

WSTĘP

Niniejsza praca jest, z jednej strony, próbą podsumowania i usystematyzowania dotychczasowych rozważań dotyczących funkcjonowania źródeł ikonograficznych, zarówno w kontekście szerszym (dotyczącym ogólnej refleksji nad tego rodzaju źródłami), jak i w aspekcie węższym, nazwijmy go adaptacyjnym, związanym z wykorzystaniem ikonografii jako źródła informacji w szkolnym kursie historii. Z drugiej strony, i to stanowi główny cel pracy, postawiłam sobie za zadanie skonstruowanie modelu interpretacyjnego źródeł obrazowych, który, uwzględniając przede wszystkim dydaktywy, jak i aparaturę pojęciową stosowaną przez metodologie różnych dyscyplin i subdyscyplin humanistycznych (historię, historię sztuki, estetykę, semiotykę, socjologię czy psychologię), pozwoli ukazać/odnaleźć wielopłaszczyznowość przekazu obrazowego i, adekwatnie do etapu edukacyjnego, na jakim źródło się pojawi – wyzyskać je pod kątem pytań, jakie ku niemu może skierować uczeń¹.

Dla pojawiającego się w pracy pojęcia kluczowego, czyli *źródła ikonograficznego*, przyjąłam ogólną, lecz w moim przekonaniu operatywną definicję, proponującą rozumienie tego rodzaju źródła jako *pewnego materialnego przedmiotu wraz z umieszczonym na nim przedstawieniem*, przy czym należy zaznaczyć, że źródłami stanowiącymi pole badawcze są niemal wyłącznie źródła malarskie oraz (nieliczne) rysunkowe. W toku rozważań pojęcie to zostało niejako zredefiniowane (uściślone) do praktyki edukacyjnej, i stało się *obrazowym, znakowym środkiem dydaktycznym*.

Analizując dotychczasowe opracowania poruszające zagadnienie źródła ikonograficznego, doszłam do wniosku, że można je przypisać do trzech koncentrycznych przestrzeni, w których kontekście ikonografia się pojawia. Pierwszą, najliczniejszą chyba grupę, stanowią opracowania dotyczące sposobów pokazywania historii przez sztuki plastyczne, swoistego dialogu pomiędzy przeszłością

¹ Dydaktyka historii nie miała dotąd własnego modelu interpretacji źródeł obrazowych, choć pojawiła się propozycja, będąca próbą przetransponowania na grunt szkoły osiągnięć filozofii w zakresie dotarcia do trzech sfer informacyjnych zawartych w ikonografii; por. H. Figaj-Nowak, *Dydaktyczna interpretacja źródła ikonograficznego*, w: *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 189–194; H. Figaj-Nowak, J. Budzińska, *Rozumieć patrząc: artysta-komunikat-odbiorca*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 2, s. 51–55.

jako taką a artystycznymi komentarzami do niej². Przyjmując różne perspektywy badawcze i reprezentując różne dyscypliny (historię sztuki, historię, filozofię – estetykę), autorzy podnoszą przede wszystkim wartość informacyjną źródeł ikonograficznych (bądź szerzej – sztuki w ogóle). Postulując odpowiednią dawkę krytycyzmu w obcowaniu z przekazami obrazowymi, oferują – najczęściej na konkretnych przykładach z ikonosfery omawianego przez siebie czasu lub miejsca – próbę odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób czytać/rozumieć przekazy ikonograficzne”, na podstawie szerokiego kontekstu historyczno-społeczno-kulturowego, w jakim powstawały i egzystowały pierwotnie.

