiem do rozróżnienia specyfiki obrazu wobec języka jest Gadamera sformułowanie o „ikonicznym gęstnieniu rzeczywistości w obrazie". „Ikoniczna gęstość" – tłumaczy Boehm

[18] Warto dodać, że Mitchell akcentował raczej kulturowy niż badawczy charakter zwrotu ikonicznego – jego propozycja „ponownego odkrycia obrazu" wiązała się z uwikłaniem obrazów w wędrówkę między mediami i praktyki polityczne. Krótki wprowadzający tekst Anny Zeidler-Janiszewskiej na temat zwrotu ikonicznego (*O ikonicznym zwrocie w humanistyce. Kilka uwag wstępnych*) można odnaleźć pod adresem http://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs4/AnnaZeidlerJaniszewska.pdf.

> z kolei w tekście *O hermeneutyce obrazu* – jest (z punktu widzenia języka werbalnego) tym, co **najbardziej puste** w obrazie: nie-postacią, tzn. jednoczesną formą relacji między postaciami, między postacią a kompozycją, między postacią a kolorystyką etc. Zmysłowe doświadczenie towarzyszące odbiorowi obrazu, podkreśla autor, nie znajduje swego językowego ekwiwalentu: można się do niego jedynie zbliżać[19].

Można się zastanawiać, czy pojęcie „ikonicznego gęstnienia rzeczywistości w obrazie" (czy po prostu „ikonicznej gęstości") wprowadzać do słownika młodzieży w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Z pewnością są środowiska, w których określenia te będą mogły funkcjonować z pożytkiem dla kompetencji kulturowych i specjalnie: językowych. Na pewno jednak w trakcie zajęć z obrazami warto (decydując się na bliskoznaczne omówienia) zwrócić uwagę na ów aspekt językowej „pustki" w obrazie, czyli tę cechę każdej kompozycji, której nie uda nam się „dotknąć językiem", nazwać, ale która istnieje jako plastyczne napięcia, która oddziałuje na nas, wprawia nas w zapatrzenie. Niewielki zgoła pożytek przyniosłoby poloniście tropienie owych niewyrażalnych w języku obszarów ikonicznego gęstnienia świata przedstawionego, jeśliby miało to oznaczać rezygnację z działań tekstotwórczych, ustnych i pisemnych. Zarówno jednak Gadamer, jak i Boehm widzą sens językowych prób wyrażenia tej gęstości, które są sposobem rozpoznania tajemnicy obrazu, uspójnienia naszych wrażeń i refleksji, udzielenia – jak by powiedzieli wyznawcy zwrotu etycznego – „odpowiedzialnej odpowiedzi".

Nawet jeśli nie chcielibyśmy wprowadzać do szkolnego dyskursu polonistycznego określeń, które za Gadamerem stosuje Boehm, można przedmiotem rozpoznania i refleksji uczynić to, co Boehm nazywa kontrastem i definiuje jako „widome przeciwieństwo, przerywające i naznaczające regularny porządek"[20].

> Kontrasty dotyczą różnic jasności, koloru, stosunku płaszczyzny i głębi itd. […] To, co ukazuje nam się jako obraz, zasadza się na jednym kontraście podstawowym – tym, który zachodzi między całą, dającą się ogarnąć wzrokiem płaszczyzną a wszelkimi zdarzeniami wewnętrznymi w jej obrębie. Artysta zoptymalizował stosunek między naoczną całością a zawartymi w niej szczegółowymi jakościami (koloru, kształtu, postaci etc.). […] Obrazy – jakikolwiek kształt przybiorą – nie są zbiorowiskiem dowolnych szczegółów, ale jednościami sensu. Wyrażają stosunek między widzialną totalnością a bogactwem przedstawionej różnorodności.

Tropienie wszelkich napięć wywoływanych w obrazie przez zastosowane w nim kontrasty można zatem uznać za próbę dotarcia do owej różnicy ikonicznej – czyli, innymi słowy, do tworzącego się w relacji elementów sensu, który nie sprowadza się do prostej zawartości obrazu czy jego tematu. To właśnie ów „przyrost bytu" – a więc zdolność obrazów do generowania wciąż nowych i nieoczekiwanych sensów wynikających z napięć między tym, co przedstawione.

---

[19] D. Kołacka, *Wprowadzenie*, [w:] G. Boehm, *O obrazach i widzeniu…*, s. 19, 20.

[20] G. Boehm, *Powrót obrazów*, s. 295.

„To, czym obrazy w całej swojej historycznej różnorodności »są« jako obrazy – powiada Boehm – co »pokazują«, co »mówią«, powstaje za sprawą wizualnego kontrastu, który można również określić jako punkt narodzin wszelkiego sensu obrazowego"[21]. Jaka jest relacja między tłem a tym, co na nim ukazane (detalami); jak współgrają z sobą (albo wchodzą w konflikt) barwy kompozycji; czy widoczne linie tworzą harmonię, czy dysharmonię; jak oddziałuje relacja faktury obrazu i jego wizualnej zawartości; czy ważna jest relacja między tym, co na obrazie widzialne, i tym, co zakryte; czy widzę w obrazie iluzję rzeczywistości, czy jej oznakę (wyraz, symbol, interpretację)? – to nie jedyne pytania, jakie można wywieść z koncepcji różnicy ikonicznej i jakie mogą się stać zaczynem refleksyjnego patrzenia. I choć nawiązują one do rezerwuaru pojęć rodem z teorii warsztatu malarskiego (czy też „ikoniki", mówiąc słowami Gottfrieda Boehma), to przecież odwołują się do indywidualnego, subiektywnego trybu odbioru, bo innego wszak być nie może. Znamienne są w tym kontekście przywoływane przez Boehma słowa niemieckiego filozofa, Bernharda Waldenfelsa, który jest zdania, że „większość koncepcji obrazu cierpi na tym, że zaczyna się ze zbyt wysokiego pułapu, mianowicie na poziomie warsztatu i mediów obrazu. Tym samym przepaści i otchłanie doświadczenia obrazu znikają z pola widzenia"[22]. Antropologiczna koncepcja obrazu nie może się zgodzić na owo znikanie „przepaści i otchłani doświadczenia" – stanowią one nieodłączny atrybut autentycznych relacji z przedstawieniami wizualnymi, nadają tym relacjom walor zdarzenia, które dokonuje się pomiędzy „cielesnością widzenia i cielesnością obrazu"[23].

