

**Danuta Hejda**

## **MALARSTWO MARCA CHAGALLA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM**

W edukacji polonistycznej sięganie po dzieła malarskie ma bogatą tradycję. Pomagają one wprowadzać ucznia w świat kultury, bogacą wiedzę ucznia, umożliwiają kształtowanie umiejętności odbioru i wartościowania zjawisk kultury. Są ważnym instrumentem w rozwijaniu umiejętności opisywania, pobudzają wyobraźnię oraz sprzyjają kreowaniu postaw badawczych. W myśl obowiązującej podstawy programowej w trakcie edukacji w gimnazjum uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji różnych tekstów kultury, wykorzystuje wiedzę i doświadczenia kulturowe, a tym samym powiększa zakres kompetencji odbiorczych<sup>1</sup>. Sztuka jest istotnym kontekstem w interpretacji utworów literackich. Na podstawie poznawanych tekstów kultury omawia się ponadczasowe wartości i uniwersalne zagadnienia egzystencjalne. Dzięki temu – między innymi – uczeń może kształtować swoją tożsamość<sup>2</sup>.

Jednym z priorytetów współczesnej edukacji polonistycznej stało się nabywanie kompetencji kulturowej, którą Zofia A. Kłakówna definiuje jako odkrywanie i nadawanie znaczeń różnorodnym tekstom kultury, włączanie ich w różnorakie konteksty, przy czym decydujące jest czytanie ich w kontekście własnego życia (w odróżnieniu od postawy znawców, dla których ważniejsze są inne typy kontekstów)<sup>3</sup>.

Nabywanie kompetencji kulturowej, uczestniczenie w literaturze i kulturze staje się zatem sposobem poznawania świata. Cytowana autorka, zwracając uwagę na szerokie horyzonty edukacji polonistycznej, podkreśla, że w planowaniu pracy nad kształtowaniem kompetencji kulturowej nie należy ograniczać się

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw RP”, Warszawa, 30.08.2012, s. 78.

<sup>2</sup> Tamże, s. 80.

<sup>3</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształtowania kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 56.

jedynie do kształcenia literackiego i kulturowego. Doświadczenia kulturowe ucznia powinny bowiem być wyrażane językowo, toteż istnym aspektem kompetencji kulturowej musi być troska o właściwy rozwój języka i umiejętności komunikacyjnych, które pozwolą odpowiednio zwerbalizować doświadczenia kulturowe<sup>4</sup>. Podobne stanowisko zajęła już wcześniej Maria Jędrychowska. Jej zdaniem:

Kultura to nie tylko i nie tyle stan posiadania oraz rejestracja tzw. dóbr kultury, w tym wytworów artystycznych – dzieł literackich, malarskich, muzycznych, architektonicznych itp. Ważne jest to, co niosą one z sobą i co może wynikać dla odbiorców z ich przesłania<sup>5</sup>.

Z tego powodu w procesie kształtowania świadomości kulturowej powinny zaistnieć – zdaniem cytowanej powyżej autorki – takie elementy, jak: zauważanie zjawisk kultury, ich rozumienie i przeżywanie, które powinny prowadzić do porozumiewania się, komunikowania odbiorców. Ostatnim elementem procesu jest wartościowanie, potrzebne do akceptacji lub odrzucenia danego tekstu kultury<sup>6</sup>.

Sztuka – a w szczególności malarstwo – może być obecna w praktyce szkolnej na wiele sposobów. Zdaniem Iwony Morawskiej<sup>7</sup> obraz może pełnić następujące funkcje:

- motywacyjną – przejawia się ona, kiedy przekaz ikoniczny umożliwia dostrzeżenie korelacji motywów, tematów, idei w plastyce i literaturze, sprzyja porównywaniu sposobów wyrażania podobnych problemów przy pomocy „alfabetów” poszczególnych sztuk; wyciąganie wniosków z interpretacji porównawczych umożliwia refleksję nad mechanizmami powstawania i korzystania z tradycji kulturowej, inspirowanie uczniów do własnych działań twórczych;
- kreacyjno-ekspresyjną – obrazy rozbudzają wyobraźnię ucznia, nakłaniają do przemyśleń, wywołują rozmaite przeżycia, jednocześnie są okazją do odczytania znaczeń symboli, archetypów funkcjonujących w kulturze; dzięki tej funkcji uczniowie mogą wyrażać opinie, werbalizować emocje, dyskutować na temat problemów wywołanych przez oglądany obraz;
- poznawczą – malarstwo jest traktowane jako źródło wiedzy na temat człowieka, egzystencji, wartości; uczeń dzięki temu może podjąć refleksję zarówno na temat minionych czasów, jak i współczesności;
- lekturową – dzieła malarskie obecne w praktyce szkolnej występują w charakterze autonomicznych tekstów kultury i są przeznaczone do zbadania,

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 61–62.

<sup>5</sup> M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej*, Kraków 1994, s. 6–7.

<sup>6</sup> Tamże, s. 6.

<sup>7</sup> I. Morawska, *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury i edukacji polonistycznej* [w:] *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*, red. B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin 2008, s. 116–119.

swoistego odczytania, podobnie jak utwory literackie; dzięki tej funkcji uczeń nabywa doświadczenie w rozumieniu dzieła na różnych jego płaszczyznach, zwłaszcza symbolicznej;

- kontekstową – dotyczy ona reprodukcji malarskich, które są przywoływane jako kontekst interpretacyjny omawianych tekstów literackich; są to działania często niezbędne dla prawidłowego i pełnego odczytania i zrozumienia, nie-rzadko też stanowią okazję do poszerzenia wiedzy, gdyż sytuują lekturę w szerszej perspektywie estetycznej;
- ilustracyjną – jest to sytuacja bardzo często wykorzystywana w konstrukcji podręczników szkolnych, kiedy teksty literackie sąsiadują z przekazami ikonocznymi; pozwalają uczniom kojarzyć zjawiska kulturowe, dostrzegać ich korelację, dzięki inicjatywie nauczyciela może to być podstawą bardziej zaawansowanych działań badawczych.

Przedmiotem mojego wywodu jest obecność malarstwa Marca Chagalla w praktyce szkolnej na trzecim etapie edukacyjnym. Marc Chagall urodził się jako Moisiej (Mosze) Szagał 6 lipca 1887 roku w Witebsku na Białorusi. Jego rodzice byli ortodoksyjnymi Żydami. Jak podaje autor biografii malarza, urodził się on nieprzytomny i ocalał tylko dzięki temu, że włożono go do naczynia z zimną wodą. W mieście w tym czasie wybuchł wielki pożar, niszcząc 125 sklepów, 268 drewnianych domów i 16 innych budynków. Fakty te później wykorzysta Chagall, kreując własną legendę: ogień i wodę uzna za swoje symboliczne żywioły. Z taką samą intencją twierdził, iż urodził się 7 lipca, wierzył bowiem w wyjątkową moc tej cyfry<sup>8</sup>. Okoliczności, jak też miejsce urodzenia miały dla Chagalla szczególne znaczenie. Obrazy rodzinnego Witebska pojawiały się na płótnach artysty przez całe jego życie, stając się z czasem symbolem zaginionego, nostalgicznie traktowanego świata i kultury żydowskiej. Zdaniem biografy:

Przez całe swe twórcze życie malarz uparcie sprowadzał świat wielkiej historii do wymiaru paru uliczek, znanych mu z dzieciństwa. W miejscach, gdzie Chagall dorastał, rozgrywa się Holocaust; tu też krzyżowany jest po wielokroć Chrystus, często opasany tałesem (modlitewnym szalem). Jeśli artysta nie umieszcza swoich opowieści w Witebsku, to zabiera go ze sobą, by rodzinne miasto towarzyszyło mu we wszystkich podróżach, schowane bezpiecznie na dnie walizki. Wystarczy że wyjrzy z okna swojego paryskiego pokoju, a już widzi znajome domki, sklepiki i synagogi, tyle, że w cieniu wieży Eiffla<sup>9</sup>.

