

Uniwersytet im Adama Mickiewicza

Wydział Historyczny

Instytut Historii

Katarzyna Napierała-Rydz

**FOTOGRAFIA W SZKOLNEJ EDUKACJI HISTORYCZNEJ**

**Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
Prof. dr hab. Marii Kujawskiej**

**Poznań 2014**

## SPIS TREŚCI

	str.
<b>WSTĘP .....</b>	<b>4</b>
<b>ROZDZIAŁ I. FOTOGRAFIA W KULTURZE WIZUALNEJ.....</b>	<b>10</b>
1. Pojęcie fotografii.....	10
2. Zarys historii fotografii.....	13
3. Teoria fotografii .....	18
3.1. Fotografia jako odbicie rzeczywistości.....	18
3.2. Czas w perspektywie fotografii .....	25
3.3. Mechanizm oddziaływania obrazu fotograficznego .....	33
<b>ROZDZIAŁ II. RODZAJE I SPECYFIKA FOTOGRAFII .....</b>	<b>40</b>
1. Rodzaje fotografii .....	40
2. Status fotografii w kontekście dzieła sztuki .....	45
3. Specyfika fotografii na tle porównania z malarstwem .....	48
4. Piękno w fotografii .....	55
5. Pojęcie fotografii przyjęte w pracy .....	61
<b>ROZDZIAŁ III. FOTOGRAFIA JAKO ŹRÓDŁO HISTORYCZNE Z PERSPEKTYWY EDUKACJI HISTORII .....</b>	<b>63</b>
1. Pojęcie źródeł historycznych .....	63
2. Rodzaje źródeł historycznych.....	69
3. Pojęcie edukacji historycznej.....	83
4. Teoretyczne podstawy wykorzystywania fotografii w edukacji historii.....	87
5. Istotne czynniki warunkujące skuteczność wykorzystania fotografii w edukacji historycznej .....	101
5.1. Uwarunkowania podmiotowe .....	101
5.2. Uwarunkowania pozapodmiotowe .....	108
<b>ROZDZIAŁ IV. PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>114</b>
1. Problemy i hipotezy .....	114
2. Opis narzędzi badawczych.....	116
3. Charakterystyka osób badanych i przebieg badań .....	119

<b>ROZDZIAŁ V. ROLA I STOPIEŃ WYKORZYSTYWANIA FOTOGRAFII W EDUKACJI HISTORYCZNEJ W OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI .....</b>	<b>120</b>
1. Rola i stopień wykorzystania fotografii w edukacji historii w opinii uczniów.....	121
1.1. Zakres wiedzy uczniów o fotografii .....	121
1.2. Stopień wykorzystania i rola fotografii w edukacji historii w opinii uczniów.....	127
2. Rola i stopień wykorzystywania fotografii w edukacji historycznej w opinii nauczycieli historii.....	149
<b>ROZDZIAŁ VI. ZASTOSOWANIE FOTOGRAFII W NAUCZANIU HISTORII A POZIOM OPANOWANIA WIEDZY HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW PRZEPROWADZONEGO EKSPERYMENTU.....</b>	<b>153</b>
<b>PODSUMOWANIE .....</b>	<b>166</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEKS 1. SPIS TABEL I WYKRESÓW .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEKS 2. KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji             historycznej (wersja dla nauczycieli) .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEKS 3. KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji             historycznej (wersja dla uczniów) .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEKS 4. Prezentacja tematu „Lata 20-te” .....</b>	<b>194</b>
<b>ANEKS 5. Test wiadomości „Lata 20-te” .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEKS 6. PRZYKŁADY KWESTIONARIUSZY WYPEŁNIONYCH PRZEZ             OSOBY BADANE.....</b>	<b>218</b>

## WSTĘP

Źródłem inspiracji do podjęcia rozważań teoretycznych i badań empirycznych nad rolą fotografii w edukacji szkolnej była obserwacja ciągle zwiększającego się współcześnie wpływu obrazu na różne obszary życia społecznego, znajdującego odbicie w często stosowanym określeniu „kultura obrazu”.

Jego rolę już dawno dostrzegli także badacze zajmujący się szukaniem możliwości zwiększania skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły w ramach tego nurtu badawczego, który obejmował ustalanie znaczenia tzw. środków audiowizualnych jako pomocy dydaktycznych w edukacji.

Podczas gdy najczęściej badanym rodzajem pomocy dydaktycznej był film dydaktyczny (jego wykorzystaniu w dydaktyce szkolnej poświęcono wiele prac badawczych) bądź telewizja<sup>1</sup>, rzadziej zajmowano się ustaleniami skuteczności innych rodzajów środków audiowizualnych takich jak np. fotografia, której rola i wykorzystanie w edukacji stanowi centralny obszar badawczy w niniejszej pracy. Pomimo tego, że liczba publikacji na temat wykorzystywania środków audiowizualnych (fotografii i filmu) jako źródła historycznego w ostatnich latach wzrosła wiele kwestii związanych zwłaszcza z rolą fotografii w dydaktyce wymaga badań empirycznych<sup>2</sup>.

Fotografia we wszystkich odmianach tak silnie tkwi w naszej rzeczywistości, że bardzo rzadko uświadamiamy sobie pełnię jej obecności. Jest to fakt tyleż zastanawiający (na ową ekspansję składa się wiele drobnych i wielkich procesów, które trudno objąć całościowo), co zbawienny. Zbawienny, gdyż na naszych oczach świat realny ulega przekształceniu w obraz fotograficzny, a procesowi temu prawdopodobnie nie da się zatrzymać.

---

<sup>1</sup> Np. Strykowski W. (1970), *Pojęcie filmu naukowo-dydaktycznego w polskiej literaturze przedmiotu w „Neodidagmata”*, t II, Poznań, s. 257-265; Soczyński W. (1977), *Kształcąco – wychowawcze funkcje telewizyjnego filmu seryjnego* [w] „Neodidagmata”, t X, Poznań, s. 265-266; Matuszewski B. (1995), *Nowe źródło historii; Ożywiona fotografia: czym jest, czym być powinna*. Filmoteka Narodowa, Warszawa

<sup>2</sup> Por. Skotarczak D. (2012), *Historia wizualna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.; Skotarczak D. (red.) (2008) *Media audiowizualne w warsztacie historyka*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.; Julkowska V. (2012) *Foto – historia. Fotografia w przedstawianiu przeszłości*. Instytut Historii UAM, Poznań.

Współczesna kultura i cywilizacja to królestwo informacji – nie tylko istotnych – wszystkich. Świat jest wielkim zbiornikiem pękającym w szwach od informacji ważnych i błahych, lecz wszystkie na pozór wydają się równie istotne. Każdego dnia do już istniejących dorzucamy nowe produkowane każdą chwilą teraźniejszości biegnącej w przeszłość. Nasza rzeczywistość to wielki informacyjny chaos, gdzie z biegiem czasu – właściwie od momentu wynalezienia fotografii – i w miarę coraz większego postępu technologicznego wszelkie informacje ulegają przekształceniu w obrazy. Większość z nich to fotografie (nawet te zapisane kiedyś w innych kodach ulegają przeobrażeniu). Nasz świat to świat doznań wizualnych, świat „szkiełka i oka”, w którym wszelka treść dąży do tego, aby stać się fotografią<sup>3</sup>. Jak pisze francuski estetyk Rene Huyghe, świat współczesny przeżywa obsesję wszystkiego, co widzialne<sup>4</sup>. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia możliwości i perspektyw procesu edukacji, gdyż wiedza w postaci obrazu przyswajana jest w inny sposób – nie wymaga kształtowania pojęć – pozbawiona właściwego „otoczenia” staje się bezrefleksyjna, *vidi et finis*. Trzeba odpowiedniego kontekstu, aby stała się czynnikiem pobudzającym nie tylko zmysły, lecz także procesy poznawcze, prowadziła ku zrozumieniu i mądrości.

Wykorzystywanie fotografii w procesie edukacyjnym staje się coraz bardziej potrzebne i naglące. Szczególnie miejsce powinna ona zająć w dydaktyce historii, i to z wielu względów. Historia jest swoistą dziedziną wiedzy, gdyż dyskretnie przejawia się w każdej odrębnej nauce – każda dziedzina nauki i kultury ma „swoją historię”. Każdy pojedynczy człowiek ma swoją historię. Łacińska maksyma *Historia magistra vitae*, nadal nie traci aktualności. Zdobywanie odpowiedniego poziomu kultury historycznej i związanego z nią myślenia historycznego pozwala lepiej zrozumieć przeszłość i aktywnie odnajdywać drogę we współczesności<sup>5</sup>. Rodzi się jednak pytanie, dlaczego fotografia miałaby zaistnieć w procesie nauczania historii w sposób szczególnie intensywny. Przyjmując, że „naukowa historiografia i oparta na niej edukacja historyczna to wiedza na temat działań ludzi

---

<sup>3</sup> Doskonałym przykładem tej tendencji mogą być tomiki wydawnictwa „Gettyimages”. Opisują one kolejne dekady minionego wieku, przy czym tekst jest w nich ograniczony do minimum, a głównym nośnikiem informacji są fotografie.

<sup>4</sup> Huyghe R., za: Wojnar I. (1966), *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 170.

<sup>5</sup> Por. Kujawska M. (2001), *Problemy współczesnej edukacji historycznej*. Instytut Historii UAM, Poznań, s. 15.

w określonych warunkach społeczno-historycznych”<sup>6</sup>, musimy dostrzec wagę fotografii jako śladu, świadectwa, źródła wiedzy o minionych zdarzeniach. Obok tekstów źródłowych, rycin czy dzieł malarskich (najczęściej prezentowanych w formie reprodukcji fotograficznych), to właśnie fotografie „dają świadectwo” na kartach szkolnych podręczników. W porównaniu z innymi „tekstami kultury” fotografia posiada tę niewątpliwą wyższość, że każda jest skrawkiem rzeczywistości, refleksem prawdziwego świata. Fotografia potwierdza, że coś miało miejsce. Na zbiory fotografii składają się portrety wybitnych jednostek i anonimowych „zwykłych” ludzi; jest to wizualny rejestr ludzkich działań i ich następstw, zwycięstw i przegranych. Trudno sobie wyobrazić, aby tak znamienita ilustracja przechowująca na powierzchni „dotknięcie świata” (a jednocześnie niosąca wartości estetyczne) nie była wykorzystywana w nauce, która dzięki odkrywaniu wiedzy o przeszłości może prowadzić do lepszego zrozumienia teraźniejszości i unikania popełnionych niegdyś błędów. Najpiękniej możliwość osadzenia fotografii w nurcie historii opisał John Berger w eseju *Użycia fotografii*: „Fotografie są relikwiami przeszłości, śladami tego, co się wydarzyło. Jeśli żyjący podejmą wątek przeszłości, jeśli przeszłość stanie się integralną częścią rozwoju ludzi, którzy tworzą swoją własną historię, wówczas fotografie wymagać będą żywego kontekstu, będą trwale obecne w czasie, a nie jedynie utrwaloną chwilą”<sup>7</sup>. Ów kontekst zawiera się w ramach doświadczenia społecznego, respektującego złożone prawa pamięci tak, by fotografia zyskała „jakąś zadziwiającą stanowczość”<sup>8</sup> i odnosiła się nie tylko do tego, co było, lecz również do tego, co jest.

W czasach nam współczesnych fotografia utraciła swoją pierwotną niewinność i przezroczystość. W miarę rozwoju stawała się medium coraz bardziej nieprzewidywalnym, zagadkowym, nierzadko cynicznym, wykorzystując podświadomą ufność, jaką ludzie odczuwają wobec zmysłu wzroku. Fotografia bywa perfekcyjnie zwodnicza, może stanowić narzędzie dezorientacji właśnie dlatego, że skłonni jesteśmy jej wierzyć. W ramach szeroko rozumianej edukacji historycznej można i powinno stworzyć się warunki do wytworzenia odpowiednich narzędzi intelektualnych pozwalających na sprawne poruszanie się w świecie wizualnych iluzji. W tym celu

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 15.

<sup>7</sup> Berger J. (1998), *O patrzeniu*. Fundacja Aletheia, Warszawa, s. 83.

<sup>8</sup> Tamże, s. 87.

niezbędne jest poznanie historii i właściwości wspomnianego medium, jego najbardziej charakterystycznych i zwodniczych cech, aby umieć zeń czerpać i hierarchizować informacje oraz estetyczne zadowolenie, a jednocześnie świadomie starać się – choć jest to coraz trudniejsze – unikać manipulacji i zagubienia.