Czy odchodzimy zatem od analizy obrazów ufundowanej na dorobku (i zarazem wielkiej narracji) historii sztuki, na erudycyjnej znajomości stylów i warsztatu twórczego? W ponowoczesnej teorii obrazu (zwanej czasem imagologią) – w znacznej mierze tak, choć wiedza nie jest tu balastem, w pewnych okolicznościach ulega koniecznemu zawieszeniu. Obraz bowiem nie ma reprezentować epoki czy stylu, on reprezentuje sam siebie, więcej nawet – **reprezentuje rzeczywistość**. Istotny jest tu czasownik **reprezentuje** – nie przedstawia, nie pokazuje, nie odbija w sensie mimetycznym, ale zastępując ją, występując w zamian – jednocześnie w najpełniejszy sposób ujawnia jej sens (wystawia go na pokaz) w taki sposób czy też w takim stopniu, w jakim nie dokonuje tego sama rzeczywistość (Michał Paweł Markowski pisze o takiej reprezentacji, iż jest miejscem samoprezentacji bytu[24]). Ta bliska Boehmowi koncepcja wykorzystuje dorobek myśli Edmunda Husserla i Hansa-Georga Gadamera, także Maurice'a Merleau-Ponty'ego i jest jednym z konceptów patronujących idei zwrotu ikonicznego.

---

[21] *Ibidem*, s. 296.

[22] B. Waldenfels, *Spiegel, Spur und Blick. Zur Genese des Bildes*, cyt. za: G. Boehm, *O obrazach i widzeniu…*, s. 309.

[23] Gottfried Boehm nazywa to zdarzenie „procesem przedstawiania zachodzącym w imperium zmysłów".

[24] Zob. M.P. Markowski, *O reprezentacji*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006.

Powróćmy do pytania o status narracji historii sztuki (w jej dotychczasowym kształcie) w kontekście spotkań z obrazami (patrzenia, widzenia, odczuwania, rozpoznawania, usensownienia – innymi słowy: doświadczenia obrazu). Jeżeli odpowiedź formułujemy z punktu widzenia dydaktyki polonistycznej, której po raz pierwszy przychodzi się zmierzyć z kształtowaniem umiejętności odbioru tekstów ikonicznych – to, podobnie jak wyżej, udzielimy odpowiedzi twierdzącej. Priorytety przedmiotu nauczania, jakim jest język polski, i ramy czasowe jego realizacji (zarówno w gimnazjum, jak i w szkole ponadgimnazjalnej) wykluczają wyposażenie ucznia w choćby półfachowe kompetencje. Współczesna teoria obrazu (pod którym rozumie się także fotografię, rzeźbę, film) – akcentując wagę zmysłowego i emocjonalnego doświadczenia dzieła wizualnego – podsuwa jednak narzędzia i sposoby mówienia (myślenia) o obrazie dostępne w istocie każdemu – jak wspomniany już koncept kontrastu wizualnego (czym w szkolnym dyskursie należałoby zastąpić różnicę ikoniczną). Wariantem tego narzędzia komunikacji z obrazem jest opozycja: **widzialne – wizualne**, sformułowana przez Georgesa Didi-Hubermana, francuskiego teoretyka obrazu, krytycznie nastawionego do tradycyjnego modelu historii sztuki. **Widzialne** to w tej koncepcji to, co czytelne, **wizualne** – to, co obecne na płótnie, ale nieczytelne, wprowadzające ton niepokoju, niepozwalające na interpretację albo stanowiące jej „punkt krytyczny". W znakomitej książce o wizji rekonstrukcji historii sztuki wg Didi-Hubermana Andrzej Leśniak relacjonuje emblematyczny dla metody francuskiego badacza sposób interpretacji słynnego *Upadku Ikara*.

> Analiza *Upadku Ikara* Pietera Bruegela, która rozpoczyna się po metodologicznym fragmencie na temat detalu, dotyczy konkretnego elementu obrazu. Chodzi o pióra unoszące się wokół miejsca, w którym Ikar chwilę wcześniej wpadł do wody. Obraz jest doskonale znany, podobnie jak mitologiczna scena, która jest na nim przedstawiona; pozostałości zniszczonych skrzydeł wydają się jednym z jej elementów, zwykłym fragmentem reprezentacji. […] Tymczasem Didi-Huberman pokazuje, że pióra (materia malarska przedstawiająca pióra) są bardzo ważnym szczegółem obrazu. Tak naprawdę to właśnie one decydują o tym, że fragment ciała, który widzimy, identyfikujemy jako Ikara. Nie tylko określają i wskazują miejsce upadku, lecz także pozwalają nam odczytywać ten obraz w odniesieniu do opowieści […]. „Ale równocześnie piórka z obrazu Bruegela wskazują – i to jako jedyne – na *storia*, na narracyjność, w tym malowidle znaczenie »Ikar« wyzwalane jest jedynie poprzez współistnienie ciała, które zagłębia się w morze (»pewien człowiek w morzu«) i owych skromnych piór". Są one zatem tym elementem obrazu, który pozwala na ikonograficzną interpretację, detalem, który umożliwia identyfikację przedstawionej postaci i łączy obraz z opowieścią mityczną. […] Pozwalają na odczytanie, sprawiają, że reprezentacja zdaje się funkcjonować bez zakłóceń […].
>
> W pewnym momencie jednak Didi-Huberman wskazuje na zasadniczą trudność, która pojawia się wtedy, kiedy przyglądamy się temu obrazowi z bliska. Ten sam detal, który odpowiadał za możliwość lektury ikonograficznej, przestaje być czytelny. Dokładnie rzecz biorąc, chodzi o fragmenty malowidła, na których pióra są nieodróżnialne od morskiej piany. Piana, wytworzona przez wpadające do wody ciało Ikara, przedstawiona jest za pomocą drobnych, nieregularnych białawych plam farby, podobnie jak pióra pochodzące ze zniszczonych skrzydeł. Niektóre z tych plam nie dają się zidentyfikować – nawet

