

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Poetica 5 (2017)

ISSN 2353-4583

DOI: 10.24917/23534583.5.4

**Aneta Grodecka**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury

*Umysł jest osiągnięciem, a nie kiedyś tam daną nam władzą.*

Mark Johnson

Intersemiotyczność, związana z takimi pokrewnymi zjawiskami jak intertekstualność i intermedialność, prowadzi dydaktyka literatury w sferę komparatystyki interdyscyplinarnej, a – ujmując rzecz szerzej – humanistyki transdyscyplinarnej, gdzie badania nie koncentrują się jedynie na zjawiskach granicznych, ale na hybrydach powstałych z przenikania się elementów różnych sztuk. Zasada intersemiotyczności wywodzi się z teorii przekładowej: to opisana przez Romana Jakobsona translacja, czyli interpretacja znaków językowych za pomocą znaków pozawerbalnych. Tego rodzaju przekład artystyczny, rozpoznawany przez teoretyków analizujących różne teksty kultury, doczekał się również opracowań metodycznych. Jednak współcześnie poetyka intersemiotyczna staje się ponownie zagadnieniem ważnym, wiąże się bowiem z nową koncepcją umysłu oraz badaniami poszerzającymi rozumienie procesów percepcji i metafory. Przekład intersemiotyczny wciąż nie odgrywa właściwej roli w praktyce edukacyjnej, co potwierdzają badania<sup>1</sup> wśród uczniów i nauczycieli, materiał podręcznikowy i obserwacje zajęć z zakresu metodyki nauczania. Często zdarza się, że metoda wyliczona w konspektach zajęć prowadzi jedynie do operacji opartych na konkretyzacji, nie prowokuje rozważań o pokrewieństwie sztuk na poziomie głębszych sensów. Taką tendencję utrwalają szkolne podręczniki, gdzie ilustracje – dodatki edytora zawierają bezpośrednie odniesienia do postaci i wydarzeń, a tak pojęta wizualizacja treści jedynie wyręcza i osłabia umysł ucznia. Zasada „przekładu intersemiotycznego” została zastosowana głównie na poziomie kształcenia podstawowego. Prace Alicji Baluch, Anny Dyduchowej odsłoniły możliwości

<sup>1</sup> Zob. badania: D. Karkut, *Metoda przekładu intersemiotycznego w praktyce szkolnej na przykładzie malarstwa i literatury*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka 6” 1999, z. 33, s. 17–26; tejsze, *Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w szkole średniej na przykładzie opisu obrazu*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 159–170; A. Grodeckiej, *Wspólnota sztuk w edukacji polonistycznej*, praca doktorska, Poznań 2003; E. Zienkiewicz-Franczak w ramach doktoratu *Przekład intersemiotyczny w edukacji polonistycznej*, Poznań 2017.

przekładu wiersza na gest, rysunek, taniec, dramę, zawierały też spostrzeżenie, że redagowanie opisu obrazu prowadzi do bogacenia słownictwa i wrażliwości estetycznej ucznia. Baluch, co słuszne, wychodziła z założenia, że wystarczy odtworzyć w umyśle i ocalić pierwotny, naturalny mechanizm powstawania metafor. Tak opisana zasada przekładu nie przyniosła jednak wielu rozwiązań na poziomie kształcenia ponadpodstawowego. Mimo konstatacji Zenona Urygi, że przekład intersemiotyczny to metoda poszerzająca interpretację tekstu literackiego, mimo kilku artykułów na ten temat (Doroty Karkut, Anny Pilch, Barbary Myrdzik), operacje semantyczne jako kształcona umiejętność nadal giną w meandrach celów dydaktycznych. Przedmiotem analizy w artykule staną się: ekfraz poetycko-muzyczna Jacka Kaczmarskiego i dodatki edytorskie do wiersza Wisławy Szymborskiej *Utopia*. Odnalezione zależności między kodem wizualnym i werbalnym zostaną poddane weryfikacji pod kątem ich wartości edukacyjnej.

### Rozbieżności i zbieżności

To, w jaki sposób traktujemy przekład intersemiotyczny, zależy od rozumienia pojęcia znaku. Jeżeli założymy, że znak ma charakter wyłącznie językowy, to pozostaniemy na stanowisku, że linia i barwa nie mogą znaczyć na podobieństwo słowa, jak uczynił Erazm Kuźma, negując dziwną komparatystykę i semiologię spod znaku Romana Ingardena. Odrzucił możliwość przekładu z uwagi na znakowy charakter literatury:

„Przekład” obrazu na poezję jest więc pozorny, występuje tu tylko relacja interpretowalności. Pozorny jest także „przekład” odwrotny, z poezji na malarstwo; w tym wypadku może wystąpić jedynie relacja homologii, z wszystkimi jej dowolnościami<sup>2</sup>.

Zaproponował, by w toku opisu<sup>3</sup> relacji pomiędzy poezją i malarstwem mówić, zamiast o przekładzie, o aluzji, reminiscencji, impulsie, i analizować jedynie te analogie, które wynikają z sytuacji kulturowej. Inne stanowisko sformułowała w tej kwestii wcześniej Maryla Hopfinger<sup>4</sup> zajmująca się adaptacją filmową:

Przekład intersemiotyczny rozumiem jako przełożenie znaczeń komunikatu sformułowanego w jednym systemie semiotycznym w taki sposób, że dzięki wyborowi najodpowiedniejszych znaków z innego systemu znakowego i najodpowiedniejszej ich kombinacji otrzymać komunikat, którego znaczenia są zbieżne ze znaczeniami komunikatu przekładanego<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> E. Kuźma, *Granice porównywalności poezji z malarstwem i filmem (na przykładzie wczesnej fazy polskiej poezji awangardowej)*, [w:] *Pogranicza i korespondencje sztuk*, red. T. Cieślukowska, J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980, s. 258.

