

ARTYKUŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 54 (3)/2020, s. 127–143



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2020.051>

JOANNA BUGAJSKA-WIĘCŁAWSKA*

Narracja a interpretacja obrazów Perspektywa dydaktyczna

Narration and interpretation of images A didactic perspective

Streszczenie: Współczesna kultura nazywana jest kulturą dźwięku i obrazu. Paradoksalnie mamy coraz większe trudności z prawidłowym odczytaniem ich symboliki; niechętnie decydujemy się na głębszą interpretację. Prezentowany artykuł stanowi próbę krytycznego spojrzenia na praktykę wykorzystywania źródeł ikonicznych i literackich w kształceniu kulturowym na lekcjach historii. Przedstawiono w nim warunki pracy z tego typu materiałami oraz omówiono podstawowe błędy popełniane podczas ich udostępniania: selekcji, opisu i interpretacji. W pracy wykorzystano wybrane obrazy, zdjęcia i fragmenty literackie.

Summary: The culture of nowadays is called the culture of sound and picture. Paradoxically, we have more and more difficulties in reading it's symbols clearly; we grudgingly make an

* Instytut Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, pl. M. Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, j.bw@poczta.umcs.lublin.pl, ORCID: 0000-0001-9648-0587.

attempt on interpretation of it more deeply. This article is a critical evaluation on how the ikon and literature sources were used in a cultural education during the history lessons. The instruction in the type of learning was shown and the basic mistakes of publishing: selection, characterization and interpretation were discussed. In the article some choice of picture and pies of literature were used.

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, interpretacja, historia, narracja, obrazy

Keywords: cultural education, interpretation, history, narration, images

Jednym z najlepszych sposobów zrozumienia obrazu jest uważne patrzanie, myślenie o nim i rozmawianie na jego temat...¹

Na początku jest myśl. Nigdy, w żadnej nauce, bierna obserwacja – nawet gdybyśmy przyjęli, że taka jest możliwa – nie wydała owoców².

Powyższe słowa odnoszą się bezpośrednio do obrazu w rozumieniu odzwierciedlenia ikonicznego i zostały napisane przez krytyka fotografii. Drugi cytat jest autorstwa historyka. W prezentowanym artykule myśli owe odniesiemy do szerszego kontekstu: rozumienia i pracy z obrazem jako fenomenem wyobrazeniowym (w tym kreującym wyobrażenia) w ogóle. Będą nas zatem interesować zdjęcia, obrazy/artefakty, również te tworzone za pomocą tekstu literackiego (poezji i prozy); wszystkie te formy, które wzbogacają narrację lub główny tekst dydaktyczny (np. podręczników szkolnych) w procesie nauczania historii. Należy przy tym zaznaczyć, że zasugerowane powyżej (w sposób ogólny) formy będą należały do tzw. obrazów dominujących³, tzn. takich, których przekaz zwykle zostaje podporządkowany pewnym funkcjom społeczno-kulturowym. Człowiek bowiem rozwija się, doskonali, uczy, wrastając w swoją kulturę, a poznając kultu-

¹ J. Barrett, *Krytyka fotografii. Jak zrozumieć obrazy*, tłum. J. Jedliński, Kraków 2014, s. 7.

² M. Bloch, *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, tłum. W. Jedlicka, H. Łukaszewicz, Kęty 2009, s. 78.

³ Por. R. Drozdowski, *Obraz na obrazach. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Poznań [s.a.], s. 269.

ry obce, w mniejszym czy większym stopniu je wartościuje⁴. Tożsamość kulturowa kręgu, z którego pochodzimy, predysponuje nas do określania kultury innej (również minionej) z punktu widzenia naszej mentalności, konstruktów bliskich wartościom i przestrzeni, które nas ukształtowały⁵.

W rzeczywistości edukacyjnej mierzymy się zatem z podwójnym wyzwaniem – odczytaniem przesłania symboli: czasu i przestrzeni; a umiejętność odczytywania kodów kultury nie jest zadaniem łatwym. Aleksandra Olędzka-Frybesowa w pracy *Lustra, znaki, obrazy*⁶ pisze o zjawisku kostnienia symboli już na przełomie XII/XIII w. i „natręctwie” symboliki w sztukach pięknych spowodowanych zanikiem intuicyjnych umiejętności ich odczytania. Tendencja ta miała się pogłębiać równoległe z rozwijającą się racjonalizacją kultury, w wyniku czego symbole, jak pisze, „zostały skazane na zagładę”⁷. Głównym celem zaproponowanej tu refleksji będzie odkrywanie informacji o przeszłości kulturowej, przez poznawanie elementów historycznych znaków i mentalności. One to w procesie nauczania winny posłużyć próbie odkodowania⁸ światów minionych: wrogich lub afirmujących (wobec naszego świata wartości), ale zawsze innych od wyobrażeń kulturowo-normatywnych. Bezspornie (nie zapominając przy tym o działaniach na rzecz formacji społeczno-politycznej)⁹ to właśnie rozwój kulturowy stanowi konieczność i podstawę wszelkich działań wychowawczych. Bezsporna pozostaje tu dodatkowa funkcja sztuki i literatury – stymulowanie wrażliwości estetycznej¹⁰. W prezentowanym artykule rozważymy szczegól-

⁴ Por. U. Eco et al., *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 19; A. Radomski, *Kultura – Tekst – Historiografia*, Lublin 1999, s. 82

⁵ Por. M. Brodnicki, *Dekonstrukcyjna etyka lektury inspiracją dla historii wychowania*, w: *Historia. Interpretacja. Reprezentacja*, t. 3, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, J. Taraszkiewicz, Gdańsk 2015, s. 160 i nast.