> gdy patrzymy na nie z bliska, nie umiemy powiedzieć, czy są to pióra, czy drobiny piany. Wizualność jest w tym miejscu niestabilna i płynna […]. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest nie tylko zakwestionowanie interpretacji tego obrazu, wprowadzenie niepewności w obręb lektury, lecz także zaburzenie całego modelu, na którym opiera się ikonografia. Konkretna analiza, jaką przeprowadza Didi-Huberman, podaje w wątpliwość status pewnych zasad, które określają odczytywanie obrazów. Niezwykle istotne jest także odniesienie do detalu, który nie jest już tylko elementem reprezentacji podporządkowanym całości, lecz fragmentem decydującym o jej rozdarciu. Ślady białej farby na powierzchni obrazu są nieprzejrzyste, gdyż nie możemy raz na zawsze przypisać im znaczenia[25].

Didi-Huberman uprawia w tym przypadku swoistą dekonstrukcję w interpretacji obrazu i zaznacza, że istnieje, oczywiście, możliwość pominięcia niepewnego statusu białych pozostałości maźnięć pędzla i nadania im znaczenia koherentnego z fabułą mitu (a także tytułem obrazu). Będzie to jednak działanie na granicy odebrania obrazowi autonomii, czy wpisze się ono zatem w nurt „etycznej lektury"?

To tylko jedno z pytań, jakie prowokuje analiza francuskiego badacza. Można je z powodzeniem uczynić zaczynem refleksji na temat obrazu i modyfikować w przypadku innych dzieł. Refleksje Didi-Hubermana skłaniają do zwracania uwagi na elementy w obrazach nieprzejrzyste, na fragmenty o niejasnym statusie,

Pieter Bruegel (Starszy), *Upadek Ikara* (*Pejzaż z upadkiem Ikara*), ok. 1557

Źródło: Royal Museums of Fine Arts of Belgium

[25] A. Leśniak, *Obraz płynny. Georges Didi-Huberman i dyskurs historii sztuki*, Kraków 2010, s. 79, 80.

zaburzające spokojny odbiór i spójną interpretację obrazu. Czy mamy prawo pomijać, „usuwać z pola widzenia" elementy obrazu niestabilne znaczeniowo? W imię czego często rezygnujemy z artykulacji własnych wrażeń odbiorczych (owoców naszej spostrzegawczości, wnikliwości) i „uzgadniamy" nasze odczytanie obrazu z tak zwanym odbiorem ustabilizowanym, z przyjętą powszechnie konwencją? Czy to, co w obrazie (a także i tekście) nie jest koherentne z narzucającym się wariantem odczytania, „ma prawo" egzystować w dziele? Jeśli tak – na jakiej zasadzie?

Didi-Huberman pokazuje, że nasza indywidualna wrażliwość (spostrzegawczość, dociekliwość) ma prawo dopominać się o głos i kwestionować utarte, a nawet uświęcone, poglądy, stanowiska, odczytania. „Obraz jest obrazem dla mnie" – można by sparafrazować Gadamera – zatem to ja, wespół z dziełem, ustalam tryb odbioru. Ogranicza mnie w tym działaniu – warto to uprzytamniać nie tylko uczniom – **odpowiedzialność wobec tekstu kultury**, szacunek wobec Innego, swoista etyka oglądania (czytania).

3. Hermeneutyka obrazu. Intuicje dydaktyczne

Powracając do wspomnianej wcześniej kwestii reprezentacji uwidaczniającej istotę bytu (Markowski nazywa ją ontologiczną), można wobec obrazu Bruegela sformułować pytania o ową nadwyżkę sensu („przyrost bytu", „gęstniejącą rzeczywistość, kontrasty wizualne itp.) – o to, co istotnego mówi o rzeczywistości *Upadek Ikara*. Jaka to rzeczywistość – szesnastowieczna, nasza współczesna, a może rzeczywistość mitu, który ulega na obrazie reinterpretacji? Co obraz, w którym dopatrzyliśmy się (za Didi-Hubermanem) semantycznej nieciągłości, mówi o rzeczywistości sztuki, o stosunku artysty do mitu, tradycji, swego powołania? Jeśli – choćby roboczo – przyjąć za Gadamerem i Boehmem, że obraz jest rodzajem metafory, to czego metaforą jest *Upadek Ikara*? W czym tkwi metaforyczność tej kompozycji? To tylko propozycje zagadnień, które – nawiązując do elementów tradycyjnej historii sztuki, częściej jednak od nich odchodzą, przywołując na myśl pytania, które zwykle zadajemy tekstom czy wręcz światu i sobie (żeby już nie afiliować także tych kategorii po stronie tekstów). To procedura charakterystyczna dla antropologicznej teorii obrazu (obrazowości), która zakłada podejście transdyscyplinarne. Wykorzystywanie instrumentarium poetyki intersemiotycznej w tak kreowanych interpretacjach nie oznacza, że chcemy „przełożyć obraz na tekst" – Boehm jest (znów za Gadamerem) przeciwny idei takiej przekładalności, choć jest świadomy, że „hermeneutyka obrazu ma swoje źródło tam, gdzie wzrokowe doświadczenie obrazu przechodzi w medium języka". „Jakkolwiek hermeneutyka – pisze niemiecki badacz – nigdy nie posunęła się do twierdzenia, że rozumienie sprowadza się do procesu językowego […],