<sup>3</sup> Jego stanowisko ilustrowały analizy poezji awangardowej XX-lecia międzywojennego, gdy poetów i malarzy łączyły rozważania o przestrzeni, technikach montażu i filozofii.

<sup>4</sup> M. Hopfinger, *Intersemiotyczne podstawy adaptacji filmowej*, „Studia Estetyczne” 1969, nr 6.

<sup>5</sup> M. Hopfinger, *Adaptacje filmowe utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 21.

Hopfinger założyła, że nie wszystko jest przekładalne: nieprzekładalny jest poziom elementów znaczących, częściowo przekładalny jest poziom „znaczone – znaczące”; przekładalne są dopiero elementy „znaczonego”. To ujęcie, choć wykluczało operacje na tworzywie, otwierało nową przestrzeń badawczą. Szersze rozumienie zagadnienia zaproponował Edward Balcerzan, który w sferze przekładu artystycznego wyodrębnił cztery podstawowe operacje retoryczne<sup>6</sup>, a związki poetycko-malarskie pokazał na przykładzie wiersza Mirona Białoszewskiego *Średniowieczny gobelin o Bieczu*<sup>7</sup>. Ważny głos należał do Seweryny Wyślouch, która wytyczyła trzy uniwersalne założenia badań intersemiotycznych:

- wyjść poza językoznawcze ograniczenia i przyjąć za Jurijem Łotmanem kulturową definicję tekstu. Znaczy to, że „tekstem” będzie każde dzieło (niezależnie od systemu znaków, w jakim zostało sformułowane), jeśli jest a. odgraniczone (tzn. ma początek i koniec), b. utrwalone w sposób przyjęty w danej kulturze i c. funkcjonuje w tej kulturze;
- wykorzystywać kategorie analityczne, które są wspólne dla wszystkich sztuk i dadzą się zastosować mimo różnic materiałowych. Takimi kategoriami z zakresu poetyki są niewątpliwie metafora, symbol i przestrzeń, których transdyscyplinarny charakter zdążyły już potwierdzić badania szczegółowe;
- pokazywać mechanizmy związków między sztukami na najniższym poziomie – na poziomie „technologii”: opisu w literaturze i budowy obrazu w sztukach wizualnych<sup>8</sup>.

Stanowisko Wyślouch pozwoliło dydaktykom pozostać na poziomie tekstu kultury i porzucić ograniczające myślenie o języku sztuki, wytyczyło zakres tematów wartych rozpatrywania i wskazało metodologię (koncentrację na środkach wyrazu). Warto dodać, że Wyślouch kontynuowała w ten sposób tradycje szkoły tartuskiej<sup>9</sup> i interdyscyplinarną koncepcję tropów myśli Jerzego Ziomka, a swoje badawcze uogólnienia stworzyła na podstawie analizy rozmaitych zjawisk kulturowych, takich jak ilustracje do *Pana Tadeusza*, adaptacje filmowe prozy, plakat polski, w ostatnich latach filmy animowane (Zbigniewa Rybczyńskiego, Tomasza Bagińskiego). W kontekście tych badań odślania się ważna konstatacja – okazuje się bowiem, że liczy się nie tylko wyznawana przez badacza filozofia sztuki, ale również „materiał dowodowy”, na podstawie którego ocenia on zasadność przekładu. Z czasem prace Wyślouch uległy znaczącemu poszerzeniu.

<sup>6</sup> E. Balcerzan, *Poetyka przekładu artystycznego*, [w:] tegoż, *Oprócz głosu. Szkice krytyczno-literackie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971. Były to: amplifikacja (rozszerzenie elementu), redukcja (pominięcie elementu), immutacja (przestawienie elementów), substytucja (podstawienie, wymiana elementów).

<sup>7</sup> Zob. E. Balcerzan, *Poezja jako semiotyka sztuki*, [w:] *Pogranicza i korespondencje sztuk...*

<sup>8</sup> S. Wyślouch, *Przestrzeń jako kategoria transdyscyplinarna*, „Estetyka i Krytyka” 2009–2010, nr 17/18, s. 49.

<sup>9</sup> Działający w tym kręgu Borys Uspienski szukał pokrewieństw pomiędzy sztukami semantycznymi (wykluczając malarstwo abstrakcyjne) na płaszczyźnie wyznaczonej punktami widzenia, układem granic, pierwszym planem i tłem. Zob. B. Uspienski, *Strukturalna wspólnota równych rodzajów sztuk (na przykładzie malarstwa i literatury)*, [w:] *Semiotyka kultury*, oprac. E. Janus, M.R. Mayenowa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.

Marek Hendrykowski nie tylko uznał adaptację filmową za rodzaj przekładu intersemiotycznego i intermedialnego<sup>10</sup>, ale, opowiadając się za „kulturową teorią adaptacji”, wyodrębnił w niej siedem podstawowych operacji semantycznych:

1. Substytucja (ekwiwalencja, zamiana, transmutacja, podstawienie).
2. Redukcja (detrakcja, odjęcie, usunięcie).
3. Addycja (adiekcja, dodanie, dorzucenie).
4. Amplifikacja (wzmocnienie, podkreślenie, zaakcentowanie).
5. Inwersja (przestawienie).
6. Transakcentacja (przeniesienie akcentu ważności).
7. Kompresja (kondensacja struktury pierwowzoru)<sup>11</sup>.

