

Agnieszka Rypel
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Predella i arkatura, czyli jak mówić o sztuce?
– o terminologii stosowanej do opisywania dzieł sztuki
w szkolnym kształceniu kulturowym

Aby mówić o sztuce, należy najpierw ustalić, czym ona w istocie jest. Od tego, jak ją zdefiniujemy, zależy będzie nie tylko instrumentarium pojęciowe, którym będziemy się posługiwać, ale także zakres tematyczny i ideologiczny odwołań wykorzystywanych do interpretowania artefaktów uznawanych za dzieła sztuki. Odpowiedź na pytanie o istotę sztuki jest jednak wysoce problematyczna. Poszczególne dyscypliny, takie jak: estetyka, filozofia, socjologia, psychologia proponują swoje objaśnienia, jednocześnie istnieje potoczna definicja sztuki podzielana przez większość ludzi, którzy kierując się swoimi przekonaniem i gustami, klasyfikują różne obiekty czy przedsięwzięcia jako „artystyczne” lub „nieartystyczne”. Dodatkową trudność w definiowaniu sztuki sprawia zarówno wielość dziedzin, które się na nią składają (malarstwo, rzeźba, architektura, poezja, teatr, happening, graffiti, film, muzyka, sztuka nowych mediów itp.), jak i fakt, że obecnie zjawisko to poddane zostało procesom typowym dla nowoczesności. Nie można już traktować sztuki w sposób spójny, obejmując wszystkie jej przejawy jedną metanarracją i wspólną teorią, jak to bywało w przeszłości, kiedy architekturę, malarstwo, muzykę i literaturę rozwijające się w tym samym okresie opisywano, stosując wspólne, na przykład klasycystyczne, kryteria.

Tradycyjnie pojmowano sztukę na trzy sposoby, utożsamiając ją z pięknem bądź traktując jako naśladownictwo rzeczywistości lub też jako modelowe kształtowanie materii (por. Tatarkiewicz 2005). Żadna z tych uproszczonych definicji nie jest jednak w stanie opisać tego, co obecnie uważa się za sztukę. Pojęcie piękna jest tak samo trudne (o ile nie trudniejsze) do zdefiniowania, jak samo pojęcie sztuki. Ponadto istnieje cały szereg dzieł, które programowo relatywizują piękno i świadomie zasadzają się na brzydocie. Wraz z rozwojem współczesnych technologii, na przykład trójwymia-

rowego kina lub gier video, które niemal doskonale imitują rzeczywistość, zdezaktualizowała się także stara zasada *mimesis*. Poza tym wiele dzieł sztuki nigdy nie było naśladownictwem rzeczywistości, lecz jej kreowaniem lub fikcją artystycznej wizji: „Przypuszczalne podobieństwo widocznej formy z pewną rzeczywistością nie powinno wprowadzać w błąd: większość tego, co zostało przedstawione w malarstwie, rzeźbie czy grafice, nie istnieje i nigdy nie istniało” (Bernstein 2000, 72). Podobnie nieadekwatne jest rozumienie sztuki jako modelowania materii, którą kształtują przecież nie tylko artyści, ale także rzemieślnicy czy nawet maszyny produkcyjne. Sztuka (zwłaszcza współczesna) wymaga zatem nowych, szerszych, bardziej otwartych i złożonych definicji.

Celem tego artykułu jest sprawdzenie, czy owa wielość interpretacji pojęcia „sztuka” znajduje swoje odzwierciedlenie w kształcie kultury, który konstruowany jest na potrzeby powszechnej edukacji. Dzięki obowiązkowi szkolnemu kolejne młode pokolenia poddawane są procesowi enkulturacji – poznają te same wzory i treści kulturowe oraz te same sposoby ich interpretowania (por. Rypel 2012, 43-46). Ważnym składnikiem owych treści są wszystkie fenomeny związane ze sferą symboliczną, a więc przede wszystkim ze sztuką. To, jak rozumie się sztukę i jak uczy się o niej mówić, wydaje się szczególnie ważne w kontekście jej znaczącego dowartościowania w edukacji polonistycznej, co znalazło także swoje dobitne odzwierciedlenie w nowej koncepcji ustnego egzaminu maturalnego, do którego abiturienti przystąpią w 2015 r. Zmiany procedury egzaminacyjnej wiążą się ściśle z równie głębokimi przemianami, które zaszły w podstawach programowych dla poszczególnych etapów nauczania języka polskiego.

