

ARTYKUŁY ORYGINALNE  
NAUKI SPOŁECZNE

**Dawid Górny**  
**Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu**  
ORCID: 0009-0000-8060-5103

***Specyfika pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego<sup>1</sup>***

Wpłynęło: 19.07.2024 r.; recenzowano: 20.08.2024 i 27.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 5.09.2024 r.

„Sztuka jako reprezentacja czasów zarówno najdawniejszych, jak i bliższych współczesnemu odbiorcy, [...] stanowi nieocenioną przestrzeń wiedzy [...] wymagającą jedynie umiejętnego i ostrożnego podejścia oraz korzystania z niej.”<sup>2</sup>  
Justyna Budzińska

**Streszczenie:** Celem artykułu było przybliżenie kwestii specyfiki pracy z ikonografią, rozumianą w pracy jako malarstwo historyczne, na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej. Praca została podzielona na kilka podrozdziałów – wprowadzenie, gdzie omówiono obrazowo-symboliczny charakter współczesnej kultury, rozwinięcie, gdzie zarysowano specyfikę przedmiotową oraz podsumowanie, które stanowi o interdyscyplinarnej wartości pracy z obrazem malarskim.

**Słowa kluczowe:** ikonografia, edukacja przedmiotowa, historia, język polski, malarstwo

## **1. Wprowadzenie. Współczesna kultura obrazowo-symboliczna**

Założenia metodologiczne artykułu prezentują się w sposób następujący. Celem nadrzędnym było przybliżenie kwestii specyfiki pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej. Problem badawczy polegał na odpowiedzeniu na pytanie: jak powinna wyglądać praca z obrazem na lekcji historii oraz języka polskiego? Skoncentrowany był więc wokół ukazania różnic przedmiotowych w podejściu do pracy z ikonografią oraz wypracowania wspólnej płaszczyzny. Zostaje ona przedstawiona w formie tabeli domykającej rozważania. W artykule wykorzystano odwołania do opracowań naukowych zajmujących ważne miejsce wśród opracowań z zakresu dydaktyki oraz metodyki nauczania. Wartość opracowania mimo że jest ono ujęciem teoretycznym ma na celu „ożywienia obrazów”, o którym pisał William John Thomas Mitchell<sup>3</sup> oraz ułatwienie ich interpretacji.

By móc przedstawić specyfikę pracy z ikonografią w szkole, należy rozpocząć od zagadnienia kultury obrazowo-symbolicznej. Należy wziąć pod uwagę, że to właśnie

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł jest fragmentem pracy licencjackiej, której tytuł brzmiał „Analiza obecności oraz wykorzystanie potencjału edukacyjnego malarstwa Jacka Malczewskiego na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej” napisanej na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2</sup> J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 27

<sup>3</sup> Zob. W. J. T. Mitchell, *Czego chcą obrazy?*, tłum. Ł. Zaremba, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.

dominacja szeroko rozumianych form i treści obrazowych, które odczytywane są w często sposób symboliczny i z którymi mamy do czynienia na co dzień, miała wpływ na wprowadzenie ikonografii do edukacji szkolnej. Jak słusznie zauważa Witold Kawecki, pisząc o wizualności współczesnej kultury, przyczyny popularności tego zjawiska są następujące: „Współczesne społeczeństwa faworyzują wzrok jako podstawowy zmysł. Nazywane bywa to wzrokocentryzmem, w którym patrzenie jest sposobem poznania i doświadczania rzeczywistości. Na wzroku oparte zostały dominujące metody poznania – kultura i sztuka”<sup>4</sup>. Badacz, podając przykład prasy, książek, plakatów, telewizji, Internetu, prezentacji multimedialnych, zaznacza ich przepełnienie ilustracjami, fotografiami i animacjami ikonograficznymi. Nie dziwi zatem wszechobecność form obrazowych, które zdają się być z jednej strony sposobem dotarcia do wzrokowej natury ludzkiej, z drugiej zaś, stanowią formę zanurzenia człowieka we współczesnej kulturze.

Nie zapominajmy o nieprzecenionej roli, jaką w dzisiejszych czasach odgrywa obraz w procesie komunikacji. Warto zaznaczyć, że coraz częściej zaczyna on zastępować i wypierać treści pisane. Za przykład na potwierdzenie postawionej przeze mnie tezy, może służyć popularność robiących karierę od lat emotikon, które zaczynają wypełniać wiadomości, nie tylko na portalach społecznościowych, ale i te w wiadomościach tekstowych typu SMS. Zatrważająca wydaje się ich rywalizacja z przekazem słownym, na co zwraca uwagę Beata Gromadzka podkreślając, że: „obraz rywalizuje ze słowem w przekazywaniu informacji [a nawet – D.G.] tworzeniu symboli w kulturze”<sup>5</sup>. Przesłanie komuś w wiadomości przysłowiowego „kciuka w górę”, niesie za sobą komunikat, którego nie trzeba uzupełniać tekstem. Pokazuje to moc treści obrazowych w procesie wymiany myśli pomiędzy nadawcą komunikatu a jego odbiorcą.

Wspominając o odbiorze treści obrazowych, warto uwydatnić wyjątkowe predyspozycje, w które wyposażony jest człowiek – tj. zdolność rozumienia symboli. Warto zaznaczyć, że jest to umiejętność, którą kształtuje się w procesie rozwojowym człowieka. Bożena Chrzastowska, której dokonania w zakresie badania poziomów interpretacji symbolicznej, zostaną przeze mnie jeszcze szczegółowo omówione w dalszej części pracy, powołując się na Ernesta Cassirera definiuje człowieka jako *animal symbolicus*. Motto jej artykułu zaczerpnięte od niemieckiego filozofa brzmi: „[...] myśl symboliczna i symboliczne zachowanie należą do najbardziej charakterystycznych cech życia ludzkiego [...] cały postęp

---

<sup>4</sup> W. Kawecki, *Wizualność współczesnej kultury*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. XII, 2022, nr 1, s. 1.

<sup>5</sup> B. Gromadzka, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 7.

kultury jest nimi uwarunkowany”<sup>6</sup>. Chrzastowska zwraca uwagę, że to właśnie człowiek – w odróżnieniu od zwierząt – posiada zdolność do operacji symbolicznych: „Tylko człowiek rozwinął formę inteligencji symbolicznej [...] co wyróżnia człowieka z reszty świata”<sup>7</sup>. Według autorki jest to przymiot, który dowodzi wyjątkowości posiadanych przez jednostkę predyspozycji do odczytywania treści obrazowo-symbolicznych we współczesnej kulturze.

Przy omawianiu wizualno-symbolicznego charakteru współczesnej kultury, poza wcześniej omawianym aspektem społecznym należy zwrócić uwagę na dokonania psychologii. Refleksji w tym zakresie dostarcza Kamila Litwic-Kaminska, która w tekście poświęconym szansom i zagrożeniom kultury obrazowej na gruncie dydaktyki, analizowała psychologiczną relację pomiędzy materiałem werbalnym i wzrokowym a pamięcią. Autorka wspomina o koncepcji podwójnego kodowania<sup>8</sup>, która „zakłada, że człowiek zapamiętuje informacje przy użyciu oddzielnych kodów dla materiału werbalnego i wzrokowego. Ten pierwszy przechowywany jako sekwencja słów, natomiast drugi – w formie obrazowej”<sup>9</sup>. Koncepcja trafnie dowodzi tezie o złożoności materiałów mających wpływ na zapamiętanie treści. Warto zasygnalizować też różnice w tym procesie, jeśli chodzi o dorosłych i dzieci, o czym Litwic-Kaminska pisze następująco: „Efektywność zapamiętywania może być niska, kiedy informacja dociera do osoby tylko przez jeden kanał sensoryczny – tylko językowy bądź obrazowy. U dorosłych informacja przekazywana tylko w formie obrazowej (np. rysunek, zdjęcie) wymaga dodatkowo opracowania słownego, gdyż później przy odtwarzaniu musi zostać przełożona na kod werbalny. Z kolei dzieci, które charakteryzuje słaby poziom funkcji językowych, przetwarzają informacje obrazowe na kody ruchowe. W związku z tym w nauczaniu młodszych dzieci powinno się kłaść nacisk na obrazową formę przekazu informacji”<sup>10</sup>.

Pozwala mi to stwierdzić, że postulaty o wprowadzeniu właśnie ikonografii do edukacji szkolnej mają swoje uzasadnienie i świetnie będą się nadawać do pracy na lekcjach. To dzieci w szkole podstawowej – w mojej ocenie – są grupą, dla której wręcz dedykowana będzie praca z materiałem wizualnym. Należy pamiętać także o konieczności przeplatania go z ćwiczeniami językowymi, co będzie sprzyjało procesowi zapamiętywania nowej wiedzy.

---

<sup>6</sup> E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 69-70, cyt. za: B. Chrzastowska, *Jak sprawdzić czytanie symboliczne?*, „Polityka” 2000, nr 5, s. 323.

<sup>7</sup> B. Chrzastowska, dz. cyt., s. 324.

<sup>8</sup> Badali ją m.in. psychologowie i neurofizjologowie dowodząc, że odrębność kodu wizualnego i werbalnego ma związek z półkulami naszego mózgu. Każda miałaby odpowiadać za kodowanie innego materiału.

<sup>9</sup> K. Litwic-Kaminska, *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne” 2011 nr 7-8, s. 178.

<sup>10</sup> Tamże.