To stanowisko spotkało się ze sprzeciwem Wysłouch, która dowodziła, że „wybór i kombinacja dotyczą powierzchni utworu” (redukcja, addycja, inwersja), a nie „operacji na strukturze głębokiej” (transakcentacja, kompresja i amplifikacja) prowadzących do przekształcenia sensu<sup>12</sup>. Hendrykowski, odnosząc się do tych zastrzeżeń, uznał, że nie widzi sprzeczności pomiędzy „świadomością montażową” a dominantą strukturalną, że wszystkie siedem wariantów dotyczy zarówno tkanki językowej, jak i struktur głębokich<sup>13</sup>. To szersze ujęcie jest bardzo ciekawe i osadzone w mechanizmach kultury medialnej, otwiera też możliwości nowej interpretacji przykładów<sup>14</sup>. Interesujący ciąg dalszy do teorii przekładu intersemiotycznego dopisała Ewa Szczęsna, w ujęciu której intersemiotyczność i intermedialność odnoszą się do relacji w świecie semiosfery, gdy sztuki zachowują swoją samodzielność znaczeniową, gdy przedstawienia werbalne i plastyczne funkcjonują jak teksty korespondujące ze sobą i spotykające się okazjonalnie. Z uwagi na funkcjonowanie metafory, bardziej owocne jest, zdaniem badaczki, zjawisko transemiotyczności, gdy sztuki w toku kształtowania się znaczenia tracą swą niezależność semiotyczną, a powstała w ten sposób metafora transemiotyczna (np. obraz zespolony ze słowem w plakacie) pozwala odbiorcy na równoczesne angażowanie emocji i intelektu:

Trans/intersemiotyczność ukazuje więc słabość idei rozdzielania i przeciwstawiania poznania intelektualnego i zmysłowego, prezentując je jako wzajemnie uzupełniające się i reinterpretujące formy poznania mającego charakter całościowy<sup>15</sup>.

---

<sup>10</sup> Andrzej Hejmej w sferze relacji literacko-muzycznych wprowadził pojęcie „transpozycji transmedialnej, powtarzając rozróżnienia terminologiczne Wernera Wolfa, opisując w ten sposób przekształcenia w rodzaju adaptacji filmowej; por. A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Universitas, Kraków 2008.

<sup>11</sup> M. Hendrykowski, *Adaptacja jako przekład intersemiotyczny*, „Przestrzenie Teorii” 2013, nr 20, s. 179.

<sup>12</sup> S. Wysłouch, *Adaptacja filmowa – przekładem czy montażem?*, „Przestrzenie Teorii” 2014, nr 22, s. 225 i 226.

<sup>13</sup> M. Hendrykowski, *Jeszcze o adaptacji. W odpowiedzi Sewerynie Wysłouch*, „Przestrzenie Teorii” 2015, nr 23, s. 180.

<sup>14</sup> Odniosłam się do tej kwestii w artykule *Operacje mózgu w świecie fantastyki i filmu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologia” 2017 (w druku).

<sup>15</sup> E. Szczęsna, *Wprowadzenie do poetyki intersemiotycznej*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedź, Universitas, Kraków 2004, s. 33.

## Aspekt neuronalny

Przegląd stanowisk dowodzi, że choć koncepcja przekładu intersemiotycznego wiele zawdzięcza lingwistyce, zyskuje współcześnie nowe aspekty związane z epoką multiplikacji, i poszerza się o sens kulturowy. Nie wszystkie hybrydy artystyczne, na co zwracał już uwagę Balcerzan, odznaczają się uporządkowaną relacją pomiędzy planem zawartości a planem wyrażania, pewne treści ze struktur głębokich okazują się w praktyce artystycznej powierzchnią tekstu kultury. Zaproponowane przez Szczęsną rozumienie pola interpretacji jako nowego modelu poznania jest szczególnie istotne i ważne z uwagi na dydaktykę. W kontekście pism Roberta Arnheima<sup>16</sup> i koncepcji Marka Johnsona to założenie poszerza się o aspekty neuronalne. Nikt już nie wątpi, że wzorce wizualne, takie jak kąty, linie i krzywe, oddziałują na umysł podobnie jak emocjonalne jakości zakodowane np. w muzyce. W koncepcji estetycznej Johnsona odnajdujemy podstawy neuronalnych aspektów przekładu intersemiotycznego:

Znaczenie nie jest wyłącznie kwestią pojęć i zdań, ale sięga ono także głębiej, do obrazów, schematów sensotwórczych, uczuć, jakości i emocji, które konstytuują nasze sensowne zetknięcia z własnym światem [...]. Znaczenie umieszcza w strumieniu doświadczenia, nie potrafiącym istnieć bez biologicznych organizmów zanurzonych w swoich środowiskach [...].

Logika i czujący mózg: obowiązuje zasada, że doświadczenie zaczyna się od dominującej jakości całej sytuacji (rdzeń), w jej ramach odróżniamy obiekty z ich własnościami (powłoka)<sup>17</sup>.

Daleka droga wiedzie do tego, by w podobny sposób ujmować procesy mentalne w dydaktyce. W tej sferze, co odnotowuję ze smutkiem, funkcjonują starodawne opracowania Herberta Reada i Stefana Szumana<sup>18</sup>, które niewiele mają wspólnego z poziomem współczesnej wiedzy o umyśle. Pierwszy z autorów stworzył koncepcję estetyki na podstawie prac psychologów i historyków sztuki z początków XX w., takich jak Erich Rudolf Jaensch i Wilhelm Worringer, których teorie na temat wyobrażeń ejdetycznych i empatii straciły już sens w dobie rozwoju neurofizjologii. Drugi z autorów – Szuman zajmował się interpretacją psychologiczną rysunkowych wytworów dziecięcych, które oparte były na rysunku konturowym, i jego wnioski dotyczące ekspresji kolorystycznej również uległy przedawnieniu. Dopowiedzenia w tej kwestii sformułowali: Anna Trojanowska-Kaczmarska<sup>19</sup>, która zakładała względność harmonii kolorystycznej, formułując podstawy badań na

<sup>16</sup> R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, przeł. J. Mach, wstęp A. Helman, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978.