W niniejszej pracy podjęto próbę ukazania, roli fotografii w procesie nauczania przedmiotów humanistycznych na przykładzie edukacji historii. Realizując to zadanie przyjęto dwie perspektywy, a mianowicie: 1) starano się ustalić, jaką rolę mogłaby spełniać fotografia, oraz 2) jaką rzeczywiście pełni w szkolnej edukacji historycznej. Celem niniejszej rozprawy jest zatem określenie czy i w jakim stopniu możliwe jest wykorzystanie fotografii w procesie edukacyjnym tego obszaru wiedzy z uwzględnieniem różnych aspektów fotografii (np. jej rodzajów). Czy, biorąc pod uwagę charakter kultury, w jakiej przyszło nam żyć i postępujący proces jej wizualizacji wykorzystuje się (a jeśli tak, w jakim stopniu) fotografie jako narzędzie edukacji historycznej i czy jest to skuteczna metoda przekazywania wiedzy?

Metodologiczna strona pracy wynika z przyjętych celów. Aby ustalić rolę, jaką fotografia może pełnić w nauczaniu historii, dokonano analizy literatury przedmiotu ukazującej specyfikę i mechanizmy oddziaływania fotografii na odbiorcę (ucznia). Rolę, jaką spełnia i stopień, w jakim jest wykorzystywana w celach edukacyjnych próbowano ukazać na podstawie wyników badań własnych, w ramach których starano się zebrać opinie uczniów i nauczycieli na temat wykorzystywania i oddziaływania fotografii w edukacji historii. Wzbogacono je o ustalenie poziomu opanowania wiedzy przez uczniów uczestniczących w specjalnie przygotowanych lekcjach historii, gdzie przekaz werbalny został zobrazowany przez wykorzystanie wybranych fotografii.

W pracy zastosowano następujące narzędzia badawcze:

1. analizę literatury przedmiotu z perspektywy ukazania możliwych sposobów wykorzystania fotografii nie uwzględnionych, bądź nie praktykowanych zbyt często w dydaktyce historii;
2. kwestionariusz własnego autorstwa umożliwiający zebranie opinii na temat obecności i dydaktycznego oddziaływania fotografii w podręcznikach historii w dwóch wersjach: 1) dla uczniów i 2) nauczycieli historii;
3. eksperyment dydaktyczny o walorach eksperymentu naturalnego.

Teoretyczne podstawy eksperymentu zostały opracowane przez autorkę, a eksperyment związany z zastosowaniem fotografii na lekcji historii przeprowadzony został dwukrotnie przez nauczyciela historii, w ramach jednego (nieco poszerzonego) z przewidzianych programem szkolnym tematu lekcji. Miał więc charakter eksperymentu naturalnego, którego istotę stanowi wywołanie interesującego badacza zjawiska ( w niniejszym przypadku zjawiskiem wywołanym był to proces uczenia z wykorzystaniem fotografii) oraz opisanie jego skutków.

Podstawę analizy teoretycznej i badań empirycznych stanowiła literatura zaczerpnięta z trzech dziedzin naukowych: z zakresu nauk o sztuce, pedagogiki i psychologii. W ramach pierwszej z nich wykorzystano przede wszystkim należące do klasyki literatury z tego zakresu prace Rolanda Barthesa<sup>9</sup> i Susan Sontage<sup>10</sup>, które stały się podstawą ustalenia pojęcia i rodzajów fotografii oraz specyfiki jej oddziaływania na odbiorcę. Posłużono się także fragmentami teorii Hansa Georga Gadamera<sup>11</sup> oraz Romana Ingardena<sup>12</sup> w celu jak najpełniejszego opisu możliwości estetycznego oddziaływania fotografii i rodzaju przeżyć estetycznych, jakich może ona dostarczać.

Z literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki zaczerpnięto dane pozwalające bezpośrednio, lub pośrednio rozpatrywać fotografię jako środek dydaktyczny, który może być uznany za zwiększający skuteczność oddziaływań edukacyjnych w zakresie nauczania historii. Kwestie te w wielorakich kontekstach, szczególnie w ramach poszukiwań nowych środków dydaktycznych rozpatrywali przede wszystkim: Maria Kujawska<sup>13</sup>, Ziemowit Włodarski<sup>14</sup>, Adam Suchoński<sup>15</sup>.

Piśmiennictwo z obszaru psychologii pozwoliło wzbogacić zaprezentowane mechanizmy oddziaływania fotografii ukazując znaczenie pozawerbalnego przekazu treści

---

<sup>9</sup> Barthes R. (1996), *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Wydawnictwo KR, Warszawa.

<sup>10</sup> Sontag S. (1986), *O fotografii*. Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa.

<sup>11</sup> Gadamer, H-G. (2004), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. PWN, Warszawa.

<sup>12</sup> Ingarden R. (1966), *Wykłady i dyskusje z estetyki*. PWN, Warszawa; Ingarden R. (1966), *Przeżycie – Dzieło – Wartość*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.

<sup>13</sup> Kujawska M. (2001), *Problemy współczesnej edukacji historycznej*. Instytut Historii UAM, Poznań.

<sup>14</sup> Włodarski Z. (1970/71), *Instrukcja pokazowa i słowna w uczeniu się dzieci*. Cz. 1: „Psychologia Wychowawcza” nr 1. s. 38 – 47.; cz.2: „Psychologia Wychowawcza” nr 1. s. 18 – 29.; Włodarski Z. (1974) *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. WSiP, Warszawa.; Włodarski Z. *Różne koncepcje nauczania*, [w] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, (red.), (1994), *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa.

<sup>15</sup> Suchoński A. (2003), *Środki dydaktyczne w nauczaniu – uczeniu się historii*. [w] B. Kubis, (red.), *Edukacja historyczna a współczesność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

(m.in. przez zastosowanie fotografii) w związku z prawidłowościami rozwoju myślenia i pamięci ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki tych procesów na etapie rozwojowym uczniów w wieku szkolnym. Problem ten analizowali m. in. Jean Piaget<sup>16</sup>, Maria Jagodzińska<sup>17</sup>, Z. Włodarski<sup>18</sup>.

Niniejsza praca ma charakter teoretyczno–empiryczny. Jej struktura obejmuje sześć rozdziałów.

W rozdziale pierwszym dokonano analizy pojęcia fotografii w literaturze przedmiotu, podjęto próbę określenia charakterystycznych cech fotografii. Rodzaje i specyfikę mechanizmu jej oddziaływania oraz wiarygodności jako źródła wiedzy o przeszłości, a także określenia przydatności swoistych jej właściwości w dydaktyce historii przedstawiono w rozdziale drugim.

W rozdziale trzecim podjęto rozważania mające na celu ukazanie specyfiki fotografii jako źródła historycznego z perspektywy edukacji historii. Ukazano także istotne uwarunkowania zarówno podmiotowe, jak i pozapodmiotowe skuteczności jej wykorzystania. W rozdziale czwartym omówiono metodologiczne podstawy i problematykę badań własnych.

Dwa kolejne rozdziały obejmują przedstawienie i omówienie wyników własnych badań. W rozdziale piątym zaprezentowano opinie uczniów i nauczycieli na temat obecności i dydaktycznego oddziaływania fotografii w podręcznikach historii. Wyniki eksperymentu dydaktycznego z zastosowaniem fotografii na lekcji historii przedstawiono w rozdziale szóstym. Pracę kończy podsumowanie, prezentacja literatury oraz aneks.

Rozważania i badania podjęte w pracy mogą przyczynić się do głębszego rozumienia roli fotografii i jej uwarunkowań w edukacji historii i zwiększenia zakresu jej wykorzystywania w działalności dydaktycznej, co stanowi praktyczny cel niniejszej pracy.

Wyrazy serdecznej wdzięczności za merytoryczną opiekę a także za życzliwość i cierpliwość na każdym etapie powstawania niniejszej pracy autorka składa Pani Promotor prof. dr hab. Marii Kujawskiej.

---

<sup>16</sup> Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.; Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*. PWN, Warszawa.

<sup>17</sup> Jagodzińska M. (1991), *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. WSiP, Warszawa.

<sup>18</sup> Włodarski Z. (1974), *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. WSiP, Warszawa.; Włodarski Z. (1970/71), *Instrukcja pokazowa i słowna w uczeniu się dzieci...* op. cit.

## Rozdział I. FOTOGRAFIA W KULTURZE WIZUALNEJ

### 1. Pojęcie fotografii

Pojęcie fotografii najkrócej można określić jako „pisane światłem”<sup>19</sup>. Mimo, iż jest w naszym świecie właściwie wszechobecna, jej istota ciągle wymyka się definicjom. Fotografia ma „podejrzaną reputację” - zadziwia, zachwyca, intryguje, potrafi wywołać miłość, a także litość, gniew, rozżalenie, potwierdzić obojętność; każde nowe zdjęcie wydaje się dodawać jej jeszcze jedną „twarz”, kolejną tajemnicę.

Fotografia wydaje się istnieć na dwóch poziomach; pierwszy, ogólny swoiście metafizyczny dotyczy fotografii jako całości, zarazem pewnej idei, oraz medium, dzięki któremu możliwe jest otrzymanie obrazu o określonych właściwościach. Drugi poziom reprezentują wszystkie fizyczne przejawy tego medium, czyli poszczególne fotografie. Oba poziomy są nie tyle powiązane ze sobą ile bezustannie się przenikają i mimo świadomości ich istnienia, a także rzeczowo pojętej odrębności nie sposób ich od siebie oddzielić. W każdym pojedynczym zdjęciu zawarta jest tajemnica fotografii, która z kolei objawia się tylko w pojedynczych zdjęciach, chociaż uważny obserwator zostaje wtedy „wyciągnięty” poza kadr, w tajemnicę. Dlatego aby analizować właściwości fotografii niezbędne jest ustalenie tego, co określa się mianem obrazu fotograficznego.

Mówiąc o obrazie fotograficznym wymienia się najczęściej trzy parametry: 1) czas, 2) ślad i 3) światło. Każdy z nich, chociaż posiada swoje materialne odniesienie odwołuje się do konkretnych znaczeń kulturowych. Czas determinuje moment ekspozycji, lecz odnosi się także do problemu „zamrażania” przejawów rzeczywistości i otwiera pole do dyskusji o naturze czasu i o szczególnym zabiegu, jakiemu poddaje go fotografia. Ślad staje się wyrazem materialnej obecności kogoś lub czegoś w określonym czasie i miejscu, „potwierdza”, jest świadectwem obecności a zarazem skłania do rozważań o nieobecności (gdyż w zależności od zdjęcia, jego przedmiotu może nie być już w tym miejscu, lub nie istnieje on w ogóle). Trzecim parametrem jest światło i jeśli można mówić o „duszy fotografii” są to właśnie promienie świetlne odbite od przedmiotu. Światło jest fizyczną esencją fotografii, wszelka fotografia powstaje wskutek działania światła. W technice

---

<sup>19</sup> Z greckiego, *foton* – światło, *grafein* – pisać.

fotograficznej wykorzystuje się materiały wrażliwe na działanie światła a cechą tą określa się mianem światłoczułości. Dzięki niej można widzieć ślad „wyciśnięty” przez światło (po poddaniu materiału odpowiednim chemicznym procesom utrwalającym obraz).

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej parametry można wyróżnić cztery podstawowe zakresy pojęcia fotografii (od najbardziej ogólnego, do szczegółowych), które aczkolwiek różnią się między sobą w aspekcie czasowym, oraz w zakresie trwałości pozostawionego śladu mają wspólną cechę - mianowicie „światłoczułość”.

Pierwsze, najbardziej rozpowszechnione pojęcie fotografii określa ją jako trwały obraz powstały w wyniku zjawiska światłoczułości. Z tego punktu widzenia do dziedziny fotografii zaliczymy zarówno zdjęcia, które wkładamy do albumów, zdjęcia rentgenowskie, lecz także, - choć może zabrzmieć to zdumiewająco - opaleniznę, która jest przecież obrazem tworzonym przez promienie słoneczne na powierzchni ludzkiej skóry.

Kolejny zakres pojęcia fotografii, to określenie jej jako obrazu powstałego w wyniku działania promieni świetlnych. W tym przypadku fotografia zostaje pozbawiona elementu trwałego, dotykalnego (lub jest on ukryty), staje się efemeryczna. Powyższa definicja obejmuje zarówno obraz kinowy, telewizję, wideo, przeźrocza, czy choćby jedynie stożek światła padający z rzutnika i cień ręki operatora, jak również instalacje i obiekty sztuki wykorzystujące światło.

Trzecia, bardziej szczegółowa definicja określa fotografię jako trwały obraz powstały za pomocą urządzenia działającego na zasadzie camera obscura - ciemni optycznej - i na podstawie światłoczułości. Promienie światła odbite od przedmiotu przepływają przez kamerę obscura (np. bezobiektywową, tzw. aparaty otworkowe lub wyposażoną w soczewki skupiające światło i lustro - aparat analogowy) i zostają zapisane na materiale pokrytym substancją światłoczułą. Jest to najpopularniejsze określenie fotografii, zawiera w sobie wszystko to, co najczęściej kojarzy nam się jako zdjęcie.