W podsumowaniu tej części pracy, pragnę przywołać jeszcze fragment książki Beaty Gromadzkiej: „Badania nad wizualnością mają charakter interdyscyplinarny. Skupiają na sobie uwagę socjologów ze względu na rolę obrazu w komunikacji. Psychologowie i neurofizjolodzy zastanawiają się nad tym, jak aktywność mózgu wpływa na wyobraźnię i jaką rolę odgrywają obrazy w zapamiętywaniu. Historycy sztuki, kulturoznawcy i literaturoznawcy rozważają relacje między znakami wizualnymi i werbalnymi, a także szukają wspólnej płaszczyzny badawczej dla słowa i obrazu”<sup>11</sup>.

Uważam, że perspektywa ta jest istotna z kilku powodów. Po pierwsze pokazuje popularność badań treści obrazowych przez różne dyscypliny naukowe, ale i dowodzi tego, że dla każdej z nich, przy badaniu tego samego przekazu, nacisk położony będzie na różne zagadnienia. Każdy zadawać będzie inne pytania. Po drugie skłania mnie do stwierdzenia, że to właśnie obraz może stać się narzędziem w edukacji szkolnej, które dzięki swojej interdyscyplinarności, będzie pełniło rolę integracyjną w zakresie treści pojawiających się na lekcjach historii i języka polskiego. Po trzecie rysuje także perspektywę relacji między słowem a obrazem, która jest podstawą niniejszej pracy dedykowanej związkom – tj. podobieństwom, ale być może różnicom pomiędzy treściami pisanymi i wizualnymi.

## **2. Między historią a historią sztuki. Źródła ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej**

Celem tej części artykułu jest nie tylko zdefiniowanie pojęcia fundamentalnego dla dalszych rozważań – „źródła ikonograficznego”, ale także zastanowienie się nad odpowiedzią na pytanie, czego właściwie, jeśli w ogóle czegoś, może dowiedzieć się uczeń podczas pracy na lekcjach historii z materiałem ikonograficznym. Czy warto pracować z ikonografią? Gdzie przebiega granica pomiędzy tym, co badają historycy, a tym co interesować będzie historyka sztuki? Nie będę przy tym odbiegał od gruntu edukacji szkolnej, której analizowanie jest jednym z nadrzędnych założeń pracy. By właściwie zrozumieć, co kryje się pod terminem „źródła ikonograficznego”, należy – jak słusznie twierdzi Justyna Budzińska – dostrzec, że: „Rozumienie pojęcia źródła ikonograficznego jest ściśle związane ze sposobem, w jaki definiowane było pojęcie w stosunku do niego nadrzędne, a więc źródło historyczne”<sup>12</sup>. Celem pracy nie jest rozpatrywanie teorii źródłoznawczych na temat samego zagadnienia „źródła historycznego” i tego co historycy za nie uważają. Warto zasygnalizować, że powstało wiele

---

<sup>11</sup> B. Gromadzka, dz. cyt., s. 55-56.

<sup>12</sup> J. Budzińska, dz. cyt., s. 15.

koncepcji w tym m.in. Gerarda Labudy i Jerzego Topolskiego<sup>13</sup>. Z punktu widzenia tematu niniejszej pracy rozpatrywanie ich uważam za nieuzasadnione, gdyż jak pisze Danuta Konieczka-Śliwińska rozpatrując rolę, jaką odgrywają źródła w edukacji, nauka historii w szkole znacznie różni się od warsztatowego podejścia zawodowego historyka wobec treści historycznych, które formułuje on na podstawie pracy ze źródłami. W szkolnej edukacji historycznej, rzecz wygląda jednak inaczej: „Podczas lekcji [...] źródła historyczne pełnią głównie funkcje ilustracyjną, dopełniają informacji uzyskanych z innych źródeł wiedzy, przyczyniając się tym samym do lepszego ich zrozumienia i utrwalenia. Dostarczają także wielu cennych informacji na określony temat, których nie wyczytamy z kart podręcznika szkolnego. Urozmaicają monotonię lekcji szkolnej, kształtują wyobraźnię i wpływają na emocje”<sup>14</sup>.

Z kolei wobec mechanizmu „transpozycji treści historycznych”<sup>15</sup> z obszaru dyscypliny historii naukowej, którą poznajemy np. na studiach historycznych, na grunt szkolny, badaczka stawia następujące pytania: „Biorąc pod uwagę szczególne cechy edukacji (a nie nauki!) historycznej i możliwości poznawcze ucznia, warto zastanowić się także nad tym, ile z tych naukowych rozważań można (i trzeba) przenieść na grunt szkolny? czy uczeń, podobnie jak historycy profesjonaliści, powinien orientować się w tych zawitych dyskusjach nad definicją czy klasyfikacją źródła historycznego? i wreszcie, w jakim zakresie może on samodzielnie badać historię analizując źródła z przeszłości?”<sup>16</sup>.

Wydają się być one dla mnie szczególnie cenne, gdyż mogą potwierdzić mój osąd o tym, że dla szkolnej edukacji historycznej wielość/różnorodność definicji „źródła historycznego” nie jest aż tak istotna. Należy – zdaje mi się – wypracować ich użytkową definicję. Dla ucznia w szkole nie ma znaczenia, jakie skutki niesie za sobą wybór określonego stanowiska *à propos* pojęcia źródła historycznego, a jedynie znajomość definicji, oddająca jego istotę. W szkole stosuje się jedynie najprostszy podział na źródła pisane i niepisane. Tym

---

<sup>13</sup> Warto zaznaczyć, że są to badacze z poznańskiego ośrodka naukowego, którego dokonania w zakresie tego, co możemy nazwać *źródłem historycznym*, stały się prekursorskie i zaczęły wyznaczać kierunki współczesnego źródłoznawstwa. Wspomnieć należy, że zagadnieniem tym zajmowano się nie tylko na gruncie polskim – tutaj należy wymienić jeszcze koncepcje: Marcelego Handelsmana, Jerzego Giedymina, ale i europejskim: m.in.: propozycja Johanna Gustava Bernarda Droysena, Ernsta Bernheima.

Por. K. Błachowska, *Źródła historyczne* [hasło], [w:] J. Maternicki (red.) *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, Warszawa 2004, s. 448-450.

<sup>14</sup> D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., s. 110.

<sup>15</sup> Zob. E. Rybska, Z. Sajkowska, *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 35. Autorki wykorzystując dokonania naukowe Yvesa Chevallarda, analizują proces transformacji wiedzy z gruntu wiedzy akademickiej na perspektywę szkolną.

<sup>16</sup> D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 109.

samym historia na lekcji różni się od historii jako dyscypliny naukowej – m.in. jest w dużej mierze opowieścią, a: „Uczeń nie przeprowadza kwerend archiwalnych, ani nie ocenia autentyczności źródła [...] Pracuje jedynie z takimi materiałami źródłowymi, które wskaże mu nauczyciel i w taki sposób, w jaki ten sam nauczyciel uzna za optymalny z punktu widzenia celu lekcji czy możliwości intelektualnych uczniów”<sup>17</sup>.

W tym miejscu Konieczka-Śliwińska sygnalizuje nam – co wydaje mi się szczególnie istotne dla studentów specjalności nauczycielskich – rolę nauczyciela w pracy ze źródłami. Potwierdzać ją mogą także założenia dydaktyki ogólnej, mówiące o tym, że praca ucznia na lekcji kierowana i sterowana jest właśnie przez nauczyciela<sup>18</sup>. To nikt inny, jak właśnie on, pełni tak ważną rolę w czuwaniu nad pracą – także źródłową – na lekcji. Wobec prezentowanych przeze mnie twierdzeń nasuwać by się mogło pytanie: jak więc ma wyglądać praca ze źródłami w szkole? Ponownie odpowiedzi udziela nam badaczka pisząc: „Sposób i zakres analizy treści źródła historycznego w warunkach szkolnych polega przede wszystkim na poszukaniu odpowiedzi na pytania: kto, komu i co przekazuje, w jakiej formie i dlaczego? W dalszej części pracy z materiałem źródłowym uczeń powinien dokonać selekcji i hierarchizacji informacji pozyskanych w wyniku analizy źródła powiązać je z wiedzą już posiadaną, poszukać genezy i skutków omawianych wydarzeń, wreszcie porównać je z innymi przekazami historycznymi (tekstami źródłowymi)”<sup>19</sup>. Podsumowaniu wszystkich treści, o którym pisałem powyżej, niech służy tabela domykająca artykuł autorki, na której tezach oparłem swoje powyższe rozważania:

Warsztat badawczy historyka	Edukacja szkolna
<p><b>Krytyka zewnętrzna</b> (ustalenie autentyczności)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza i ocena strony materialnej źródła, jego formy i widocznych na niej cech (np. pismo, zdobienie, środki uwierzytelnienia)</li> <li>– ustalenie pochodzenia źródła, jego autentyczności oraz stanu zachowania,</li> <li>– określenie miejsca i czasu powstania źródła</li> <li>– ustalenie autorstwa</li> <li>– ustalenie okoliczności powstania źródła</li> </ul> <p><b>Krytyka wewnętrzna</b> (ustalenie wiarygodności)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza treści</li> <li>– badanie prawdziwości informacji zawartych w źródle</li> <li>– porównywanie z innymi źródłami historycznymi</li> </ul>	<p><i>Wprowadzenie do tematyki związanej z treścią źródła</i></p> <p><b>Krytyka zewnętrzna</b> (wybrane elementy)</p> <p>przekazanie przez nauczyciela lub odczytanie przez ucznia informacji o charakterze źródła:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– miejsce i czas powstania źródła</li> <li>– autorstwo</li> <li>– okoliczności powstania źródła</li> </ul> <p>– pierwsze czytanie w celu wychwycenia trudności terminologicznych</p> <p>– wyjaśnienie niezrozumiałych zwrotów</p> <p>– określenie celu i sposobu analizy</p> <p><b>Krytyka wewnętrzna</b> (wybrane elementy)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– drugie czytanie w celu uzyskania informacji do analizy</li> <li>– ukierunkowana analiza treści, połączona ze sporządzaniem notatek</li> </ul> <p>– prezentacja wyników pracy (porównywanie odpowiedzi)</p> <p>– integracja uzyskanych informacji z posiadaną wiedzą i sformułowanie wniosków (synteza)</p>

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1984. oraz W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

<sup>19</sup> D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 112.