<sup>17</sup> M. Johnson, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*, przeł. J. Płuciennik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 11, 28 i 119.

<sup>18</sup> H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976; S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1931.

<sup>19</sup> A. Trojanowska-Kaczmarska, *Dziecko i plastyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

bazie pism Arnheima i Marii Rzepińskiej; oraz Stanisław Popek<sup>20</sup>, który, analizując związek koloru z przedmiotem w sztuce dziecka, doszedł do odmiennej interpretacji tego zjawiska niż Szuman i ustalił, że zanim dojdzie do realistycznego obrazowania przedmiotów za pomocą kolorów lokalnych, już wcześniej, około szóstego roku życia, ten związek staje się uwewnętrzniony, psychiczny, afektywny, związany z emocjonalnym stosunkiem dziecka do określonych barw. W związku z rewolucją neuronalną przeformułowaniu ulegają również dawne przekonania dotyczące faz rozwoju mentalnego, wedle których myślenie metaforyczne miało kształtować się około dwunastego roku życia (co stało się podstawą podziału szkół, do gimnazjum mieli trafiać uczniowie zdolni do odgadywania sensu metafor, do szkoły podstawowej – uczniowie myślący w sposób konkretny). Praktyka edukacyjna nie potwierdziła tego schematu – wskazują na to m.in. wyniki badań Małgorzaty Muszyńskiej<sup>21</sup>. Z kolei obserwacje recepcji malarstwa pokazują, że metafora, choć osadzona w sferze pierwotnych doświadczeń, często pozostaje nieaktywna w procesie odbioru sztuki. Anna Matuchniak-Krasuska, analizując wypowiedzi dotyczące obrazów Jerzego Dudy-Gracza, cytuje opinię widza, który kpi z malarza i powątpiewa w jego wiedzę, gdyż zaważa, że w scenie Ukrzyżowania pojawia się obraz Matki Boskiej Częstochowskiej, a ten przecież został namalowany znacznie później, na pewno nie za życia Chrystusa<sup>22</sup>. Cytowany komentarz dotyczy wprawdzie obrazu religijnego, a to sfera, gdzie z trudem akceptuje się przedstawienia niekanoniczne, ale ilustruje również poglądy na sztukę „ludzi pozbawionych pojęcia metafory”, „odbiorów kalek”. O rozumieniu metafor nie decyduje jedynie biologia, wiele zależy także od dydaktyków literatury. Niepokojący jest fakt, że bariery odbioru, wyszczególnione wcześniej przez Urygę na podstawie badań odbioru poezji wśród licealistów, zostały poszerzone ostatnio o „barierę metafizyczno-symboliczną”<sup>23</sup>. Takie doprecyzowanie postaw recepcyjnych może oznaczać, że kształtowanie rozumienia metafory przemieszcza się z zakresu podstawowych zadań dydaktycznych do sfery zadań trudnych i wymagających odpowiedniego przygotowania metodycznego.

## Wobec ekfrazy i audiodeskrypcji

Za formy dominujące w sferze aktywności przekładowej uchodzą w ostatnich latach ekfrazy i audiodeskrypcja. Audiodeskrypcją zajmują się językoznawcy, historycy sztuki, „przekładoznawcy”, autorzy scenariuszy filmowych, znawcy teorii

<sup>20</sup> S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978. Badacz omówił te zagadnienia w monografii *Barwy i psychika. Percepcja. Ekspresja. Projekcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, w rozdziałach *Badania nad percepcją i preferencjami kolorów przez dzieci przedszkolne i w młodszym wieku szkolnym*, *Kolor w ekspresji plastycznej dzieci i młodzieży*.

<sup>21</sup> M. Muszyńska, *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

<sup>22</sup> Zob. A. Matuchniak-Krasuska, *Publiczność wobec metafory plastycznej. O recepcji groteski Jerzego Dudy-Gracza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.

<sup>23</sup> E. Szymik, *Bariery w odbiorze lektur szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2005, z. 1–2.

komunikacji. W pierwszych opracowaniach dotyczących tej formy pojawiają się opinie utożsamiające ją z przekładem intersemiotycznym<sup>24</sup>. Temat wymaga szerszych badań, wstępne rozeznanie dowodzi jednak, że audiodeskrypcja bliższa jest konkretyzacji; towarzyszący jej skład zasad pisarskich zawiera przekonanie, że, aby dokonać wiernego przekładu, trzeba porzucić wszelkie „słowa interpretujące”. Audiodeskrypcja oznacza rodzaj dyskursu rozpiętego pomiędzy opisem a narracją, gdzie opis przywołuje stosunki przestrzenne, a opowiadanie – relacje przyczynowo-skutkowe (fabułę)<sup>25</sup>. Z odtwarzaniem wrażeń związanych z widzeniem wiąże się zapis szeroko rozumianego doświadczenia sztuki, jednak w przypadku audiodeskrypcji rejestracja wielozmysłowych wrażeń służy naocznosci, nie wiąże się z relacją intersemiotyczną. Fakt, że opisy audiodeskryptywne mogą być interesujące również dla osób widzących (co potwierdzają relacje), jest z punktu widzenia dydaktyki niepokojący. Oznacza bowiem, że w zakresie konkretyzacji jest także wiele do zrobienia, że uczniom umyka szereg ważnych detali przedstawić, a przez to słabną ich szanse swobodnego poruszania się w polu semantycznym.