to przecież język był do tego stopnia właściwym jej medium refleksji, że dotychczas nie wykształciła się żadna „hermeneutyka ekspresji pozajęzykowej”[26]. Poruszamy się tu w obszarze rozważań na temat wzajemnej przekładalności obrazu na język, której istnienie – w pewnej mierze – musimy uczynić naszym założeniem, by umożliwić wszelką językową ekspresję doświadczenia obrazu. Dydaktyka polonistyczna, zwłaszcza ona, musi wręcz inicjować sytuacje takiego przekładu. Jednocześnie jednak dyscyplina ta powinna przyjąć do wiadomości nieoczywistość owego założenia. Jak powiada Boehm, „Język, pisany czy mówiony, wydaje się medium tak różnym od obrazu na ścianie, że poszukiwanie pokrewieństw między nimi nie rokuje sukcesu. Refleksja hermeneutyczna ma właśnie za zadanie wyjaśnić tę aporię”[27]. Ujawnia się ona ze szczególną jaskrawością w przypadku dzieł sztuki nowoczesnej, która zerwała „kontrakt ze światem” i zrezygnowała z imperatywu denotacji i odtwarzania. Jeśli obraz nie ma zewnętrznego odniesienia, jego przekładalność językowa staje się zasadniczym problemem. Nasza codzienna praktyka „zastępowania obrazu słowem” oznacza – mówiąc tekstem Boehma – „zesłanie obrazu do odległej i nieważnej prowincji w królestwie języka”. Nie istnieje idealny sposób przezwyciężenia tej sprzeczności, można natomiast szukać optymalnych modeli językowej ekspresji doświadczenia obrazu. „Udany przekład odsłania wspólną podstawę obrazowości, dzięki której własna logika obrazu zaznacza się w kontraście z metaforą języka”[28] – pisze Boehm, akcentując wprawdzie kontrast, ale pamiętając również o zbliżeniu, niepełnej, choć ważnej, adekwatności. Uprawnioną, lecz niedoskonałą – jak każda inna – metodą pisania o obrazach (lub raczej o patrzeniu na nie, ich widzeniu, odczuwaniu, rozumieniu) – na przykład – akcentowanie niedoskonałości opisu językowego przez podważanie jego bliskości z obrazem, formułowanie alternatywnych deskrypcji, próby zapisania (czy sygnalizowania) niewyrażalnego. Inny (albo uzupełniający) wariant językowej ekspresji doświadczenia widzenia mógłby polegać na przyjęciu języka literackiego czy wręcz języka metafory, z którym koresponduje obrazowość przedstawień ikonicznych. Propozycje te są bliskie koncepcji myślenia lateralnego (alternatywnego, myślenia „w bok”) Edwarda de Bono czy zjawisku bifurkacji (rozgałęzienia) znanemu z nauk geograficznych i teorii chaosu. Pisanie o obrazach – wobec niemożliwości przekładu jednego medium na drugie – powinno (wychodząc od doznania zmysłowego i inwentaryzacji elementów obrazu, także tych „nieprzejrzystych”) dotyczyć potencjalności sensów ewokowanych przez dzieło lub stawać się pisaniem o patrzeniu (widzeniu), którego przykłady oferuje literatura. Jeden z takich fragmentów przywołuje w swojej monografii za Didi-Hubermanem Andrzej Leśniak:

[26] G. Boehm, *Hermeneutyka obrazu*, [w:] *O obrazach i widzeniu…*, s. 144, 145.

[27] *Ibidem*, s. 156.

[28] *Ibidem*, s. 157.

> W końcu znalazł się przed obrazem Ver Meera, który pozostał w pamięci bardziej olśniewający, bardziej różny od wszystkiego, co znał, ale w którym, dzięki artykułowi krytyka, pierwszy raz zauważył drobne postacie ludzkie malowane niebiesko i to, że piasek był różowy, i wreszcie szacowną materię kawałka żółtej ściany. Zawrót był coraz silniejszy; Bergotte wlepiał wzrok w bezcenną ścianę, jak dziecko wpatruje się w żółtego motyla, którego pragnie pochwycić. […] Na niebiańskiej wadze jawiło mu się jego własne życie obciążające jedną z szal, gdy druga zawierała kawałek ściany tak pięknie namalowanej żółto. Bergotte czuł, że niebacznie oddał pierwsze za drugie. […] Powtarzał sobie: „kawałek żółtej ściany z daszkiem, kawałek żółtej ściany". Zwalił się na okrągłą kanapę; […] Bergotte stoczył się na ziemię, zbiegła się publiczność wraz z woźnymi. Był martwy[29].

Czy Proust znalazł językowy (literacki) klucz do pisania o obrazie? Czy rozpoznał tajemnicę malarstwa, która polega na niewysłowionym oddziaływaniu na świadomość i nieświadomość patrzącego? To pytania retoryczne, ale fragment piątego tomu cyklu *W poszukiwaniu straconego czasu* jest próbą oddania wrażenia, jakie wywołuje barwna plama i jakie wydaje się niemal całkowicie nieuzasadnione, na pewno nieoczekiwane, zadziwiające, ocierające się o magię. Bohater fragmentu odbiera fragment zamalowanej na żółto powierzchni, doznając zachwytu, ale jednocześnie przeżywając dramat zestawienia tego piękna z lichotą życia. Obraz wywołuje w nim mechanizm zestawień kontrastowych – przywołuje nie to, co jest podobne, ale to, co różne, odmienne. Ten ruch emocji i myśli poczyna się nie ze zwykłej i nieskrępowanej (niczym nieumotywowanej) wariacji wyobraźni. Wszak na obrazie Vermeera rzeczywiście jest ów kawałek żółtej ściany, który wyraźnie odróżnia się od okrytej cieniem sylwety miasta. Jeden kontrast zatem wzbudza drugi, o innej już tożsamości i innym porządku. Fakt wykorzystania fragmentu cyklu powieściowego Prousta przez Georges'a Didi-Hubermana mówi co najmniej o dwóch kwestiach: o tym, jak można pisać o widzeniu obrazów (wyrażając je w literackiej, zmetaforyzowanej formie) i o tym, że takie literackie mówienie o obrazie może stanowić klucz interpretacyjny, którego nie wyrzeka się współczesna teoria obrazu. Tym bardziej nie powinna się wyrzekać dydaktyka polonistyczna, której zdecydowanie łatwiej przyjdzie poszukiwać literackich kluczy do dzieł pędzla – przy całej świadomości niedostatków takiej strategii[30].