Tabela 1. Różnice w zakresie przebiegu procesu krytyki źródła historycznego w warsztacie badawczym historyka i edukacji szkolnej. Źródło: D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., s. 112.

W mojej ocenie dobrze ilustruje ona różnice pomiędzy warsztatem badawczym historyka, a edukacją szkolną, o których pisałem, jak i porównując – porządkuje etapy postępowania ze źródłem na obu tych gruntach.

Należy zaznaczyć, że prace z każdym typem źródeł historycznych, cechuje pewna specyfika. Nim nakreślę, jak należy pracować ze źródłami ikonograficznymi, przejdę do kwestii terminologicznych i postaram się określić – korzystając z ustaleń Justyny Budzińskiej, której dokonania naukowe, jeśli chodzi o prace z ikonografią w szkole, okazały się prekursorskie – czym jest „źródło ikonograficzne”. Ze wcześniejszych ustaleń wynika, że jest ono jednym z typów źródeł historycznych, czemu trudno zaprzeczyć. Tak też jawić się nam może ono w świetle podstawowego dokumentu oświatowego, do którego realizacji zobligowany jest nauczyciel – podstawy programowej. Informuje ona wprost, że w zakresie analizy i interpretacji historycznej, uczeń powinien nauczyć się krytycznie analizować informacje zawarte w różnego typu źródłach, także ikonograficznych.

## II. Analiza i interpretacja historyczna.

1. Krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (w tym kartograficznych), próba wyciągania z nich wniosków.

Rysunek 1. Cele kształcenia – wymagania ogólne. Fragment podstawy programowej do historii dla szkoły podstawowej. Źródło: Podstawa programowa do historii dla szkoły podstawowej.

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia>, [dostęp: 01.04.2024 r.]

Justyna Budzińska prezentuje nam następującą definicję źródła ikonograficznego, lecz co w przypadku tej pracy najistotniejsze, będącą osadzoną w rzeczywistości szkolnej: „Jednakowoż dla praktyki szkolnej praktyczna wydaje się definicja wykorzystująca etymologię słowa ikonografia (samo pojęcie ma dwa znaczenia: określa się tak jedną z nauk pomocniczych historii sztuki oraz zbiór dzieł będących dokumentacją jednego zagadnienia, osoby czy miejsca). Jeżeli bowiem *eikon* oznacza obraz, a *graphein* pisanie (jako czynność), to mianem źródła ikonograficznego możemy określić źródło (jakkolwiek byłoby ono rozumiane) z a p i s a n e o b r a z e m, czyli inaczej obrazowe, którego językiem nie jest pismo, lecz właśnie obraz.

Proponuję zatem przyjąć, że interesujący nas rodzaj źródła będziemy rozumieli szeroko, jako przedmiot materialny wraz z umieszczonym nań przedstawieniem obrazowym”<sup>20</sup>.

Sposób definiowania źródła ikonograficznego wynika nie tylko z etymologicznego podejścia wobec terminu, który reprezentuje badaczka, ale i od razu sytuuje nas w działaniu, które wobec oraz ze źródłem ikonograficznym, będziemy podejmować. Zadać by można pytanie, czym wobec takiego rozumienia, może być źródło ikonograficzne na lekcjach historii? Odpowiedzi udziela nam Budzińska zaznaczając: „W potocznym rozumieniu jako synonim ikonografii pojawiającej się na lekcji historii jawi się malarstwo historyczne<sup>21</sup> [...]”<sup>22</sup>. To spostrzeżenie będzie fundamentalne dla kolejnych rozdziałów mojej pracy, w której zajmę się właśnie malarstwem.

Zasygnalizować należy, że badaczka wspomina także o tym, iż ikonografia historyczna jest nauką pomocniczą historii. Dla moich rozważań być może nie jest to rozumienie, które będę wykorzystywał w sposób bezpośredni, ale zwraca uwagę na kilka aspektów. Po pierwsze podkreśla wieloznaczność terminu, o którym Justyna Budzińska w innej pracy wspomina w następujący sposób: „Źródła ikonograficzne, źródła obrazowe, ikonografia<sup>23</sup>, obraz, przedstawienie – to w zasadzie pojęcia synonimiczne, jeżeli chodzi o ich aspekt *użytkowy* w odniesieniu do praktyki szkolnej, jakkolwiek w praktyce badawczej każde z nich jest obarczone nieco innym znaczeniem”<sup>24</sup>. Dalej czytamy: „Jak choćby pojęcie *ikonografii*, którą możemy rozumieć dwojako: jako naukę pomocniczą historii sztuki, której podstawową funkcją jest rozpoznanie i klasyfikacja tematów ikonograficznych, badanie ich stałości i powstawania wariantów ikonograficznych oraz motywów, a także deszyfracja treści symboli, personifikacji i atrybutów, co w konsekwencji prowadzi do ustalenia datowania lub autentyczności dzieł sztuki. Drugie znaczenie słowa *ikonografia* dotyczy określanego tym mianem zbioru dzieł sztuki, głównie malarstwa i fotografii, stanowiącego dokumentację danego tematu, osoby, miejsca lub zagadnienia; możemy zatem mówić o ikonografii Napoleona, ikonografii Krakowa,

---

<sup>20</sup> J. Budzińska, *Historia w obrazach, czyli szkolne spotkania ze źródłem ikonograficznym*, [w:] „Powtórka przed...”. IV spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Informator Instytutu Historii UAM, (red.) J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2010, s. 120.

<sup>21</sup> Por. V. Julkowska, *Malarstwo historyczne* [hasło] w: *Współczesna dydaktyka historii...*, s. 176.

<sup>22</sup> J. Budzińska, *Historia w obrazach...*, s. 120.

<sup>23</sup> Warto zaznaczyć, że za spopularyzowanie pojęcia *ikonografii* na gruncie naukowym, odpowiedzialny jest M. Porębski, z którego dokonań czerpali zarówno dydaktycy-historycy zajmujący się tą dyscypliną, jak i dydaktycy-poloniści.

<sup>24</sup> J. Budzińska, *Mit, stereotyp i fantazmat – między szablonem a inną wizją przeszłości w szkolnym kursie historii (przypadek ikonografii)*, [w:] „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, t. 21 (2), 2012, s. 57.



ikonografii wczesnochrześcijańskiej itd. Por. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Warszawa 1996, s. 157”.<sup>25</sup>

Nad rozumieniem ikonografii jako nauki pomocniczej historii, chciałbym się jednak zatrzymać, nie dlatego, że będę przedstawiał to, kiedy oraz jak (także z jakich powodów) dołączyła ona do kanonu nauk pomocniczych<sup>26</sup>, lecz dlatego, że skłania mnie do zaakcentowania różnicy pomiędzy historią a historią sztuki. Chciałbym uzyskać odpowiedź na pytanie, gdzie przebiega granica pomiędzy estetyczną postawą wobec obrazu (na której – wydaje mi się – koncentrują się historycy sztuki, ale i zwykli odbiorcy obrazów), a analizą historyczną wartości dzieła sztuki, będącego przecież źródłem historycznym czasów, w których powstało. Refleksji na ten temat może udzielić tekst Zenona Piecha *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?* Zawiera on wartościowe informacje w kontekście pytania, sformułowanego przeze mnie w poprzednim akapicie. Piech wyjaśnia, nie tylko, jaki jest przedmiot badań ikonografii, ale rysuje także jej granice. Zadaje też pytania o przydatność źródeł wizualnych w badaniach historycznych, pokazując co może stać się przedmiotem zainteresowania historyków: „wszystkie przekazy obrazowe, które odnoszą się do osób, miejsc, wydarzeń, instytucji czy obiektów historycznych, a także szeroko rozumianych realiów kultury materialnej i duchowej”<sup>27</sup>. Zwraca uwagę, że miejsca, w których występuje obrazowy system komunikacji, stają się właśnie tą przestrzenią, która ma aktywizować zainteresowanych ikonografią. Wreszcie udziela odpowiedzi na pytanie, jaka jest różnica między ikonografią historyczną, a historią sztuki<sup>28</sup> oraz, jak należy spoglądać na dzieło sztuki, a jak na źródło ikonograficzne. Pozwolę sobie zacytować istotne fragmenty: „Nie wchodząc głębiej w skomplikowaną strukturę dzieła sztuki, możemy powiedzieć, że w tym przypadku kryterium klasyfikacji będzie poziom artystyczny i wartość estetyczna. W przypadku źródła ikonograficznego liczy się natomiast sam fakt przekazu informacji, bez względu na poziom artystyczny przedmiotu będącego jej nośnikiem”<sup>29</sup>.