Ekfrazja to rodzaj niezrealizowanego projektu dydaktycznego. Wysłouch odśloniła słabość terminu, zestawiając go z „przekładem intersemiotycznym”, by dowiedzieć, że ekfrazja nie dostarcza badaczowi korespondencji sztuk wielu możliwości, gdyż z zasady skoncentrowana jest na naśladowaniu wzorca, skojarzona z takimi operacjami jak „prezentacja”, „uobecnienie”, „opis”<sup>26</sup>. Takie ujęcie nie jest jednak uniwersalne. Gdy zastosować perspektywę genologiczną, okazuje się, że w kulturze nie występuje jedna forma przekazu o cechach ekfrazy, że ekfrazja ma swoje różne warianty, które nie prowadzą do jednoznacznych uogólnień teoretycznych (rzecz rozbija się ponownie o przykłady). Wywód Wysłouch oparty został na przykładzie *Kobiet Rubensa* Szymborskiej, czyli wiersza odnoszącego się do stylu malarskiego, gdzie relacja pomiędzy tekstem a obrazem, z powodu braku pierwotekstu, pozostaje zatarta. Na podstawie obserwacji ekfrazy poetyckiej w literaturze polskiej od XVI do XX wieku można wyodrębnić pięć różnych odmian takiej formy (ekfrazę informacyjną, dyskursywną, inwokacyjną, syntetyczną i ekstatyczną)<sup>27</sup>. W ramach cytowanej typologii jedynie ekfrazja informacyjna upodabnia się do konkretyzacji i traci znamiona przekładu na poziomie głębszych struktur.

<sup>24</sup> R. Więckowski, *Audiodeskrypcja piękna*, „Przekładaniec” 2014, nr 28, s. 113.

<sup>25</sup> Zob. A. Grodecka, *Opowiadanie obrazu. Narracja w kontekście praktyki ekfrastycznej i audiodeskryptywnej*, [w:] tejsze, *Słowo i obraz w epoce multiplikacji*, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2016.

<sup>26</sup> S. Wysłouch, *Ekfrazja czy przekład intersemiotyczny?* [w:] *Od tematu do rematu. Przechadzki z Balcerzanem*, red. T. Mizerkiewicz, A. Stankowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 503. Semantyczne operacje i nawiązania intertekstualne umożliwia dopiero przekład intersemiotyczny, skojarzony z takimi operacjami, jak „reprezentacja”, „uogólnienie cech”, „transformacja przedmiotu”.

<sup>27</sup> Zob. A. Grodecka, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009, s. 32–33.



Ilustracja 1. M. Gierymski, *Patrol powstańczy*, 1872/1873, olej na płótnie, 60 x 110 cm, Muzeum Narodowe, Warszawa

Problem ilustruje przykład – dyskursywna ekfrazy poetycka dopisana do obrazu *Patrol powstańczy*<sup>28</sup> Maksymiliana Gierymskiego (ilustracja 1). Obraz zyskał rangę wybitnego dzieła sztuki europejskiej już w 1873 roku, gdy znalazł się w grupie sześciu malowideł artysty eksponowanych na Wystawie Światowej w Wiedniu. W tym czasie malarz, choć otrzymał wtedy złoty medal „za malarstwo”, nie mógł w pełni cieszyć się triumfem, gdyż był już wówczas ciężko chory. Gdy patrzymy na obraz, uderza nas przede wszystkim realizm przedstawionej sceny – stanowi on rejestrację realiów, które były artyście dobrze znane (uczestniczył w powstaniu styczniowym i prawdopodobnie wtedy nabawił się gruźlicy). Widzimy rozległą przestrzeń, którą przecina szeroka droga, grupę powstańców na koniach (w jednym z nich współcześni widzowie rozpoznawali malarza), napotkanego przypadkiem chłopca, niskie brzozy, resztki płotu. Płótno utrzymane jest w wąskiej gamie zgaszonych brązów, ugrów i oliwkowej zieleni. Przyćmione, rozproszone światło sugeruje porę mglistej, późnej jesieni. Rozległość planów, barwne plamy i efekty faktury, związane z wyboistą, piaszczystą drogą, to cechy determinujące odbiór. Na te elementy zwracali już uwagę komentatorzy „Tygodnika Ilustrowanego” w 1905 roku, pisząc, że „warstwa malarska góruje nad tendencyjnością fabuły związanej z 1863 rokiem”<sup>29</sup>. Dodajmy, że zawężona gama barwna wywoływała też

<sup>28</sup> Inne tytuły obrazu wymienione w monografii Haliny Stępień, *Malarstwo Maksymiliana Gierymskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław 1979: *Pikieta powstańcza w 1863 r.*, *Zwiady na forpoczcie*, *Zaalarmowana awangarda*, *Podjazd*, *Patrol*.

<sup>29</sup> „Tygodnik Ilustrowany” 1905, nr 1, s. 911–912.



krytyczne komentarze, a malarzowi zarzucano, że stosuje typowe dla szkoły monachijskiej „sosi”<sup>30</sup> i nadużywa „Stimmungu”<sup>31</sup>.

Jacek Kaczmarek przekłada obraz na ekfrazę *Pikieta powstańcza. Według obrazu M. Gierymskiego* (1980), stosując dwa kody: system znaków werbalnych i muzycznych. Oddaje fabułę przedstawienia w formie monologu, pokazuje rzeczywistość z punktu widzenia „dziada wędrownego” przemierzającego wiejskie drogi (na obrazie jego twarz jest niewidoczna), który grozi powstańcom:

Nic wam nie doradzę  
Takich jak wy tłum jeszcze  
W ziemię odprowadzę<sup>32</sup>.