² M.in.: L. Kalinowski, *Treści ideowe i estetyczne Drzwi Gnieźnieńskich*, w: *Drzwi Gnieźnieńskie*, red. M. Walicki, t. II, Wrocław 1959, s. 7–146; M. Porębski, *Malowane dzieje*, Warszawa 1961; *Sztuka i historia. Księga pamiątkowa ku czci profesora Michała Walickiego*, red. J. Białostocki, A. Ryszkiewicz, J. Starzyński, J. Toeplitz, W. Tomkiewicz, Warszawa 1966; W. Tomkiewicz, *Sztuka i historia*, Warszawa 1966; P. Skubiszewski, *Dzieło sztuki a źródło historyczne*, w: *Proces historyczny w literaturze i sztuce. Materiały konferencji naukowej, maj 1965*, red. M. Janion, A. Kmita-Piorunowa, Warszawa 1967, s. 277–298; K. Wyka, *Proces historyczny w literaturze i sztuce*, w: *Proces historyczny w literaturze i sztuce. Materiały konferencji naukowej, maj 1965*, red. M. Janion, A. Kmita-Piorunowa, Warszawa 1967; M. Porębski, *Styl wieku XIX*, w: tegoż, *Interregnum. Studia z historii sztuki polskiej XIX i XX w.*, Warszawa 1975, s. 129–191; *Pamięć wojny w sztuce*, red. J.M. Michałowski, Wrocław 1978; W. Juszcak, *Dzieło sztuki czy fakt historyczny?*, w: tegoż, *Fakty i wyobrażenia*, Warszawa 1979, s. 13–26; S. Mossakowski, *Sztuka jako świadectwo czasu. Studia z pogranicza historii sztuki i historii idei*, Warszawa 1980; M. Gębarowicz, *Początki malarstwa historycznego w Polsce*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1981; J.A. Chrościcki, *Sztuka i polityka. Funkcje propagandowe sztuki w epoce Wazów*, Warszawa 1983; T. Jakimowicz, *Temat historyczny w sztuce ostatnich Jagiellonów*, Warszawa–Poznań 1985; T. Kostyrko, *Dzieło sztuki – wartości estetyczne – wartości poznawcze*, w: *O kulturze i jej badaniu*, red. K. Zamiara, Warszawa 1985; J. Malinowski, *Imitacje świata. O polskim malarstwie i krytyce artystycznej drugiej połowy XIX wieku*, Kraków 1987; K.M. Kowalski, *Polskie źródła ikonograficzne XVII wieku. Analiza metodologiczna*, Warszawa–Poznań 1988; *Sztuka i historia. Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Bielska-Łach, Kraków, listopad 1988, Warszawa 1992; W. Okoń, *Alegorie narodowe; studia z dziejów sztuki polskiej XIX wieku*, Wrocław 1992; T. Kostyrko, *Od wielkich dzieł sztuki do małych narracji*, w: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*, red. T. Kostyrko, Warszawa 1994; M. Kitowska-Łysiak, E. Wolicka, *Czas i wyobrażenia. Studia nad plastyczną i literacką interpretacją dziejów*, Lublin 1995; Z. Piech, *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?*, w: *Tradycje i perspektywy nauk pomocniczych historii w Polsce. Materiały z sympozjum w Uniwersytecie Jagiellońskim dnia 21-22 października 1993 roku profesorowi Zbigniewowi Perzanowskiemu przypisane*, red. M. Rokosz, Kraków 1995, s. 119–141; T. Kostyrko, *O pojęciu estetyzacji oraz pożytkach z dzieł sztuki jako źródeł*, w: *Świat historii: prace z metodologii historii i historii historiografii dedykowane Jerzemu Topolskiemu z okazji siedemdziesięciolecia urodzin*, red. W. Wrzosek, Poznań 1998, s. 265–272; Z. Piech, *Źródła ikonograficzne w badaniach historyka mediewisty*, w: *Pytania o średniowiecze. Potrzeby i perspektywy badawcze polskiej mediewistyki*, red. W. Fałkowski, Warszawa 2001, s. 187–201; S. Czekalski, *Mitologia dokumentu. Przysięga w Sali Senatorskiej według Norblina*, w: *Rzeczywistość – Realizm – Reprezentacja. Materiały Seminarium Metodologicznego Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Nieborów 26–28 października 2000, Tom dedykowany Profesorowi Mieczysławowi Porębskiemu w osiemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2001, s. 73–97; *Sztuka i władza. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Instytut Sztuki PAN w dn. 30.XI.–2.XII. 1998 r. w Warszawie*, red. D. Konstantynow, R. Piaseczny, P. Paszkiewicz, Warszawa 2001; M. Bogucka, *Sztuka w historii. Kilka refleksji historyka*, w: *Dzieło sztuki: źródła ikonograficzne czy coś więcej? Materiały sympozjum XVII Powszechnego Zjazdu Historyków w Krakowie, 15–18 września 2004*, red. M. Fabiański, Warszawa 2005, s. 9–18.