W innym fragmencie pisze: „Traktowanie dzieła sztuki jako źródła do rekonstrukcji pewnych obszarów przeszłości zbliża na powrót historię sztuki do historii, a z ikonografii

---

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Jakkolwiek te tradycje badawcze mogą być ciekawe. Więcej o nich zob. Z. Piech, *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?*, [w:] *Tradycje i perspektywy badawcze polskiej mediewistyki*, (red.) W. Fałkowski, Warszawa 2001, s. 121-123. Omówiono tam m.in. tradycje badawcze ikonografii jako nauki pomocniczej.

<sup>27</sup> Tamże, s. 129.

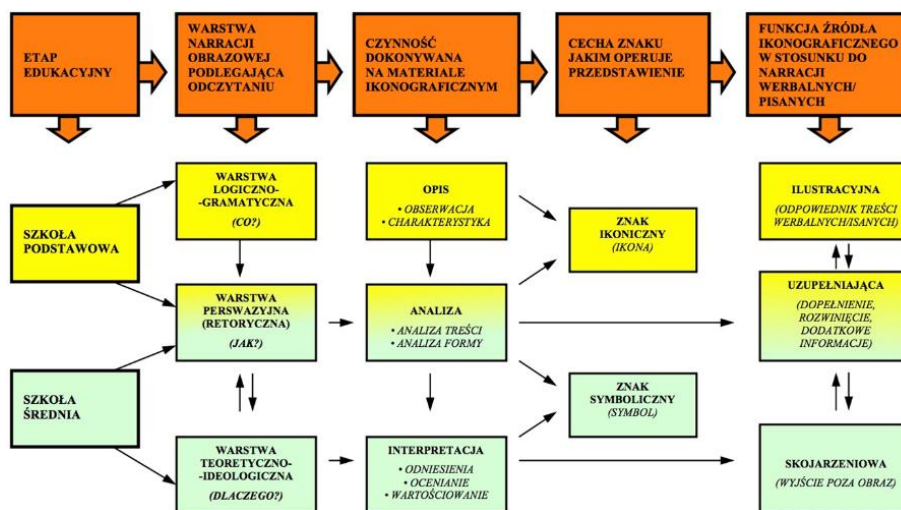
<sup>28</sup> Por. A. Puszka, *Historia sztuki* [hasło], w: *Współczesna dydaktyka historii...*, s. 115-116.

<sup>29</sup> Z. Piech, dz. cyt., s. 126.

historycznej rozumianej jako nauka pomocnicza historii może uczynić pomost pomiędzy tymi dyscyplinami”<sup>30</sup>.

W obliczu tez, które stawia Piech, należałoby zastanowić się, jak do tego ma się edukacja szkolna. Nie zapominajmy o tym, co pisała Konieczka-Śliwińska – jak wygląda praca ze źródłami na lekcji oraz o konieczności dostosowania treści naukowych do możliwości intelektualnych uczniów. Uważam, że praca ze źródłami ikonograficznymi na lekcjach historii ma swoje walory. Stawia jednak wyzwania przed nauczycielem, gdyż to od jego decyzji będzie zależało, jaki dzieła i w jakim kontekście pojawią się na lekcji. W mojej ocenie jest to ogromna odpowiedzialność, ponieważ skutki złego doboru treści (w tym np. wprowadzenie tych wykraczających poza dany poziom edukacji) mogą spowodować zrażenie ucznia do treści, szeroko pojętych jako wizualne, a nie o to przecież chodzi na lekcjach.

Po zarysowaniu kwestii terminów podstawowych, przyszedł czas, by odpowiedzieć na pytanie: jak pracować ze źródłem ikonograficznym w szkole na lekcji? Pragnę zaznaczyć, że uzyskanie odpowiedzi na nie jest możliwe, dzięki dokonaniom naukowym Justyny Budzińskiej. Badaczka stworzyła uniwersalny, interdyscyplinarny model dydaktycznej interpretacji źródła ikonograficznego. Jego graficzne, modelowe ujęcie stało się możliwe, dzięki przeszczepieniu ustaleń Jerzego Topolskiego w zakresie narracji historycznej i ich zastosowaniu/dostosowaniu do przestrzeni ikonografii<sup>31</sup>.



<sup>30</sup> Tamże, s. 125.

<sup>31</sup> Zob. J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998. Warto w tym miejscu wspomnieć, że polski historyk wyróżnił trzy warstwy narracji. Pierwsza z nich nosząca nazwę logiczno-gramatyczną (informacyjną) wymusza konieczność podstawowego działania wobec tekstu – odpowiedź właściwie na pytanie co zostało przedstawione?, z czym mamy do czynienia?. Kolejny poziom to warstwa perswazyjna (retoryczna), która skłania odbiorcę do zadania sobie pytania o sposób tego przedstawienia. Formuluje więc pytanie: jak?, w jaki sposób to zostało przedstawione? Ostatnia warstwa to poziom teoretyczno-ideologiczny, skłaniający odbiorcę tekstu do odpowiedzi: dlaczego przedstawienie, które dostrzegliśmy i które scharakteryzowaliśmy zostało przedstawione w dany sposób.

Rysunek 2. J. Budzińska, *Model dydaktycznej interpretacji źródła ikonograficznego*. Źródło: Opracowanie zaktualizowane, zgodne z aktualnymi etapami kształcenia. Zostało udostępnione dzięki uprzejmości autorki. Starsza wersja znajduje się w: J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 82.

Nasuwa mi się w tym miejscu wniosek, że sposób sformułowania pytań przez Topolskiego, jak i zaprezentowane warstwy narracji historycznej, znajdują swoje odzwierciedlenie na gruncie dydaktyki ogólnej odnosząc się do taksonomii celów kształcenia autorstwa Bolesława Niemierki. To właśnie podział celów na następujące poziomy umiejętności i wiadomości z uwzględnieniem kategorii ABCD<sup>32</sup> pozwala mi stwierdzić: Pytanie *co?* – odnosi się do kategorii A., w której uczeń wymienia, rozpoznaje, nazywa elementy przedstawienia. Pytanie *jak?* z kolei sytuuje się między poziomem B. i C., gdzie uczeń wyjaśnia oraz charakteryzuje sposoby danego przedstawienia. Do umiejętności w kategorii D. w pełni odnieść można zapytanie *dlaczego?*, które zmusza do analizy i oceny prezentowanego zagadnienia. Uważam, że warto mieć świadomość tego, że wypracowanie każdego ujęcia modelowego powinno spełniać wymagania dydaktyki ogólnej. Ułatwia to także w praktyce szkolnej prac nauczycielowi, gdyż pokazuje na jakim poziomie uczeń zrozumiał dane zagadnienie.

W tym kontekście propozycja badaczki z wyraźnym podziałem na etap edukacyjny jest odpowiedzią wprost na moją wątpliwość, jak pracować z ikonografią w szkole, by nie wprowadzić treści niedostosowanych do uczniów w danym wieku. Ma ona także swoje plusy, gdyż nazywa etapy **d z i a ł a n i a** [podkreślenie D.G.]<sup>33</sup> z materiałem źródłowym w szkole – tj. kolejno opis, analiza i interpretacja. Odnosi się także do roli, jaką w szkolnej edukacji historycznej pełnić powinny źródła w ogóle, co akcentowała Danuta Konieczka-Śliwińska. Model ten wykorzystałem w czwartym rozdziale mojej pracy, w którym pokażę, jakie pytanie zadawać i jakich czynności dokonywać na materiale ikonograficznym – dziełach Jacka Malczewskiego w szkole podstawowej.

## 2. Między literaturą a malarstwem. Obraz w szkolnej edukacji polonistycznej

Poprzedni podrozdział pokazał, że malarstwo może pełnić ważną rolę na lekcjach historii. Jako źródło historyczne niosące informacje o przeszłości jest przydatne w procesie zdobywania wiedzy o rzeczywistości minionej. Po tych rozważaniach postaram się zarysować

---

<sup>32</sup> Zob. *Taksonomie celów*, [w:] *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, (red.) E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 100.

<sup>33</sup> Nie zapominajmy znowu o dydaktyce ogólnej i psychologii rozwojowej oraz uczenia, która mówi, że działanie sprzyja procesowi zapamiętywania wiadomości. Patrz: piramida E. Dale'a.

specyfikę pracy z obrazem w edukacji polonistycznej. Wcześniej warto wspomnieć, że tradycje badawcze dotyczące związków literatury i malarstwa, miejsca obrazu w edukacji polonistycznej<sup>34</sup> w literaturze przedmiotu cieszyły się uznaniem już na początku XX wieku. Brakuje jednak uzupełnień o charakterze syntetyzującym, łączącym wspomniane wcześniej obszary z aspektem edukacyjnym. Artykuł może stanowić pewnego rodzaju opracowanie w zakresie tego tematu.

Na samym początku warto podkreślić w jakiej roli występuje on na lekcjach. Dobrze ilustruje to poniższa tabela:

Warianty odpowiedzi	Liczba wypowiedzi	Procent ogółu badanych
Podczas wprowadzenia do epoki	85	91,4
Przy analizie dzieł literackich	70	75,3
Omawiając sylwetki poszczególnych twórców literatury	29	31,2
W czasie syntezy historyczno-literackiej epok	28	30,1
W osobnych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu	9	9,7
Inne możliwości	0	0

Tabela 2. Wykorzystanie dzieł malarskich na lekcjach w deklaracjach polonistów. Źródło: D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 75.