Rodzice Marca Chagalla byli biednymi ludźmi, ojciec pracował w składzie śledzi, matka prowadziła sklepik kolonialny. Marzyli o karierze urzędniczej dla najstarszego spośród ośmiorga dzieci, jednak Marc przejawiał artystyczne zain-

---

<sup>8</sup> J. Wilson, *Marc Chagall. Biografia*, tłum. J. Skowroński, Warszawa 2008, s. 13; wszystkie informacje biograficzne czerpię z tego opracowania.

<sup>9</sup> Tamże, s. 15.

teresowania. W swoim środowisku już wówczas uchodził za ekscentryka. Jako trzynastolatek, w 1900 roku, zapisany został do Szkoły Malarstwa i Rysunku prowadzonej w Witebsku przez Jehudę Pena. Przebywał tam do roku 1906, nie był jednak zachwycony malarstwem swego mistrza. Mimo to pobyt w szkole pozwolił na wykrystalizowanie artystycznej tożsamości, przede wszystkim w opozycji do kulturowanej przez Pena dziewiętnastowiecznej tradycji akademickiej i estetyki realizmu. Metodę twórczą Chagalla można porównać z poetyką realizmu magicznego, można dostrzec w niej również cechy neoprymitywizmu. Realizowała się poprzez swobodę wyobraźni, zaburzenie proporcji, nastrojowość, wyrazistą paletę barw, odejście od klasycznej kompozycji i harmonii. W owym czasie malarz poznał Bellę Rosenfeld, która odegrała znaczną rolę w jego życiu i twórczości. W 1907 udał się do Petersburga, miał zamiar kontynuować edukację w Szkole Cesarskiego Towarzystwa Popierania Sztuk Pięknych; ten etap trwał tylko rok. Przerwał naukę, uznając, że atmosfera w szkole nie sprzyja jego rozwojowi. Twierdził, że „czuł się przytoczony granitem”<sup>10</sup>, który symbolizował klasyczną estetykę, monumentalność sztuki. Zapewne nie miały wpływ miało również i to, że jako Żyd miał ograniczone możliwości legalnego pobytu w Petersburgu; antysemita polityka caratu zabraniała bowiem przedstawicielom tej nacji osiedlać się w stolicy bez specjalnego zezwolenia. Mimo to, po rezygnacji ze szkoły, cały czas przebywał w Petersburgu, imał się różnych zajęć, próbował szczęścia w innych szkołach. Wreszcie w 1910, dzięki wsparciu hojnego mecenasa, wyjechał do Paryża. Zachwycił się tam malarstwem Veronese’a, Delacroix i Courbeta. Od tego okresu w jego obrazach zaczęły się pojawiać światło, jasna kolorystyka, swoista „powietrzność”, które oddawały specyficzny stan ducha, poczucie wolności. Inspirowały go również kolory fowistów. Zastąpiły wcześniej wykorzystywaną paletę barw ziemistych. Okres paryski zaznaczył się także fascynacją estetyką kubizmu. Wszystkie te doświadczenia dały niepowtarzalny efekt, będący swoistą syntezą inspiracji. Najbardziej reprezentatywnym przykładem owej sumy doświadczeń artystycznych jest kompozycja *Ja i moja wieś*, gdzie obrazy Witebska przedstawione są w kubistycznej formie, przestrzeń obrazu geometrycznym podziałem przypomina kolaż, sposób kreacji świata przypomina nakładające się na siebie obrazy<sup>11</sup>, a czysta kolorystyka przypomina malarstwo orfickie. W Paryżu Chagall znalazł się w niezbyt łatwym położeniu. Sprawnie posługując się na dobrą sprawę tylko jidysz, dystansował się, miewał kłopoty z komunikowaniem się i nawiązywaniem kontaktów. Mimo to w gronie jego przyjaciół znaleźli się poeci – Guillaume Apollinai-

---

<sup>10</sup> Słowa M. Chagalla przytoczone za J. Wilsonem, dz. cyt., s. 34.