⁶ A. Olędzka-Frybesowa, *Lustra, znaki, obrazy. Obrazy współczesności*, Kraków 1999.

⁷ Ibidem, s. 26.

⁸ W rozumieniu „utożsamienia poznawczego”; por. ibidem.

⁹ Rozumiemy przez to wysiłki na rzecz przekazywania i kształtowania wiedzy i umiejętności oraz kreowania standardów co do struktury i funkcjonowania społeczeństwa w określonym porządku ideowo-politycznym.

¹⁰ Por. B. Taborski, *Jak literatura mnie wychowała. Refleksje poety*, w: *Słowa, obrazy, dźwięki w wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz, Warszawa 2011, s. 9–16.

ny aspekt wykorzystywania tej wrażliwości w procesie poznawania przez sztukę i literaturę, kiedy odczytywanie i interpretacja będą łączyć się w procesie nauczania z percepcją spostrzeżeniową. Dobrosław Bagiński i Piotr Francuz w artykule *W poszukiwaniu podstaw kodów wizualnych*¹¹, pisząc o skuteczności każdej komunikacji, zwracają uwagę na podstawowe warunki jej powodzenia: na podobieństwo między percepcją i uwarunkowaniami kulturowymi, co pozwala odgadnąć, a czasem odczytać treść każdego komunikatu. Autorzy słusznie zauważają: „bywają jednak sytuacje, kiedy adresat nie zna kodu lub zna go bardzo słabo [...], próbuje go odszyfrować, analizując jego wewnętrzną strukturę oraz kontekst [...], jeśli mu się powiedzie, oznaczać to będzie, że stał się użytkownikiem nowego kodu”¹².

Z podobną sytuacją spotykamy się w praktyce nauczania szkolnego podczas odczytywania źródeł. Uczeń, z racji swych ograniczonych zasobów wiedzy kulturowej i umiejętności, prawie zawsze odczuwa trudności interpretacyjne. Autorzy wyżej cytowanej pracy zauważają różnice między funkcjami pośredniczącymi w odkodowaniu źródła. Zadają pytanie: „Czy znaczenia komunikatów wizualnych wywodzone są bezpośrednio z obrazów, czy też za pośrednictwem języka?”¹³. Niewątpliwie pośrednictwo języka jest najważniejszą formą w nauczaniu. Wierzymy, że w warunkach ograniczonej wiedzy odkodowywanie pozawerbalne jest możliwe jedynie na poziomie estetycznym. Wszelka inna wiedza i możliwości poznawcze powstają na podstawie instrukcji werbalnych, w które wbudowane są wcześniej przyswojone pojęcia kulturowe. Nie możemy również zapominać o jednej z podstawowych funkcji sztuki, zarówno piktograficznej, jak i literackiej – pewnej „prowokacji” (Bagiński, Francuz) wobec odbiorcy, która wywołuje emocje nie tylko estetyczne. One to są w stanie wzmacniać komunikat wizualno-wyobrażeniowy. Uznaje się, że empatia, jako zjawisko społeczne, jest doświadczana na poziomach: kognitywnym (obserwacja i wnioskowanie co do obserwowanego obiektu) i afektywnym (przejmowanie emocji

¹¹ D. Bagiński, P. Francuz, *W poszukiwaniu kodów wizualnych*, w: *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007, s. 19.

¹² Ibidem, s. 20.

¹³ Ibidem, s. 21.

obserwowanego obiektu)¹⁴. Zatem „chcąc zwrócić uwagę widza-obszawatora na pewne aspekty dzieła, artysta musi je odpowiednio estetycznie spreprować”¹⁵. Odbieranie obrazów odbywa się natomiast na zasadzie skojarzeń z informacjami już zmagazynowanymi w pamięci długotrwałej; gdzie przez podobieństwa między kategoriami powstają nowe związki świadomości¹⁶.

Stosowanie środków ikonicznych i tekstów literackich w procesie edukacji należy do klasyki teorii¹⁷. W nauczaniu historii najczęściej wykorzystywana bywa ikonografia, czasem fragmenty pamiętników, najrzadziej – poezja, który to gatunek może wydawać się zbyt ulotny dla interpretacji historycznej. Wszystkie wymienione formy (źródła) są budulcem i pożywką wyobraźni historycznej, widzenia przeszłości. Wyobraźnię uznaje się zaś za „pierwotny, umysłowy mechanizm generowania obrazów wizualnych w sytuacji, gdy wyobrażany obiekt nie jest aktualnie rejestrowany za pomocą zmysłów”; w tym procesie angażowana jest percepcja wzrokowa¹⁸.

Szkoła nie jest miejscem dogłębnych poszukiwań semiotycznych i aksjologicznych. Uczy natomiast pewnych reguł kulturowych, posługuje się przy tym wyselekcjonowanymi środkami dydaktycznymi po to, aby najefektywniej przekazać informację z najtrafniejszym komentarzem. Dzięki użyciu na lekcjach środków ikonograficznych i opisów literackich wprowadzamy ucznia w świat podstawowej symboliki: obrazu i znaku, którą powinien odkodować i zinterpretować. Nauczyciel bierze odpowiedzialność za

¹⁴ Ibidem, s. 132.