Aby powstała tak rozumiana fotografia oprócz aparatu i materiału światłoczułego, niezbędne jest obiektywne istnienie realnego przedmiotu, od którego odbija się światło; dlatego w tym przypadku fotografia ma właściwość potwierdzania przeszłości, zaświadczenia o realności tego, co zostało sfotografowane. Co więcej, pomimo, iż nie da się wykluczyć czynnika ludzkiego (subiektywności działania fotografa) fotografia pozostaje jedną z najbardziej obiektywnych metod wizualnego zapisu informacji.

Ostatnia definicja określa fotografię jako obraz techniczny sprawiający wrażenie realności. Do tej kategorii należy zaliczyć cyberografię i rzeczywistość wirtualną. Coraz częściej jednak pojawiają się wątpliwości, czy w tym przypadku możemy jeszcze mówić o fotografii, czy jest to już zupełnie inna jakość.

Powstanie rzeczywistości wirtualnej podważyło w sposób spektakularny obiektywną i niezbywalną zdawałoby się prawdę fotografii, mianowicie *poświadczenie przeszłości*. Dla istnienia cyberprzestrzeni nie trzeba już żadnego rzeczywistego modelu - wycinka świata, jest ona bowiem wyobraźnią w stanie czystym, posiadającą cechy realności. Początek tej zmiany lokuje się w chwili pominięcia tradycyjnego procesu naświetlania i wywoływania zdjęć, tzw. digitalizacji fotografii, gdzie nie mamy już fizycznego nośnika (tego, co pozostaje jako matryca fotograficznych śladów), czyli negatywu. Brak negatywu, w sposób bardzo istotny osłabia poczucie realnego odbicia rzeczywistości, ale nie zabija go ostatecznie. Jego „śmiercią ostateczną” są cyfrowo wygenerowane obrazy do złudzenia przypominające świat realny a będące jedynie tworem fantazji. Poświadczenie „tego, co było” wiąże się z zapisem fal świetlnych biegnących od danego przedmiotu - w „tym określonym momencie” - fotografia jest emanacją osoby, czy przedmiotu, jest magiczna. Świat wirtualny nie potwierdza, nie emanuje niczego, świadczy tylko o zdolnościach kreacyjnych swojego twórcy. Rzeczywistość może istnieć tam jedynie jako dalekie echo inspiracji, wykorzystanego doświadczenia, czerpania z prywatnej, przenośnej galerii obrazów ukrytej w ludzkim umyśle.<sup>20</sup> Jednak nie możemy mówić tutaj o obiektywnym momencie zatrzymania, ułamku czasu, kiedy rzeczywistość realna i jej odbicie były identyczne. Punkt idealnego odbicia zostaje bezpowrotnie zagubiony, poznanie rzeczywistości trudniejsze niż kiedykolwiek, a fotografia we wspomnianej wyżej perspektywie nieuchronnie traci wartość jako źródło określonych informacji o względnej obiektywności. Zdawałoby się, że wiedza na ten temat powinna uchronić przed zbytnią łatwowiernością wobec fotografii. Jednak jest to medium

---

<sup>20</sup> Cechą charakterystyczną współczesnej koncepcji sztuki jest synchroniczny porządek poznania – dzieła sztuki zestawione są w muzeum obok siebie, niezależnie od miejsca i czasu powstania. Wytwarza to nowe podejście do zagadnień sztuki. Według francuskiego teoretyka sztuki Andre Malraux istnieje również muzeum wyobraźni, w którym zgromadzone są dzieła o wartości artystycznej rozsięte po całym świecie spięte jedną ideą sztuki, dostępne naszemu poznaniu, tworzące zupełnie inną rzeczywistość. Zatem synchroniczne poznanie stanowi o jakości współczesnego myślenia o sztuce, otwiera nowe horyzonty antropologiczne i estetyczne. Por Malraux A. (1985), *Przemiana bogów*. Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa, t. I-III.

zwodnicze, kuscielskie, wielopoziomowe. Pomimo, iż ethos fotografii związany z poświadczaniem rzeczywistości w cyber świecie uległ skażeniu bardzo często jest nieświadomie transponowany na obiekty należące do świata wirtualnego; gdyż „ludzie mają pierwotną skłonność do ufania własnym oczom”<sup>21</sup>.

Ulegamy zwielokrotnionej iluzji, gubiąc drogę w labiryncie obrazów, tylko gdzieś z daleka dobiega nas szept Witkacego: „ Nie szukaj już niczego, bo wiistość tych rzeczy jest nie z świata tego”<sup>22</sup>. Miejsce fotografii wydaje się w świecie wirtualnym absurdalnie dwuznaczne, płynne, gdyż nie dysponujemy jeszcze ogólnie przyjętymi definicjami i rozróżnieniami w tej materii. Trudno zatem jednoznacznie stwierdzić czy fotografia jest tylko genezą wirtualnej rzeczywistości, jej częścią, czy może istnieje zupełnie niezależnie i łączenie jej z tym „wymiarom” powoduje tylko coraz większe wątpliwości?

## 2. Zarys historii fotografii

Chociaż nowoczesna fotografia ma swoją oficjalną datę urodzin: 19 sierpnia 1839 roku, jej początków należy szukać dużo wcześniej. Istnienie fotografii w aspekcie optycznym ma swoje źródło w przyrządzie zwanym *camera obscura* - w dosłownym tłumaczeniu „ciemna izba”, bardziej znanej jako ciemnia optyczna. Zasada działania *camery obscura*, gdzie promienie światła wpadają przez otwór i na położonej z tyłu płaszczyźnie wywołują obraz oświetlonego lub świecącego obiektu, znajdującego się przed otworem została opisana już przez Arystotelesa (384-322 p.n.e.)<sup>23</sup>. Zalecał on stosowanie tego urządzenia do obserwowania zaćmienia słońca, zauważył również, że odbicia przedmiotów są tym ostrzejsze im mniejszy otwór. Pierwszy naukowy opis *camery obscura* znajduje się w powstałym ok. 1000 roku dziele dotyczącym optyki muzułmańskiego uczonego Ibin Al-Haitama (956-1038), który zajmował się m. in. matematyką, optyką i astronomią. Natomiast prekursorem doświadczeń nad

---

<sup>21</sup> Brauchitsch B. von (2004), *Mała historia fotografii*. Cyklady, Warszawa, s. 17.

<sup>22</sup> Witkiewicz-Witkacy S. I. (1977), *Poza rzeczy-wiistością. Wiersze i rysunki*. Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 6. Witkacy okazał się w tym wypadku prorokiem, gdyż w świecie, w którym żyjemy, coraz częściej napotykamy byty, których „wiistość” jest trudna do określenia, jak chociażby Baudrillard’owskie symulacje trzeciego stopnia, por. Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*. Wyd. Sic! Warszawa.

<sup>23</sup> Por. Arystoteles *Fizyka*, za Michałowska M. (2004) *Niepewność przedstawienia*. RABID, Kraków, s. 70.

właściwościami soczewek i rozpraszania światła w pryzmatach był franciszkanin Roger Bacon (1214-1294), filozof i myśliciel, podkreślający wagę empirycznego poznania.

Decydujące kroki w kierunku wynalezienia aparatu fotograficznego w znanej nam dzisiaj formie podjęto w epoce renesansu. *Camera obscura* - wizualne studio, sprzyjała konfrontacji człowieka z naturą, wykorzystywana była do prowadzenia badań, gdyż zapewniała potrzebny dystans, pozwalała na selekcję obrazów i zjawisk.

Przeprowadzone przez Leonarda Da Vinci (1452-1519) porównanie *camery obscura* do ludzkiego oka, doprowadziło do odkrycia, że soczewka i tęczówka oka regulują ilość wpadającego światła i ostrość obrazu. Leonardo pozostawił również w swoich pismach dokładny opis działania *camery obscura*: „Jeśli w ścianie pomieszczenia [...] zrobisz mały, okrągły otwór, to poprzez ten otwór otrzymasz projekcję obrazów wszystkich oświetlonych przedmiotów, która będzie widoczna we wnętrzu pomieszczenia na jego przeciwległej pomalowanej na biało ścianie; będą one odwrócone dołem do góry, i jeśli zrobisz podobne otwory w kilku miejscach na tej samej ścianie, każda da podobny efekt”<sup>24</sup>. *Camera obscura* jest więc zamkniętą, idealnie ciemną przestrzenią, w ścianie której znajduje się niewielki otwór przepuszczający światło. Światło odbija się od przedmiotów będących na zewnątrz *camery obscura*, przepływa przez otwór do jej wnętrza, w efekcie na ścianie przeciwległej do otworu powstaje odwrócony o sto osiemdziesiąt stopni obraz przestrzeni zewnętrznej.

Lekarz, matematyk i astrolog Girolamo Cardano (1501-1576) jako pierwszy użył soczewki do poprawienia ostrości oraz korekcji naświetlenia (skupienia promieni świetlnych), a duchowny Daniello Barbaro (1514-1570), humanista i mecenas sztuki opisał zasadę działania przysłony, funkcjonującej analogicznie do tęczówki oka: „Szkło soczewki musi być odpowiednio przysłonięte, by na środku pozostał jedynie mały otwór, dzięki czemu uzyskamy wyraźniejszy obraz”<sup>25</sup>. Barbaro nie tylko określił zależność ostrości obrazu od wielkości przysłony, lecz także od oddalenia soczewki od tylnej ściany kamery<sup>26</sup>. Do podobnych wniosków w tym samym mniej więcej czasie doszedł jezuita, lekarz i astronom Christof Scheiner (1575-1630). Ciemna optyczna była często

---

<sup>24</sup> Za Michałowska M., op. cit., s. 70.

<sup>25</sup> Za Brauchitsch B. von, op. cit., s. 18.

<sup>26</sup> W dziele *La pratica prospettiva*, za Tomaszczuk Z. (1998), *Łowcy obrazów. Szkice z historii fotografii*. Centrum Animacji Kultury, Warszawa, s. 4.

wykorzystywana przez artystów, a uczony i wynalazca Giovanni Battista Della Porta (1535-1615) zalecał jej stosowanie osobom pozbawionym talentu malarskiego. Od tego czasu wielu badaczy i artystów (najbardziej znani to z pewnością Vermeer (1632-1675) i Canaletto (1721-1780)) posługiwało się tym urządzeniem w swojej pracy<sup>27</sup>.

Aby otrzymać z *camery obscura* aparat fotograficzny, potrzeba było jeszcze dwóch czynników: po pierwsze łatwości przenoszenia, po drugie chemicznego sposobu utrwalania powstałych obrazów. Dopiero w 1646 roku uczony jezuita Athanasius Kircher (1601-1680) opisał przenośny model urządzenia (notabene wielkości małego pokoju), dokonał także innego ważnego odkrycia, przybliżającego wynalazek fotografii, mianowicie wykorzystał kamerę obscura do skonstruowania latarni magicznej<sup>28</sup>. W roku 1685 Johann Zan autor opublikowanego w Würzburgu *Oculus Artificialis Teledioptricus Sive Telescopium* opisał schematy podręcznych urządzeń o różnych ogniskowych działających na zasadzie lustrzanego odbicia. Prototyp aparatu był zatem gotowy mniej więcej 150 lat przed wynalezieniem fotografii<sup>29</sup>.

Zagadnieniem ciemni optycznej oraz próbami znalezienia sposobu utrwalenia powstałych w niej obrazów zajmowało się wielu badaczy - sama historia tych poszukiwań jest fascynująca. Już Arystoteles stwierdził, że barwnik roślinny - chlorofil - powstaje pod wpływem działania światła, także Witruwiusz (ok. 70-20 p.n.e.) pisał, że niektóre barwniki bledną pod wpływem światła. Doktor kościoła, filozof scholastyczny św. Albert Wielki (1138-1280) opisał doświadczenie otrzymywania azotanu srebra i stwierdził jego czernienie, tym samym potwierdzając występowanie zjawiska światłoczułości. Angelo Sala (1576-1637) lekarz i alchemik odkrył w 1614 roku zjawisko czernienia srebra pod wpływem słońca, lecz przypisał ten fakt wpływowi powietrza. W 1674 roku alchemik Christoph Adolf Balduin (1632-1682) próbując pochwytać ducha światła w wyniku doświadczeń chemicznych uzyskał azotan wapnia, którego osuszone resztki świeciły

---

<sup>27</sup> Za Brauchitsch B. von, op. cit., s. 19.