W dokumentach tych wymagania szczegółowe podzielono na trzy obszary: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, tworzenie wypowiedzi oraz, najbardziej nas tu interesujące, analizę i interpretację tekstów kultury (por. *Podstawa...* T. 2 2009). Wprowadzenie ostatniego z obszarów spowodowało, iż, jak czytamy w najnowszym *Informatorze o egzaminie maturalnym*, „podstawą nowej formuły egzaminu maturalnego stało się założenie, że młody człowiek w trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zdobywa określoną wiedzę na temat świata kultury i jego wybranych przejawów, ale przede wszystkim zostaje wyposażony w narzędzia analizy i interpretacji różnorodnych tekstów kultury. Jest to kompetencja niezbędna do świadomego i satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie kultury” (*Informator...* 2013, 7)¹.

Zalecane w podstawie programowej wyposażenie ucznia w narzędzia analizy i interpretacji zakłada określony sposób pojmowania sztuki. Z pewnością odrzuca otwarte

¹ Umiejętności analizowania i interpretowania różnorodnych tekstów kultury w największym stopniu pozwoli sprawdzić ustna część egzaminu maturalnego, podczas której zdający wylosuje zadanie egzaminacyjne zawierające określony tekst kultury – literacki, ikoniczny bądź też popularynonaukowy z zakresu wiedzy o języku – oraz odnoszące się do niego polecenie. Następnie wygłosi dziesięciominutową wypowiedź monologową na zadany w poleceniu temat. Istotne jest, iż ów „tekst kultury powinien zainspirować zdającego, którego zadaniem jest rozwinięcie i poszerzenie zasygnalizowanych w poleceniu wątków – także poprzez odwołanie się do innych, dowolnie wybranych tekstów” (*Informator...* 2013, 13). Po wysłuchaniu wypowiedzi zespół egzaminacyjny przeprowadzi z abiturientem rozmowę dotyczącą problemów poruszanych przez zdającego w jego wystąpieniu.

definicje, jak choćby tę zaproponowaną przez Morisa Weitzę, który, definiując sztukę, przywołał stworzone przez Wittgensteina pojęcie „rodzinnego podobieństwa”. W myśl tej koncepcji istnieje cały szereg podzbiorów cech przedmiotu, który można nazwać sztuką. Wystarczy zatem, aby każdy artefakt aspirujący do miana sztuki posiadał choć jedną z takich cech. Założona nieostrość tego ujęcia utrudnia, a nawet uniemożliwia rozstrzygnięcie, co sztuką jest, a co nią nie jest (por. Dziamski 1984, 26). Podobne trudności stwarza propozycja Maurice Mandelbauma, według którego o tym, czy coś jest dziełem sztuki, decyduje sam artysta i jego intencja artystyczna (por. Książek 2000, 74-75). Równie niekompletne wydaje się rozwiązanie, które przedstawił George Dickie. Wprowadził on szerokie pojęcie świata sztuki (*artworld*), przez który należy rozumieć cały jej system – artystów, krytyków i teoretyków sztuki, właścicieli galerii oraz ich klientów. Wszyscy oni muszą zaakceptować dany artefakt jako spełniający warunki dzieła sztuki. W myśl instytucjonalnej definicji Dickie’go, do sztuki zalicza się „wszystkie te wytwory i działania, które spełniają warunki ustalone przez funkcjonujące w danym miejscu i czasie instytucje artystyczne” (Dziamski 1984, 29). Andrzej Turowski, próbując pogodzić te stanowiska, sformułował trzy komplementarne definicje sztuki: nominatywną (nawiązującą do poglądów Mandelbauma), instytucjonalną (odwołującą się do koncepcji Dickie’go) oraz tautologiczną. Analiza podstaw programowych, programów nauczania i podręczników przeznaczonych do kształcenia kulturowego (w tym do języka polskiego, plastyki i wiedzy o kulturze) skłania do wniosku, że ostatnia z tych definicji zdaje się dominować we współczesnym dyskursie edukacyjnym.

„Tautologiczna definicja sztuki [...] skupia swe zainteresowanie na pojęciach czy systemach pojęciowych, za pomocą których instytucje artystyczne (sztuka kontestacyjna) i artyści (sztuka conceptualna) wyróżniali sferę sztuki” (Dziamski 1984, 37). Co oznacza, że aby coś stało się dziełem sztuki, musi zostać jako dzieło sztuki zinterpretowane. W tym celu należy dysponować choćby minimalną wiedzą z zakresu historii i teorii sztuki. Sztuki poszukuje się zatem nie tyle w poszczególnych wytworach, ile w ich interpretacjach, do których przeprowadzenia konieczne jest opanowanie swoistego metajęzyka i procedur analitycznych. Takich właśnie umiejętności wymaga wykonanie wspomnianego wcześniej zadania maturalnego (zob. przypis 1), które na abiturienta nakłada obowiązek zinterpretowania danego dzieła sztuki oraz włączenia go w kontekst innych tekstów kultury. Zadanie ucznia nie polega na rozstrzygnięciu, czy przedstawiony mu do analizy artefakt jest dziełem sztuki. Tej klasyfikacji dokonano już wcześniej na mocy arbitralnie zastosowanej definicji instytucjonalnej. Abiturient ma dane dzieło sztuki przeanalizować i na tej podstawie przedstawić swój sposób jego odczytania. W jakim stopniu jednak ma odwoływać się przy tym do własnej intuicji, a w jakim stosować się do przyjętych w opisie dzieł sztuki procedur, wykorzystując w tym celu niezbędne instrumentarium pojęciowe? W cytowanym *Informatorze* zakłada się, że wykonując to zadanie, młody człowiek powinien odwołać się do wiedzy i umiejętności wskazanych w podstawie programowej dla IV etapu edu-