<sup>11</sup> Sposób, w jaki Chagall namalował obraz *Ja i moja wieś*, budzi oczywiste skojarzenia z surrealizmem. Jednakże warto podkreślić, iż artysta stanowczo zaprzeczał jakimkolwiek związkom swojego malarstwa z tym nurtem (zob. J. Wilson, dz. cyt., s. 53–53).

re i Blaise Cendrars. W 1914, tuż przed wybuchem pierwszej wojny światowej, Chagall wrócił do Witebska, rok później poślubił Bellę. W 1916 urodziła się im córka Ida. Lata wojny rodzina spędziła głównie w Petersburgu, malarz pracował jako urzędnik wojskowy, dzięki protekcji wpływowego szwagra. W 1917 obalono carat i Chagall początkowo zachłysnął się ideą Lenina. Latem 1918 roku powierzono mu posadę pełnomocnika do spraw sztuki w obwodzie witebskim. Rozpoczął organizowanie szkoły sztuk pięknych, do współpracy zaprosił między innymi dawnego nauczyciela Jehudę Pena oraz awangardowego malarza, Kazimierza Malewicza. Chagall wierzył, że sztuka awangardowa jest z natury proletariacka, że ideały rewolucji są zbieżne z postulatem rozwijania twórczej indywidualności. Niestety, szybko utracił przychyłność władzy i został usunięty z Ludowej Szkoły Sztuk Pięknych. W 1920 roku wyjechał do Moskwy, współpracował z teatrem żydowskim, później został nauczycielem w sierocińcu. Przez to zmagał się z kłopotami materialnymi. Sytuacja polityczna w kraju stawała się coraz bardziej poważna, potęgowało się poczucie braku bezpieczeństwa. W 1922 artysta wyjechał do Berlina, a stamtąd – rok później – można powiedzieć, powrócił do Francji, najpierw do Paryża, później na południe kraju. Od tego momentu rozpoczął się okres szczęśliwego życia dla rodziny Chagallów. Artysta tworzył, zaczął sprzedawać obrazy, podróżował. Mimo iż nie dołączył do barwnego życia cyganerii artystycznej i zgodnie ze swoją naturą pozostawał nieco na uboczu, to jednak odniósł sukces, został doceniony przez krytyków. Namalował wówczas wiele kwiatów, olbrzymich bukietów i lewitujących wśród nich zakochanych ludzi. Ten nastrój zmienił się w na początku lat trzydziestych, kiedy w Europie doszły do głosu tendencje narodowe, faszystowskie, antysemityczne. Niepokoje znalazły odzwierciedlenie w twórczości, pojawiły się w niej nostalgiczne i poważne tony, tak jak w obrazie *Samotność* (1933–1934). Artysta cały czas starał się o uzyskanie francuskiego obywatelstwa, na przeszkodzie stało jednak uwikłanie w politykę bolszewicką w przeszłości. Upragniony paszport udało się zdobyć w 1937 roku, ale rząd Vichy w 1941 anulował tę decyzję. Kolejnym etapem życia stał się pobyt w Nowym Jorku (1941–1948). W 1944 nagle umarła żona Bella. To był duży cios dla Chagalla, poczucie opuszczenia potęgowało się, kiedy córka Ida wyszła za mąż (artystycznym wyrazem tych emocji jest obraz *Krzesełko panny młodej*). W Ameryce Chagall nie czuł się dobrze, był podejrzewany o powiązania z sowieckimi służbami. Ostatni etap życia spędził we Francji, którą uznał za swoją drugą ojczyznę. W 1945 artysta poznał Virginię Haggard, kanadyjską malarkę. Bardzo szybko stała się ona jego towarzyszką życia; dwa lata później urodził się im syn David. Związek nie przetrwał. W 1952 Chagall poślubił Walentynę Brodsky, nazywaną Wawa. Połączyły ich wspólne korzenie i podobne doświadczenie życiowe. Spędził z nią ostatnie trzydzieści trzy lata życia. W dojrzałym i schyłkowym etapie twórczości do głosu doszły wątki egzystencjalne, aksjologiczne, religijne. Chagall zmarł 28 marca



1985 roku we Francji. Jest autorem wielu obrazów, grafik, witraży, malowideł ściennych, między innymi w kościołach i instytucjach międzynarodowych, zajmował się też rzeźbą, ceramiką, litografią; współtworzył również widowiska teatralne, projektował dekoracje i kostiumy.