Złowieszczy liryczny monolog posiada jednostajną i dosadną formę, którą budują krótkie wersy, prosty i wyrazisty rym oraz powtarzalność wersów („noc w noc”, „dzień w dzień”, patrz tam”). W relacji poety rzeczywistość zastępuje metaforyczny pejzaż: nad niziną równiną dominują wichry i burzowe chmury. To wyraźna addycja, ten smętny, katastroficzny klimat pochodzi spoza obrazu i może mieć różne źródła. To opowieści historyków lub opowiadania Stefana Żeromskiego, np. *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, gdzie niechętny powstańcom chłop upodabnia się do kruków żerujących na trupach. Recepja wskazuje, że zabieg zastosowany przez artystę jest często nieczytelny dla odbiorców, którzy jako widzowie Gierymskiego i słuchacze Kaczmarek nie są jednocześnie czytelnikami Żeromskiego. Środki muzyczne zastosowane w przekładzie oddają monotonię pejzażu i rozległość przestrzeni. Głos Przemysława Gintrowskiego wzbogaca zastosowaną addycję (mroczny charakter), ale równocześnie stanowi amplifikację chropowatych, wyrazistych impastów użytych na pierwszym planie płótna. Całość przekładu jest spójna. Mimo pewnego rozminięcia semantycznego (klimat pogodnej jesieni *vice versa* groźna burzowa metaforyka), można mówić o zgodności interpretacyjnej (tak mogło być). Ten efekt zapewnia odpowiedniość na poziomie środków wyrazu. Kaczmarek tworzy paralelę plastyczno-muzyczną, co zgadza się z Gierymskiego poglądami na sztukę, który w młodości uczył się grać na pianinie i twierdził, że „Są malarze, których obrazy, bez względu na to, co przedstawiają, działają w sposób muzyce właściwy. Linie i kolory zastępują muzyczne interwały, harmonia dźwięków zastąpiona harmonią koloru. Zdarza się wtedy, że najmniej znający się na malarstwie, a czuły na muzykę, zostaje przyciągany do obrazu, który mu ją na chwilę zastępuje<sup>33</sup>. Taki rodzaj przekładu, gdy znaki plastyczne zostają zastąpione znakami muzycznymi, okazuje się

<sup>30</sup> Sos monachijski – pogardliwe określenie, wprowadzone przez zwolenników jasnej palety impresjonistów, na ciemne barwy stosowane przez malarzy szkoły monachijskiej w 2 poł. XIX w.

<sup>31</sup> *Stimmung* (niem.) – nastrój. Pojęcie to stało się kategorią estetyczną dopiero w końcu XIX w., wywodziło się z estetyki romantycznej i terminologii muzycznej.

<sup>32</sup> J. Kaczmarek, *Pikieta powstańcza*, [w:] tegoż, *Ale źródło wciąż bije...*, red. K. Gajda, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2002, s. 79; piosenka trafiła do programu *Muzeum* (1981), została nagrana na płycie, Pomaton, Warszawa 2002.

<sup>33</sup> M. Gierymski, List do Jadwigi Tomaszewiczowej, 1873, [w:] M. Maślowski, *Maksymilian Gierymski i jego czasy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970, s. 50.

szczególnie owocny dydaktycznie, wtedy bowiem analiza zestawienia wymaga od odbiorcy lektury wielozmysłowej.

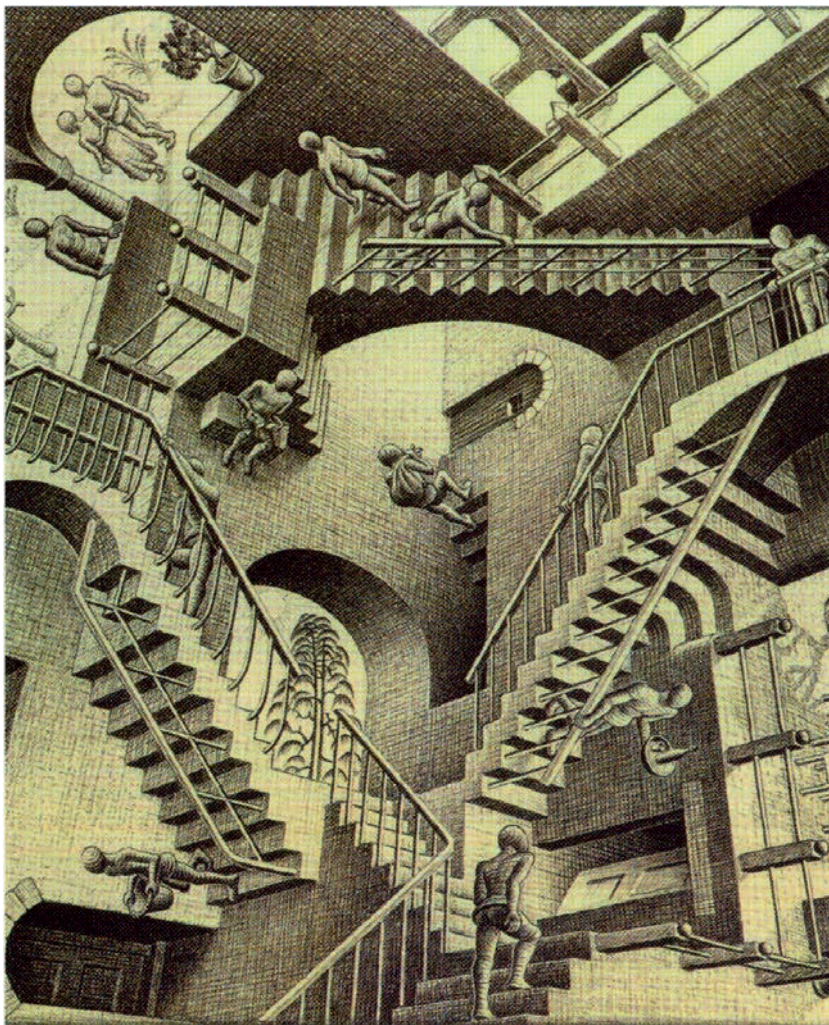
### Dodatek edytora w funkcji intersemiotycznej