<sup>28</sup> *Latema magica* jest swoistym prototypem rzutnika. W urządzeniu tym między soczewką a kamerą wsuwano rysunek wykonany na szkłe osadzony w specjalnej ramce. Przed soczewką umieszczano lustro wklęsłe, zaś pomiędzy nimi jako źródło światła kaganek oliwny. Pozwalało to urządzać projekcję malowanych na szkłe obrazów.

<sup>29</sup> Zmiana *camery obscura* w aparat fotograficzny jest prosta; na miejsce przeciwległej do obiektywu ścianki kamery należało wstawić płytę pokrytą substancją uczuloną na działanie światła, a otrzymany na niej obraz utrwalić za pomocą odpowiednich procesów chemicznych.

w ciemności; swojemu odkryciu nadał nazwę „phosphorus”, czyli noszący światło<sup>30</sup>. Ważne doświadczenia nad materiałami światłoczułymi przeprowadzał profesor uniwersytetów w Altdorfie i Halle - Johann Heinrich Schulze (1687-1744), który udowodnił, że nie ciepło, lecz światło powoduje czernienie azotanu srebra. Giovanni Battista Baccaria (1716-1781) uczonek i profesor fizyki eksperymentalnej na uniwersytetach w Palermo, Rzymie i Turynie odkrył w 1753 światłoczułość innego związku - chlorku srebra. Thomas Wedgwood (1771-1805) (syn Josiah'a Wedgwooda, założyciela firmy Wedgwood produkującej porcelanę) zajmował się studiami nad przyswajaniem informacji przez dzieci i doszedł do wniosku, że większość z nich dziecięcy mózg przyjmuje drogą wzrokową, co wiąże się ze światłem i obrazem. Opisał metodę odbijania pokrytego malunkami szkła i sporządzania sylwetek w camera obscura, Różne przedmioty, rośliny, rysunki były kopiowane stykowo na nasyconej azotanem srebra białej skórce. Pomimo iż nie potrafił utrwalić otrzymanych obrazów, jest uważany za prekursora fotografii. Odkrycia utrwalających właściwości tiosiarczynu srebra, który do dzisiaj stanowi główny składnik utrwalaczy fotograficznych dokonał w 1819 roku angielski astronom, fizyk i chemik John Frederik William Herschel (1792-1871)<sup>31</sup>. Joseph Nicéphore Niepce (1765-1833) – francuski oficer i naukowiec amator<sup>32</sup> - od mniej więcej 1793 roku zajmował się badaniami mającymi na celu uchwycenie ulotnych obrazów i opracował technikę heliografii<sup>33</sup>, jemu właśnie przypisuje się pierwszą w historii fotografię - widok z jego pracowni - wykonaną w 1826<sup>34</sup>. Heliografia ta została wykonana podczas ośmiu godzin naświetlania, co w efekcie dało dziwny układ cieni, na fotografowanej architekturze, spowodowany zmianą kierunku padania promieni słońca. W 1829 roku, N. Niepce nawiązał współpracę z Luisem Jaquesem Mande Daguerrem (1787-1851)<sup>35</sup> - właścicielem przedsiębiorstwa zwanego Dioramą – także

---

<sup>30</sup> Za Brauchitsch B. von, op. cit. s. 23.

<sup>31</sup> Por. Latoś H. (1976), *1000 słów o fotografii*. Wydawnictwo Obrony Narodowej, Warszawa, s.112.

<sup>32</sup> Por. Latoś H., tamże, s. 185.

<sup>33</sup> Grec. *helios* - słońce, *graphien* – rysować.

<sup>34</sup> Heliografia ta została wykonana na płycie cynkowej pokrytej asfalem syryjskim. Po wywołaniu w olejku lawendowym powstawał obraz utworzony przez proszek asfaltowy i błyszczącą powierzchnię metalu.

<sup>35</sup> Por. rys biograficzny Luisa Jaques'a Mande Daguerre'a [w:] Rosenbaum N. (2005), *Historia fotografii światowej*. Wydawnictwo Baturo Grafis Projekt, Bielsko-Biała, s. 35.

zainteresowanego właściwościami materiałów światłoczułych<sup>36</sup>. Kiedy w cztery lata później N. Niepce zmarł L. J. M. Daguerre kontynuujący eksperymenty mógł zebrać całą chwałę za przełomowe odkrycie. Tak zwana *dagerotypia* różniła się znacznie od współczesnej fotografii, gdyż procesowi bardzo długiego naświetlania poddawano miedziane płyty pokryte srebrem a w efekcie otrzymywano unikatowy obraz „pozytywowy”<sup>37</sup>. W tym samym czasie badania nad utrwalaniem obrazów z *camery obscura* prowadził William Henry Fox Talbot (1800-1877)<sup>38</sup> i jemu fotografia zawdzięcza swoją współczesną formę, gdyż stworzył metodę negatywowo -pozytywową. Początkowo, W. H. F. Talbot zaczerniał obrazy wyłącznie działaniem światła, metoda ta znana jest w fotografii jako *talbotypia*, od nazwiska twórcy<sup>39</sup>. W ulepszonej formie - wprowadzenie innego rodzaju papieru oraz procesu wywoływania – jest znana jako *kalotypia* (z gr. *kalos* - piękny). Pomimo że za oficjalnego wynalazcę fotografii Akademia Francuska uznała L. J. M. Daguerra, to jednak „technika Talbota” stanowi podstawę współczesnej fotografii (analogowej), a kolejne wynalazki w tej dziedzinie były jej następstwem. Stosowane do dziś zwroty: pozytyw, negatyw zaproponował W. H. F. Talbotowi (podobnie zresztą, jak nazwę samej dyscypliny: fotografia) J. F. W. Herschel.

Niniejsza praca dotyczy tego właśnie rodzaju fotografii, zdjęć uzyskiwanych poprzez naświetlanie materiału negatywowego w aparacie fotograficznym (tzw. lustrzance będącym znacznie ulepszoną wersją *camery obscura*), a następnie poddanego obróbce chemicznej, której wynikiem są odbitki pozytywowe, najczęściej na papierze. Istotną odmianą tej techniki są tzw. przezrocza, obrazy naświetlane na błonę światłoczułą od razu w formie pozytywu, a następnie wyświetlane za pomocą odpowiednich przyrządów na

---

<sup>36</sup> Diorama to nazwa swoistego przedsiębiorstwa rozrywkowego. Składała się z monumentalnej sceny, na której prezentowane były podświetlane malowidła przedstawiające sceny historyczne. Malowidła te oświetlane w specjalny sposób w połączeniu z efektami dźwiękowymi i ruchomą widownią obracającą się wokół swej osi tworzyły spektakl. L. M. Daguerre poszukiwał materiału światłoczułego, który mógłby przy wykorzystaniu *camery obscura* zastąpić pracę malarza sporządzającego panoramy.

<sup>37</sup> Aby otrzymać dagerotyp należało wypolerowaną srebrną płytkę pokryć warstwą jodku srebra, a następnie umieścić w *camerze obscura* i naświetlić. Naświetloną płytkę wywoływano w oparach rtęci. W miejscach naświetlonych tworzył się amalgamat srebra, proporcjonalnie do stopnia naświetlenia. Obraz utrwalano w gorącym roztworze chlorku sodu. Ciekawe jest, że w zależności od kąta padania światła dagerotyp wydaje się raz pozytywem, raz negatywem.

<sup>38</sup> Por. rys biograficzny Williama Henry’ego Fox Talbota [w:] Rosenblum N., op. cit. s. 37.

<sup>39</sup> Na papierze nasycanym roztworami związków srebra układał różne nieprzezroczyste przedmioty i naświetlał światłem słonecznym. Naświetlanie trwało tak długo, aż nie zasłonięte miejsca zaczerniły się. Miejsca zasłonięte pozostawały białe tworząc obraz negatywowo. Przez ponowne przekopowanie negatywu na papier światłoczuły uzyskiwał obraz pozytywowo.

ekranie. Fotografia cyfrowa, ze względu na brak negatywu (obrazy zapisywane są w formie cyfrowej na odpowiednim nośniku pamięci) stanowi zupełnie inny rodzaj fotografii (w niniejszej pracy ujęty o tyle, o ile stanowi rodzaj stosowanego przez uczniów systemu zapisu doświadczeń, którego analiza może z kolei pozwolić na lepszy odbiór fotografii „klasycznej”).

### 3. Teoria fotografii

Istnieje szereg koncepcji próbujących określić, czym jest fotografia, jaki jest jej stosunek do rzeczywistości, relacje z właściwościami ludzkiego umysłu, wpływ człowieka i jego stosunek do świata. Fotografia określana jest jako ślad rzeczywistości<sup>40</sup>, jako obraz pojęcia<sup>41</sup>, jako model rzeczywistości<sup>42</sup>, jako opowieść<sup>43</sup> lub jako zasłona<sup>44</sup>. Poniżej przedstawiona została najbardziej znana teoria fotografii definiująca ją jako odbicie rzeczywistości. Wybór ten uzasadnia pierwszorzędna dla niniejszej pracy rola fotografii, mianowicie jako źródła wiedzy historycznej. Jedynie usytuowanie w fotografii zatrzymanego odbłyśku realnego świata pozwala traktować ją jako szczególną i niemal magiczną skarbnicę wiedzy o przeszłości.

#### 3.1. Fotografia jako odbicie rzeczywistości

Fotografia jest w tym – najpopularniejszym - ujęciu lustrzanym odbiciem rzeczywistego świata (często bywa to krzywe zwierciadło), dowodem na istnienie określonych zdarzeń. Stanowi zasób wiedzy o tych zdarzeniach, a także swoisty

---

<sup>40</sup> Twórcą tej teorii jest Francis Dubois, fotografia jest śladem działania światła i to ów utrwalony ślad jest ważny, a nie obraz rozpoznawalnego widoku. Ślad jest indeksem, wskaźnikiem kontaktu z rzeczywistością.

<sup>41</sup> Vilem Flusser zalicza fotografię do technicznych - punktowych obrazów pojęcia, które są abstrakcjami trzeciego stopnia - wtórnie wyabstrahowanymi z tekstów naukowych, które były już wyabstrahowane z rzeczywistości

<sup>42</sup> Stefan Wojnecki w swojej teorii określa fotografię jako model rzeczywistości wynikający z połączenia konfrontacji umysłu ze śladami pamięciowymi, rozpoznania zapisu trzech cech metrycznych rzeczywistości (kierunku, natężenia i częstotliwości promieni) zakodowanych jako perspektywa, jasność i barwa oraz doznaniem emocjonalnymi.

<sup>43</sup> Według Johna Bergera, Fotografia odnosi się do teraźniejszości w postaci narracji o przeszłości. Jest opowiadana, lecz nie ma w niej potwierdzenia wielkiej narracji kultury, ale indywidualna opowieść konkretnego człowieka.

<sup>44</sup> Autorką tej koncepcji jest Marianna Michałowska. Fotografia istnieje na trzech poziomach: 1) jako widzialna pamięć, 2) jako narzędzie służące do przedarcia zasłony rzeczywistości, 3). jako ekran do projekcji symulacji.

zewewnętrzny rezerwuar pamięci. Bazę teoretyczną tego ujęcia tworzą dwie klasyczne pozycje: filozoficzno-socjologiczne eseje zawarte w książce „*O fotografii*” Susan Sontag oraz Rolanda Barthesa poszukiwania „*Światła obrazu*”. Mimo iż poszukiwania S. Sontag i R. Barthesa obejmowały różne perspektywy rozumienia zjawiska fotografii, w kilku punktach doprowadziły do zaskakująco podobnych wniosków.

Susan Sontag analizuje fotografię na dwóch poziomach. W ujęciu globalnym: fotografii jako całości zjawiska, rozważa jej stosunek do obiektywnej rzeczywistości. W ujęciu socjologicznym: koncentruje się na relacjach jednostki i społeczeństwa wobec fenomenu fotografii, a także znaczeniu i funkcji, jakie człowiek jej nadaje. Punktem wyjścia rozważań S. Sontag jest uznanie fotografii za medium z natury surrealistyczne, ponieważ, już samo tworzenie duplikatu świata, rzeczywistości drugiego stopnia węższej, ale bardziej dramatycznej niż ta, którą spostrzegamy gołym okiem można uznać za kwintesencję surrealizmu<sup>45</sup>. Podobieństwo zdjęcia do jego przedmiotu, „odbicie rzeczywistości” sprawia, że traktujemy fotografię jako rodzaj potwierdzenia (dowodu), na to, że coś faktycznie miało miejsce. Fotografia zdaje się gwarantem prawdy, pozbawia wątpliwości. Fotografować, to znaczy wykroić jakąś chwilę i zamrozić ją w wieczne świadectwo.