Twórczość Marca Chagalla jest ponad wszystko etnocentryczna – zakorzeniona i inspirowana folklorem żydowskim. Obrazy rodzinnego Witebska, do których przez całe życie powracał, traktować można jako wyraz nostalgii, tęsknoty za prawdopodobnie jedynym miejscem, gdzie czuł się w pełni bezpiecznie. Dorosłe życie artysty to poszukiwanie tożsamości, akceptacji, spełnienia, ale i miejsca na ziemi. W oryginalny sposób traktuje o tym wiersz Blaise’a Cendrarsa *Portret*:

Chrystus  
Chrystus to on  
On przebył dzieciństwo na Krzyżu  
On codziennie popełnia samobójstwo  
Nagle przestał malować  
Był przebudzony  
Teraz śpi  
Dusi się swoim krawatem  
Chagall się dziwi że jeszcze żyje<sup>12</sup>.

Biografia Chagalla, koleje jego losu wyznaczają kierunek ewolucji jego sztuki. Dlatego też kontekst biograficzny wydaje się ważnym elementem służącym pełnemu zrozumieniu dzieł artysty, pomoże naświetlić i ukierunkować opis obrazów. Realizacja treści biograficznych w praktyce szkolnej sprawia trudności, czasem trudno jest znaleźć ciekawe rozwiązania w tym zakresie. Proponuję zatem wykorzystanie przy tej okazji wiersza Joanny Kulmowej, *Chagall*. Może on stanowić osnowę dla porządkowania faktów i jednocześnie stanowi alternatywę dla strategii podającej.

Naręczona, naręczona,  
patrz osiołek rzy na łące.  
Ja nie pójdę, tam trzy świece,  
trzy anioły spadające.

Nie czekajmy ani chwili,  
niebo z deszczu wieńce wije.  
Duszno tutaj od motyli.  
Jeszcze żyjesz? Jeszcze żyję.

Naręczony, naręczony,  
mnie przygrywał zmarły Herszel.  
Straszno bywa w tym miasteczku.  
Jeszcze żyjesz? Żyję jeszcze.

---

<sup>12</sup> B. Cendrars, *Portret*, przeł. A. Ważyk; cyt. za J. Wilson, dz. cyt., s. 39.

Chodź do nieba. Tam odpoczniesz.  
Tylko nie patrz. Tylko nie myśl.  
Polecimy skośnie, skośnie,  
aż się nigdzie nie znajdziemy<sup>13</sup>.

Przywołany tekst sygnalizuje ważne elementy charakterystyki twórczości malarza: miłość do Belli, doświadczenie Holocaustu, poczucie wyalienowania.