kacji polonistycznej oraz dla etapów niższych (*Informator...* 2013, 13). Oznacza to, że w aktualnie obowiązujących podstawach programowych do nauczania języka polskiego znajdują się treści pomagające zdobyć wiedzę i wykształcić umiejętności konieczne do analizowania i interpretowania ikonicznych tekstów kultury. Bliższa analiza podstaw programowych dla II, III i IV etapu edukacji wskazuje jednak, że takich konkretnych odwołań w dokumentach tych jest niewiele². Podstawy programowe nie zawierają również, analogicznego do kanonu literackiego, wykazu pojęć zalecanych do omawiania dzieł sztuki (wyjątek w niewielkim zakresie stanowią filmy). W maturalnym *Informatorze* nie uwzględnia się również wiedzy potrzebnej do umiejętnego omawiania tekstów innych niż werbalne. Świadczy o tym, choćby sformułowanie: „Wiedza językowa i teoretycznoliteracka pełni rolę czynnika wspomagającego lekturę tekstów kultury” (*Informator...* 2013, 13). W pewnym sensie nawiązuje ono do idei odczytywania dzieła sztuki wywodzącej się z teorii semiotycznej, „która często używa terminologii językoznawczej w trakcie omawiania procesów interpretacji. Dla semiotologów język stał się modelem wszelkich form komunikacji (do których należą między innymi sztuki wizualne, gesty/ruch, taniec, muzyka). Według określonych praw czy konwencji właściwych dla danego medium lub formy komunikacji. [...] Takie podejście pozwala traktować dzieło sztuki jako tekst i poddać je procesowi interpretacji, według praw właściwych dla interpretacji tekstów, a więc dzieło sztuki może zostać odczytane” (D’Alleva 2008, 46).

Do odczytania tekstów ikonicznych lub tekstów kultury łączących różne systemy znaków, potrzebna jest jednak także wiedza inna niż wyłącznie historyczo – i teoretycznoliteracka. Składa się na nią między innymi znajomość specyficznego metajęzyka właściwego dla opisu i interpretacji różnych dzieł sztuki – obrazów, rzeźb, filmów, utworów muzycznych, spektakli teatralnych itp. Ze względu na to, że w ustnej części egzaminu maturalnego uczeń będzie poddawał analizie ikoniczne, a nie audialne czy wizualno-audialne teksty kultury, w dalszych rozważaniach skupimy się głównie na dziełach plastycznych.

Można założyć, że w przypadku dzieł ikonicznych uczniowie zdobywają potrzebne umiejętności na lekcjach plastyki w szkole podstawowej i w gimnazjum, a następnie

² Dla przykładu: w podstawie programowej dla gimnazjum w obszarze *Analiza i interpretacja tekstów kultury* wymienia się następujące umiejętności ucznia: „1) prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem sztuki; 2) określa problematykę utworu; 3) rozpoznaje konwencję literacką (stałe pojawianie się danego literackiego rozwiązania w obrębie pewnego historycznie określonego zbioru utworów); 4) wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje (poznane wcześniej, a ponadto: oksymorony, synekdochy, hiperbole, elipsy, paralelizmy) oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje; 5) dostrzega w czytanych utworach cechy charakterystyczne określonej epoki (średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, współczesność); 6) analizując teksty dawne, dostrzega różnice językowe (fonetyczne, leksykalne) wynikające ze zmian historycznych; 7) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera (narracja, fabuła, sytuacja liryczna, akcja)”. Należy zwrócić uwagę, że w przytoczonych wyżej treściach uwzględnia się wyłącznie dzieła werbalne wraz z odnoszącymi się do nich konwencjami literackimi i językowymi środkami wyrazu, pomija się natomiast specyfikę innych niż literackie konwencji artystycznych oraz pozawerbalnych środków wyrazu. Podobnie potraktowano tę kwestię w podstawie programowej dla liceum.