Według S. Sontag fotografia podporządkowuje sobie człowieka. Zmienia jego stosunek do rzeczywistości, tworzy nowe sposoby bycia w świecie. Przede wszystkim redukuje przeżycia człowieka pozostawiając mu wolność wyboru jedynie w przyjęciu określonej postawy wobec fotografii: aktywnej - czyli robienia zdjęć, lub biernej - ich oglądania. Życie współczesnego człowieka staje się fotograficznym dokumentem. Potrzeba posiadania i gromadzenia zdjęć staje się koniecznością, niemal przymusem. Fotografia stwarza pozory uczestnictwa, zarówno w ważnych wydarzeniach jak i zwykłych kontaktach międzyludzkich. W przypadku tych pierwszych fotografia, jej wszechobecność i konieczność szokowania budują coraz większy dystans między oglądającym a tematem zdjęcia. Poprzez ciągle obcowanie z fotografiami zmniejsza się nasza wrażliwość na paraliżującą moc obrazu. Szok, jaki odczuliśmy wobec pierwszego zdjęcia ukazującego np. okrucieństwo, czy cierpienie już nigdy się nie powtórzy. Utrata niewinności równa się

---

<sup>45</sup> Sontag S. *O fotografii...* op. cit., s. 53.

tutaj powolnemu wzrostowi odporności. S. Sontag określa to zjawisko mianem „negatywnej epifanii”, gdyż: „Cierpieć, to jedno; żyć z fotograficznym zapisem cierpienia, co niekoniecznie budzi sumienie czy zdolność współczucia - to, co innego. Kiedy się już widziało takie zdjęcia, wkroczyło się na drogę, przy której obejrzeć można więcej (...). Zdarzenie poznane dzięki fotografii z pewnością staje się bardziej rzeczywiste niż w przypadku gdyby takich zdjęć nie oglądano (...). Z drugiej strony, jeżeli oglądamy zbyt wiele fotografii jakiegoś wydarzenia, zaczynamy traktować je jako coś niemal nierealnego”.<sup>46</sup> Rodzi się w nas poczucie, że to tylko zdjęcie, lub rodzaj buntu wobec coraz silniejszego epatowania okrucieństwem, którego nie chcemy oglądać, przed którym zaczynamy się bronić. Fotografia tzw. „zaangażowana” jednocześnie budzi i usypia sumienia, można powiedzieć, że sama niweluje własne działanie gdyż potrzeba coraz drastyczniejszych obrazów by wywołać wrażenie a ich ciągle rosące okrucieństwo, rodzaj rozbuchanej bezpośredniości zmuszają do wytworzenia ochronnej warstwy obojętności. Fotografia sama w sobie jest pod tym względem dość dwuznaczna, niejako wyklucza możliwość uczestnictwa w czymkolwiek, osoba robiąca zdjęcie musi stać z boku, nie może angażować się w wydarzenia; fotografia jest aktem nieinterwencji<sup>47</sup>.

„Pseudozaangażowanie”, wynikające ze współczesnej fotografii przejawia się także w inny sposób, w bardziej kameralnych okolicznościach. Fotografia niemal od samego początku, służyła do wykonywania pamiątkowych rodzinnych zdjęć (grupowych, lub typu *carte de visie*) jednakże w chwili obecnej jako „medium rodzinne” jest w stanie prawdziwego rozkwitu. Historia rodziny zmniejszyła się do rozmiarów albumu ze zdjęciami. Fotografujemy się ciągle, przy okazji uroczystości rodzinnych, przywozimy zdjęcia z podróży, prowadzimy obrazkową dokumentację życia wszystkich członków rodziny, szczególnie dzieci. Owa funkcja fotografii jest o tyle paradoksalna, że instytucja rodziny przeżywa głęboki kryzys, podobnie zresztą jak wszelkie rodzaje więzi międzyludzkich. Fotografowanie stało się swoistym rytuałem, zastępującym rzeczywiste kontakty, a zdjęcia stają się rodzajem talizmanu, namiastki obecności. Zastosowania fotografii jako talizmanu wyrażają uczucia sentymentalne i ujawniają podświadome zabiegi magiczne. Stanowią bowiem próbę nawiązania kontaktu, albo odsyłają do innej

---

<sup>46</sup> Sontag S., op. cit., s. 23-24.

<sup>47</sup> Ta właściwość fotografii powoduje wiele dyskusji dotyczących etycznego aspektu pracy fotoreportera.

rzeczywistości”<sup>48</sup>. Podczas gdy w realnym świecie nasze życie toczy się „osobno”, najczęściej w rodzinach określanych jako nuklearne (matka, ojciec i jedno dziecko) fotografie stają się poświadczeniem wspólnoty ze znacznie szerszymi grupami pokrewieństwa. Są rodzajem mitycznych śladów, zapewniających symboliczną obecność krewnych, i to nie tylko tych, których „już nie ma”, lecz najczęściej tych rozproszonych po całym świecie, a zdjęcia nierzadko są jedynym potwierdzeniem ich istnienia. Fotografie takie zmniejszają lęk przed samotnością i wyobcowaniem.

Podobnie w czasie podróży, czynność fotografowania pozwala zniwelować lęk wywołany obcą, nieoswojoną przestrzenią. Jednocześnie zdjęcia stanowią świadectwo przeżycia czegoś, przykładem (anegdotycznym) są Japończycy, którzy w czasie podróży wydają się spędzać czas wyłącznie na fotografowaniu<sup>49</sup>. Paradoksalnie fotografowanie okazuje się najlepszym sposobem rezygnacji z przeżyć, gdyż coraz częściej podróże zmieniają się w pogoń za ładnymi widokami, stając się strategią gromadzenia zdjęć. S. Sontag bardzo subtelnie analizuje to zjawisko w kontekście kulturowym: „Sama czynność wykonywania zdjęć działa kojąco i łagodzi ogólne poczucie zagubienia towarzyszące ludziom, zwłaszcza w podróży. Większość turystów odczuwa przymus odgradzenia się aparatem fotograficznym od czegoś, co jest godne uwagi, a co napotyka się po drodze. Niepewni jak się zachować, robią zdjęcia. Nadaje to kształt zachowaniom: zatrzymać się, zrobić zdjęcie i ruszyć dalej. Metoda ta jest szczególnie atrakcyjna w społeczeństwach, gdzie panuje bezlitosna etyka pracy (...).”<sup>50</sup>. Fotografia jak widać staje się narzędziem do opanowania zarówno otaczającego świata, jak i przeżywanego lęku.

W kontekście socjologicznym wszędobylskość fotografii prowadzi do nowego sposobu interpretowania świata. Stanowi zarazem o kształcie jak i etyce widzenia. Atrakcyjność jakiejś rzeczy jest jednoznaczna z faktem, że warto ją sfotografować, podczas gdy brak rozróżnienia między tym, co istotne a tym, co błahe (z perspektywy obiektywu fotograficznego wszystko ma jednaką wartość) prowadzi do wyrównania postawy emocjonalnej wobec wszelkich zdarzeń. Jest to demokratyczny voyeurisme, brak

---

<sup>48</sup> Sontag S., op. cit., s. 20.

<sup>49</sup> W chwili obecnej jest to rodzaj społecznej normy. W czasie podróży oglądają wszystko przez wizjer aparatu, dopiero po przyjeździe zapraszają krewnych i znajomych na pokaz, podczas którego mają szansę „przeżyć” to, co zarejestrowali.

<sup>50</sup> Sontag S., op. cit., s. 14.

jakiegokolwiek hierarchii. W tej perspektywie ludzkie cierpienie ma równą wartość jak kropla mleka czy widok okna wystawowego, a fotografia nawet odzwierciedlając okrutną rzeczywistość jest przeniknięta poczuciem smaku i piękna.

Popularność fotografii jest wynikiem skutecznej strategii podjętej przez ilustrowane magazyny, mianowicie próby dotarcia do tej części społeczeństwa, która nie miała nawyku regularnej lektury. Pisma ilustrowane okazały się idealnym rozwiązaniem, dostarczając informację w formie obrazkowej, tekst ograniczając do niezbędnego minimum. Współcześnie możemy obserwować kolejną falę odwrotu od słowa pisanego, z braku ochoty, lenistwa (czytanie ze zrozumieniem wymaga wysiłku), najczęściej z braku czasu, gdyż w dobie agresywnego kapitalizmu, kiedy większość życia spędza się w pracy wolny czas jest swego rodzaju luksusem, na który tylko niewielu może sobie pozwolić. Obraz fotograficzny jest ekspresowym sposobem przyswojenia wiedzy - konsumowanej i trawionej błyskawicznie. Jednak fotografie nie wyjaśniają, a jedynie pokazują, kawałkują świat, rozmieniają go na drobne, zniekształcają. Wyrwywiają pojedyncze chwile z kontekstu i otulają w tajemnicę. Świat jawi się jako chaotyczna kolekcja obrazów, pomiędzy którymi nie ma żadnych związków, brak w nim także poczucia ciągłości. Analiza dokonana przez S. Sontag jest niezmiernie wnikliwa: „Fotografia narzuca nam pogląd, że poznamy świat, jeżeli zgodzimy się, aby wyglądał tak jak na fotograficznym zapisie. Ale taka zgoda - to przeciwieństwo rozumienia. Rozumienie zaczyna się od niezgody na świat, jaki dostrzegamy, ale szansa takiej odmowy przesądza o możliwości poznania i zagłębienia się w jego istotę”<sup>51</sup>. Zdjęcia wypełniając luki w myślowych obrazach teraźniejszości i przeszłości zawsze więcej ukrywają niż pokazują. Rozumienie ma na celu odkrycie mechanizmu, zasad działania określonego zjawiska, czy relacji pomiędzy zjawiskami i podobnie jak fenomen, który stara się zgłębić zachodzi w czasie. Pomocna w zrozumieniu świata może być tylko narracja, fotografia ukazująca fragmenty powierzchni, to zawsze „pozory wiedzy, pozory mądrości”<sup>52</sup>. Znaczenie obrazu fotograficznego trzeba wydobyć, „wyłuskać”. Niezbędna do tego jest intelektualna aktywność widza. Postawa bezrefleksyjna podczas oglądania fotografii najczęściej powoduje, że przepływają, jak światło przez szybę, bez żadnego oporu i nie zostawiają

---

<sup>51</sup> Sontag S., op. cit., s. 27.

<sup>52</sup> Tamże, s. 27.

żadnego śladu. Fotografia jako obraz rzeczywistości, kusi do spekulacji i fantazjowania, lecz żeby zrodziła się głębsza refleksja trzeba jej czasem zaprzeczyć, nie zgodzić się na nią, tak jak czasami nie zgadzamy się na świat.

Najważniejsze staje się pytanie: czy dysponując taką wiedzą o fotografii można przyjąć ją za wartościowe źródło informacji historycznej? Odpowiedź trudno sformułować jednoznacznie, brzmiałaby ona zapewne: „mimo wszystko tak”. Jest to źródło wyjątkowe, niewątpliwie wartościowe, w jakimś sensie jest samą historią, lub raczej niezliczonymi okrucami historii. Jednak ten kalejdoskop obrazów może równie dobrze pomóc zrozumieć, uczynić historię znaczącą, co ją zniekształcić. Dlatego fotografia nie powinna stanowić jedyne, wyizolowanego nośnika wiedzy, ponieważ dopiero połączona z narracją tworzy całość.

Trudno się jednak zgodzić z twierdzeniem S. Sontag, że wiedza fotograficzna, choć zdolna jest poruszyć czy nawet wstrząsnąć sumieniem pozostanie zawsze wiedzą podszytą sentymentalizmem o cynicznym, czy humanistycznym odcieniu; nigdy zaś etyczną i polityczną. Fotografia narzuca dystans, wyklucza uczestnictwo, natomiast wszechobecność zdjęć wywiera nieprzewidywalny wpływ na ludzką wrażliwość etyczną, przytępiając i tłumiąc ją raczej niż uwrażliwiając. Zdjęcie jest objawieniem powierzchni, polityka - jeden z procesów tworzących historię i do niedawna w nauce historii dominujący<sup>53</sup> - jest analizą wzajemnych relacji określonych czynników i mechanizmów sterujących ich działaniem. To, czy fotografie mogą stanowić wartościowe wzbogacenie wiedzy będzie zależało od kontekstu w jakim zostaną pokazane. Jest to szczególnie istotne, gdyż fotografia dominuje we współczesnej kulturze, zabiera coraz więcej miejsca, tekst przekładany jest wtórnie na obraz – wiedza musi zostać dostosowana do coraz szybszego tempa życia. Wytwarza to postawę bezrefleksyjnego pochłaniania coraz większej liczby zdjęć. Powoli wszystko staje się obrazem, z biegiem czasu nawyk przekształca się w przymus obrazowania. Jako, że fotografia orzeka o pięknie tworzy się swoisty estetyczny konsumpcjonizm, nałóg obrazu, gdzie rzeczywistość nie stanowi już formy wyjściowej, lecz materiał kształtowany na wzór tego, co widać na fotografiach. Role zostają odwrócone, uczeń przerósł mistrza ponad wszelkie wyobrażenie, gdyż „wszystko

---

<sup>53</sup> Por. Kujawska M., *Problemy współczesnej edukacji historycznej...* op. cit., s. 16.

chce być fotografią”. Cechą charakterystycznie ludzką jest dostrzeganie związków przyczynowo – skutkowych; operowanie czasem, umiejętność spoglądania wstecz i wyciągania wniosków, podobnie jak wybieganie myślą ku przyszłości i wyznaczanie celów. W „labiryncie obrazów” złożonym z miliardów istniejących symultanicznie fotografii bardzo łatwo jest zgubić nie tylko drogę, ale i własne człowieczeństwo.