Przeglądając aktualne podręczniki do nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum, można zauważyć, że twórczość tego oryginalnego malarza jest przywoływana wielokrotnie<sup>14</sup>. Przykładem następujące reprodukcje: *Spacer*, *Czas to rzeka bez brzegów*, *Bukiet z latającymi (fruwającymi) kochankami*, *Upadek Ikara*, *Samotność*, *Ponad miastem*. Spośród wymienionych tytułów jedynie pierwszy umieszczono w dziale *Spotkania ze sztuką*. Dzieła plastyczne zawarte w takim dziale traktowane są autonomicznie, celem dydaktycznym staje się analiza i interpretacja samego obrazu, bez odniesień do konkretnych tekstów literackich. Nawiązując do zreferowanych uprzednio funkcji obrazu na lekcjach języka polskiego, jest to przykład funkcji lekturowej. Malarstwo Chagalla jest trudne w odbiorze, zwłaszcza dla uczniów. Dlatego warto ich odpowiednio przygotować. Ważnym elementem stanie się przekazanie informacji na temat artysty, zwłaszcza wiążących się z czasem powstania dzieła. Śledząc biografię malarza, przekonujemy się, że warunki i okoliczności życiowe miały wielki wpływ na charakter jego twórczości. *Spacer* namalowany został w latach 1917–1918, a więc stosunkowo krótko po ślubie z Bellą, narodzinach córki, w czasach, kiedy Chagall żywił jeszcze nadzieję na zapewnienie sobie i rodzinie względnie bezpiecznego i komfortowego życia w ojczystych stronach. W centralnej części obrazu autor umieścił postać mężczyzny – jego twarz ma rysy autora obrazu. W jednej ręce trzyma ptaka podobnego do gołębia, druga ręka jest uniesiona ku górze, przytrzymuje lekką jak piórko Bellę, unoszącą się w powietrzu. Oboje są odświętnie ubrani, szczęśliwi, uśmiechnięci. Mężczyzna mocno trzyma się ziemi, druga ręka kobiety, wyciągnięta, być może sięga ku niewidzialnemu słońcu, nie zmieściła się w kadrze. Scenerię obrazu tworzy zgeometryzowany krajobraz. Łąka przypomina *patchwork*, składający się form kwadratowych i kulistych utrzymanych w zielonej tonacji. Na linii horyzontu znalazły się zielone domy i bladnoróżowa cerkiew, bryły budynków zostały potraktowane kubistycznie. Sporą część płótna zajmuje pogodne, jasne, niemal białe niebo, ta przestrzeń przełamana jest subtelnie malowanymi, bladoniebieskimi wielokątami i liniami kolistymi. Kompozycja sprawia wrażenie przestrzennej, trójwymiarowej, dzięki

---

<sup>13</sup> Cyt za A. Białą, *Literatura i malartwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa – Bielsko-Biała 2009, s. 114–115.

<sup>14</sup> W swoim wywodzie opieram się głównie na podręcznikach Ewy Horwath i Grażyny Kielb, *Blżej słowa*, klasy I–III, WSiP.

tonowaniu barw. Obraz ma niewątpliwie optymistyczną wymowę, potęgują ją również detale umieszczone z lewej strony, zwłaszcza czerwony koc piknikowy w kwieciste wzory ze stojącą na nim karafką i kieliszkiem.

*Spacer* można interpretować w kontekście radosnego, ludowego ducha chasydyzmu, który Chagall wyniósł z dzieciństwa. Biograf artysty i znawca jego sztuki Jonathan Wilson twierdzi, że:

Od najwcześniejszych lat starał się przekładać na język malarstwa zarówno życiową filozofię, jak i język chasydów. Jego dzieła są częstokroć dosłownymi wyobrażeniami metafor czy zwrotów. Tak jest na przykład z określeniem osoby 'bujającej w obłokach', poświęcającej się abstrakcyjnym rozmyślaniom. W jidysz ktoś taki to *luftmensch*, „człowiek powietrzny”. Chagall oddaje to całkowicie dosłownie: przez postać człowieka latającego nad ziemią. Innymi słowy, artysta nie tylko wysławiał się, ale i malował w jidysz<sup>15</sup>.

Analiza i interpretacja omawianego obrazu w gimnazjum powinna stać się okazją do poznania przez uczniów specyfiki sztuki awangardowej. Chagall odchodzi od tradycyjnego sposobu przedstawiania rzeczywistości, stosuje intensywne, symboliczne kolory, uproszczone, czasem zgeometryzowane kształty, jakby malowane ręką dziecka, wyraziste detale, metafory, odchodzi od klasycznej perspektywy. Jego twórczość nie daje się jednoznacznie zaklasyfikować i przypisać do określonego nurtu awangardowego. Dostrzegamy elementy ekspresjonistyczne, kubistyczne, surrealistyczne, które składają się na oryginalny i niepowtarzalny styl.