¹⁵ Ibidem, s. 121.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Por. A. Suchoński, *Środki dydaktyczne w nauczaniu-uczeniu się historii*, w: J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993; P. M. Unger, *O roli obrazów w przybliżaniu przeszłości uwag kilka*, „Wiadomości Historyczne” 1994, t. 37, nr 5, s. 296 i nast.; *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004; A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007; E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole – teoria i praktyka*, Warszawa 2008; M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009; B. Kubis, T. Maresz, *Zrozumieć historię. Praca ze źródłem. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2011.

¹⁸ D. Bagiński, P. Francuz, op. cit., s. 12.

skuteczność i ekonomię nauczania¹⁹. Środek dydaktyczny musi być pomocą, nie zaś barierą w nauczaniu, co nie znaczy, że nie może być wyzwaniem czy zagadką poznawczą. Należy zatem zadbać o to, aby wybrane źródło nie tylko odpowiadało realizowanemu tematowi (ma ilustrować istotę problemu), ale również dawało szansę na odpowiednią perspektywę interpretacyjną. Niewątpliwie uwaga obserwatora chętniej skupia się na szczególe²⁰ niż obrazie rozbudowanym. Jednocześnie jednak za duży puryzm w cięciu kadru może odbić się na jakości interpretacji – obraz staje się ubogi. Nieumiejętne (błędne co do założeń) skadrowanie źródła ikonograficznego pozbawia nas szansy na poszerzenie kontekstu interpretacyjnego.

Kolejnym ważkim elementem w pracy nad źródłami jest opis źródła. Należy zgodzić się z Terryem Barrettem, że już opis stanowi interpretację: „niemożliwe jest opisywanie bez dokonania interpretacji, podobnie jak nie można interpretować, nie opisując, [zaś] próba włączenia lub wyłączenia zewnętrznych informacji opisowych jest jedną z najważniejszych decyzji o tym, co umieścić w tekście, a co z niego wyłączyć, jest oddzieleniem ważnych informacji od mało znaczących, odkrywczych od banalnych i rozprasających”²¹. Warto również zdać sobie sprawę, że „każde pojęcie obiektu wizualnego zawiera w sobie trzy odrębne porządki opisu rzeczy: morfologię, strukturę i kontekst, który definiuje przestrzeń wokół rzeczy. [...] Wszystkie te porządki zachowują wyraźną odrębność i to właśnie ona stanowi o tym, jakie operacje umysłowe mogą być na nich dokonywane”²².

Powyższe założenia uprawniają do tego, aby określić podstawowe warunki/etapy selekcji źródeł w nauczaniu. Proponujemy nazwać je trzema krokami lub stopniami optymalizacji wyboru i spreparowania źródła. Będą to:

- a) optymalizacja tematu źródła;
- b) optymalizacja opisu źródła;

¹⁹ Przez ekonomię nauczania rozumiemy tu najefektywniejsze zastosowanie środków i metod.

²⁰ P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni*, w: D. Bagiński, P. Francuz, op. cit., s. 114.

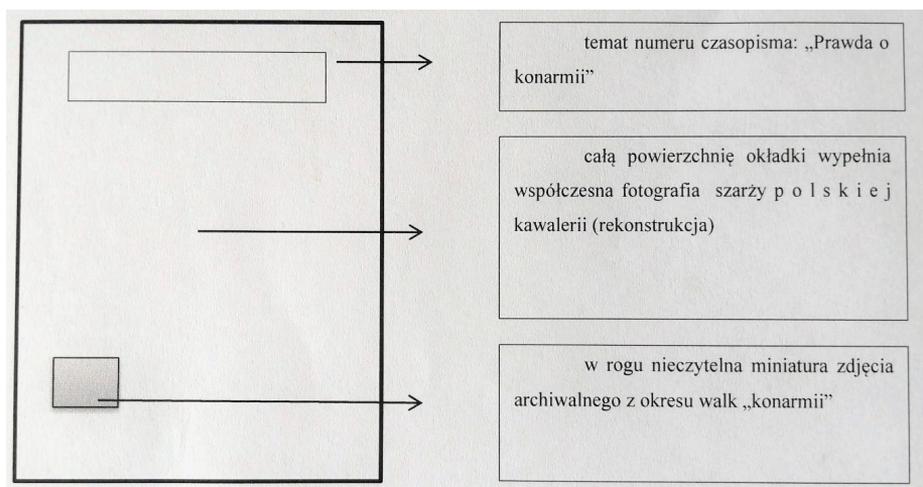
²¹ T. Barrett, op. cit., s. 46.

²² Ibidem.

c) optymalizacja kadru (dla odwzorowania ikonicznego) lub fragmentu (dla źródła tekstowego)²³.

W wyniku błędów popełnianych podczas realizacji założonych powyżej etapów tracimy szansę na efektywne nauczanie, uykają nam możliwości, które oferują źródła obrazowe w obszarze refleksji historyczno-kulturowej. Poniżej posłużymy się niektórymi wybranymi przykładami źródeł ikonograficznych, przy których wyborze nie dokonano powyższej optymalizacji. Wskazane błędy zostaną zilustrowane schematami stworzonymi na podstawie wybranych przypadków (odpowiednio do każdego kroku) i omówione.