Roland Barthes podobnie jak S. Sontage określa fotografię jako odbicie rzeczywistości. Poszukując najważniejszej, niezbywalnej cechy fotografii R. Barthes wprowadza pojęcie *noematu* – przedmiotu, treści myślenia. Noematem fotografii, czyli jej najważniejszą, niezbywalną cechą jest zaświadczenie „o tym, co było”, potwierdzanie tego, co przedstawia. Nienaruszalność, oto duch fotografii, bowiem żaden malowany portret nie jest w stanie, tak jak czyni to zdjęcie narzucić obserwatorowi odczucia, że jego przedmiot odniesienia rzeczywiście istniał. Naturę fotografii tworzy czas trwania fizycznego naświetlania, inaczej mówiąc pozowania. Światło musi odbić się od realnego przedmiotu, aby znieruchomiła poza zaistniała jako zdjęcie. „Coś” umieszcza się, lub zostaje umieszczone przed obiektywem i zostaje tam już na zawsze, obecność tej rzeczy nigdy nie jest metaforyczna. Jednak wg R. Barthesa w nieruchomości zdjęcia kryje się pewna pułapka, gdyż owa nieruchomość wynika z przewrotnego pomieszania dwu pojęć: „rzeczywistego” i „żyjącego”. Zdjęcie poświadczając, że przedmiot był realny każe podstępnie wierzyć, że jest on żywy, a zarazem przenosząc tę rzeczywistość ku przeszłości, w krainę minionego - tego, co było” - sugeruje, że jest już ona martwa. Fotografia staje się swoistym paradoksem. Pomimo tego jej wartość potwierdzania jest niezbywalna; może fałszować przekaz dotyczący znaczenia jakiejś rzeczy, gdyż jak powiada Barthes jest z natury tendencyjna, nie może jednak kłamać w sprawie istnienia danej rzeczy. „Zawsze, wobec każdego zdjęcia na świecie, istnieje pewność: istotą Fotografii jest potwierdzanie tego, co przedstawia”<sup>54</sup>. Zatem fotografia w każdym odrębnym zdjęciu daje historyczne świadectwo jakiegoś zdarzenia, co więcej „bycie świadectwem” stanowi jej sens i tajemnicę.

---

<sup>54</sup> Barthes R., op. cit., s. 144.

### 3.2. Czas w perspektywie fotografii

Filozoficzno-socjologiczne eseje S. Sontag i fenomenologiczno - ezoteryczne rozważania R. Barthesa dotyczące fotografii, choć różne w klimacie spotykają się w kilku miejscach, szczególnie zaś w obszarze dotyczącym związków fotografii ze śmiercią, czasem, historią.

W życiu pojedynczego człowieka śmierć wyznacza koniec jego indywidualnej historii, może być jednak początkiem innej. W życiu społeczeństw śmierć jednostek, czy grup społecznych stanowi o końcu jakiejś epoki. Śmierć jest cezurą czasową, końcem, lecz także początkiem; etap konstrukcji zazwyczaj poprzedza dekonstrukcja. Fotografia jest medium „istniejącym na granicy śmierci”, a nawet w szczególny sposób ustanawiającym własny wobec niej horyzont (płaszczyznę śmierci). Zarówno dla S. Sontag, jaki i R. Barthesa fotografia stanowi swoiste, bezbolesne i tym bardziej przerażające mikrodoświadczenie śmierci. S. Sontag pisze, że fotografia to sztuka żałobna, schyłkowa, a wszystkie zdjęcia mówią *memento mori*. „Robiąc zdjęcie stykamy się ze śmiertelnością, kruchością, przemijalnością ludzi i rzeczy. Właśnie, dlatego, że wybieramy jakąś chwilę, wykrawamy ją i zamrażamy, wszystkie zdjęcia stanowią świadectwo nieubłagalnego przemijania”<sup>55</sup>. Fotografia jawi się tutaj jako ewokacja śmierci, jest żałobnym źródłem wiedzy - obrazem ludzi i zdarzeń, a także rejestrem ludzkiej kruchości i przemijania. Rejestrem bardzo specyficznym, ponieważ stanowi jednocześnie informację, pamiątkę, ale także obiekt estetyczny.

W społeczeństwach współczesnych, szczególnie tzw. „rozwinętych” głęboko zakorzeniony jest strach przed śmiercią. Kryzys obecności śmierci w kulturze współczesnej zaznacza się po raz pierwszy mniej więcej w połowie XIX wieku. Zbiega się on w czasie z wynalezieniem fotografii (jest to znamienna koincydencja). Dzisiaj doświadczamy prawdopodobnie apogeum wykluczenia śmierci poza ramy naszego

---

<sup>55</sup> Sontag S., op. cit., s.19; dalej S. Sontag pisze o fotografii jako medium specyficznego dystansu wobec śmierci, swoistej ironii: „Fotografia - to rejestr śmiertelności. Jeden ruch palca naciskającego migawkę - i ex post inwestujemy w zdjęcie nasz ironiczny dystans. Fotografie ukazują ludzi nieodparcie tu i teraz w konkretnym wieku (...) [oraz nietrwałości bytu, zwłaszcza ludzkiego]. Fotografie ukazują niewinność, kruchość życiorysów zmierzających ku zniszczeniu, a ta więź między fotografią a śmiercią łączy wszystkie zdjęcia przedstawiające ludzi (...) w jednej chwili zmieniają teraźniejszość w przeszłość, życie w śmierć”, s. 69-70.

świata.<sup>56</sup> Śmierć i naturalna droga ku śmierci, jaką jest starzenie się zostały wygnane z ludzkiej świadomości stając się tabu. Dojrzałą mądrość zastąpił kult młodości, czy raczej wiecznie młodego ciała, śmierć zepchnięta została na obrzeża społecznej świadomości; i znowu zbieżność - fotografia przeżywa niezwykle rozkwit. Mimo to, jak pisze R. Barthes: „Śmierć musi mieć przecież jakieś miejsce w społeczeństwie. I jeśli nie ma jej już (lub dzieje się to w mniejszym stopniu) w religijności, musi znajdować się gdzie indziej. Jest więc może w tym obrazie fotografii, który produkuje Śmierć pragnąc zachować życie. Fotografia -współczesna zanikaniu rytuałów - byłaby może odpowiednikiem wtargnięcia w nasze społeczeństwo Śmierci symbolicznej, pozareligijnej, pozarytualnej, rodzajem nagiego zanurzenia się w Śmierci dosłownej. Paradygmat *Życie/Śmierć* redukuje się do prostego dźwięku migawki, który oddziela pozę początkową od końcowego kawałka papieru. Wraz z fotografią wkraczamy w *Śmierć płaską*”<sup>57</sup>. Fotografia staje się zastępczym sposobem „przeżycia doświadczenia śmierci”, gdyż w jej teatralno-mistycznych rytuałach przestała być dostępna, a ze względu na naszą skończoność nie możemy o niej całkowicie zapomnieć.

Jedynym ratunkiem przed śmiercią jest pamięć. Terminem *pamięć* określa tę właściwość istot żywych, która polega na zdolności do utrwalania, zachowywania i odtwarzania ubiegłych doświadczeń. Szczególną, wysublimowaną formę pamięci i zapamiętywania wytworzył gatunek ludzki. Pamięć jest niezbędnym procesem pozwalającym człowiekowi nie tylko na wykorzystanie minionych doświadczeń w nowych sytuacjach (proces uczenia się), lecz także do zachowania poczucia ciągłości własnego istnienia, spójności odczucia *ja* w czasie (w połączeniu z działaniem świadomości). Prawidłowo funkcjonująca pamięć spaja ogromną ilość drobnych doświadczeń w jedną koherentną całość<sup>58</sup>. Pamięć pozwala przetrwać pojedynczemu człowiekowi oraz całym

---

<sup>56</sup> Określona forma wykluczenia zawsze w naturalny sposób pojawia się i egzystuje w ramach społecznych, por. np. Foucault M. (1987), *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, PWN, Warszawa.

<sup>57</sup> Barthes R., op. cit., s. 156-157.

<sup>58</sup> W najogólniejszej definicji pamięć składa się z pięciu elementów: 1) utrwalanie wspomnień; 2) przechowywanie ich; 3) przypomnienie; 4) rozpoznanie; 5) lokalizacja; por. Didier J. (1992), *Słownik filozofii*. Książnica, Katowice, s. 242. Natomiast „sam przebieg procesów zapamiętywania, utrzymywania się śladów [pamięciowych] i ich aktualizacji ma charakter nieświadomy; świadomi jesteśmy jedynie treści (nie zawsze pełnej) przedmiotowej tego, co zapamiętujemy, czy odpamiętujemy; zdajemy sobie również sprawę (w różnym stopniu) z naszych działań podejmowanych w celu zapamiętania czy odpamiętania [przypomniana]. O tym, czy coś zostało zapamiętane można się

grupom społecznym. Historia stanowi pewien zbiór - sumę doświadczeń przeszłości - można zatem powiedzieć, że jest funkcją pamięci. Człowiek boi się zapomnienia; w ludzkim strachu przed śmiercią swoje miejsce znajduje się nie tylko obawa, przed „końcem”, jest także lęk przed nicością wynikającą z niepamięci. Nie wiemy, co nas czeka po wkroczeniu w misterium śmierci. Ślady potwierdzające każde indywidualne istnienie, na pewien czas ratują je przed nicością; funkcjonowanie w pamięci zbiorowej jest ocaleniem przed ostatecznym kresem. Poczucie zagrożenia zwiększa uzmysłowienie sobie ułomności mechanizmów pamięci: zakątki, których nie sposób odnaleźć, retrospekcje matowe i wyblakłe, fakty niepostrzeżenie zmieniające znaczenie, płynnie przepływające w inne wspomnienia. Wynalezienie fotografii wydawało się błyskiem nadziei, śladem i zarazem wizualnym echem przychodzącym w sukurs, niepewnej ludzkiej pamięci.

Paradoksalnie, fotografa zatrzymując czyjąś obecność jest także formą odejścia. Nie przemijania, lecz bezpowrotnej utraty minionej teraźniejszości. Zdjęcie nie istnieje osobno, w próżni, chwila jego powstania, ów przebłysk, w którym określona chwila i miejsce rzeczywistego świata odbija się na błonie fotograficznej stanowi jednocześnie moment jego zakorzenienia. Korzenie tkwią w minionym, w historii, niewidzialna nić wiąże zdjęcie z jego światem, odbitą na nim teraźniejszością. E. Pontremoli pisze: „Fotografia jest zawsze zakorzeniona w miejscu swojego pochodzenia, jakby chodziło o ujawnienie, dzięki trzymaniu się tej więzi rodzinnej, powabu danej chwili historycznej”<sup>59</sup>. Zamrożenie ulotnej chwili, wyrwanie jej w bezkrawy sposób ze strumienia czasu i umieszczenie znieruchomiałej, niezmiennej, niemal wiecznej - zważywszy jak często „przeżywa” swój przedmiot - takie „balsamowanie czasu” jest analogiczne do procesu zabezpieczania zwłok przed rozpadem. Balsamujemy przeżyte chwile w obronie przed niepamięcią. Fotografia staje się zewnętrznym ekwiwalentem pamięci, jej zadaniem jest chronić przed zawodnością ludzkiego umysłu. Jednak fotografia rządzi się własnymi prawami zarazem chroniąc i niszcząc pamięć. Z jednej strony dzięki zdjęciowym zapisom pomaga pamiętać, z drugiej na mocy dziwnego procesu sprawia, że pamięć „naturalna” ulega redukcji, zamazują się doznania innych zmysłów

---

*przekonać jedynie na podstawie takiej, czy innej postaci odpamiętania*". Por. Szewczuk W. (red.) (1979), *Słownik psychologiczny*. Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 187.