Także podczas hospitacji w ramach praktyk, ale i przy analizie podręczników miałem okazję zaobserwować funkcje w jakiej przywoływane jest malarstwo w szkole. Obraz w szkolnej edukacji polonistycznej zwykle występuje jako kontekst<sup>35</sup> np. dla literatury. Staje się on niejako dodatkiem wobec niej. Poświęca mu się mniej uwagi. Można by wysnuć wniosek, że w tej sytuacji będzie miał charakter podrzędny wobec tekstu.

Według danych statystycznych tylko 38,7% nauczycieli poświęca swoje lekcje na omówienie samego obrazu. Z kolei według deklaracji poloniści najczęściej wykorzystują dzieła malarskie by zestawić je z dziełami literackimi.

<sup>34</sup> Zob. m.in. K. Drzewiecki, *Zarys metodyki nauczania języka polskiego*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Wilno-Zakopane, wyd. III, 1922; A. Klar, *Oglądanie obrazów i omawianie ich treści w szkole powszechnej (ze szczególnym uwzględnieniem klasy I)*, Książnica-Atlas, Lwów 1935; J. B. Konstantynowicz, *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole, cz. I. Teoretyczna*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej, Lwów 1936; Tenże, *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole, cz. II. Praktyczna*, Lwowska Biblioteczna Pedagogiczna, nr 4, Lwów 1936; H. Policht, *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, Koło Polonistów, Kraków 1936; K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu mowy ojczystej i literatury*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1923.

<sup>35</sup> Zob. *Konteksty polonistycznej edukacji*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Seweryna Wyślouch, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 1998, lub K. Koc, *Literatura i konteksty*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki, t. 1*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Procent ogółu badanych
Dokonuję analizy porównawczej dzieła literackiego i obrazu malarskiego	67	72
Poświęcam lekcje omówieniu obrazów	36	38,7
Pozostawiam to inwencji uczniów, zainteresowanym zadają referaty	33	35,5
Odsyłam uczniów do wiadomości z podręcznika	19	20,4
Ograniczam się do tego, że podaję informacje zawarte w podręczniku, nie prezentując obrazów	6	6,5

Tabela 3. Sposoby przekazywania wiedzy o malarstwie na lekcjach deklarowanych przez nauczycieli. Źródło: D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 78.

Zasadne w tej sytuacji zdają się osady Piotra Kołodzieja, który formułuje następujące postulaty: „dzieło malarskie to autonomiczne dzieło sztuki, którego nie można degradować do rangi prostej ilustracji, edytorskiego ozdobnika czy wypełniacza pustych miejsc w książce<sup>36</sup>”. Dalej: „dzieło malarskie to tekst kultury domagający się statusu równego dziełom literackim<sup>37</sup>”. Trudno nie odmówić słuszności tym twierdzeniom. Autor przypisuje malarstwu znaczącą rolę pisząc nawet, że: „obraz nie może być jedynie dodatkiem do tematu, lecz sam winien stanowić temat lekcji<sup>38</sup>”. Uważam, że są to trafne spostrzeżenia, które podkreślali także inni badacze<sup>39</sup>. Warto w tym miejscu wspomnieć o podstawie programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej, gdzie obraz malarski funkcjonuje właśnie jako – podążając za określeniem Kołodzieja, **autonomiczne** [podkreślenie D.G.] dzieło sztuki. Staje się on jednym z tekstów kultury w ramach szeroko pojętego kształcenia literacko-kulturowego. Nauczyciel zobligowany jest więc do przygotowania ucznia do odbioru obrazu jako dzieła sztuki będącego jednym z wytworów kultury. Podkreśla to Beata Jerzakowska pisząc: „Wśród celów edukacji polonistycznej znajduje się wielostronny rozwój ucznia oraz uwrażliwienie go na świadome, poparte samodzielną refleksją, doświadczenie tekstów kultury, tu szczególnie malarstwa<sup>40</sup>”.

<sup>36</sup> P. Kołodziej, *O „czytaniu dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010, s. 74.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże, s. 73.

<sup>39</sup> m.in. Z. Urygę i B. Jerzakowską, na których teksty się powoływałem.

<sup>40</sup> B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów. Podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarskich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2016, s. 11.



Rysunek 3. Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Fragment podstawy programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Źródło: Podstawa programowa do języka polskiego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 01.04.2024 r.]

Jak diagnozuje Anna Pilch: „*lekcje czytania dzieła sztuki są najbardziej zaniedbaną dziedziną dzisiejszej edukacji polonistycznej*”<sup>41</sup>. Wymagają bowiem: „od czytelnika, nauczyciela, ucznia niemałej wiedzy dotyczącej obu tych dyscyplin [...] umiejętność patrzenia na poszczególne elementy, odczytywania znaczeń, jakie się w nich kryją; doświadczenie w obcowaniu ze sztuką, to posiadanie umiejętności nadawania sensu i znaczenia poszczególnym komponentom, to odszukiwanie, odczytywanie i interpretowanie, co znaczą i w jakich pozostają relacjach względem siebie”<sup>42</sup>.

Stawia to przed nauczycielem wyzwanie. Powinien on zdobyć warsztat formalny dotyczący tego, jak interpretować dzieło sztuki by móc poprowadzić ucznia w przygodzie obcowania z obrazami<sup>43</sup>. Obejmuje on m.in. analizę kompozycji, kolorystyki, światła i światłocienia, perspektywę itd. Piotr Kołodziej wspominał, że zbliża to język polski do nauk o sztuce<sup>44</sup>. Także Dorota Karkut wspomina: „obraz jako dzieło sztuki plastycznej tworzy

<sup>41</sup> A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 201.

<sup>42</sup> Tamże, s. 198.

<sup>43</sup> Więcej o tym jak powinien wyglądać warsztat formalny, czyli co podlega analizie oraz jakie pytania podczas niej zadawać – zob. <https://matura-z-historii-sztuki.pl/analiza-dzieła-sztuki-krok-po-kroku/> (dostęp: 01.04.2024 r.) oraz <https://uap.edu.pl/wp-content/uploads/2023/03/Paradowska-Aleksandra-Analiza-dzieła-material-dydaktyczny.pdf> (dostęp: 01.04.2024 r.) Są to materiały przydatny dla nauczyciela, który, by wykorzystać je na lekcjach w szkole podstawowej powinien okroić do najistotniejszych, podstawowych elementów. Zob. też literaturę specjalistyczną: P. Jaroszyński, *Metafizyka i sztuka*, Wydawnictwo: Polwen Radom, Warszawa 1996; M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984; H. Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1976; a także opracowania przydatne dla nauczycieli: H. Hohensee-Ciszewska, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1967; *Sztuka – edukacja – kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, (red.) U. Szuścik, E. Linkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014; M. M. Tytko, *O problemach kultury plastycznej w edukacji*, cz. 1 i cz. 2, „Kultura i Wychowanie”, 2012, nr 3-4.

<sup>44</sup> P. Kołodziej, dz. cyt.



strukturę, w której oprócz **tworzywa** (barw i kształtów) możemy wyodrębnić **treść**, czyli to, co na obrazie jest przedstawione (jego temat); **kompozycję** – w jaki sposób jest zbudowany z poszczególnych składników, **ekspresję**, czyli to, co on wyraża”.<sup>45</sup>

Należy zestawić to z przywołanymi w poprzednim podrozdziale tezami Zenona Piecha, by pokazać, że w kształceniu polonistycznym większy nacisk położony będzie na poziom artystyczny i wartość estetyczną dzieła niż miało to miejsce na historii, gdzie analizowaliśmy głównie przekaz treści. Z tego powodu uzasadnione wydaje się to, dlaczego literatura metodyczno-dydaktyczna poświęca tyle uwagi roli obrazu w kształtowaniu przeżyć estetycznych ucznia w kontakcie z dziełem sztuki. Wspominał o tym Zenon Uryga podkreślając, że obraz poprzez doznania, które wywołuje jest przeżywany przez jego odbiorcę<sup>46</sup>, a także Beata Jerzakowska pisząc o akcie indywidualnego doświadczania sztuki<sup>47</sup>. Oboje podkreślali rolę sztuki jako tekstu kultury w kształtowaniu postawy estetycznej wobec dzieł. Można by odnieść to do jednego z wymiarów kształcenia polonistycznego, które wymieniał Uryga – wymiaru estetycznego<sup>48</sup>, który zdaje się właśnie być realizowany dzięki pracy z malarstwem.

Podsumowaniu rozważań na temat wartości obrazów niech służy refleksja Anny Janus-Sitarz na temat znaczenia pielęgnowania kontaktu ucznia ze sztuką. Według autorki: „w obliczu zagrożenia dehumanizacją naszego życia, konieczne jest wychowanie człowieka, który odczuje **przyjemność w obcowaniu ze sztuką**, będzie otwarty na przeżycia estetyczne”<sup>49</sup>. W tym celu: „**wiedza** o kulturze pomoże w lepszym **rozumieniu** rozmaitych jej przejawów, a to – w większej **akceptacji** dla form wymagających intelektualnego wysiłku od odbiorcy. Nauczanie otwartości wobec różnych konwencji w sztuce ma szansę zaowocować z czasem postawą otwartości wobec drugiego człowieka”<sup>50</sup>.