Przykład 1 – brak optymalizacji tematu źródła.



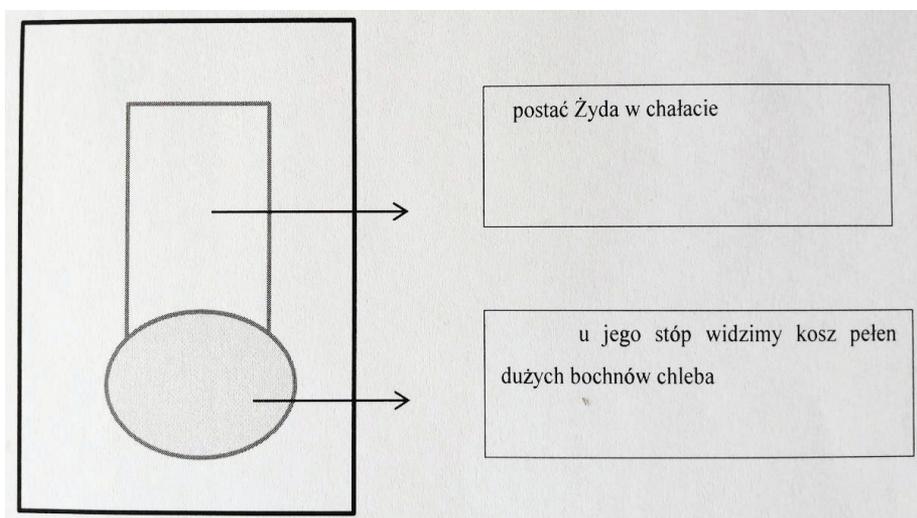
Schemat 1. Okładka czasopisma historycznego z tematem głównym numeru²⁴

Ryzyko: w warunkach ograniczonej wiedzy wyobrażony obraz „konarmii” zostanie zakłócony wyobrażeniem formacji ułanów.

²³ Dla źródła multimedialnego potrzebne jest zastosowanie zarówno optymalizacji co do kadru obrazu, jak i fragmentu tekstowego.

²⁴ Schemat autora na podstawie: *Pokaz szarzy kawaleryjskiej podczas dnia ułana w Poznaniu (fot. CAF Remigiusz Sikora); patrol kozacki w jednym z zajętych przez konarmię polskich kresowych miasteczek (CAF. fotograf nieznan)*, „Wiadomości Historyczne” 2007, t. 50, nr 4, okładka.

Przykład 2 – brak optymalizacji tematu i opisu źródła.



Schemat 2. Ilustracja w podręczniku do nauczania historii²⁵

Podpis pod zdjęciem głosi: „Getto warszawskie. W 1940 r. getta zostały zamknięte i rozpoczęto budowę murów okalających. Rozpoczęły się masowe wywózki Żydów do obozów koncentracyjnych. Przygotowano plan całkowitego *rozwiązania kwestii żydowskiej* (*Endlösung*) przez likwidację mieszkańców gett, którą rozpoczęto w 1942 r.”²⁶

Ryzyko: wyobrażony obraz getta i opis nie są kompatybilne; tekst nie opisuje zdjęcia; ono samo może kreować mylny obraz dotyczący zaopatrzenia żywnościowego mieszkańców gett.

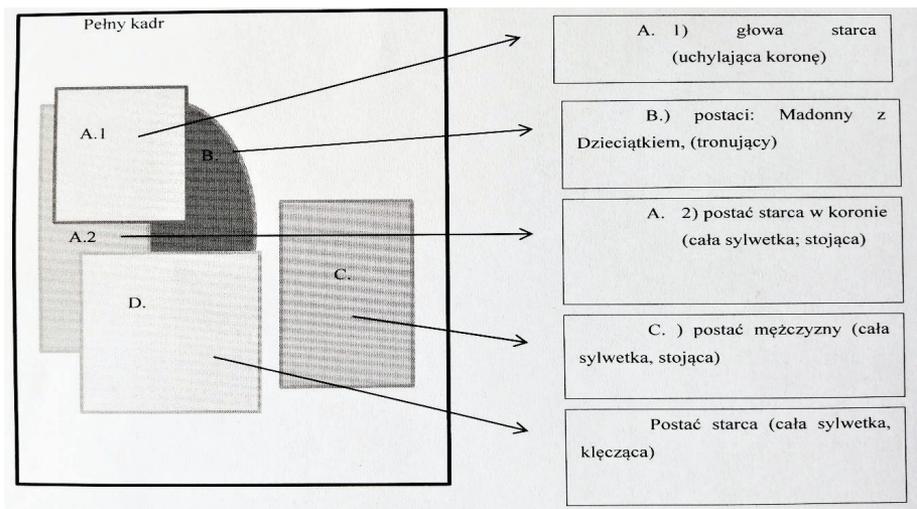
Przykład 3 – brak optymalizacji kadru (z brakiem optymalizacji opisu) dla źródła ikonicznego.