Jak różnie można pisać o obrazach, a nawet o pisaniu na temat obrazów – ujawnia zestawienie cytowanego wyżej fragmentu Prousta i felietonu Marii Poprzęckiej o tym samym dziele Vermeera i fragmencie *W poszukiwaniu straconego czasu*.

> […] Żadne dzieło malarskie nie zrobiło podobnej kariery literackiej jak *Widok Delft* Vermeera. Opisana w piątym tomie *W poszukiwaniu straconego czasu* Marcela Prousta

[29] M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, przeł. T. Żeleński (Boy), t. 5, Warszawa 2001, s. 162, 163.

[30] Chodzi np. o ekfrazy, które na ogół skutecznie inicjują płodne dydaktycznie sytuacje.

Jan Vermeer, *Widok Delft*, 1660–1661

Źródło: Muzeum Mauritshuis w Hadze.

scena śmierci Bergotte'a, będącego w pewnej mierze *alter ego* autora, uczyniła z płótna wizerunek niemal mityczny. […]

„Żółta ściana" to najsławniejszy kawałek muru w literaturze. Przypomnijmy jednak, że znając doskonale obraz, Bergotte „szacowną materię kawałka żółtej ściany" zobaczył dopiero dzięki artykułowi krytyka. Przedtem jej nie widział. To właśnie zapewnienie, że ów fragment jest „samowystarczający w swej piękności", skłoniło go do pójścia na wystawę, co miał przypłacić życiem. Co z kolei my widzimy na obrazie dzięki lekturze Prousta?

Po pierwsze, znajdźmy ową żółtą ścianę. Proust jej nie zlokalizował. I nikt jej specjalnie nie szukał. Ale też autor *Uwięzionej* [czyli piątego tomu cyklu powieściowego Prousta – W. B.] pisze o żółtej plamie muru jako o zjawisku całkowicie autonomicznym, oderwanym od obrazu Vermeera, w istocie „cennym samym w sobie". Przyjęto, że jest to jeden z dachów lub prostokątny kawałek muru na prawym skraju obrazu. Ważniejsze od realnego miejsca w obrazie było wszakże znaczenie żółtej plamy – ostatniej, jaką łapczywie chwytają oczy tkniętego apopleksją pisarza. Objawienie istoty sztuki? Epifania malarstwa? Czyste wzrokowe doznanie? Dotknięcie Absolutu?

A jeśli kawałka żółtego muru w obrazie po prostu nie ma? Dachy, które napotyka nasz poszukujący wzrok, są rdzawe, kawałek żółtego muru nie ma daszka, nic się nie zgadza… Lecz czy musi się zgadzać? Scena śmierci Bergotte'a to nie muzealna nota katalogowa.

> Niezrównane proustowskie opisy obrazów są przefiltrowane przez literaturę, rozwibrowane jak obrazy impresjonistów, niestabilne, dotyczą nie tego, co jest, lecz tego, co się staje. Staje w świadomości patrzącego. Pisarz rzeczywistość obrazu przekształca w swą własną fikcję. Z ogromną siłą przywołując „kawałek żółtego muru", zmusza go do zaistnienia w obrazie. I w naszej wyobraźni. Albowiem nasze spojrzenie nigdy nie poprzestaje na tym, co widzi. Obrazy, także te muzealne, są tyleż przedmiotem percepcji, co miejscem projekcji. Projekcji wspomnień, oczekiwań, wyobrażeń. Wynikiem spojrzenia ruchliwego, nieuważnego, roztargnionego, które wszystko stapia i miesza…
>
> Lecz jeśli wielbicielowi Prousta trudno pogodzić się z utratą wiarygodności jednego z najsławniejszych i najpiękniejszych passusów wielkiej powieści? Jeśli poruszony sceną rozgrywającą się przed obrazem Vermeera, chce koniecznie zobaczyć „mały kawałek żółtej ściany", tak jak chciał ją zobaczyć śmiertelnie chory Bergotte?
>
> Pozostaje tylko jedno. Pojechać do Hagi. Pójść do Mauritshuis. Zobaczyć *Widok Delft*. I nie umrzeć[31].

Obraz jest zdarzeniem – uczy hermeneutyka – widzenie obrazu jest zdarzeniem, dodajmy, starając się uniknąć w tym stwierdzeniu metafory, a może tylko ograniczając jej zasięg. Jak obraz Vermeera zdarzy się nam? Czy odnajdziemy żółtą ścianę? Jeśli tak – jakie wrażenie wywoła, jakie znaczenie jej przypiszemy? Skoro tekst literacki może być kluczem do analizy obrazu, to tym bardziej sekwencja tekstów, rozbieżnych, skonfliktowanych i skonfrontowanych może pomóc w odczuciu, w dotarciu do nadwyżki sensu w obrazie. I dalej: czy można w obrazie Vermeera dostrzec metaforę? Dlaczego malarz uwiecznił miasto ocienione, a nie zalane słońcem? Jaką rolę na obrazie odgrywają ludzie, jak oddziaływałby *Widok Delft*, gdyby ich na nim nie było?

Można wyostrzyć spojrzenie, sprawdzając, czy na obrazie nie pojawiają się miejsca „nieprzejrzyste", o trudnym lub niemożliwym do przypisania znaczeniu. Kto wie, czy właśnie – przez jednych dostrzegana, przez innych nie – żółta ściana nie stanowi takiego motywu. Korzystając z omawianego przez Andrzeja Leśniaka sporu Didi-Hubermana ze Svetlaną Alpers, amerykańską badaczką sztuki i artystką, można sformułować kolejne pytania o charakterze narzędzi analitycznych: Czy obraz Vermeera łatwiej zakwalifikować jako historię (opowieść), czy jako opis lub plan? Jeśli „metafora może służyć jako strukturalny wzór obrazowości" – jaką metaforę można dostrzec w *Widoku Delft*? Reprezentacją jakiej rzeczywistości jest obraz – miasta, świata, sztuki?