Drugą, istotną w kontekście poruszanego w rozprawie zagadnienia, przestrzeń, i tu wchodzimy już na grunt edukacji, współtworzą refleksje odnoszące się do problemu wykorzystania zbiorów muzealnych w praktyce szkolnej³. Wśród obszarów poruszanych przez autorów odnaleźć możemy aspekty związane zarówno z czysto informacyjną, jak i wychowawczą funkcją szeroko pojętych eksponatów muzealnych (obrazów, ale i np. przedmiotów codziennego użytku), wraz z konkretnymi przykładami placówek muzealnych, które pomogą zrealizować założone przez autorów cele.

I wreszcie trzeci, najbardziej konkretny z wyodrębnionych obszarów związanych ze sposobem wykorzystania źródeł obrazowych, obejmujący opracowania dotyczące miejsca i funkcji ikonografii w ścisłym odniesieniu do lekcji historii⁴. Dokonując, bądź to usystematyzowania źródeł na potrzeby dydaktyki historii (i w tym kontekście dotykając interesującego nas pojęcia), bądź skupiając się tylko i wyłącznie na źródle obrazowym, autorzy starają się przede wszystkim wykazać specyfikę przekazów ikonograficznych (z uwzględnieniem wieku młodego odbiorcy) i wyposażyć nauczyciela (oraz oczywiście za jego pośrednictwem – ucznia) w niezbędne minimum kompetencji, dzięki którym uczeń stanie się Widywem Krytycznym, nie kończącym swego spotkania z historią w obrazie na etapie rozpoznania elementów świata przedstawionego.

³ M.in.: A. Kunysz, *Współpraca muzeum ze szkołami*, Przemysł 1968; J. Prus, *W sprawie współpracy muzeów ze szkołami (Refleksje historyka na placówce muzealnej)*, „Wiadomości Historyczne” 1972, nr 6; P. Unger, *Jak zwiedzać muzeum z pożytkiem dla uczniów*, „Wiadomości Historyczne” 1973, nr 1, s. 32–38; *Muzea a nauczanie i wychowanie*, red. K. Nowiński, Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków, Seria B, t. 46, Warszawa 1977; E. Adamska, *Aspekty wychowawcze na lekcjach historii w muzeum*, „Wiadomości Historyczne” 1981, nr 2; M. Dąbrowa, *Jak wykorzystują zbiory muzealne w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 1981, nr 3; M. Dąbrowa, *Muzeum jako warsztat pracy nauczyciela historii*, w: *Z problematyki nauczania historii w szkole podstawowej i średniej*, red. J. Mazur, Kraków 1984; P. Unger, *Muzea w nauczaniu historii*, Warszawa 1988; *Muzea a nauczanie i wychowanie*, red. J. Durko, J. Konar, P.M. Unger, Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków, Seria B, t. 85, Warszawa 1989; *Muzeum w nauczaniu historii*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1989; A. Prokop, *Rola warsztatów muzealnych w edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 2, s. 23–25; A. Stawecka, *Dzieci lubią oglądać dzieła sztuki*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 163, s. 32–38; A. Zielecki, *Muzea* [hasło], w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 201–203; A. Ziębińska-Witek, *Wizualizacje pamięci – upamiętnianie Zagłady w muzeach. Materiały 17 Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, s. 6–7, [online] <jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/ziebinska.pdf> [dostęp: 16.09.2014].

⁴ M.in.: J. Tazbirowa, *Źródła historyczne w nauczaniu szkolnym*, Warszawa 1971; A. Suchoński, *Przezrocza w nauczaniu historii*, Warszawa 1975; P. Unger, *O roli obrazów w przybliżaniu przeszłości uwag kilka*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 5, s. 296–298; M. Giermakowski, *Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, Lublin 1999; H. Figaj-Nowak, *Karykatura i alegoria w nauczaniu historii*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 2, s. 34–38; H. Figaj-Nowak, *Dydaktyczna interpretacja...*; A. Suchoński, *Wdrażanie uczniów do umiejętności analizy obrazu dynamicznego*, w: *Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002, s. 22–30; H. Figaj-Nowak, J. Budzińska, *Rozumieć patrząc...*; M. Sobańska-Bondaruk, *Teksty kultury w edukacji historycznej (cz. II)*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 3, s. 162–176; A. Suchoński, *Alegoria* [hasło], w: *Współczesna dydaktyka...*, s. 9–10; A. Suchoński, *Środki obrazowe* [hasło], w: *Współczesna dydaktyka...*, s. 372–374.