Nierzeczywistą przestrzeń, magię, baśniowość, nastrojowość, surrealistyczne obrazowanie tematów związanych z miłością i zakochaniem spotykamy też w późniejszych obrazach, przykładem *Zakochani* i *Bukiet z latającymi (fruwającymi) kochankami*. Obrazy te zostały namalowane po powrocie do Paryża, w pierwszej połowie lat dwudziestych. Na obydwu obrazach dominują monstrualne wręcz bukiety kwiatów, wśród nich umieszcza malarz wizerunki zakochanych unoszących się w powietrzu. Obserwujemy typowe dla Chagalla zaburzenia proporcji, ludzie są niemal mikroskopijni wobec roślin umieszczonych w wazonach. W utrzymanym w pastelowej tonacji tle znajdują się domki, kawiarniane stoliki, ptaki. Kompozycja przypomina sen. Jest pogodna, radosna. Wyraża przekonanie, że zakochani ludzie znajdują się w swoistym mikroświecie. *Bukiet z latającymi (fruwającymi) kochankami* w podręczniku szkolny umieszczony został w sąsiedztwie wiersza Bolesława Leśmiana *W malinowym chruśniaku*; podobieństwo tematyczne i stylistyczne jest bardzo widoczne. Tematem każdego z tych dzieł są emocje zakochanych, ich potrzeba izolacji i zatracenia się w uczuciach. Reprodukacja obrazu Chagalla spełnia w podręczniku funkcję ilustracyjną względem wiersza Leśmiana, warto jednak pokusić się dodatkowo o analizę obrazu, aby lepiej zrozumieć tekst poetycki. Podobnie pracy

---

<sup>15</sup> J. Wilson, dz. cyt., s. 23.



z wierszem Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Zaczarowana dorożka* towarzyszyć może obraz *Ponad miastem*.

Uczniowie gimnazjum są również wprowadzani w świat kultury żydowskiej. Okazję ku temu tworzy między innymi *Elegia miasteczek żydowskich* Antoniego Słonimskiego. Wiersz pisany z perspektywy Holocaustu wyraża nostalgię i tęsknotę za utraconym światem, mitologizuje jednocześnie przeszłość. Wykorzystanie malarstwa jest w tym przypadku koniecznością. Wymienione przez poetę „dwa złote księżycy Chagalla” stały się symbolem przedwojennej rzeczywistości, kontrastując z chłodnym i bladym księżycem nowej epoki. Poeta przywołuje elementy pejzażu przedwojennej Polski, żydowski folklor, obrzędy. W podręczniku umieszczono reprodukcję obrazu *Samotność*, namalowanego w latach 1933–1934, kiedy Chagall odczuwał już niepokój z powodu pogarszającej się sytuacji politycznej w Europie i wynikających z niej komplikacji życia osobistego. Bohaterem obrazu jest stary Żyd, siedzący na ziemi, okryty modlitewnym szalem. W jednej rękach trzyma Torę, drugą podpira zamysłoną głowę. Obok malarz umieścił leżącą na trawie białą krowę grającą na żółtozłoty skrzypcach. Niebo w tle kompozycji spowijają ciemne chmury, wśród nich fruwa jasny anioł. Na linii horyzontu tradycyjnie widać obrazy Witebska, domy, wieże. Ciemne chmury można interpretować symbolicznie jako znak zagłady albo bardziej dosłownie jako wyobrażenie dymu pożogi niszczącej zabudowania. Niezależnie od przyjętej strategii wymowa jest niepokojąca, katastroficzna. Przywołany obraz niewątpliwie koresponduje nastrojem z wierszem Słonimskiego. Różni je perspektywa czasowa, obraz niejako zapowiada, wyraża przecucie zagłady. Wiersz natomiast powstał już po wojnie, może być traktowany jako świadectwo żałoby. Podobną rolę mógłby spełnić inny obraz – namalowany w latach 1939–1943 *O zmroku*. Na pierwszym planie tej kompozycji malarz umieścił swój wizerunek postaci stojącej przed sztalugami z paletą w dłoni. Zamysłoną twarz pokrył niebieskim cieniem, tuż przy niej znalazł się profil Belli. Postać żony, w białej szacie, nakrytej czerwonym szalem niejako otula malarza, tak jakby oddychali wspólnym powietrzem. Bohaterowie obrazu, umieszczeni pośrodku, biegną w głąb kompozycji drogi. W głębi widzimy charakterystyczną zabudowę Witebska, przedstawioną w sposób typowy dla Chagalla, z saniami sunącymi ni to po jakiejś równinie, ni to po dachach domów. Nad wszystkim góruje księżyc w zielonej poświacie, latarnia kroczy w poprzek ulicy, a dziwna postać z głową kury obejmuje niemowlę. Wszystko to przypomina senną wizję. Niemal monochromatyczna kolorystyka, przełamana błękitem, czerwienią i zielenią wyraża nostalgię. Jest to żal nie tylko za opuszczonym światem, ale również – biorąc pod uwagę to, że obraz rozpoczęty w 1939 roku dokończony został po wojnie, po zniszczeniu Witebska – można go traktować jako wyraz bezpowrotnej straty<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Zob. Z. Baranowicz, *Chagall 1918–1939*, Warszawa 1975, s. 14.