Poniżej umieszczono schematy ilustracji odzwierciedlające kadry (pełny i niepełny), na których widzimy kolejno: grupę postaci historycznych skupionych wokół *sacrum* oraz fragment z wyodrębnioną jedną z postaci

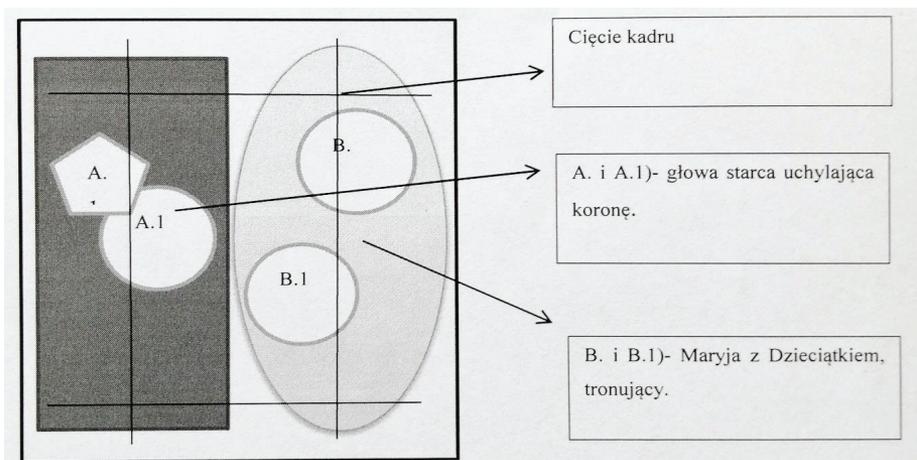
²⁵ B. Burda et al., *Historia Najnowsza. Historia 3. Zakres podstawowy. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Gdynia 2004, s. 161.

²⁶ Ibidem.

kadru pełnego. Schematy odzwierciedlają układ postaci na podstawie wyobrażenia sceny pokłonu trzech króli z ołtarza świętokrzyskiego w katedrze na Wawelu.



Schemat 3. Pełny kadr



Schemat 4. Niepełny kadr

Ilustracja według schematu nr 4 (w wizerunku ograniczonym cięciami kadru) została umieszczona w podręczniku do nauczania historii i opatrzona notą: „Koronacja Władysława Jagiełły na króla nie gwarantowała jedności państwa polsko-litewskiego. Tendencja do podkreślenia pewnej niezależności Litwy utrzymywała się jeszcze za panowania następnych królów. Domniemany wizerunek króla z tryptyku w katedrze na Wawelu”²⁷.

Ryzyko: wybrany kadr ogranicza interpretację kulturową. Uczeń nie wie chociażby, przed kim król uchyła koronę i o czym świadczy takie przedstawienie monarchy. Notatka odnosząca się do tego wizerunku jest ograniczona. Opis dotyczy interpretacji koronacji Jagiełły i zniekształca pierwotny przekaz pełnego obrazu/kadru²⁸.

Należy zauważyć, że w obszarze i dla celów dydaktyki historii praca ze źródłem (nawet wzbogacona o refleksję kulturową) jest nakierowana na pogłębienie i poszerzenie poznania faktów i zjawisk. Dostrzegamy zatem pewną ograniczoność interpretacyjną, którą wymuszają cele edukacji szkolnej, tu – edukacji historycznej. Proces nauczania jest dodatkowo warunkowany strukturą wiadomości nabytych przez uczniów. Różny poziom wiadomości koniecznych i rzeczywiście nabytych wymusza na nas odpowiedni model pracy z uczniem. Inaczej pracujemy na poziomie umiejętności z uczniem o ukształtowanej strukturze wiadomości i zależności, czyli w warunkach wiedzy, inaczej w warunkach braków wiedzy, kiedy poruszamy się na poziomie nieuporządkowanych informacji, które jeszcze nie przekształciły się w struktury wiedzy. Zwłaszcza w warunkach niewiedzy lub wiedzy ograniczonej – co odpowiada najczęściej uczniom młodszym bądź niezainteresowanym wiedzą historyczną – zwiększa się ryzyko pomyłki interpretacyjnej w przypadku błędów w doborze źródeł. Brak optymalizacji wyboru powoduje projekcję źle dobranego obrazu i wbudowanie go w zastany już zbiór wiadomości i wyobrażeń. Im więcej zgromadzonych wiadomości i bardziej rozbudowane i struktury wiedzy, tym ryzyko zinterpretowania

²⁷ Ilustracja i tekst: S. Jankowiak, *Historia. Podręcznik do gimnazjum. Razem przez wieki. I*, Poznań 2000, s. 170.

²⁸ Źródło ikonograficzne w całości zostało wyobrazone w ołtarzu świętokrzyskim katedry wawelskiej; por. *Ołtarz Matki Boskiej – kwatery ze sceną pokłonu Trzech Króli*, w: M. Grychowski, *Katedra wawelska*, Katowice 2001, s. 115.

nieoptymalnego elementu jako normy maleje, ponieważ umieszczone zostaje na peryferiach struktury (wiedzy), uzupełniając ją. W innym przypadku istnieje ryzyko projekcji obiektu niezoptymalizowanego jako normy. Brak należytej refleksji w stosunku do wybranych zdjęć/kopii oraz optymalizacji kadru i opisu odziera odbiorcę z informacji ważkich, zubaża przy tym myślenie i dociekliwość ucznia. W efekcie nauczyciel ryzykuje przekazanie informacji niejasnych, zaburzonych, co może prowadzić do budowania fałszywego obrazu świata minionego, pełnego zakłóceń informacyjnych.