W koncepcji zanurzonego w dziełach Gadamera Gottfrieda Boehma, podobnie jak w wizji Didi-Hubermana, obraz nie jest gotowym przedstawieniem, jest nieustannym, ponawianym **przedstawianiem**, zdarzeniem przedstawiania. Jeśli obraz nam „się zdarza", to za każdym razem nieco inaczej, choć przecież podobnie. Współczesna teoria obrazu, teoria formowana „po końcu sztuki", jak chce Arthur Danto, lub jedynie po końcu historii sztuki, jak utrzymują inni, a także antropologia obrazu podsuwają interdyscyplinarne narzędzia krytyki obrazu

[31] http://www.dwutygodnik.com/artykul/40-na-okozda-mi-sie-ze-widze%E2%80%A6.html (dostęp: 21.10.2014).

(czyli jego ponownej interpretacji) – narzędzia, które po części dotykają swoistego i wyjątkowego medium (materialnego), po części zaś odwołują się do transmedialnych struktur i figur realizowanych w różnych systemach semiotycznych. W sposób nieunikniony tryb wykorzystania tych narzędzi, odkrycia interpretacyjne, jakich dokonamy – zanurzone są w osobowości każdego, wyjątkowego, widza i w okolicznościach każdej, wyjątkowej, chwili.

Czy odchodzimy zatem od uporządkowanego opisu, od rzetelnej inwentaryzacji zawartości obrazu, od jego formalnych cech? O tym – już skrótowo – w ostatniej części artykułu.

4. Czego chce obraz? On mnie „nakłuwa" – *studium* i *punctum*

Rozbudowane teoretyczne propozycje praktycznych działań analitycznych na tekstach kultury często traktujemy jako nazbyt zdobne przebrania standardowych niemal technik i sposobów. Tak, na szczęście, nie jest z inspirującymi uwagami Rolanda Barthes'a z jego *Światła obrazu*, studium poświęconego fotografii. Pisałem o tym w książce *Teksty w lustrze ekranu*:

> Skutecznym środkiem kształtowania […] wrażliwości wizualnej może być dydaktyczne wykorzystanie Barthes'owskich kategorii *studium* i *punctum*. Zwłaszcza to ostatnie pojęcie wprowadza w sferę patrzenia, oglądania moment kluczowy – moment koncentracji uwagi na tym, co wytrąca nas ze spokoju i łatwej przyjemności smakowania obrazu.
>
> Sama kategoria, zjawisko *punctum* – niekoniecznie termin – jest tym składnikiem kulturowych treści kształcenia, który może się pojawić już na wczesnych etapach edukacji […]. Wymaga – rzecz jasna – wprowadzenia w obręb szkolnego dyskursu z wykorzystaniem dostępnych uczniom pojęć i sposobów myślenia, co w przypadku Barthes'owskiej kategorii nie wydaje się nieosiągalne. Sam autor *Światła obrazu*[32] definiuje pojęcia *studium* i *punctum* z właściwą sobie inwentyką językową z pogranicza nauki i literatury. *Studium* jest w języku Barthes'a stanem uczuć „średnich", jest tym rodzajem ludzkiego zainteresowania, które nie narzuca jeszcze, przynajmniej nie od razu, pojęcia „studium [malarskiego]", ale jakąś dociekliwość, oddanie się pewnej rzeczy, skłonność do kogoś, pewien rodzaj ogólnego wciągnięcia się w coś, krzątaninę, oczywiście, ale bez szczególnego zapamiętania. To za pośrednictwem studium interesuję się wieloma zdjęciami […] uczestniczę w wyrazie twarzy, gestach, realiach, działaniach[33].
>
> Faza *studium* jest uwarunkowana kulturowo – naszą wiedzą (bądź niewiedzą) o postrzeganej na zdjęciu rzeczywistości (także naszymi przesądami, uprzedzeniami, przyswojonymi stereotypami, upodobaniami estetycznymi). Ten etap spotkania z pojedynczą fotografią może stać się aktem poznania, rozpoznania, przypomnienia; może okazać się

[32] R. Barthes. *La chambre claire. Note sur la photographie*, Paris 1980. Przekład polski: *Światło obrazu*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 2008.

[33] R. Barthes, *Światło obrazu*, s. 50–51.

istotnym doświadczeniem poznawczym bądź obojętnym intelektualnie i emocjonalnie epizodem. To właśnie w trakcie fazy *studium* uświadamiamy sobie, czy zdjęcie nam się podoba, czy nie, czy chcemy i lubimy na nie patrzeć. Przysposobione do prawideł szkolnego dyskursu *studium* należałoby określić jako fazę

ZAINTERESOWANIA – APROBATY / ODRZUCENIA – ODCZYTANIA (NADANIA ZNACZENIA)

W języku nastolatków studium byłoby fazą **niezakłóconego**, **spokojnego oglądania** pojedynczej fotografii, ale nie oznaczałoby jej całkowitego pominięcia, *studium* obejmuje bowiem doświadczenie zarejestrowania i ogólnego przyswojenia przekazu pojedynczego zdjęcia. Jak twierdzi Barthes, większość naszych spotkań z fotografią to właśnie doświadczenia typu *studium*, rzadko bowiem zdarza się w owym kontakcie ze zdjęciem coś, co niespodziewanie „przeszywa" nas, niszczy spokój oglądania, przełamuje go i nie pozwala nam na jedynie średni poziom zainteresowania. To coś, to znalezisko na płaszczyźnie zdjęcia, „ranę", która narusza równowagę stanu oglądania, Barthes określa mianem *punctum*.

[…] wybiega ze sceny jak strzała i przeszywa mnie. […] *Punctum* jakiegoś zdjęcia to przypadek, który w tym zdjęciu celuje we mnie […], (ale też uderza mnie, miażdży)[34].

Studium nie daje ani uciechy, ani bólu, jest półzaangażowaniem, „półchceniem", *punctum* zaś wybija z tego stanu, działa jak zadra, kolec, nie pozwala na spokojną kontemplację zdjęcia, zakłóca ją. W terminach szkolnego dyskursu można określić *punctum* jako element zdjęcia, który stanowi (wywołuje)

ZAKŁÓCENIE ODBIORU, ODWRÓCENIE (ODCIĄGNIĘCIE, ROZPROSZENIE) UWAGI.