Takie są więc różnice. Wspólną płaszczyzną dla edukacji historycznej i polonistycznej będzie natomiast samo podejście do pracy z obrazem, czyli etapy analizy dzieła, które ujęła

---

<sup>45</sup> D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 19.

<sup>46</sup> Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 12, 1961, s. 129-130.

<sup>47</sup> B. Jerzakowska, dz. cyt., s. 26.

<sup>48</sup> Przypomnijmy, że dydaktyk wyróżniał cztery wymiary przedmiotu: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Więcej zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996. Opisuje je także M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiary przedmiotu*, [w:] *Innowacje i metody...*

<sup>49</sup> A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) tejże, Kraków 2004, s. 10.

<sup>50</sup> Tamże.

w sposób modelowy Justyna Budzińska – opis, analiza i interpretacja, stąd jej model spełnia wymogi interdyscyplinarnego podejścia do pracy z obrazem.

Warto wspomnieć także, co wydaje mi się ciekawe, jak literatura dydaktyczno-metodyczna, określa sam sposób postępowania z malarstwem<sup>51</sup>. Zaskakująca jest zgodność badaczy, którzy wielokrotnie podkreślają, że obraz się **c z y t a** [podkreślenie D.G.]. Stosunkowo rzadko pada tutaj termin interpretacji, działania najszerszego, poprzedzonego opisem i analizą. Zastanawiałem się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Odpowiedź znalazłem w pracy Barbary Marii Płodzień: „Obrazy malarskie traktuję jako teksty kultury i stosuję do nich termin **czytanie i lektura** [podkreślenie D.G.], umieszczając je jednak konsekwentnie w cudzysłowach jako sygnał swoistości oznaczanych w ten sposób zabiegów analityczno-interpretacyjnych”<sup>52</sup>. W takim też rozumieniu obraz malarski pojawia się w podstawie programowej.

Nie zapominajmy także o tym, co pisała cytowana już Beata Gromadzka „[...] literaturoznawcy rozważają relacje między znakami wizualnymi i werbalnymi, a także szukają współczesnej płaszczyzny badawczej dla słowa i obrazu”<sup>53</sup>. Analiza obszarów, o których wspomina autorka odsyła nas do szerszej refleksji, umiejscowionej nie między słowem i obrazem, a między literaturą i malarstwem<sup>54</sup>. Warto zasygnalizować korzenie tego punktu widzenia, gdyż tłumaczą one, dlaczego na lekcjach języka polskiego także eksponuje się te związki doszukując się owych odniesień intertekstualnych. Moim zdaniem, przyczyn takiego stanu rzeczy, należy dopatrywać się w teorii literatury<sup>55</sup>. Książka Aliny Białej *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk* dostarcza nam następujących refleksji teoretycznych: „W nowożytnej myśli estetycznej stanowisko nawiązujące do opinii Symonidesa, Platona, Arystotelesa i Cyserona określane jest mianem szkoły Horacjańskiej, jako że Horacy (I w. p.n.e.) w *Liście do Pizonów* ujął je w tezę: *ut pictura poesis* (poezja jak obraz). Pogląd Diona z Prusy zapoczątkował zaś szkołę Lessingowską, gdyż doczekał się wnikliwego omówienia w

---

<sup>51</sup> W większości pozycji bibliograficznych, z których korzystałem pojawia się określenie: *czytanie obrazu*. Wymienię tutaj m.in.: B. M. Płodzień, „*Czytanie obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego*”. *Buty van Gogha w szkolnej „Sokrates cafe”*, Kraków 2011.; P. Kołodziej, *O „czytaniu dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010. W tych artykułach termin: *czytanie* zasygnalizowany jest już w samych tytułach i konsekwentnie stosowany jest w ich treści.

<sup>52</sup> B. M. Płodzień, dz. cyt., s. 50.

<sup>53</sup> B. Gromadzka, dz. cyt., s. 56.

<sup>54</sup> Dostrzegam, że praktycznie wszystkie publikacje z zakresu dydaktyki polonistycznej eksponują i odnoszą się do tej relacji.

<sup>55</sup> Spotkać w niej można dwa zasadniczo odmienne podejścia do idei pokrewieństwa literatury i malarstwa – afirmatywne (Horacy) i deprecjonujące (Lessing). Refleksji na ten temat dostarcza m.in. S. Wysłouch, *Ut pictura poesis – stara formuła i nowe problemy*, [w]: *Ut pictura poesis*, (red.) M. Skwara, S. Wysłouch, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria; *Tematy Teoretycznoliterackie, Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”* (red.) M. Głowiński, Poznań 2006, s. 5-17.



pracy Gottholda Ephraima Lessinga (XVIII w.) *Laookon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, której tezę można by ująć: *pictura ut pictura* (obraz jak obraz) oraz *poesis ut poesis* (poezja jak poezja). Teoretyczne rozważania o integracji literatury i malarstwa oraz odmienne stanowiska w dyskusjach zostawiły ślad w języku w postaci pojęć: sztuki siostrzane oraz obraz malarski – obraz literacki. Terminy te ostatecznie potwierdzają genetyczne pokrewieństwo obydwu dziedzin sztuki, zaświadczać zarówno ich podobieństwa, wyrażane w oglądowych przedstawieniach, jak i odmienności tychże przedstawień, wynikające z różnych tworzyw: językowego i plastycznego<sup>56</sup>.

Powyższy cytat zwraca uwagę na to, że podejście do idei pokrewieństwa sztuk było zmienne na przestrzeni wieków. Podkreśla także różnice materii. Można wysnuć następujący wniosek – inny będzie sposób oddziaływania tekstu, inny zaś obrazu. Zwraca na to uwagę Urszula Kopeć twierdząc, że siła tego drugiego polega na wpływie poprzez: wrażenia optyczne – barwy, tworzywo; kompozycję przedmiotów, zestawienie figur i barw; temat, treść oraz odniesienia symboliczne do rzeczywistości<sup>57</sup>.

Ostatnia refleksja w tej części artykułu jest poświęcona poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie analogiczne, jak to postawione w poprzednim – jak pracować z obrazem, tym razem na lekcjach języka polskiego? Dydaktyka polonistyczna nie stworzyła bowiem jednego uporządkowanego modelu pracy z dziełem malarskim w szkole. Pojawiła się propozycja modelowego ujęcia Barbary Dyduch, która wyróżniła trzy modele lektury obrazu proponowane przez refleksję dydaktyczną<sup>58</sup>. Moim zdaniem mają one wartość jedynie teoretyczną, a określenie modele w tym przypadku odnosi się tylko do sposobu podejścia wobec postępowania z dziełem<sup>59</sup>. Badaczka wyróżniła model semiotyczny, ikoniczny oraz audiowizualny<sup>60</sup>. Nie udzielają one konkretnie odpowiedzi na pytanie, jak pracować z malarstwem na lekcji języka polskiego, stąd w propozycjach wykorzystania dzieł Jacka Malczewskiego, korzystam z modelu Justyny Budzińskiej.

Dydaktyka polonistyczna podkreśla natomiast przy okazji jakich ćwiczeń można wykorzystać obraz. Często sytuuje go jednak – jak wcześniej zauważyłem – w roli służebnej wobec literatury. Z wybranych, ciekawych propozycji Zenon Uryga wymienia m.in. ćwiczenia w opisie postaci, opowiadanie na podstawie cyklu obrazów oraz opowiadanie z wyobraźni

---

<sup>56</sup> A. Biała, *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa-Bielsko-Biała, 2010, s. 20.

<sup>57</sup> U. Kopeć, *Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski. Przykład integracji o charakterze semantycznym*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, (red.) D. Krzyżyk, Rzeszów 2017, t. 26, s. 172.

<sup>58</sup> B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.

<sup>59</sup> Autorka w odróżnieniu od Justyny Budzińskiej nie określiła jakie konkretnie działania na danym etapie edukacyjnym można podejmować.

<sup>60</sup> Więcej o nich zob. B. Dyduch, dz. cyt.

polegające na dopełnieniu przedstawionej w obrazie sytuacji akcją poprzedzającą lub następczą<sup>61</sup>. Przy pracy z obrazem Uryga wykorzystał metodę przekładu intersemiotycznego opracowaną przez Annę Dyduch, w celu stymulowania rozwoju sprawności językowej ucznia. Autor ćwiczeń dzięki temu, że „Dydaktyka kształcenia językowego może traktować obraz nie tylko jako źródło treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, ale także jako środek dydaktyczny ułatwiających opanowanie mowy”<sup>62</sup>, zaproponował, by „Dla przedstawienia struktury działań w obrębie tej metody można posłużyć się przykładem pracy nad opisem dzieła malarskiego”<sup>63</sup>. Należy wspomnieć, że sama Dyduch wyróżniła trzy warianty, które może przybrać metoda przekładu intersemiotycznego, które sprzyjają procesowi czytania obrazu:

1. Obserwacja dzieła sztuki (np. obrazu), prowadząca do analizy jego treści i formy, z towarzyszącymi ćwiczeniami językowymi polegającymi na odczytaniu i werbalizowaniu znaczeń na przykład koloru, dynamiki, faktury itp.
2. Ćwiczenia językowe w werbalizacji doznań, emocji, oceny dzieła itp.
3. Redagowanie opisu dzieła sztuki<sup>64</sup>

Przywołuję je by pokazać, że metoda opracowana przez autorkę stwarza paletę możliwości, jeśli chodzi o ćwiczenia z obrazem malarskim.