Poniżej przedstawimy przykłady tekstów literackich, gdzie zwrócimy uwagę na walory poznawcze ubogacające wyobrażenia i spostrzeżeniowość historyczno-kulturową ucznia. Główna refleksja będzie dotyczyć optymalizacji formy/struktury tekstu literackiego, tak aby nie tylko był środkiem ilustrującym fakt/zjawisko, ale aby był podstawą interpretacji kulturowej. Wskazana tu problematyka będzie, podobnie jak w przypadku źródeł ikonicznych, spojrzeniem dydaktyka (historii), stąd też będzie zbliżać się ku tym poglądom na literaturę, które preferują jej wartościowanie na podstawie przesłania aksjologicznego²⁹. Stąd potrzeba, a nawet konieczność, poszerzenia naszych wyobrażeń co do faktów o zjawiska/kody kulturowo-mentalne.

Sięgając po literaturę³⁰, historyk nie poszukuje tam nieznanych/nowych faktów – te, odpowiednio zhierarchizowane, są mu znane ze źródeł archiwalnych lub właśnie tam, w archiwach, ma nadzieje je znaleźć. Teksty literackie są natomiast materiałem, w którym poszukuje elementów uzupełniających podstawowy zrąb wiedzy. Najchętniej przy tym sięga po pamiętniki, oczekując w nich autorytetu **świadców** historii lub literackich

²⁹ Por.: „Literatura jest nam potrzebna, ale tylko wtedy, gdy określają ją, poza wartościami estetycznymi, jednoznacznie sformułowane zasady i wartości aksjologiczne. Więcej: gdy jest owych zasad wartości nosicielką. Inaczej jest tylko »jak miedź brzęcząca albo cymbał brząający«. Między innymi dlatego, iż to właśnie literatura tworzy wspomniane przez prof. Tolkiena »legendy o dniu dzisiejszym«. I jej wierzymy, a nie komu innemu?»; J. Z. Lichański, *Po co literatura, czyli o walce ze zmistyfikowaną rzeczywistością*, w: *Słowa, obrazy, dźwięki...*, s. 25.

³⁰ O kontrowersjach wokół historycznej użyteczności literatury pisał Andrzej Radomski, *Sztuka jako źródło do badania historii. Czy historiografia jest sztuką (na przykładzie literatury)?*, <http://kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/37> (dostęp: 21.03.2016).

przedstawię ilustrujących lub potwierdzających fakty historyczne i minioną kulturę: umysłową czy materialną. Parafrazując Olędzka-Frybesową, można by stwierdzić, że historyk jest tym, któremu zależy na tym, aby nie tyle wiedzieć (na podstawie literatury), iż „markiza wyszła z domu o piątej [...], [ale, że] dom był wysokim budynkiem z kamienia, pokrytym łupkowym dachem, po dwu stronach miał dwie ogromne wieże [...]”³¹. Im wyższy poziom nauczania, a tym samym skomplikowania problematyki (ale również im większe umiejętności uczniów), tym metody pracy ze źródłem ewoluują od prostej ilustracji faktu ku krytycznej interpretacji. Opierając się na powyższym cytacie, już można by się pokusić o spekulację co do poprawności i pułapek odczytania/interpretacji owego fragmentu przez uczniów. O ile najprawdopodobniej każdy z nich będzie znał zakres pojęcia „wieża”, o tyle najpewniej mało który odgadnie, co kryje się pod nazwą „łupkowy dach”. Dostrzegamy tu zatem trudność wynikającą z niezajomości pojęć, które nie należą do świata współczesnego i bliskiego dziecku/uczniowi³². Jest to świat zapomniany, którego nie można sobie wykreować bez zdefiniowania go przez już znane wyobrażenia (np. dachówka, deseczka = łupkowy dach). Brak znajomości pojęć występujących w tekście to podstawowa bariera interpretacyjna. Wynika ona z tego, że – jak pisał Jakub Zdzisław Lichański – „każdą epokę opisujemy jej językiem”³³. Nie zapominajmy jednak, że mamy do czynienia ze sztuką literacką. Nie sięgamy po nią, aby **tylko** poznać nieznaną pojęcia, ale by **również** ukształtować i rozwijać własną estetykę i empatię na podstawie, cytowanych już, zabiegów prowokacyjnych ze strony sztuk pięknych, w tym literatury. Poszukajmy zatem różnicy między treścią i formą, a także siłą oddziaływania typowego tekstu historiograficznego a odpowiadającym mu fragmentem literackim. Posłużmy się dwoma przykładami dotyczącymi opisu działań Pierwszej Armii Konnej Siemiona Budionnego.

³¹ A. Olędzka-Frybesowa, op. cit., s. 125.

³² Por. J. Bugajska-Więcławska, „Zapomniana cywilizacja”, czyli co wiedzą uczniowie o kulturze materialnej wsi, w: *Muzea skansenowskie we współczesnej edukacji historycznej*, red. M. Ausz et al., Lublin 2011, s. 129 i nast.

³³ J. Z. Lichański, op. cit.

Przykład 1:

Dodać tutaj trzeba, iż we wszystkich tych miejscowościach [...] „konarmiejcy” dopuścili się licznych grabieży i gwałtów na ludności cywilnej zajmowanych terenów oraz masowego pijaństwa, a nawet zabójstw. Ponadto powszechną praktyką było też zabijanie wziętych do niewoli jeńców oraz dobijanie rannych żołnierzy wroga, przede wszystkim zaś oficerów³⁴.