<sup>59</sup> Pontremoli E. (2006), *Nadmiar widzialnego. Fenomenologiczna interpretacja fotogeniczności*. Wyd. Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk s. 48.

i zaczynamy pamiętać to, co zostało utrwalone na fotografiach. Pamięć „całościowa” zmienia się w pamięć faktów, określa jedynie „taki byłeś” nie pozwalając stać się z powrotem tym, kim byliśmy. Ten rodzaj pamięci wyraża jedynie rzeczywistość „utraconego raju”, nie przynosi go jednak we wspomnieniu. Najpiękniejszą literacką wędrówką w pogoni za utraconym czasem, a także metodą „odnajdywania” przeszłości jest z pewnością dzieło Marcela Prousta<sup>60</sup>. Niestety proustowski mechanizm osvajania, stopniowego podporządkowywania, zawłaszczania czasu poprzez zagłębianie się wszystkimi zmysłami w przeszłości - gdyż przeszłość jest jedyną formą, w jakiej możemy „posiadać” czas i całość naszego doświadczenia - traci rację bytu<sup>61</sup>. Na wspomnienie składa się melanz doznań, takich jak zapach, smak, dotyk, dźwięk, czy obraz; określone wrażenia stają się bodźcem dla określonego zmysłu, do tego wrażenia „dolepiane” są dalsze, dopiero ich połączenie potrafi „wrócić” na chwilę przeszłość w jej całościowym obrazie. Proust odwołuje się do metafory fotograficznej stwierdzając, że „przeszłość jest zawałona nieprzebraną liczbą klisz, które leżą bezużytecznie, gdyż inteligencja ich nie wywołała”, fotografia staje się zaprzeczeniem wspomnienia, jest obrazem, który słabiej wywołuje wspomnienie osoby niż samo myślenie o niej.<sup>62</sup> W naszym świecie „autentyczne”, proustowskie wspomnienie staje się coraz trudniejsze do osiągnięcia; więcej - nie ma dla niego miejsca, ponieważ spojrzenie stało się symbolem naszej kultury, a doznania płynące z innych zmysłów powoli przestają być rozpoznawalne. Fotografia oferowana masom nie zakorzenia się już w niczym, co konstytuowałoby ją w ramach szerszego doświadczenia, zaś rezultatem tego procesu jest skarłata oferta kultury współczesnej, która może zaproponować jedynie wyrwane z kontekstu obrazki<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Proust M. (1979), *W poszukiwaniu straconego czasu*. PIW, Warszawa.

<sup>61</sup> Dla Marcela Prousta wspomnienie pojawia się wywołane przez *pamięć mimowolną* i choć ulegamy jej mimowolnie, choć jest nam ona dana, to jednak później wymaga naszej pracy, odpowiedzi „całym sobą” zanurzenia się w przeszłości przez działanie intelektu. Wspomnienie jest łaską zmieniającą smutek w szczęście, odnajdywany jest nie sam czas, lecz połączony fragment czasu i skrawek przestrzeni, i powiązany z nimi narrator.

<sup>62</sup> Por. Proust M., op. cit., t.III, *Czas odnaleziony*, s. 686. Jest to motyw nierozwiniętych wspomnień, gdyż tylko od przypadku zależy, czy jakiś przedmiot nam się objawi w mimowolnym wspomnieniu i czy zdołamy umiejscowić tę chwilę, dojść do dna kryjącego pierwsze wrażenie. Podobny motyw pojawia się u R. Barthesa, kiedy mówi o fotografiach, które w jakiś sposób na niego nie podziały. Por. Barthes R., op. cit., s. 38-42, 77-87.

<sup>63</sup> Por. Berger J., op. cit., s. 84. W eseju tym J. Berger opisuje metodę, która umożliwi umiejscowienie na nowo fotografii w takim kontekście, aby stała się „znacząca” dla ludzi. Do zagadnienia tego autorka nawiązuje w podrozdziale 6 niniejszej pracy.

Stosunek fotografii względem historii jest skomplikowany i niejednoznaczny. Zarówno S. Sontag jak i R. Barthes kładą nacisk na to, że jesteśmy pokoleniem ludzi, któremu coraz bardziej umyka sens procesu trwania. Historia, jest „zapisem trwania ludzkości” i procesów w nim zachodzących, złożonych mechanizmów kierujących jego biegiem. Współczesność odnosi się do trwania z wrogością. Stajemy się konsumentami „natychmiastowego” w jego najpowszechniejszej i najdostępniejszej formie czyli fotografiach, łatwych do przyswojenia, „konsumowanych na miejscu”, niemal równie szybko przetrawianych i zapominanych. Przepływ informacji „przez widza” jest błyskawiczny; wiedza „przystosowana do patrzenia” jest oglądana i najczęściej nie pozostawia w umyśle odbiorcy żadnego śladu. R. Barthes opisuje ową zadziwiającą relację fotografii i historii w aspekcie trwania: „Oto Paradoks: ta sama epoka wynalazła Historię i Fotografię. Ale Historia jest pamięcią sfabrykowaną według formalnych recept, czystym dyskursem intelektualnym, który obala Czas mityczny; zaś fotografia jest świadectwem pewnym, lecz ulotnym, (...) przygotowuje dziś nasz rodzaj ludzki do tej niemożności: że już wkrótce nie będziemy mogli uczuciowo lub symbolicznie, pojąć *trwania*. Era Fotografii jest także erą rewolucji, protestów, zamachów, wybuchów, krótko mówiąc - niecierpliwości, tego wszystkiego, co zaprzecza dojrzywaniu”<sup>64</sup>. Ulotność fotografii należałoby w tym kontekście rozumieć jako zdolność do prezentowania jedynie „powierzchni” jakiegoś zjawiska, obrazu prawdziwego, lecz niepełnego dopóki nie zostanie wpleciony w pajęczynę znaczeń i odniesień. Ulotność wiąże się także z uczuciem zdziwienia płynącego z rozpoznania w zdjęciu „tego, co było”. Jeśli to zdziwienie umrze, fotografia stanie się niemym, pustym wizerunkiem. W kulturze współczesnej zdziwienie fotografią, podobnie jak wiele innych doznań - chociażby zadziwienie samym światem - milcząco znika.

---

<sup>64</sup> Barthes R., op. cit., s. 158; por. Sikora S. (2005), *Między dokumentem a symbolem. O fotografii w kulturze*. Wyd. Świat literacki, Warszawa, roz. II, s. 2. *Camera Lucida* to angielski tytuł książki R. Barthesa, znanej w Polsce jako *Światło obrazu*. W oryginale tytuł brzmi *Chambre claire* - w dosłownym tłumaczeniu *jasny pokój*; tytuł ten nawiązuje do przyrządu wynalezionej na początku XIX w. zwanego *camera lucida*. Jest to układ zwierciadeł, lub pryzmatów umożliwiający odrysowanie przedmiotów dzięki wytwarzaniu ich pozornego obrazu np. na tle papieru rysunkowego. Chociaż to *camera obscura* stanowi część aparatu fotograficznego, to właśnie użycie *camery lucida* pozwala zobaczyć jednocześnie obiekt i jego pozorny obraz, „dwie rzeczywistości”. R. Barthes w tytule swojej książki zakodował tą szaloną jednoczesność rzeczywistości i jej odbicia.

Być może ocaleniem dla fotografii jest świadome wkomponowanie jej w intelektualny dyskurs historyczny. Jednym ze sposobów może być jej wykorzystanie w procesie edukacji historycznej, tak, aby stała się wartościowym źródłem wiedzy.

Trwanie, śmierć, czas odbijają się w fotografii, jak w krzywym zwierciadle. Odbicie rzeczywistości tworzone przez fotografię zostaje w jakimś momencie skażone. Wynika to z faktu, że przeblysk zatrzymanego idealnego „zdjęcia” przemija nieuchronnie, a fotografie wiodąc swój cichy, odrębny żywot stają się powoli fragmentami rozbitego lustra. Szczególnie wyraźnie można zaobserwować to zjawisko analizując szczególną relację Fotografii i czasu.

Czas jest siłą, której naturę człowiek od zawsze starał się pojąć. To, że płynie i pochłania wszystko, jest jedyną pewną rzeczą, jaką można o nim powiedzieć, horacjański *tempus edax rerum*.

W filozofii Immanuela Kanta czas jest (obok przestrzeni) wyobrażeniem ludzkiego umysłu, apriorycznym czynnikiem naszej wiedzy. Materia wyobrażeń jest empiryczna (wrażenia), ale ich forma (przestrzenna i czasowa) jest dana a priori. Czas i przestrzeń są formami, w które ujmujemy wszystko, co dane jest zmysłom. Jakikolwiek są rzeczy same w sobie w doświadczeniu człowieka zjawiają się zawsze jako uformowane przestrzennie i czasowo. Przestrzeń i czas są formami subiektywnymi, mają siedlisko w podmiocie, stosują się, więc do wszystkich zjawisk i z góry wiadomo, że do wszystkich muszą się stosować. Doświadczenie ukazuje zawsze przestrzeń i czas jako realne (natomiast transcendentna analiza wykazuje, że są idealne). Człowiek odbierając wrażenia ujmuje je w pewien porządek, bądź jako współczesne - przestrzeń, bądź jako następujące po sobie - czas.<sup>65</sup> Zarówno przestrzeń, jak i czas są podstawowymi zagadnieniami historii, pytamy: gdzie? kiedy? - żeby określić miejsce i czas jakiegoś zdarzenia. Odpowiedzią na powyższe pytania, podobnie jak na trzecie: co? - może być tylko narracja. W każdym jednak przypadku fotografia może dostarczyć wartościowej wiedzy, jest przecież wycinkiem czasu i skrawkiem przestrzeni, a także obrazem - śladem przedmiotu. Jednakże przez swoją zwodniczość powoduje również nieuniknione zamieszanie, dezorientację, szczególnie w spostrzeganiu wymiaru czasu - jednego z najistotniejszych czynników w nauce historii.

---

<sup>65</sup> Tatarkiewicz W. (1988), *Historia filozofii*. PWN, Warszawa, t. II s. 169.

Czas w dziejach ludzkości początkowo spostrzegany był pod postacią wiecznie powtarzającego się kręgu, mitycznego kola, węża połykającego własny ogon. W rytuałach magicznych dawnych epok przyczyna i skutek nie tworzą związku następstwa, ich pozycja jest równa, są wymienne<sup>66</sup>. Historia, to rodzaj intelektualnej pętli zarzuconej na pędzący czas; uładziła go i rozprostowała w linię biegnącą z punktu wyjścia do jakiegoś kresu - oba okryte są pozostałościami tajemnicy. W czasie historycznym podstawą istnienia jest związek przyczynowo - skutkowy; określone zdarzenie - przyczyna, prowadzi do określonych następstw - skutku. Ten racjonalny, liniowy czas historii został przez fotografię zaburzony. Zdjęcie, to unieruchomione drobina czasu i skrawek przestrzeni. Ów okrucuch wyrwany z toczącej się wciąż naprzód rzeczywistości zostaje umieszczony w jakiejś wtórnie mitycznej przestrzeni „poza czasem”. Trwa tam w zawieszeniu, wyrwany z kontekstu tego, co przedtem i potem. Realny, gdyż był naprawdę i nierzeczywisty, gdyż już dawno minął. Roland Barthes nazywa tę właściwość fotografii *aorystem*, czasem przeszłym niemającym odniesienia w żadnym innym czasie przeszłym. Trwa, choć jej przedmiot może już dawno nie istnieć; co dziwniejsze może trwać w stanie zapowiadającym coś, co ma nastąpić, a co już się stało - zapowiedz przyszłości, która już zaistniała - to będzie i to już byto. Fotografia jako zapis jakiegoś zdarzenia jest zarówno wiedzą o nim, jako o historycznym momencie przeszłości, jak i jego nieustanną, zapowiedzią.

Fotografia, przez swoją moc poświadczania „tego, co było” nabiera odcienia szczególnego szaleństwa. Żadne inne medium, przed wynalezieniem fotografii nie miało władzy upewniania o przeszłości w sposób bezpośredni. Wobec fotografii pewność przeszłości jest natychmiastowa, nie można jej odrzucić. Chociaż jest „nicością przedmiotu” - w sensie określonej konfiguracji czasu i przestrzeni - nie chodzi w niej jednak tylko o nieobecność przedmiotu; jest także na równi potwierdzeniem, że przedmiot naprawdę istniał i że znajdował się tam, gdzie go widać na zdjęciu. W tym właśnie tkwi szaleństwo, halucynacja fałszywa na poziomie postrzegania, prawdziwa na poziomie czasu. Fotografia jest „halucynacją umiarkowaną, w pewnym sensie skromną, *podzieloną* (z jednej strony „nie ma tego tutaj”, z drugiej „ale to naprawdę było”): szalony obraz,

---

<sup>66</sup> Por. Frazer J-G. (1962), *Złota galąź*. PIW, Warszawa, s. 37 - 84.

ocierający się o rzeczywistość”<sup>67</sup>. Z tego powodu fotografia niepokoi, przeraża, więc społeczeństwo szuka sposobu, żeby obłaskawić tkwiące w niej szaleństwo. Czyni to za pomocą dwóch środków: uwzniośla ją, lub sprowadza do frazesu.