W podręcznikach szkolnych rzadko mamy do czynienia z przykładami oryginalnych ilustracji, wykonanych przez artystów, które podlegałyby poetyce intersemiotycznej. Najczęściej wykorzystywane są konkretyzacje, które sugerują jedynie poszukiwanie podobieństw pomiędzy tekstem a obrazem. Trzeba zaznaczyć, że proponowane dodatki edytorskie nie zawsze są dziełem autora podręcznika, że bardziej zależą od repertuaru redaktora graficznego i możliwości finansowych wydawnictwa. To sprawia, że dodatek edytorski nie zawsze stanowi rodzaj interpretacyjnego wsparcia tekstu. Problem omówimy na przykładach ilustracji dodanych w podręcznikach gimnazjalnych do wiersza Szymborskiej *Utopia* (z tomu *Wielka liczba*, 1976), którego lekturę proponuje się nastolatkom w okresie wstępnej adolescencji (w wieku 12–15 lat). Obserwowane lekcje przekonują, że obrazowość zastosowana przez poetkę nie prowadzi nastoletnich czytelników w sferę semantyki; nie zmienia tego faktu wstępne odtworzenie realiów poetyckiej wyspy w formie rysunków. Zaproponowany plan nawiązań intertekstualnych okazuje się nieczytelny, zawodnym kluczem są proponowane w podręcznikach nawiązania (fragmenty utworów Tomasza Morusa, Woltera, Ignacego Krasickiego, eseje Czesława Miłosza, Jerzego Szackiego). Zapoznanie uczniów z tymi kontekstami nie wzmacnia ich interpretacyjnych możliwości. Gimnazjaliści zwykle nie rozróżniają wizji artystycznej od rekonstrukcji systemu społecznego, nie rozpoznają intencji towarzyszących tworzeniu utopijnych i antyutopijnych wizji, faktu, że w jednym przypadku chodzi o wyraz marzeń o lepszym świecie, w drugim o ostrzeżenie przed zwyrodnieniami rzeczywistości. Abstrakcyjny okazuje się kontekst totalitaryzmu (powieści George'a Orwella i Aldousa Huxley'a). W odniesieniu do fragmentów utworu *Rok 1984* uczniowie formułują wnioski, że „współcześnie konstytucja to też rodzaj wspólnego prawa, jednak nie przez wszystkich uznawanego, dlatego zapewne żyjemy w systemie totalitarnym”. Dużo silniejsze niż podręcznikowa narracja i fragmenty tekstów ilustrujących zagadnienie „utopii w kulturze” okazują się współczesne sądy polityczne popularyzowane w mediach.

Ważnym kluczem do semantyki *Utopii* okazują się dodatki edytorskie. W podręczniku *Swoimi słowami*<sup>34</sup> tekst zyskuje przełożenie w postaci fragmentu grafiki Mauritsa Cornelisa Eschera *Względnosc* (ilustracja 2). Autorzy zestawienia zakładają, że kluczem do metafor Szymborskiej okaże się solipsyzm: uczeń – kierowany przez polecenia pod obrazem – odwraca reprodukcję i odkrywa inną jakość percepcyjną przedstawienia. Odbiór rzeczywistości okazuje się zmienny, zależny od tego, czy postrzegamy świat z punktu widzenia osoby „wchodzącej na schody” czy właśnie „schodzącej”. Sens jest przekonujący, ale zastanawiające jest, w jakim stopniu to ujęcie jest użyteczne w kontekście sensu wiersza? Inaczej wygląda świat postrzegany

<sup>34</sup> A. Brożek, A. Ciesielska, M. Pułka, D. Zych, *Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum. Klasa trzecia*, Nowa Era, Warszawa 2012, s. 159.

z punktu widzenia twórcy utopii, inaczej jego czytelnika, inaczej prezentuje się rzeczywistość z punktu widzenia wodza rewolucji, inaczej z pozycji trybika w maszynie totalitarnej. Zastanawiam się, na ile taki przekład jest dostępny nastoletniemu odbiorcy? „Bywa inaczej, niż się nam wydaje” – to temat wypracowania łączącego wiersz i obraz, który prowadzi odbiorcę jedynie do uogólnienia dotyczącego poczucia względności. Całość prowadzi do dość swobodnego abstrahowania. Escher odwołuje się w grafice do sensu „pochodów” zakodowanych w kulturze, mających metafizyczny charakter, pozwala sobie na reinterpretację motywu, rozluźnia kody wizualne przedstawienia, wyłamuje się ze schematów. Ten rodzaj metafory prawdopodobnie pozostanie dla uczniów nieczytelny, grafika poprowadzi ich jedynie do wniosku, że „wszystko jest względne” (a nie o to chodzi w tekście Szymborskiej).