Przykład 2:

Wieczorem atak koło folwarku. Pobojowisko. Jeździłem z wojenkomem wzdłuż pierwszej linii, błagamy, żeby nie zabijać jeńców, Apanasenko umywa ręce, Szeko bąknął – dlaczego nie; odegrało to potworną rolę. Nie patrzyłem im w twarze, przebijali pałaszami, dostrzeliwali, trupy na trupach, jednego jeszcze obdzierają, drugiego dobijają, jęki krzyki, charkot, to nasz szwadron szedł do natarcia³⁵.

Analiza obu fragmentów prowokuje do następujących wniosków: tekst naukowy/historiograficzny nie wywołuje emocji, a te są elementem zapamiętania³⁶ i podstawą empatii (jak tekst literacki); ten ostatni, kreując obrazy, zatrzymuje kadr, przez co zmusza nas do kontemplacji szczegółu. Literatura zyskuje tu przewagę nad formą filmową, gdzie nie ma możliwości podobnej refleksji³⁷.

A co z pytaniami o rolę poezji w nauczaniu historii? Czy jest na nią miejsce? Uważamy, że można odpowiedzieć twierdząco na to pytanie.

³⁴ A. Smoliński, *Ostania strategiczna formacja konna w dziejach świata. Historia I Armii Konnej Siemiona Budionnego (1919–1923)*, „Wiadomości Historyczne” 2007, t. 50, nr 4, s. 21.

³⁵ I. Babel, *Dziennik 1920*, tłum. J. Pomianowski, Warszawa 1990, s. 146.

³⁶ Por. E. Kusideł, *Rola neuropsychologii w nowoczesnym nauczaniu*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica” 2017, nr 208.

³⁷ O wartościach dydaktycznych filmu: A. Kłęk, *Znaczenie środków audiowizualnych w nauczaniu i uczeniu się historii*, „Wiadomości Historyczne” 2005, t. 48, nr 6, s. 357–362; por. też: A. Radomski, *Historiografia w okresie transformacji. Kilka uwag na marginesie monografii: Historia wizualna*, www.kulturalnihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5487 (dostęp: 15.06.2016).

Poezja ukazuje nie tylko minione światy, ale też światy inne niż „nasze”, czasem zadając kłam ogólnemu (indywidualnemu i historiozoficznemu) samozadowoleniu³⁸. Oczywiście zgadzamy się, że poezja na lekcjach/zajęciach historii nie służy temu samemu co na ćwiczeniach z literatury³⁹. Analizując źródła poetyckie, zawsze pamiętajmy, że będą one przykładem, który trzeba uogólnić, przenieść jednostkowe widzenie świata i indywidualne uczucia na grupę⁴⁰, dla której owe poglądy będą reprezentatywne. W tym zabiegu przenoszenia niezbędną jest wiedza, dzięki której możemy dokonać uprawdopodobnienia oceny. Przykładem niech będą poglądy i poezja Erwina Kruka⁴¹. Porównajmy informację z czasopisma naukowego i wiersz.

Przykład 3:

Pisarz [Erwik Kruk], notabene pochodzący z rodziny przedwojennych mazurskich chłopów, uznał, że Mazurami mogą być tylko „Mazurzy etniczni”, nie zaś przedstawiciele ludności napływowej, których roszczenia w tym zakresie nie znajdują żadnego uzasadnienia⁴².

Przykład 4:

To, co widzisz wokół jest nasze.
Popatrz, ile musieliśmy zrobić,
By usunąć przeszkody i wyrzucić to, co niepotrzebne.
Mieliśmy wiele cierpliwości. Także do ciebie.
Sądziłyśmy, że też będziesz nasz. [...]
Popatrz na domy nad jeziorami:
Obce zapachy dawno z nich wywietrzały [...]

³⁸ Por.: „bezw warunkowe otwarcie się na Innego pociąga za sobą nawet wyrzeczenie się siebie”; M. Brodnicki, op. cit., s. 164.

³⁹ Por. *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

⁴⁰ Por. A. Stolarz, *Historia mówiona w warsztacie historyka mentalności*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2012, nr 11/2 (20).

⁴¹ Z. Chojnowski, *Z dróg Erwina Kruka: na 65 urodziny twórcy*, Olsztyn 2006; E. Kończuk, *Mazurska obecność Erwina Kruka*, Białystok 1993.

⁴² J. Poniedziałek, *Regionalizm na Warmii i Mazurach*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 4/46, s. 63.

Bezużyteczne cmentarze oddaliśmy lasom [...]
Nie śnij o tych śladach, które są zatarte.
Bo kto je przypomina, ten zakreśla granicę
I oddziela się nią od nas, i rzuca cień
Na urodę naszych lasów⁴³.