Punctum nie zdarza się często, ten szczegół zdjęcia przyciąga nas tylko czasami.

Czuję – powiada Barthes – że sama jego obecność zmienia moje odczytanie, że patrzę już na zdjęcie jako na coś nowego, wyróżnionego w moich oczach wyższą wartością. Ten szczegół to właśnie *punctum* (to, co mnie nakłuwa)[35].

Postawę francuskiego uczonego wobec fotografii uważam […] za najbardziej uprawniony, użyteczny i owocny wzorzec, paradygmat relacji widza z pojedynczym zdjęciem, relacji, w której dochodzi do połączenia dwóch głosów: „głosu banalności (powiedzieć to, co wszyscy widzą i wiedzą) i głosu poszczególności (wyposażyć tę banalność w całe uniesienie emocjonalne, które należało tylko do mnie […]".[36]

Propozycja Barthes'a jest wariantem (chronologicznie wcześniejszym) **różnicy ikonicznej** Boehma oraz kontrastu **widzialne – wizualne** Didi-Hubermana. W istocie sprowadza się do tego samego – roli napięcia między elementami obrazu (fotografii) w kreowaniu „przyrostu bytu", nadwyżki sensu. Relacja *studium–punctum* w roli narzędzia analizy i interpretacji jest mocno uniwersalna, użyteczna zarówno w spotkaniach z obrazami, jak i fotografiami. Wykorzystywana w miarę regularnie (w trakcie zajęć lub we własnej praktyce każdego odbiorcy obrazów) przyczynia się do kształtowania wrażliwości wizualnej – to jest takiej odmiany uwrażliwienia, która bierze pod uwagę swoistość

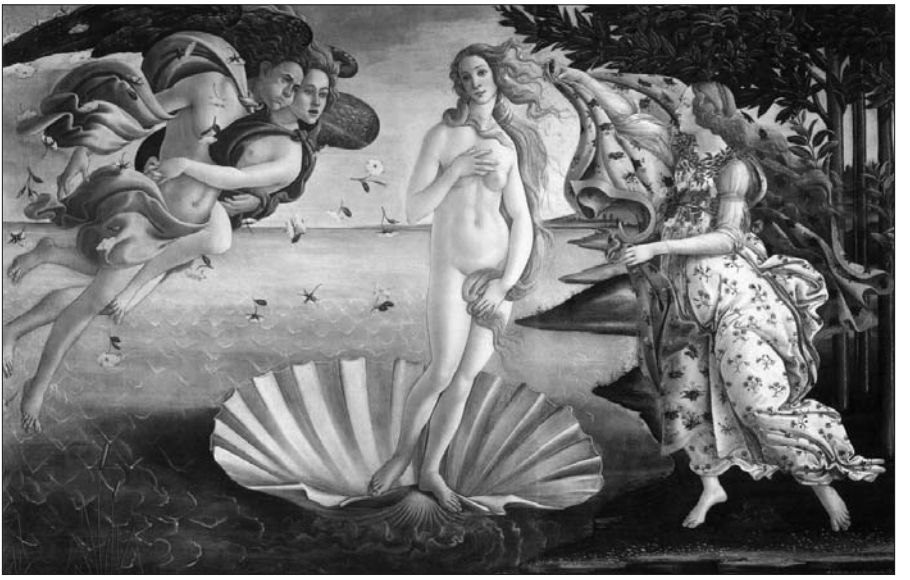
[34] *Ibidem*, s. 51, 52.

[35] *Ibidem*, s. 78, 79.

[36] W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 260–262.

medium ze wszystkimi jego atrybutami – wyrażonymi w materialnym artefakcie. Bywa tak, że dopiero wielokrotnie ponawiana (przy różnych okazjach) lektura dzieła plastycznego, dokonywana „pod patronatem" strategii *studium–punctum*, sprawia, że obraz czy fotografia zaczyna rzeczywiście istnieć „dla mnie", to znaczy, że ja – widz – dokonuję w trakcie doświadczenia obrazu autentycznego odkrycia, na własną miarę, ale takiego, które nabywa osobliwego charakteru „rozdarcia" (spójnej rzeczywistości obrazu), „rysy" – nieciągłości reprezentacji. Swego czasu taką przygodą stał się dla mnie opatrzony do niemożliwości obraz Sandra Botticellego *Narodziny Wenus*, na który spoglądałem wszak dziesiątki razy.

Zarówno charakterystyczne oznaki renesansowej kompozycji dzieła, jak i oczywistość tematyki mitologicznej, skromność głównej bohaterki obrazu (*Venus pudica*), tożsamość otaczających ją postaci – wszystko to należało do powtarzalnego repertuaru komentarzy na temat obrazu. To była długo rozciągnięta w czasie faza studium. Obraz „ożył" dla mnie, kiedy, po raz nie wiem który spojrzałem na postacie Zefira i Flory. Ta para, a szczególnie Flora, wydała mi się przeciwstawieniem Wenus – tej skromnej, cnotliwej, skrywającej przed światem łono i piersi. Zefir i Flora są spleceni, nimfa zmysłowo obejmuje tors męża, ma rozchylone usta (razem z Zefirem dmie w muszlę, na której Wenus zmierza do brzegu). Flora i Zefir sprawiają wrażenie, jakby byli w ruchu, jakby dwa nieomal nagie ciała frunęły w subtelnym erotycznym tańcu. Jest coś zasadniczo



Sandro Botticelli, *Narodziny Wenus*, ok. 1485

Źródło: Galleria degli Uffizi, Firenze

odmiennego w twarzach Wenus – (uosobienie niewinności) i Flory (metafora sensualności) i ten kontrast, ta nieprzystawalność generuje dla mnie nowe sensy obrazu. Może niewinność Wenus to cena, jaką zapłacił artysta za urokliwe przedstawienie kobiecej nagości, prawdziwy zaś hołd dla zmysłowości, dla Erosa, to Zefir i Flora? Tych dwoje rozściela niepostrzeżenie (choć właściwie to w sposób całkiem widomy) erotyczną podszewkę obrazu.