na lekcjach wiedzy o kulturze w szkołach ponadgimnazjalnych. Przekonują o tym podstawy programowe oraz poszczególne programy nauczania tych przedmiotów. Zgodnie z tymi dokumentami, uczniowie na II i III etapie edukacji oprócz percepcji sztuki oraz ekspresji przez sztukę nauczeni są także recepcji sztuki, to znaczy jej analizy i interpretacji. W szkole podstawowej obszar recepcji obejmuje następujące umiejętności:

- rozróżnianie określonych dyscyplin w takich dziedzinach jak: architektura, sztuki plastyczne oraz w innych dziedzinach sztuki (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, internet);
- rozpoznawanie wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisywanie ich funkcji oraz cech charakterystycznych na tle epoki;
- posługiwanie się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla wymienionych dziedzin sztuki (*Podstawa... T.7 2009, 40*).

W gimnazjum analiza i interpretacja obejmuje zaś umiejętności, takie jak:

- rozróżnianie stylów oraz kierunków architektury i sztuk plastycznych, a także umieszczanie ich zarówno w odpowiednim porządku chronologicznym, jak i we właściwych centrach kulturotwórczych, które miały zasadnicze znaczenie dla ich powstania;
- rozpoznawanie wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego oraz europejskiego dziedzictwa kultury;
- postrzeganie wymienionych dzieł w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisywanie związków zachodzących między nimi;
- posługiwanie się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki (*Podstawa... T.7 2009, 44*).

Programy nauczania plastyki na poszczególnych etapach edukacji ukonkretniają ogólne wskazania podstawy programowej i szczegółowo wymieniają zarówno pojęcia, jak i terminy, które powinni poznać uczniowie, aby podjąć się analizy i interpretacji dzieła sztuki³. Oprócz środków wyrazu plastycznego już od IV klasy zaleca się wprowadzanie dzieł sztuki w zarysie oraz analizowanie współczesnych form sztuki, w tym sztuki użytkowej oraz sztuki ludowej. Opracowanie nawet najlepszych

³ Zakres terminologii z zakresu teorii sztuki, zalecany do wprowadzenia w toku edukacji kulturalnej pozwala uzmysłowić sobie choćby ten zestaw treści dotyczących środków plastycznego wyrazu, wskazany w jednym z programów nauczania dla szkoły podstawowej (Wyszkowska, 2009):

1) barwa (podstawowe i pochodne, barwy czyste i złamane, barwy ciepłe i zimne, tonacje barwne, wąska i szeroka gama barw, walor, kontrast barwny); 2) linia (kreska jako wyraz ekspresji, kreska jako określenie kształtu i przestrzeni); 3) plama (plama jako forma, kształt oraz wyraz ekspresji plastycznej); 4) faktura (poszukiwania z wykorzystaniem różnych materiałów, kontrast faktur); 5) kompozycja (kompozycja jako sposób rozmieszczenia elementów na płaszczyźnie i w przestrzeni oraz wielkość, kształt i układ form, kompozycja statyczna i dynamiczna, kompozycja pasowa, kompozycja symetryczna (symetria środkowa i wieloosiowa), kompozycja rytmiczna; 6) perspektywa jako sposób ukazywania przestrzeni na płaskiej powierzchni obrazu (perspektywa rzędowa i kulisowa, perspektywa linearna, perspektywa powietrzna, perspektywa malarska).

Należy podkreślić, że wymienione wyżej treści dotyczą wyłącznie klasy IV. W kolejnych latach nauki ich zakres jest koncentrycznie poszerzany. Oprócz środków plastycznego wyrazu uczniowie szkoły podstawowej poznają również dzieje sztuki w zarysie. Dla klasy IV obejmują one okres od prehistorii do średniowiecza.

programów nauczania nie jest równoznaczne z tym, że uczniowie, kończąc II i III etap edukacji, będą istotnie przygotowani do tego, aby na licealnych lekcjach wiedzy o kulturze samodzielnie wypowiadać się w mowie i w piśmie na temat wytworów kultury, w tym dzieł sztuki, używając pojęć zarówno swoistych dla poszczególnych sztuk, jak i wspólnych (forma, kompozycja, funkcja, nadawca, odbiorca, użytkownik, znaczenie, kontekst, medium) (*Podstawa...* T.7 2009, 48)⁴. Właściwe i skuteczne wprowadzanie zaleceń zawartych w podstawach programowych przedmiotów z zakresu edukacji artystycznej zależy przede wszystkim od profesjonalizmu nauczyciela oraz od tego, jak dyrektorzy szkół rozdziela godziny na poszczególne przedmioty bloku ogólnie nazywanego „sztuką”.