Ilustracja 2. M.C. Escher, *Względność* (fragment), 1953, litografia, 277 x 292 cm, kolekcja prywatna

Inaczej sens wiersza tłumaczy<sup>35</sup> *Ziemia* Henryka Wańka (ilustracja 3). Obraz pokazuje wyspę w sposób przypominający pamiątkowe artefakty, gdy widok płaskorzeźby terenu dopełnia iluzoryczny ruch płatków śniegu, gdy poruszenie przedmiotem wyzwala symulację i związane z nią emocje. Drugi sens, który zakodowany jest w obrazie Wańka, to szklana kopała służąca do ochrony serów i ciastek przed zeschnięciem. Dla nastolatka obraz jest czytelny. Mamy bowiem rdzeń doświadczenia i dwa pierwotne znaczenia, które mogą stanowić klucze interpretacyjne do metafory Szymborskiej. Zestawienie uruchamia różne operacje przekładowe. Jedna to amplifikacja (poszerzenie tekstu o rys sentymentalizmu), które prowadzi do przekonania, że piękny widok kryje w sobie duchową pustkę (wyspa, na której nikt nie ma ochoty egzystować). Inna operacja to addycja (wprowadzenie do wiersza sensu powiedzenia „wychowani pod szklanym kloszem”), co kieruje uwagę odbiorcy w stronę przekazu egzystencjalnego. Ta druga operacja odwołuje się do lektur zapewne nieaktywnych w doświadczeniu czytelniczym gimnazjalistów, ale ważnych pod kątem ich jakości metaforycznej (chodzi o utwór Sylvii Plath). Taki zabieg można uznać za rodzaj „nadużycia” interpretacyjnego, jednak dydaktyk literatury zadaje sobie wtedy pytanie, czy takie rozwiązanie nie jest lepsze od całkowitego niezrozumienia wiersza?



Ilustracja 3. H. Waniek, *Ziemia*, 1989, olej, płótno, deska, 49 x 55 cm, kolekcja prywatna

<sup>35</sup> B. Kasprzakowa, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2002, s. 83. Dobór ilustracji Kazimierz Dorczyk.

## Podsumowanie

Zasada zaproponowana przez Elżbietę Tabakowską, że żaden opis obrazu powstający w naszym umyśle nie ma wartości obiektywnej, że każda ekfrazja jest rodzajem przekładu intersemiotycznego, jest z pewnością słuszna. Podobnie prawdziwe jest zdanie, że „żadna mapa najdoskonalsza nie jest terenem, który przedstawia, ani nie jest pełnym przedstawieniem tego terenu”<sup>36</sup>. Jednak to, co sensowne z uwagi na teorię, nie zawsze jest owocne dydaktycznie. Z tego powodu warto wyjść w edukacji polonistycznej poza taką „ekumeniczną” teorię przekładu. W kontekście dydaktyki ważne okazują się ustalenia teoretyczne zaproponowane przez Wysłouch, które są wąską, ale skuteczną, ścieżką prowadzącą do poszerzenia granic umysłu. Zapoznanie uczniów z odmianami ilustracji, sam fakt, że będą wiedzieć, czy mają do czynienia z konkretyzacją, czy z przekładem intersemiotycznym, może okazać się pomocny w procesie kształtowania rozumienia metafory. Jeżeli chodzi o dodatki edytorskie, zachęcam polonistów do tworzenia autorskich zestawień, uznaję również, że ciągle niewykorzystanym materiałem dydaktycznym pozostaje ekfrazja. Sądzę, że po porzuceniu zasad ekwiwalencji i podobieństwa, przy zastosowaniu zasady przyczynowości, można w dydaktyce literatury poszukiwać powinowactw w głębszych warstwach semantycznych (m.in. amplifikacja i addycja). Takie operacje mogą okazać się ważne, gdy zależy nam na kształtowaniu precyzji intelektualnej, poszerzonej o umiejętności wielozmysłowej lektury tekstów. Operacje związane z przekładem intersemiotycznym pozwalają także na subiektywizację w zakresie kształtowania słownictwa. W odniesieniu do barw, dźwięków i kształtów nie dysponujemy takim samym językiem. Ryszard Tokarski dowodzi, że zmysłowe doświadczenia wiążą się z rysem indywidualnym, że zasada przekładu intersemiotycznego wiąże się w ścisły sposób z antropologią<sup>37</sup>. To pole nowych odkryć...

## Intersemiotic poetics and teaching literature

### Abstract

The article is devoted to intersemiotic poetics derived from the theory of translation, that is the principle of translation described by Roman Jakobson (the interpretation of linguistic signs by means of non-verbal signs). From the reconstruction of research stances, changes in the concepts of the mind, and a new understanding of the processes of perception and metaphor, the Author relates the mechanisms of intersemiotic translation to borderline forms (ekphrasis and audio description) and the principles of teaching. By analyzing selected examples (Jacek Kaczmarski's ekphrasis and editorial notes to Wisława Szymborska's poem *Utopia*), she proves that after rejecting the principles of equivalence and similarity, while simultaneously maintaining the principle of causality, one may look for affinities in deeper semantic layers (amplification, addition) or engage in teaching literature, where intellectual

<sup>36</sup> E. Tabakowska, *Między obrazem a tekstem, czyli o przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Między obrazem a tekstem*, red. A. Kwiatkowska, J. Jarniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 46.

<sup>37</sup> R. Tokarski, *O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 73–82.

precision is related to the shaping of emotions and skills involved in the multisensual reading of cultural texts.

**Key words:** intersemioticity, transsemioticity, film adaptation, ekphrasis, audio description, teaching literature, metaphor

**Aneta Grodecka** – dr hab., prof. UAM, polonistka uniwersytecka, zatrudniona w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego; autorka książek: *Słownik pisarzy i dzieł współczesnych*, 2000; *Poeci patrzą... Obrazy, wiersze, komentarze*, 2008; *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, 2009; *Bańka mydlana. Artefakt w przestrzeni pamięci*, 2013; *Słowo i obraz w epoce multiplikacji*, 2016; podręczników i artykułów poświęconych zagadnieniom z pogranicza literatury i sztuk plastycznych.