Okazji do wykorzystania malarstwa Chagalla podczas pracy z tym tekstem może być więcej. Jak już wcześniej zaznaczyłam, poeta idealizuje utracony bezpowrotnie świat. Podobnie sentymentalne wizje pojawiają się u Chagalla. Pomocne w zrozumieniu nastawienia do minionej rzeczywistości żydowskich miast byłyby obrazy *Ja i moja wieś*, *Skrzypek*, gdzie fantastyka miesza się z realnością, tworząc magiczne, niecodzienne wyobrażenia.

Okazją do zetknięcia gimnazjalistów z malarstwem artysty z Witebska jest płótno *Ikar*. Towarzyszy ono tekstom literackim Tadeusza Różewicza i Jarosława Iwaszkiewicza oraz znanemu obrazowi Pietera Breughla *Pejzaż z upadkiem Ikarra*. W przeciwieństwie do koncepcji „starego mistrza” Chagall umieścił tytułowego bohatera w centralnym miejscu obrazu, namalował też tłumy ludzi, którzy obserwują Ikarra. Podzielił ich na dwie grupy, oddzielone czerwonym polem. Jedni obserwują spadającą postać z przerażeniem, drudzy zaś wykonują zupełnie inne gesty i szeroko się uśmiechają. Wizja Chagalla jest jeszcze bardziej smutna niż ta, którą wyraził Breughel. Namalowany w 1975 roku *Ikar* prowadzi do refleksji ukształtowanej przez historię XX wieku, że dramat jednego narodu może być lekceważony przez drugi.

Jak dowodzą przytoczone przykłady, malarstwo Marca Chagalla jest licznie reprezentowane w podręcznikach szkolnych. Spełnia rozmaite funkcje dydaktyczne. Może towarzyszyć omawianiu utworów literackich i być inspiracją dla polonisty do uatrakcyjniania lekcji języka polskiego w gimnazjum. Nie jest to twórczość łatwa w odbiorze. Malarstwo aluzyjne, wymagające wysiłku przy odczytywaniu, może jednak wprowadzić uczniów w symboliczny wymiar kultury. Otwiera bowiem pole do refleksji nad wartościami i zachowaniami.

#### **Danuta Hejda: MARC CHAGALL'S PAINTING IN THE POLISH CLASSES IN THE MIDDLE SCHOOL**

The article concerns the topic of the presence of painting in the Polish classes. The author analyses some schoolbooks and indicates the numerous examples of Marc Chagall's paintings placed in them. The functions of the artist's works as well as the benefits of their analysis and interpretation are discussed. The proposals of the paintings, which are difficult to interpret, are accompanied by the painter's biography helping to understand his visions.