Przytoczone przykłady dowodzą, że podstawy programowe poszczególnych przedmiotów kształcących kompetencje niezbędne do interpretacji dzieł sztuki nie składają się na spójną koncepcję kształcenia kulturowego. Z jednej strony zaleca się wprowadzanie terminologii, koniecznej do profesjonalnego analizowania dzieł sztuki, a z drugiej strony programowo pomija się ją przy konkretnych interpretacjach, sugerując odwoływanie się do terminologii i instrumentarium pojęciowego wypracowanych przez teorię i historię literatury. Podobny brak jednomyślności zaobserwować można w aktualnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego przeznaczonych dla IV etapu edukacji, a więc przygotowujących do nowej formuły egzaminu maturalnego. Fakt ten poświadcza podane niżej zestawienie pochodzące z sześciu wybranych podręczników do kształcenia literacko-kulturowego dla I klasy liceum ogólnokształcącego i technikum⁵. W związku z tym, że autorzy sami decydują zarówno o doborze tekstów kultury tworzących kontekst i sieć nawiązań, jak i o tym, na ile części (wydanych w oddzielnych tomach) podzielą dany podręcznik, do wstępnej analizy wybrałam tylko te części lub fragmenty podręczników, w których przedstawiono starożytność i średniowiecze. Terminy służące do opisywania plastycznych dzieł sztuki oraz związanych z nimi kategorii estetycznych zostały wyekscerpowane z objaśnień

⁴ Warto zauważyć że prowadzony w szkołach ponadgimnazjalnych przedmiot „Wiedza o kulturze” koncentruje się przede wszystkim na różnych dziedzinach i rejestrach kultury współczesnej. W komentarzu do *Podstawy programowej przedmiotu „wiedza o kulturze”* czytamy: „Wiedza o kulturze stanowi zakończenie i zwieńczenie cyklu kształcenia artystycznego. Nie sprowadza się jednak do historii sztuki, muzyki czy plastyki. Przedmioty te proponują bowiem wąskie, artystyczne rozumienie kultury. Podstawowym celem zajęć z wiedzy o kulturze jest pokazanie szerokiego obszaru kultury, w którym żyje człowiek. Stąd zadaniem nauczyciela prowadzącego ten przedmiot jest nie tyle porządkowanie i uzupełnianie wiedzy na temat różnych dzieł, stylów i języków sztuki, ile – na podstawie wiedzy już przez uczniów nabytej – poszerzanie ich rozumienia znanych im artefaktów, zgodnie z antropologicznym rozumieniem kultury, w którym obejmuje ona całość ludzkich praktyk i wytworów. Podstawa wprowadza nową perspektywę i nowy język opisu dzieła sztuki jako wytworu kultury rozumianej w sposób całościowy, interpretowanego w ujęciu komunikacyjnym i z perspektywy użytkownika kultury” (Kurz 2009, 50).

⁵ Biedrzycki K., Jaskółowa, Nowak E., 2013, *Świat do przeczytania. Kultura, Język. Dialogi. Klasa 1. Część 1*, Warszawa; Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., 2012, *Lustra świata. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego, klasa 1, część 1*, Warszawa; Chemperek D., Kalbarczyk A., 2012, *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 1, cz. 1*, Warszawa; Chmiel M., Kostrzewa E., 2012, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa 1, część 1*, Warszawa; Janicka-Szyszkó R., Steblecka-Jankowska M., 2012, *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych 1. Starożytność – Średniowiecze*, Gdynia; Mrowcewicz K., 2012, *Przeszłość to dziś 1. Literatura, język, kultura. Podręcznik. Część 1*, Warszawa.

zamieszczanych w tekście głównym, indeksów pojęć, słowników pojęć i terminów zamieszczanych w wybranych podręcznikach. W nawiasach podano frekwencję danego terminu ogółem we wszystkich badanych podręcznikach:

absyda (3), alegoria (6), architektura starożytna (1), barokowy styl (barok) (1), deesis (6), eklektyzm (2), ekspresja barokowa (1), estetyka (3), filar (3), fresk (3), gobelin (1), gotycki styl (gotyk) (5), groteska (4), harmonia (5), ikona (3), iluminacja (3), infografika (1), kalokagatia (4), kanon (3), kolumna (3), kompozycja (3), konstrukcja halowa (1), kontrapos (4), maswerk (2), mimesis (5), miniatura (3), naturalizm (3), nawa boczna (2), nawa główna, ołtarz szafiasty (1), ornamentyka (2), perspektywa (4), perspektywa powietrzna (1), perspektywa *sfumato* (1), pieta (5), piękno (4), piękno klasyczne (2), polichromia (2), portal (2), półkolumna (1), predella (1), perspektywa linearna (1), prezbiterium (2), prezbiterium wieloboczne (1), proporcje (3), renesansowy styl (4), romański styl (3), rozeta (4), sklepienie kolebkowe (3), sklepienie krzyżowo-żebrowe (2), symbol (6), symbolika biblijna (zwierzęta, liczby, barwy) (1), symbolika grecko-rzymska (zwierzęta, rośliny, stworzenia fantastyczne, przedmioty) (1), symbolika katedry gotyckiej (3), symbolika kolorów (2), symbolika płomieni (1), symbolika średniowieczna (barwy, bestiariusz) (1), symetria (3), światłocień (2), taniec śmierci (dansa macabre) (5), tryptyk (2), tympanon (3), typy przedstawień Maryi w sztuce średniowiecznej: typ *Hodegetria* (1), typ orantki (1), typ *sacra conversazione* (1), typ *Stabat Mater* (*Stabat Mater Dolorosa*) (4), typ *Theotokos* (1), złoty podział (3).

Do interpretowania dzieł sztuki wykorzystywać można także pojawiające się w analizowanych indeksach terminy, które nie są wprawdzie bezpośrednio związane ze sztukami plastycznymi, ale dotyczą takich ogólnych kategorii estetycznych jak np. „patos”, „tragizm”, „ironia” czy „synkretyzm” lub też pojęć mogących służyć do objaśniania warstwy figuratywnej przedstawień malarskich i rzeźbiarskich (np. „motyw”, „archetyp”, „topos”, „sacrum”, „profanum”, „*homo viator*”). Nas interesują jednak przede wszystkim te terminy, które bezpośrednio odwołują się do wiedzy z dziedziny historii sztuki. Ogółem w badanych podręcznikach przywołano i/lub objaśniono ich 67. Należy zwrócić uwagę na fakt, że oprócz terminów, które wprowadzono we wszystkich lub niemal wszystkich podręcznikach (np. „alegoria”, „deesis”, „kontrapost”, „mimesis”), poszczególni autorzy zdecydowali się na wprowadzenie terminów wysoce specjalistycznych, których, co bardzo znaczące, bliżej nie objaśnili, milcząco zakładając, że wszyscy potencjalni odbiorcy je znają. Zamieszczone poniżej objaśnienia kilku przykładów tego typu terminów pochodzą ze źródeł innych niż podręczniki:

Perspektywa sfumato (z wł. fumo ‘dym’) – w malarstwie olejnym łagodne przejścia z partii ciemnych do jasnych, dające mgliste, „miękkie” efekty kolorystyczne (Beckett 2007, 116).

Predella (wł.) także gradus (łac.) – podstawa nastawy ołtarzowej w postaci skrzyni spoczywającej na mensie (płyce stanowiącej blat ołtarza). Była dekorowana malarstwem lub rzeźbą. Predella powstała i rozwinęła się w okresie

gotyku w miarę rozwoju nastaw ołtarzowych (*Słownik Terminologiczny...* 2004, 332).

Sklepienie krzyżowo-żebrowe – sklepienie krzyżowe (zbudowane na planie kwadratu z dwóch, przenikających się sklepień kolebkowych w kształcie połowy leżącego walca) o wyraźnie zaznaczonych łękach (elemente konstrukcyjnym w kształcie łuku, stosowanym do przekrycia otworów) przez wymurowanie żeber w miejscu przenikania kolebek (*Słownik Terminologiczny...* 2004, 380).

Typ Hodegetria (z gr. ‘Przewodniczka, wskazująca na Chrystusa’) – najstarszy i najbardziej rozpowszechniony typ ikonograficzny przedstawienia Matki Boskiej z Dzieciątkiem Jezus na rękę (Nawrocka 1975, 134).

Stopień nasycenia fachową terminologią zależy od inwencji i przekonań autorów danego podręcznika, co potwierdza przyjęte wcześniej założenie o braku jednej spójnej koncepcji na temat tego, jak mówić o sztuce. Niemniej jednak we wszystkich badanych książkach szkolnych daje się zauważyć przekonanie o tym, że dzieła sztuki nie można opisać bez odwołań do terminologii wypracowanej przez historię sztuki. Należy zadać oczywiste pytanie o pragmatyczny wymiar proponowanego przez szkołę modelu przygotowania do odbioru sztuki. Wydaje się, że koresponduje on z silnie zakorzenioną tradycją profesjonalnego opisu dzieł sztuki, która pomimo przemian kulturowych utrzymuje się nawet w tak komercyjnych tekstach, jak przewodniki turystyczne. Dla udokumentowania tego zjawiska wybrałam przykłady z aktualnych pozycji, przygotowanych przez renomowane wydawnictwa specjalizujące się w tego typu publikacjach i przeznaczone dla szerokiego grona odbiorców, tym większego, im większą popularnością wśród polskich turystów cieszą się dane kraje (tak jak, np. Turcja, Chorwacja czy Holandia). Zacytowane przykłady opisów dotyczą dzieł sztuki reprezentatywnych dla tych samych okresów historycznych oraz zjawisk kulturowych (starożytność, średniowiecze), które omawiano na przykładzie wybranych podręczników języka polskiego.