By podsumować podobieństwa i różnice w zakresie specyfiki pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego, zbieram je w tabeli:

	<b>Edukacja historyczna</b>	<b>Edukacja polonistyczna</b>
<b>Miejsce i rola dzieła malarskiego na lekcji:</b>	Malarstwo jako źródło historyczne o statusie równorzędnym jak inne formy przekazu.	Malarstwo jako tekst kultury wśród innych dzieł sztuki będące często niedowartościowane w zestawieniu z tekstem.
<b>Analiza przekazu:</b>	Obraz jest komunikatem, którego przekaz podlega krytyce źródłowej, która	Proces czytania obrazu oraz kształtowania przeżyć

<sup>61</sup> Z. Uryga, dz. cyt., s. 120-123.

<sup>62</sup> A. Dyduch, *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 98.

<sup>63</sup> Tamże, s. 99.

<sup>64</sup> Tamże, s. 100.

	zmierza do interpretacji, począwszy od opisu i analizy.	estetycznych w kontakcie ze sztuką.
<b>Nacisk na treści podlegające interpretacji:</b>	Liczy się przekaz treści, w mniejszym stopniu wartość estetyczna.	Liczy się w dużej mierze wartość estetyczna i od niej przechodzimy do przekazu, sensu dzieła.
<b>Etapy działań:</b>	Opis Analiza Interpretacja	Analiza formalna dzieła sztuki służąca opisowi i analizie obrazu Interpretacja treści dzieła

Tabela 4. Specyfika pracy z ikonografią w edukacji historycznej i polonistycznej – podobieństwa i różnice.  
Źródło: Opracowanie własne.

Zauważam też kilka różnic w zakresie terminologii, lecz etapy działania wobec obrazu na lekcjach historii i języka polskiego uważam za zbieżne.

#### 4. Integrycyjny wymiar kształcenia humanistycznego w pracy z ikonografią

Korelacja, integracja, holizm<sup>65</sup> w edukacji jak podkreślają badacze, stały się hasłami przyświecającymi ostatniej reformie szkolnictwa. Coraz więcej uwagi zaczęto poświęcać krytycznemu myśleniu, doskonaleniu kompetencji kluczowych w tym przygotowaniu uczniów do łączenia fragmentów zdobytej wiedzy w większe całości. Jak pisała Urszula Kopeć: „Istotną funkcją integracji jest rozwój racjonalnego myślenia ucznia, które sprzyjać będzie interdyscyplinarnemu podejściu do różnych problemów, tematów czy zagadnień. Integracja uczy też kreatywności, wnioskowania i uogólniania”<sup>66</sup>. Tak więc, w ten sposób rozumiany proces stwarza przestrzeń dla doskonalenia kompetencji uczniowskich. Autorka dopatruje się ważkiej roli szkoły – w tym nauczyciela – w tym procesie: „Przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły. Ten długotrwały

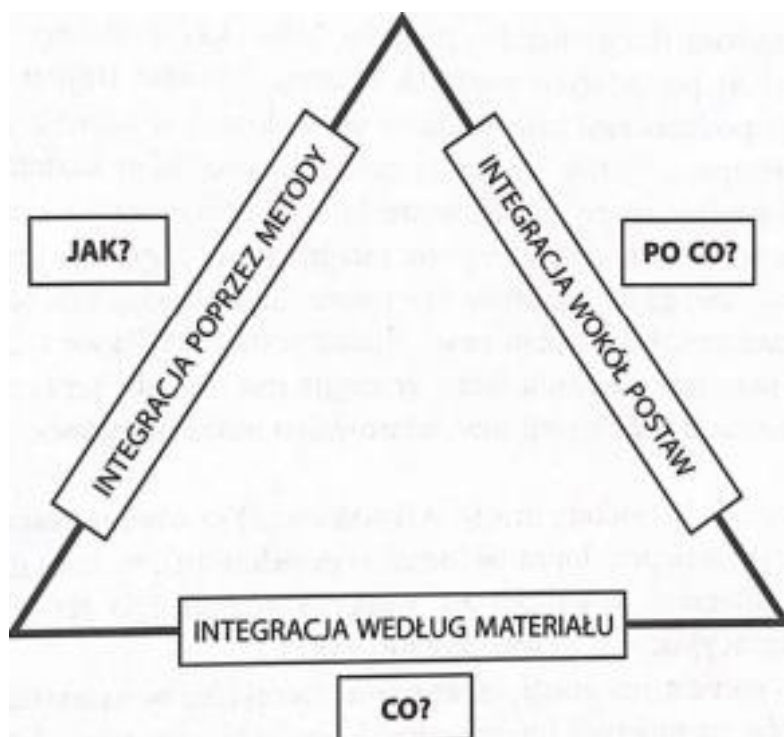
<sup>65</sup> Pragnę wspomnieć, że pomimo synonimicznego używania tych terminów każdy z nich w odniesieniu do praktyki edukacyjnej ma inne znaczenie. Korelacja jest łączeniem treści należących do różnych przedmiotów. Integracja ma szerszy zasięg, gdyż opiera się na zasadach korelacji z aktywnym udziałem ucznia w działaniu edukacyjnym (aktywizujące techniki i metody nauczania). Z kolei podejście holistyczne podejście pozwala na stworzenie w umyśle ucznia spójnego obrazu poznawanego świata, dzięki odwoływaniu się do wielu dyscyplin naukowych. Więcej zob. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015.

<sup>66</sup> U. Kopeć, dz. cyt., s. 168.

proces, uwzględniający integrację różnych dzieł, pozwoli odkryć zaskakujące sposoby oddziaływania sztuki na człowieka. [...] Integracja wymaga bowiem od nauczyciela podstawowej wiedzy o sztuce, znajomości zasad integracji i płaszczyzn wzajemnego przenikania się tekstów”<sup>67</sup>.

Wiedząc już, że specyfika pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego lekko się różni – czemu nie zaprzeczam, ale ma elementy wspólne, pochylę się nad integracyjnym wymiarem kształcenia humanistycznego w pracy z malarstwem, by pokazać że może ono posłużyć w realizacji tego postulatu.

Wiesława Wantuch – uchodząca za znawczynię zagadnienia – jest autorką trójkąta integracyjnego. Jego graficzne ujęcie przedstawiam poniżej:



Rysunek 4. Model trójkąta integracyjnego. Źródło: W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 77.

Badaczka wyróżniła trzy typy integracji. Najważniejsza z nich dotyczy korelacji według materiału. W perspektywie szkolnej będzie się ona dzielić na wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową. Ta pierwsza nie stawia przed nauczycielem takich wyzwań jak ta druga, gdyż prościej jest odwoływać się do wiedzy, którą zdobywali uczniowie na naszych poprzednich lekcjach. Korelacja międzyprzedmiotowa w zakresie materiałów dotyczyć będzie bloków przedmiotów – w tym przypadku humanistycznych – tj. historia, język polski oraz

<sup>67</sup> Tamże, s. 167-168.

sztuka. Jak słusznie zauważa Jerzy Kaniewski<sup>68</sup>: „Trudno wyobrazić sobie realizację ścieżek edukacyjnych bez minimalnej przynajmniej współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów”<sup>69</sup>. Dydaktyk, podstaw tak rozumianej integracji dopatruje się w znajomości treści nauczania realizowanych na innych przedmiotach należących do tej samej dziedziny. Bowiern „nauczyciel [...] zapoznaje się najczęściej jedynie z treściami przypisanymi do swojego przedmiotu”<sup>70</sup>. Autorowi nie chodzi tutaj o zagłębianie się w nauczanie przedmiotów, których nie prowadzimy. Zaleca on jedynie pobieżne zorientowanie, jakie treści realizowane są na innym przedmiocie. Wówczas nauczyciel będzie mógł np. dokonując z uczniami opisu dzieła malarskiego na języku polskim wykorzystać ich wiedzę zdobytą na lekcjach plastyki w zakresie analizy formalnej dzieła, czy uruchomić kontekst znany z lekcji historii.

Według Wiesławy Wantuch integracji według materiału może sprzyjać korelacja poprzez stosowane metody nauczania i uczenia się. Skuteczne zdobywanie wiedzy ułatwi z pewnością korzystanie z wielu metod. Badaczka wymienia tutaj m.in. wykład, dyskusje, obserwacje, pracę na materiale źródłowym, metodę zajęć praktycznych i pogadankę.

Ostatnim typem według Wantuch jest integracja wokół postaw. Jej cel i znaczenie dobrze oddaje refleksja z przewodnika dotyczącego programów przedmiotowych: „Skuteczne przygotowanie ucznia do czynnego i ciągłego uczestnictwa w procesie uczenia się, do wykorzystania wszystkiego tego, co oferuje mu społeczeństwo, do sprostania stawianym mu wymogom, a także naśladowania obecnych wokół niego pozytywnych wzorców, w konsekwencji kształtowanie człowieka otwartego na wiedzę, kulturę i świat, nie jest możliwe podczas realizacji poszczególnych programów nauczania niezależnie od siebie – należy powtórzyć, iż niezbędne jest planowanie wspólnych całościowych działań edukacyjnych”<sup>71</sup>.

Dodam jeszcze tylko, że Wiesława Wantuch wspomina o postawach, które idealnie wpisują się w opisane powyżej działania – empatia, kreatywność, samokształcenie, sprawne i różnorodne myślenie, sprawności społeczno-organizacyjne, kompetencje estetyczne, efektywne komunikowanie się oraz tolerancja. Uważa, że dzięki integracyjnemu podejściu do nauczania szkoła jest w stanie je wykształcić.