Zgodnie z tytułem pracy, baza źródłowa dla podejmowanych rozważań została skompletowana na podstawie zbiorów muzeów wielkopolskich. Jednakże ten regionalny charakter nie wyklucza w gruncie rzeczy zastosowania propozycji modelowego ujęcia interpretacji dydaktycznej źródeł obrazowych przez nauczyciela/ucznia ze Śląska czy Małopolski; wszędzie bowiem wśród eksponatów muzealnych odnajdziemy dzieła przynależące do wyróżnionych gatunków.

Układ pracy ma charakter problemowy. Pragnąc usprawiedliwić się przed ewentualnym zarzutem o nadmierną fascynację teorią, wyjaśniam w tym miejscu, że taki sposób ujęcia poruszanych w rozprawie zagadnień podyktowany został przede wszystkim szeroką perspektywą badawczą, w optyce której buduję swą narrację i, w sensie dosłownym, konstruuje model dydaktycznej interpretacji źródeł ikonograficznych.

W rozdziale I podjęłam próbę przeanalizowania historycznego (w rozumieniu metodologicznym) kontekstu znaczeniowego pojęcia *źródła obrazowego*. Na bazie obecności pojęcia w tradycji metodologicznej zaproponowałam definicję adekwatną do zakresu źródeł, będących materiałem badawczym pracy. Kolejnym analizowanym zagadnieniem jest obecność historii w malarstwie (oraz malarstwa w historii) w rozumieniu przedstawień „typowo” historyczno-batalistycznych, ale i uwzględniających podział źródeł również na inne gatunki: portret, wedytę, przedstawienia rodzajowe, malarstwo symboliczno-alegoryczne, religijne, bajkę, legendę i mitologię oraz pejzaż. Odwołując się do konkretnych przedstawień, ukazałam specyfikę tychże gatunków, z uwzględnieniem przede wszystkim charakteru historii oferowanych przez malarstwo: historii w wersji „makro” i w wersji „mikro”. Następny podrozdział to przetransponowanie pojęć, jakimi posługuje się nurt narratywistyczny filozofii historii, na pole obrazowe. Rozwarstwiając przekaz obrazowy na podobieństwo narracji pisanych, poszukiwałam wśród wyodrębnionych źródeł sposobów praktycznej, wizualnej realizacji warstwy informacyjnej, retorycznej i teoretyczno-ideologicznej. Natomiast rozpatrując rolę sztuki w jej aspekcie kreacyjnym (i odnosząc się do pojęć takich, jak: bohater, mit, stereotyp, fantazmat) wprzęgåłam do refleksji nad sztuką aparaturę pojęciową stosowaną przez nurt, który zainspirował moje rozważania.

Rozdział II ma również charakter analityczny, tym razem jednak analizie poddane zostały warunki odbioru źródeł ikonograficznych w edukacji szkolnej. Uwarunkowania te związane są z dwiema przyjętymi perspektywami: socjologiczno-kulturową oraz dydaktyczno-historyczną. I tak, w ramach pierwszej perspektywy, rozważania zostały zogniskowane wokół pojęć, według mnie, kluczowych dla współczesnej edukacji historycznej, czyli: (szkolnej) pamięci przeszłości, kompetencji kulturowej i poznawanych przez ucznia podczas lekcji historii miejsc pamięci. Sytuując źródła ikonograficzne wśród wspomnianych miejsc pamięci, rozważam ich funkcję reprezentacyjną wobec przeszłej rzeczywistości oraz oferowaną przez malarstwo możliwość „dotknięcia” historii, realizowaną w przestrzeni wyznaczonej

przez doświadczenie/przeżycie estetyczne. Drugi rodzaj uwarunkowań, wyznaczony perspektywą dydaktyczną, bazuje na pojmowaniu źródeł obrazowych jako systemu znakowego, z dychotomicznym podziałem na znaki ikoniczne i symboliczne, czego konkluzją jest propozycja traktowania przekazów obrazowych jako komunikatów posługujących się specyficznym, znakowym językiem.