(1) Fragment opisu świątyni Augusta i Romy w Ankarze z przewodnika po Turcji, opracowanego przez Wydawnictwo Pascal (Korsak 2012, 230):

Rzymska budowla mierzyła u podstawy 36 na 55 m, stojąc na podium o wysokości 2 m (siedem stopni), a więc była naprawdę okazała. Otaczały ją 42 kolumny w porządku jońskim, ponadto cztery kolumny korynckie stały w pronosie, przed cellą (główna część świątyni) i dwie z tyłu celli, przy opistomodosie, pełniącym funkcję skarbcza.

(2) Fragment opisu kościoła katedralnego w Zadarze z przewodnika po Chorwacji, opracowanego przez Wydawnictwo National Geographic (Abraham 2011, 172):

W górnej części fasady widnieją dwie rozety, jedna nad drugą oraz rzędy arkatur (fryzów arkaturowych), z których jeden ma przedłużenie na północnej fasadzie.

(3) Fragment opisu katedry w Trogirze z przewodnika po Chorwacji opracowanego przez Wydawnictwo Discovery Channel (Foster 2007, 60):

Katedra nabrała renesansowych rysów w roku 1441, kiedy zaczął tu pracować Juraj Dalmatyńczyk. Wzbogacił on katedrę o transept oraz kopułę. Stworzył także fryz okalający zewnętrzne ściany świątyni.

(4) Fragment opisu bazyliki p.w. Najświętszej Maryi Panny w Maastricht z przewodnika po Holandii opracowanego przez Wydawnictwo Biblioteka Gazety Wyborczej (Machan 2007, s. 258):

Warowny romański kościół, zbudowany na miejscu dawnej rzymskiej świątyni, jest najstarszy w całym mieście. Budowla wzniesiona w 1000 r. zwraca uwagę dwiema okrągłymi wieżami, wąziutkimi okienkami strzelniczymi i przysadzistym namiotowym dachem. Surowy zachodni fronton kojarz się raczej z architekturą niemieckiej Nadrenii niż stylem flamandzkim czy holenderskim. Niesamowity klimat wnętrza podkreślają delikatnie rzeźbione kapitele ozdobione scenami ze Starego Sakramentu oraz absyda udekorowana subtelnymi romańskimi freskami.

Przytoczone przykłady dowodzą, że od odbiorców popularnych i wydawanych w wysokich nakładach przewodników turystycznych oczekuje się nie tylko wiedzy o procesach i zjawiskach kulturowych, np. orientacji, czym w architekturze sakralnej różnią się od siebie „styl flamandzki” i „styl holenderski” oraz jakie są cechy architektury niemieckiej Nadrenii (przykład 4.), ale także znajomości wyspecjalizowanej terminologii, której wprowadzenia nie przewidywał i nadal nie przewiduje ani żaden z dawnych, ani żaden z aktualnych programów kształcenia kulturowego. O ile można spodziewać się, że dzięki kształceniu kulturowemu na którymś z etapów edukacji użytkownicy przewodników poznali znaczenie takich terminów, jak np.: „porządek joński”, „kolumny korynckie” (przykład 1.), „fasada”, „rozeta”, „fryz” (przykład 2.), „kopuła” (przykład 3.), „absyda”, „freski” (przykład 4), o tyle należy wątpić, czy nieprofesjonalny odbiorca wie, jak wyglądają arkatury (fryzy arkaturowe)⁶ (przykład 2.) albo które części świątyń starożytnych to „pronaos”⁷ i „opistomodos”⁸ (przykład 1.) oraz gdzie w katedrze gotyckiej usytuowany jest „transept”⁹ (przykład 3.). Otwarte zatem pozostaje pytanie, na jakim etapie edukacji, a może samokształcenia, wpisany w tekst przewodnika wirtualny odbiorca miał zetknąć się z metafęzykiem stosowanym do opisu dzieł sztuki (w tym obiektów architektonicznych).

⁶ *Arkatura* (z łac.) – ornament w formie fryzu z ułożonych szeregowo małych arkadek, charakterystyczny zwłaszcza dla stylu romańskiego (*Słownik wyrazów obcych* 2001, 13).