Zastanawiałem się, które z działań mających miejsce w szkole mogło by sprostać założeniom procesu integracji, które wymienia jego badaczka. Podążając za zdaniem Jerzego

---

<sup>68</sup> Mam świadomość, że dydaktyk snuje te rozważania odnosząc się do nieaktualnych już ścieżek edukacyjnych w podstawie programowej z języka polskiego z gimnazjum, jednak mimo to postulat integracji sformułowany przez badacza pozostaje wciąż aktualny.

<sup>69</sup> J. Kaniewski, *Nowe „słowo-zakłęcie”*. O integracji w zreformowanej szkole, „Polonistyka”, 2008, nr 6, s. 9.

<sup>70</sup> Tamże, s. 7.

<sup>71</sup> *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęć, Wrocław 2015, s. 5.

Kaniewskiego, dochodzę do wniosku, że będzie to interdyscyplinarny projekt edukacyjny. Jak wskazuje badacz: „Dydaktyczna wartość projektu wynika stąd, że w naturalny sposób umożliwia on (czy wręcz narzuca) integrowanie standaryzowanej wiedzy szkolnej z wiedzą osobistą (potoczną), wynikającą z pozaszkolnych doświadczeń ucznia”<sup>72</sup>. Dostarczyło mi to argumentów, by stwierdzić – to właśnie malarstwo świetnie nada się do przeprowadzenia projektu interdyscyplinarnego, który będzie korelował te wspomniane wcześniej obszary.

Tezy te stoją w zgodzie z typami działań integrujących analizę tekstu literackiego z innymi dziedzinami, które wymieniał z kolei Henryk Kucwab – integracje o charakterze problemowym, semantycznym oraz historycznym<sup>73</sup>. Badacz w każdym z typów działań wymieniał tekst literacki, ale jego ujęcie – moim zdaniem – pozwala na wprzęgnięcie także malarstwa.

W tym miejscu przywołam też tezę Anny Pilch dotyczącą „wzajemnego oświeclania się sztuk”<sup>74</sup>, bowiem zasada się ona także na integracji. Ścisłej odnosząc ją do integracji literatury i malarstwa, o której pisał Henryk Kucwab i o którą toczył się zagorzały spór w refleksji teoretycznej: „O oświeclaniu się wzajemnym sztuk [...] możemy mówić wtedy, gdy odbiorca otrzymuje i wyzyskuje **dotatkowe** informacje o czytanim, czyli interpretowanym dziele, informacje płynące z **innego dzieła**”<sup>75</sup>. Świetnie potwierdza to przykład, który podaje Pilch: „Dzięki wiedzy z zakresu historii sztuki (choćby nawet niewielkiej i powierzchownej), uczniowie mają szansę zobaczenia epoki literackiej, lepszego zrozumienia światopoglądu epoki w dziełach malarzy i pisarzy, który ten światopogląd wyrażają poprzez swoje dzieła. Wiedza o sztuce jest więc cennym i niezbędnym dopowiedzeniem literatury”<sup>76</sup>. Całkiem trafne jest więc mówienie o „wzajemnym oświeclaniu się sztuk”, o których pisze autorka. Wobec nich nauczyciele powinni znaleźć balans. Żadna bowiem nie powinna dominować nad drugą, gdyż chodzi o ich współistnienie i uzupełnianie.

Przykłady i tezy badaczy, na których powoływałem się w tym podrozdziale dowodzą znaczenia procesu integracji w perspektywie szkolnej, ale i pokazują, że przy planowaniu pracy z ikonografią należy ten integracyjny wymiar kształcenia humanistycznego uwzględnić.

---

<sup>72</sup> J. Kaniewski, dz. cyt., s. 8.

<sup>73</sup> Cyt. za: U. Kopeć, dz. cyt., s. 168. Integracja o charakterze problemowym – pozwala na problemowe powiązanie kilku dziedzin sztuki. Ma na celu dynamiczne oddziaływanie różnymi środkami na emocje ucznia. Integracja semantyczna – ukierunkowana jest na walory semantyczne celowo dobranych dwóch tekstów – literackiego i np. dzieła malarskiego. Rozpoczyna się od opisu uczniowskich wrażeń, a w pełni realizuje się w działaniach analityczno-interpretacyjnych. Integracja o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań – ukazuje kontynuacje motywów, symboli, wzorów w kolejnych okresach i nurtach artystycznych.

<sup>74</sup> Jest to wymowne określenie, które używa w całym tekście autorka. Zob. A. Pilch, dz. cyt.

<sup>75</sup> Tamże, s. 207.

<sup>76</sup> Tamże, s. 208.

## **5. Podsumowanie rozważań**

W powyższym artykule starałem się zarysować teoretyczne ujęcie pracy z ikonografią w szkole podstawowej oraz jego wartość. Dla zarysowania potencjalnej roli obrazu w edukacji szkolnej konieczne stało się uwzględnienie specyfiki przedmiotowej – historycznej oraz polonistycznej wraz z jej elementami wspólnymi, ale i różnicami.

## SPECIFICATION FOR WORKING WITH ICONOGRAPHY IN HISTORY AND POLISH LANGUAGE LESSONS

**Summary:** The aim of the article was to present the specificity of working with iconography, understood as historical painting, during history and Polish language classes in primary school. The work is divided into several subchapters - an introduction, where the pictorial and symbolic nature of contemporary culture is discussed, a development, where the specificity of the subject matter is outlined, and a summary, which determines the interdisciplinary value of working with a painting.

**Keywords:** iconography, subject education, history, Polish language, painting.

### **Bibliografia:**

1. Biała A., *Literatura i malarstwo: korespondencja sztuk*, Warszawa-Bielsko-Biała, 2010.
2. Budzińska J., *Historia w obrazach, czyli szkolne spotkania ze źródłem ikonograficznym*, [w:] „Powtórka przed...”. IV spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Informator Instytutu Historii UAM, (red.) J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2010, s. 119–128.
3. Budzińska J., *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Poznań 2014.
4. Chrzastowska B., *Jak sprawdzić czytanie symboliczne?*, „Polonistyka” 2000, nr 5.
5. Chrzastowska B., *O rozumieniu utworów literackich (przez dzieci i młodzież)*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wyb. i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009.
6. Chrzastowska B., A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
7. *Dydaktyka historii nowe perspektywy*, (red.) D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
8. Dyduch A., *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
9. Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.
10. *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, (red.) E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Wydawnictwo naukowe. PWN, Warszawa 2008.
11. Figaj-Nowak H., *Dydaktyczna interpretacja źródła ikonograficznego*, [w:] *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna*, (red.) M. Kujawska, IH UAM, Poznań 2002.
12. Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.
13. Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
14. *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
15. *Jak stosować metodę projektu – poradnik dla nauczyciela i ucznia*, oprac. Zespół ds. Produktu, Gorlice, 2012.



16. Jerzykowska B., *Posłuchać obrazów: podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarzkich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Poznań 2016.
17. Kaniewski J., *Nowe „słowo-zakłęcie”. O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka”, 2008, nr 6.
18. Karkut D., *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
19. Kawecki W., *Wizualność współczesnej kultury*, Roczniki Kulturoznawcze, t. XII, 2022, nr 1.
20. Kołodziej P., *O „czytaniu dzieła malarzkiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010.
21. Konieczka-Śliwińska D., *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r.
22. *Konteksty polonistycznej edukacji*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Seweryna Wyslouch, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 1998.
23. Kopeć U., *Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski. Przykład integracji o charakterze semantycznym*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, (red.) D. Krzyżyk, Katowice 2017, t. 26, s. 167-175.
24. Królikowski P., *Projekt Edukacyjny*, CODN 1999, *Projektowanie – materiały szkoleniowe Programu „Młodzież”*.
25. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.
26. Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiary przedmiotu: Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) tejsze, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
27. Litwic-Kamińska K., *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne”, 2011, nr 7-8.
28. Mitchell W. J. T., *Czego chcą obrazy?*, tłum. Ł. Zaremba, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.
29. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
30. Piech Z., *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką historii?* [w:] *Tradycje i perspektywy nauk pomocniczych historii w Polsce*, (red.) M. Rokosz, Kraków 1995.
31. Pilch A., *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
32. Płodzień B. M., *„Czytanie” obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego. Buty van Gogha w szkolnej „Sokrates cafe”*, Kraków 2011.
33. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015.
34. *Projekt edukacyjny jako metoda*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
35. *Projekt jako metoda nauczania*, oprac. A. Maciocha, K. Błaszczak.
36. Rybska E., Sajkowska Z., *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 35.
37. Skórzyńska I., *Projekt edukacyjny – Powroty Odysów*, *Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli*, t. 51, nr 5/2008, s. 56-58.

38. Suchenek R., *Historia u źródeł interpretacji i analizy dzieł literatury i sztuki*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków 2013.
39. Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996.
40. Uryga Z., *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, "Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP", z.12, 1961.
41. Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005,
42. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, (red.) J. Maternicki, Warszawa 2004.
43. Wysłouch S., *Ut pictura poesis – stara formuła i nowe problemy*, [w]: *Ut pictura poesis*, (red.) M. Skwara, S. Wysłouch, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Tematy Teoretycznoliterackie, Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego” (red.) M. Głowiński, Poznań 2006, s. 5-17.