W konsekwencji zaprezentowałam ofertę sposobu pracy/czynności ucznia, jakich, w zależności od etapu edukacyjnego, może/powinien dokonywać na obrazie, z uwzględnieniem ilustracyjnej bądź informacyjnej funkcji ikonografii. Bazując na podstawach programowych poszczególnych etapów edukacyjnych, wyodrębniłam trzy uczniowskie „przestrzenie badawcze” i czynności, jakie w dotarciu do tych przestrzeni mogą być pomocne: opis, analizę i interpretację.

Rozdział III przedstawia, ufundowane na siatce pojęć pojawiających się we wcześniejszych rozważaniach, ujęcie modelowe dydaktycznej interpretacji źródeł ikonograficznych, jakkolwiek uczciwość badawcza nakazuje mi przyznać się do pewnego niedosytu, jaki chyba odczuwa każdy, kto próbował pewien fragment rzeczywistości ująć w postaci modelu graficznego, tym bardziej że w badanym przypadku dotyczy to dwóch delikatnych aspektów, jakimi są sztuka i stający wobec niej uczeń. Niemniej wizualizacja procesu interpretacyjnego to główne zadanie tej pracy, dlatego zaproponowałam trzy (każda przynależna do danego etapu edukacyjnego) warstwy obrazu, podlegające kolejno opisowi, analizie i interpretacji. Czynności te, wypuklające odpowiednie odczytanie rodzaju znaku, jakim operuje źródło, prowadzą do, umocowanego w szerszym kontekście informacyjno-poznawczym, rozpoznania funkcji pełnionych przez obraz w odniesieniu do innych typów narracji (pisanych, werbalnych). W kolejnym podrozdziale pokazany został, na bazie konkretnych źródeł i z wykorzystaniem pytań oraz poleceń ukierunkowujących czynność opisu/analizy/interpretacji, sposób zastosowania wytycznych oferowanych przez model. Przykłady dotyczą każdego z kolejnych etapów edukacji i pogrupowane zostały wokół przynależności gatunkowej omawianych obrazów. W ostatniej części rozdziału dokonałam próby odniesienia źródeł do konkretnych tematów/zagadnień lekcyjnych z perspektywy metod nauczania – uczenia się, uwzględniając podział na metody tradycyjne, interaktywne i, ze względu na specyfikę i złożoność – strategię dramową. Nie są to scenariusze lekcji w pełnym tego słowa znaczeniu, lecz pewne propozycje, dające możliwość zaadaptowania ich przez nauczyciela, w zależności od wybranych przez niego źródeł ikonograficznych oraz metod, do których sięgnie w ramach prowadzonej przez siebie lekcji.

*

Niniejsza książka powstała na podstawie rozprawy doktorskiej pod tym samym tytułem, której Promotorką była prof. dr hab. Maria Kujawska, Recenzentami zaś – prof. UAM dr hab. Dorota Skotarczak i prof. dr hab. Janusz Rulka,

którym w tym miejscu składam serdeczne podziękowania. Osobne podziękowania kieruję do Koleżanek i Kolegi z Zakładu Dydaktyki Historii Instytutu Historii UAM, w szczególności do prof. UAM dr hab. Izabeli Skórzyńskiej, za cenne i wielokierunkowe inspiracje. Publikacja książki nie byłaby możliwa, gdyby nie życzliwość Dyrektora Instytutu Historii UAM, prof. dr. hab. Józefa Dobosza, równie życzliwe i cenne wskazówki Recenzenta książki, prof. dr. hab. Rafała Stobieckiego, oraz przychylność Wydawnictwa Naukowego UAM, które zdecydowało się ją wydać. Chcę również zaadresować specjalne „dziękuję!” do studentów historii (specjalność nauczycielska), którzy (mimowolnie stając się dla mnie pewnym „polem doświadczalnym” podczas zajęć na temat wykorzystania źródeł ikonograficznych w edukacji historycznej) pozwolili mi utwierdzić się w przekonaniu, że narracja obrazowa „z wielką historią w tle” nie musi kończyć się na Janie Matejce, ponieważ np. Otto Dix czy Pablo Picasso też mogą nam wiele w tej materii zaoferować.

I wreszcie – Bartku, Mamo, Tato! – dziękuję, że byliście przy mnie wtedy, kiedy było to potrzebne, i za Wasz nieustający doping...