⁷ *Pronaos* (z gr.) – przedsionek przedniej części antycznej świątyni greckiej, zawierający się pomiędzy wysuniętymi bocznymi ścianami, poprzedzał naos (w cytowanym przewodniku nazywany łacińskim terminem „cella”), czyli część główną świątyni (*Mała encyklopedia kultury antycznej* 1990, 120).

⁸ *Opistomodos* (z łac.) – pomieszczenie w świątyni greckiej. Znajdowało się na tyłach świątyni, z przodu otwarte z kolumnadą, po bokach zamknięte dwiema ścianami zakończonymi pilastrami. Tworzyło jedną całość ze świątynią (*Mała encyklopedia kultury antycznej* 1990, 112).

⁹ *Transept* – nawa poprzeczna (nawa krzyżowa), część kościoła prostopadła do osi kościoła, położona pomiędzy prezbiterium, a resztą budynku (Szolginia 1992, 161).

Przedstawione w tym artykule zagadnienia to tylko wstęp do rozważań nad kształtem kultury przekazywanej w polskiej szkole. Sposób mówienia o sztuce odzwierciedla rozchwiane podejście do zjawisk kulturowych, a z konieczności skrótowa analiza terminologii, którą stosuje się w dyskursie edukacyjnym do opisywania dzieł sztuki to tylko początek dyskusji o tym, jak uczyć ich „czytania”.

Bibliografia

1. Literatura podmiotu

- Abraham R., 2011, *Przewodnik National Geographic. Chorwacja*, przeł. J. Sikora, Warszawa.
- Biedrzycki K., Jaskółowa, Nowak E., 2013, *Świat do przeczytania. Kultura, Język. Dialogi. Klasa I. Część 1*, Warszawa.
- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., 2012, *Lustra świata. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego, klasa I, część 1*, Warszawa.
- Chemperk D., Kalbarczyk A., 2012, *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego dla klasy I, cz. 1*, Warszawa.
- Chmiel M., Kostrzewa E., 2012, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa I, część 1*, Warszawa.
- Foster J., 2007, *Kieszonkowy przewodnik od środka. Chorwacja*, tłum. P. Pająk, Warszawa.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, 2013, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Janicka-Szyszek R., Steblecka-Jankowska M., 2012, *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych I. Starożytność – Średniowiecze*, Gdynia.
- Korsak W., 2012, *Przewodnik ilustrowany. Turcja*, Bielsko-Biała.
- Machan T., 2007, *Podróże marzeń. Holandia*, tłum. K. Cierniak, Warszawa.
- Mrowcewicz K., 2012, *Przeszłość to dziś I. Literatura, język, kultura. Podręcznik. Część 1*, Warszawa.
- Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzami, T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami, T. 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, 2009, Warszawa.
- Wyszowska L., 2009, *Program nauczania plastyki w klasach IV – VI szkoły podstawowej, na dwa i trzy lata nauczania*, „Operon”, Warszawa.

2. Literatura przedmiotu

- Beckett W., 2007, *Historia malarstwa: wędrówki po historii sztuki Zachodu*, tłum. H. Andrzejewska, I. Zych, A. Czeszunist-Cicha, Warszawa.
- Bernstein B., 2000, *Nowe media i granice sztuki*, [w:] *Ekspansja obrazów. Sztuka i media w świecie współczesnym*, red. B. Frydryczak, Zielona Góra, s. 70-81.
- D'Alleva A., 2008, *Metody i teorie historii sztuki*, tłum. E. Jedlińska i J. Jedliński, Kraków.

- Dziamski G., 1984, *Szkice o nowej sztuce*, Warszawa.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, 2013, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Książek A., 2000, *Sztuka przeciw sztuce*, Warszawa.
- Kurz I, 2009, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu „wiedza o kulturze”*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 7, *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, Warszawa.
- Mała encyklopedia kultury antycznej*, 1990, red. K. Kumaniecki, K. Michałowski, L. Winniczuk, Warszawa.
- Nawrocka J., 1975, *Sztuka bizantyńska*, Warszawa.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, 2002, red. naukowa K. Kubalska-Sulkiewicz, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych*, 2001, red. naukowa I. Kamińska-Szmaj, Wrocław.
- Szolginia W., 1992, *Architektura. Mała encyklopedia*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 2005, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa.

Predella and arcatura, how to talk about art? – about terminology used to describe works of art in school cultural education

Summary

The object of the article is to verify if contemporary and various interpretations of art conceptions can influence on different forms of culture which are constructed for needs of a school education. Analysis of work programs and student books for cultural education shows that in the contemporary educational discourse dominates tautology definitions of art. This definition doesn't collaborate with the educational conception. We can see that problem in the way of treating professional terminology which is used in work of the art descriptions.