Powyższe fragmenty literackie są dodatkowo doskonałym przykładem fenomenu nazwanego przez Lichańskiego za J. R. R. Tolkienem „legendą o dniu dzisiejszym”, ponieważ „to w literaturze każdej epoki odbijają się jej marzenia, wyobrażenia o świecie, lęki, nadzieje”. Nie da się też zaprzeczyć, że literatura uchyla przed swym czytelnikiem/badaczem „zatrzaśnięte drzwi czasu”⁴⁴. Bezsprzecznie zatem historyk-dydaktyk powinien i w literaturze poszukiwać obrazów oraz wartości pokoleń i światów innych/minionych. Na poparcie naszego przekonania zacytujmy jeszcze słowa Marca Blocha, który notabene nawet wśród czytelników Aleksandra Dumasa widział potencjalnych historyków⁴⁵: „obraz działań ludzkich – silniej niż jakikolwiek inny, pobudza naszą wyobraźnię, zwłaszcza wtedy, gdy dzięki oddaleniu w czasie lub przestrzeni obraz ten nabiera delikatnych uroków niezwykłości”⁴⁶. We wstępie do pracy *Obrazy dookoła świata. Postrzeganie i prezentowanie kultur w dobie transkulturowości* Joanna Bielska-Krawczyk pisze o „wysokiej pozycji obrazu w kulturze współczesnej” i o tym, że „posługiwanie się nim [...] stało się [...] czymś powszechnym”⁴⁷. Nietrudno jednak o refleksję, iż najczęściej mamy tu do czynienia z „ludycznym pomieszaniem kodów”⁴⁸. Tymczasem przemyślany dobór obrazów ma szansę nie powtórzyć pułapki dzisiejszego świata – zwielokrotniania obrazów, świata luster (Olędzka za Italo Calvino):

⁴³ E. Kruk, *Lekcja pogładowa*, w: idem, *Znikanie*, Olsztyn 2005, s. 53.

⁴⁴ J. Z. Lichański, op. cit., s. 25.

⁴⁵ Kategorią rozróżniającą czytelnika powieści historycznej od zawodowego historyka miało być „odkrycie prawdy”; M. Bloch, op. cit., s. 36.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ *Obrazy dookoła świata. Postrzeganie i prezentowanie kultur w dobie transkulturowości*, red. J. Bielska-Krawczyk, S. Kłós, M. Mateja, Toruń 2013, s. 9 i nast.

⁴⁸ A. Radomski, *Sztuka jako źródło do badania historii...*, s. 14.

Zalewa nas nieprzerwany strumień obrazów [...], niemal wszystkie [...] są pozbawione owej wewnętrznej konieczności, jaka powinna cechować każdy z nich, przenikać jego formę i znaczenie, wyzwałać siłę wyrazu [...], roztaczać bogactwo możliwych znaczeń. Wielka część tej chmury obrazów natychmiast się rozprasza niczym sny, które pierzchają bez śladu...⁴⁹

Praca dydaktyczna z obrazem oddanym barwnie lub obrazem wykreowanym przez tekst⁵⁰ spowalnia proces nauczania, tok lekcji na chwilę zastygła. Pojawiają się opisy lub opisy połączone z komentarzem, które stanowią interwał głównej formy narracyjnej (wykładu, opowiadania) na lekcji historii. Nauczyciel próbuje w tych warunkach wywołać podstawy refleksji, choćby zaciekawienie. Zwłaszcza na początkowym etapie edukacyjnym komentarz jest konieczny, aby uczeń ćwiczył swoje umiejętności percepcyjne. Na wyższych poziomach edukacji umiejętności te podlegają utrwaleniu, w pewnym stopniu automatyzują się. Istnieje pewna różnica warunkująca uwagę ucznia podczas pracy z obrazem wyrażonym fizycznie (statyczna forma plastyczna lub tekst) a obrazem kreowanym słowem lub projekcją multimedialną. Słowo i dźwięk przepływają bowiem w czasie, a uwaga ucznia musi im stale towarzyszyć. Przerwanie uwagi skutkuje fragmentaryzacją wyobrażenia. Ciągłe dostępny obraz statyczny lub tekst stanowi praktyczną pomoc, gdy uwaga zostaje zakłócona. Proces koncentracji uwagi na obrazie i słowie przypomina odpowiedź na postulat Marii Janion (cytowanej przez Olędzka): „Trzeba ciągle walczyć o zrozumienie, ale to wymaga powolności”, zaś „powolność hermeneutyki” należy rozumieć jako antidotum dla pospiechu świata, jako „zaangażowanie, współodczuwanie, zrozumienie”⁵¹. Nie trzeba jednak przekonywać, że rozwój estetyczny i kulturowy człowieka nie powinien polegać li tylko na sterowaniu dydaktycznym. Wysiłki nauczyciela (historii) są tu jedynie początkiem w pewnego rodzaju podróży estetycznej, swoistym katalogiem podstawowych „atrakcji” kulturowych.

⁴⁹ A. Olędzka-Frybesowa, op. cit., s. 153.

⁵⁰ O specyficznym przypadku literatury opisującej sztukę por. A. Pilch, *Problemy interpretacji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, s. 199–200.

⁵¹ Ibidem, s. 155.

W owej podróży warto poszukiwać „odpowiedzi na dzieło”, mając świadomość, że nie jest ona ostateczna; w warunkach szkolnych rzadko też bywa „unikalna”⁵² – pracujmy jednak ze źródłem tak, aby nasi uczniowie poczuli unikatowość swego wkładu w jego odczytanie. Wyczulmy ich na prowokację źródła, nauczmy zadawać mu pytania. Obyśmy nie znaleźli się w rzeczywistości, w której „nic się nie wyjaśnia, nic nie ostaje wobec groźby mijania, niczego nie ocala przypomnienie...”⁵³

⁵² M. Brodnicki, op. cit., s. 170.

⁵³ A. Olędzka-Frybesowa, op. cit., s. 126.