Co burzy spójność kompozycji i interpretacji, wytrąca ze spokoju oglądania, zatrzymuje mnie przy obrazie, jest „prześwitem" (przejściem do) innego świata, elementem, któremu trudno przypisać znaczenie, który „nie mieści się" w (pozornej) logice przedstawienia? Te i podobne pytania rodzą się z interakcji *studium* i *punctum*, a także widzialnego i wizualnego, kontrastowych jakości obrazu.

Koncept *sudium–punctum* nie jest narzędziem uruchamiającym ruch znaczeń wewnątrz każdego obrazu czy fotografii. *Punctum* nie zdarza się zawsze – przekonuje Barthes. To prawda, ono zdarza się indywidualnie, wydarza się pojedynczemu widzowi, choć równie dobrze może narzucić się wielu odbiorcom. Z idei Barthes'a nie należy czynić obligatoryjnej strategii odbioru przedstawień wizualnych. O *punctum* trzeba pytać „zapatrzeniem" w obraz, kontemplacją, wypatrywaniem tego, „czego chcą od nas obrazy". Bardzo często się okazuje,

Kadr z filmu *Zezowate szczęście*, scen. J.S. Stawiński, reż. A. Munk, Zespół Filmowy „Kamera", 1960

Źródło: Filmoteka Narodowa.

że w którymś momencie widzenia *punctum* się zjawia. Jak choćby na tym kadrze z filmu Andrzeja Munka *Zezowate szczęście* (1960).

Student Piszczyk smętnym, rozmarzonym, nic niewidzącym wzrokiem spogląda w dal. Kompozycja pokazanych postaci szybko uświadamia przyczynę smutku, którego twarz bohatera staje się niemal emblematem. To niepowodzenie w miłości, samotność, nieukojona tęsknota za chwilą, którą przeżywają postaci na drugim planie. Oboje wychyleni ku sobie – albo tuż przed, albo tuż po pocałunku, albo jeszcze inaczej – tylko muskający się ustami, czołem, nosem, bo w sali wykładowej nie wypada… Przymknięte oczy obojga sączą w tę scenę delikatny strumyk zmysłowości. Tło jest rozmazane, wspomniana trójka została obiektywem wyłoniona ze zbiorowości, zakochanych wyodrębnia uczucie, Piszczyka – jego beznadziejny smutek. Tyle – z grubsza – studium. Ale… w tym momencie ujawnia się jeszcze jeden bohater fotosu, a właściwie bohaterka – nieco jednak wyłączona z tła, wyindywidualizowana, może dlatego, że siedzi blisko centralnych postaci i widzimy, co robi. To dziewczyna, która w rzędzie powyżej Piszczyka przegląda się w lustrze. Nie dostrzegamy całej twarzy, ale rozpoznajemy niemal symboliczny gest podniesienia lusterka i (chyba) zbliżania szminki do ust. To jasne – dziewczyna chce się podobać, maluje się, patrząc w lusterko, jakby szukała oczu, w których mogłaby się przejrzeć. Jest sama, jak Piszczyk. Powinni patrzeć na siebie, ale ich spojrzenia się nie spotykają. A może Piszczyk powinien powtórzyć gest mężczyzny z rzędu poniżej – wstać, odwracając się do spoglądającej w lusterko dziewczyny, i tym samym „dopieścić" kompozycję zdjęcia? Myśli prowokowane wpatrzeniem się (widzeniem, które przekracza etap denotacji) kierują uwagę ku drugiemu *punctum*. To kołnierz koszuli Piszczyka, całkiem jak ten Słowackiego, znany z podobizny poety. Czy to znak, że romantyczne tęsknoty bohatera skazane są na niespełnienie? A może satyra na egzaltację autora *Hymnu*?… To jest moje *punctum*, bo ten kadr jest kadrem dla mnie.

* * *

Czy uporządkowany opis obrazu jest do pogodzenia z ponowoczesną, antropologicznie nacechowaną relacją o widzeniu? Czy schemat opisu Wóycickiego z początku tego artykułu grozi sztampą i zrutynieniem polonistycznych spotkań z obrazami? Nieco paradoksalnie – oba te pytania można skwitować odpowiedzią twierdzącą. Dobrze jest sobie dokładnie uświadomić, co jest mi dane na obrazie, zanim zacznę o nim filozofować. Powinno się więc dokonać inwentaryzacji materialnej, medialnej strony przedstawienia, choć niekoniecznie w porządku narzuconym przez autora *Rozbioru literackiego w szkole*. Bo przecież mogę opisywać obraz tak, jak dyktuje mi spojrzenie, które jest odciągane w różnych kierunkach i ku różnym połaciom dzieła. Ważne, bym starał się nie pozostawić niczego poza moim spojrzeniem.

A „tak" na drugie pytanie? Mechaniczne repetycje schematów nie służą wnikliwości ani odkrywczości. Spontaniczne błądzenie po obrazie jest poddaniem się woli dzieła, które domaga się szacunku. Jest też moim odzewem (moich emocji, woli, pragnienia). Nie powinienem z tego rezygnować, jeśli naprawdę chcę wiedzieć, czego chce ode mnie obraz. Co innego wszak patrzenie, widzenie, przeżywanie i rozmyślanie, co innego uporządkowany zapis tego doświadczenia.

Jeśli obraz naprawdę nam się zdarza, to niewprawna, dyletancka strategia odbioru nie unieważnia autentycznego i głębokiego doświadczenia obrazu. Jeśli obraz nas zaczepia, wrasta w nas, nie daje się uciszyć – to naturalną koleją rzeczy i my w niego „wchodzimy" – ponownie penetrujemy jego przestrzeń, poszukujemy dodatkowych informacji, konfrontujemy sądy innych z naszymi. Przeżywamy tę przygodę wielokrotnie. Taki sposób przeżywania obrazu powinien być cenny dla dydaktyki polonistycznej, bo zawsze będzie się domagał językowej ekspresji interpretacyjnej przygody. A przeżyć ją może każdy, bo „sposobów patrzenia jest tyle, ile patrzących oczu"[37].

[37] M. Poprzęcka, *Galeria. Sztuka patrzenia*, Warszawa 2003, s. 9.