Pierwszy polega na tym, że czyni się z fotografii sztukę, bowiem sztuka mimo szaleństwa tkwiącego w jej przejawach (utworach) nie jest szalona. Fotograf rywalizuje z artystą, przekształca zdjęcie na wzór obrazu malarskiego, poddaje sublimacji przedstawienia.

Jak zauważa R. Barthes: „Fotografia rzeczywiście może być sztuką, jeśli nie ma już w niej żadnego szaleństwa, gdy jej noemat ulega zapomnieniu i gdy skutkiem tego jej istota już (...) nie działa”<sup>68</sup>. Fotografia zmienia się w sztukę poprzez oderwanie od przedmiotu, czyli przez działanie czasu - zapomnienie. Kiedy znika realny przedmiot, punkt odniesienia fotografii pozostaje czysta „uszlachetniona” forma - sztuka. Podobnie o nabywaniu wartości przez zdjęcia, o zmianie w obiekty sztuki pod wpływem mijającego czasu pisze S. Sontag<sup>69</sup>.

Drugim sposobem ujarzmiania fotografii jest sprowadzanie jej do banału. Spojrzenie na nią przez to, co ogólne, tak żeby nie było już naprzeciw niej żadnego obrazu, wobec którego mogłaby zaznaczyć swoją odrębność i szczególność. Wszystko przekształca się w obraz, istnieją tylko obrazy, są produkowane i nabywane. Upowszechniony obraz rośnie do wymiaru ogólnego złudzenia, wszechobecnej iluzji rzeczywistości. Społeczeństwa „konsumują” obrazy, podczas gdy wierzenia nikną w zapomnieniu. Jest to opisany przez S. Sontag „przymus fotografii: przymus przekształcania całego swojego doświadczenia w sposób widzenia”<sup>70</sup>.

A jednak to właśnie owemu szaleństwu wynikającemu z absolutnego realizmu, zatopionemu w samej istocie czasu - przemijaniu - a zarazem paradoksalnie sprzecznemu z naturą rzeczy i czasu - zamrażaniu pojedynczych chwil fotografia zawdzięcza swoją magię i siłę. Trzeba jedynie umiejętnie wplatać fotografię w kanwę procesu nauczania historii z całą świadomością jej zwodniczej natury a stanie się nie tylko, przeżyciem

---

<sup>67</sup> Barthes R., op. cit. s. 195.

<sup>68</sup> Tamże, s. 198.

<sup>69</sup> Sontag S., op. cit., s. 132.

<sup>70</sup> Tamże, s. 28.

estetycznym, lecz zarazem cennym źródłem informacji, „przyprawionych” nutką szaleństwa. Wzbogaci to naukę historii o „ślady rzeczywistości” zamknięte w nierzadko wybitnie piękną formę, dokumentację zdarzeń, miejsc, portrety ludzi przedstawionych w określonych okolicznościach – ślady rzeczywistości, których istnienie fotografie potwierdzają.

### **3.3. Mechanizm oddziaływania obrazu fotograficznego**

Mechanizm oddziaływania fotografii na otaczającą nas rzeczywistość najbardziej wnikliwie opisał Roland Barthes. Skoncentrował się on przede wszystkim na odbiorze fotografii przez jednostkę i na relacjach, jakie zachodzą pomiędzy człowiekiem, zdjęciem i fotografią jako zjawiskiem.

Właściwości fotografii zmieniają się w zależności od punktu widzenia, czy raczej funkcji, którą się względem niej pełni. R. Barthes wyróżnia trzy możliwe postawy: *operatora*, *spectatora* i *spektrum*, odpowiadające kolejno działaniom: robienia czegoś, oglądania i podlegania czemuś. *Operator*, to fotograf, ten, który „wywołuje” zdjęcie za pomocą aparatu. *Spectator*, to określenie widza, jego funkcją jest patrzenie - widzenie. *Spektrum* oznacza wszystko to, co jest fotografowane, czyli przedmiot odniesienia (fotografia jawi się tutaj jako swoista złuda - eidolon, odbicie „promieniowane” przez przedmiot).

*Operator* jest pozornie najbardziej autonomiczną funkcją. Pozornie, gdyż pozostaje w stosunku podległości wobec aparatu; wybiera czas, miejsce i obiekt, ale jego perspektywę widzenia stanowi „oko” aparatu określające sposób uchwycenia, „upolowania” przedmiotu. *Operator* jest uwikłany w kadry i perspektywy, narzuca swój punkt widzenia jednocześnie ulegając przedmiotowi, toczy ciągłą walkę o niepodległość z pokorą wobec przedmiotu, który pragnie sfotografować. Gest operatora, to chwytanie kogoś lub czegoś okiem aparatu. Ów gest wydaje się doskonały, gdy „przedmiot” - *spectrum* nie zdaje sobie z niego sprawy. Doskonałość polega na odsłanianiu, czy może lepiej ujawnianiu, wydobywaniu znaczeń i powiązań ukrytych tak głęboko, że podmiot - „przedmiot”, nie wie o nich, lub nie jest ich świadomy. Gest fotografa pozwala przeniknąć jakąś zasłonę, zbliżyć się do tego, co zazwyczaj ukryte.

*Spectator* - widz to odbiorca obrazów. Nie jest on jednak czystym ekranem, przez który przepływają zdjęcia. Zdjęcie i *spectator* działają na siebie wzajemnie, wytwarza się

między nimi specyficzne napięcie biegnące na linii martwe - żywe. Jak pisze R. Barthes: „[zdjęcie] ożywia mnie i ja użyczam mu życia. Bo tak muszę nazwać siłę, która sprawia, że zdjęcie istnieje: ożywianie. Zdjęcie samo w sobie nie jest ożywione (...), ale mnie ożywia: tak właśnie oddziałuje każda przygoda”<sup>71</sup>. Zmysły i umysł *spectatora* pobudzają, animują zdjęcie, jednocześnie zaś obraz pobudza do działania zmysły (dalszym etapem może być aktywizowanie procesu myślenia, jeśli fotograficzny obraz skłania do stawiania pytań).

W odbiorze zdjęcia przez *spectatora* czai się cud niespodzianek (niespodzianek dla *spectatora*, gdyż dla fotografa są to kolejne poziomy dokonania - sztuki fotografowania). Pierwsza wiąże się z poszukiwaniem wyjątkowego: inne spojrzenie, niespotykana dotąd perspektywa, wyjątkowa galeria postaci, zaskakujący temat. Inne niespodzianki to: pochwycenie gestu, ruchu, którego oko nie potrafi normalnie zatrzymać - zdjęcie unieruchamia szybko dziejącą się scenę w zasadniczej dla niej chwili; moment dziania się przepojony niezwykłością, osobliwy tak, jak korona spadającej kropli mleka, czy kolejne stadia ruchu (fotografia stroboskopowa rejestruje przepływy czasu niedostrzegalne ludzkim okiem); wszelkie zabiegi techniczne, wykorzystywanie „błędu” w celu osiągnięcia określonego efektu i wreszcie odkrycie, zaskoczenie, gdy na fotografii znajdzie się coś, co należy do „innego porządku” - zaskakujące zestawienia. Wszystkie te niespodzianki można streścić w zaskoczeniu i pytaniu, jakie powstaje pod jego wpływem: po co to zdjęcie zostało zrobione?

Na sposób odbioru fotografii wpływa zarówno widz - *spectator*, jak i zdjęcie samo w sobie. R. Barthes konstruuje swoistą metodę, dzięki której istnieje możliwość „odszyfrowania” fotografii. Jego zdaniem zdjęcia, wywołują zainteresowanie, „przyciągają” gdyż skrywają w powierzchni obrazu dwa elementy: *studium* i *punctum*. *Studium*, określa obszar, całe pole (fotografia jest zamkniętym polem działających sił) związane z kulturą ogólną. Może być mniej lub bardziej stylizowane, mniej lub bardziej udane, zależnie „od sztuki, czy szansy fotografa”<sup>72</sup>. Obszar ten odsyła do informacji podstawowej i wszystkich jej znaków stanowiących tło kulturowe. W wyniku istnienia *studium* i „zanurzenia go” w kulturze możemy odbierać zdjęcia jako świadectwa

---

<sup>71</sup> Barthes R., op. cit., s. 35.

<sup>72</sup> Tamże, s. 45.

polityczne, czy historyczne, uczestniczyć w realiach i gestach utrwalonych na zdjęciu. Podążając dalej tropem *studium*, możemy przyjąć, że określa ten składnik obrazu fotograficznego, który jest wspólny dla wielu (większości) odbiorców. *Studium*, tak jak kultura wiąże się ze wspólnotą, przechodzi przez kod. Jest szerokim polem swobodnego pożądania, różnego oddziaływania, niezdecydowanego, niepewnego smaku; należy do porządku „lubienia” nie miłości, nie niesie ze sobą cierpienia, a jedynie rodzaj gładkiego zainteresowania wyzbytego zobowiązań. *Studium* jest także miejscem spotkania z zamysłem fotografa, który można przyjąć bądź odrzucić, ale zazwyczaj się go rozumie, gdyż *studium* jako część kultury należy do świata umów zawieranych między twórcami a konsumentami<sup>73</sup>. Jest to spotkanie z fotografią według fotografa, z mitami wyposażającymi zdjęcie w funkcje: informowania, przedstawiania, zaskakiwania, nadawania znaczenia, budzenia pożądania. Te funkcje stanowią dla fotografa rodzaj alibi, godzą fotografię ze społeczeństwem, oswajają ją; *spectator* zaś rozpoznaje je pod płaszczykiem *studium*.

Drugi czynnik „wymyka się *studium*”, przełamując je. R. Barthes określa jego działanie jako zranienie, „użądlenie”; jako element, który narusza *studium*. Nazywa je *punctum*. „*Punctum* jakiegoś zdjęcia to przypadek, który w tym zdjęciu celuje we mnie (ale też uderza mnie, uciska)”<sup>74</sup>. *Punctum*: „odsyła do znaku kropki, a zdjęcia o których mówi, są rzeczywiście jakby zaznaczone kropką, czasem nawet jakby zakropkowane tymi wrażliwymi miejscami. Bo właśnie te znamiona, te rany są kropkami”<sup>75</sup>. *Punctum* przynależy do *spectatora*, jest „prywatną raną”, jego natura jest jednostkowa, ponieważ znajduje swój punkt odniesienia w spostrzeżeniu lub doświadczeniu konkretnej jednostki. *Punctum* może się przejawiać na kilka sposobów. Jako pewna dwoistość zdjęcia przypadkowe, współistnienie kontrastowych elementów; na fotografii istnieją obok siebie właściwe przez przypadek, bez konkretnego celu, ale właśnie to ich dziwaczne współtrwanie „nakłuwa widza” i przyciąga uwagę<sup>76</sup>. *Punctum* może być też drobnym szczegółem, który tak zaskakuje widza, że pochłania całą jego uwagę lub odsyła go do

---

<sup>73</sup> R. Barthes w ten sposób określa stadium: „*Studium* to rodzaj wychowania (wiedza i grzeczność), które pozwala mi odnaleźć *Operatora*, żyć celami, które wywołują i podtrzymują jego praktyki, ale żyć tym w pewnym sensie na odwrót, według widzimisię *Spektatora*. Por. Barthes R., op. cit., s. 49.

<sup>74</sup> Barthes R., op.cit., s. 47.

<sup>75</sup> Tamże, s. 47.

<sup>76</sup> Por. tamże, fotografia Koena Wessinga, *Nikaragua, armia patroluje ulice*, 1979. s. 39.

jakiegoś osobistego doświadczenia, które w jakiś sposób wiąże widza z tym szczegółem<sup>77</sup>. Może występować pod postacią szczegółu, który paradoksalnie zagarnia całą fotografię (np. dłonie Andiego Warhola na zdjęciu Duane Michalsa). *Punctum* jest w każdym przypadku szczególnym olśnieniem, które musi zaistnieć „naturalnie”. Znajduje się w polu fotografowanej rzeczy jako dodatek darowany i nieuchronny zarazem. Celowe zestawienia, kontrasty mające wywołać szok, nie przynależą do *punctum*.

Poprzez naznaczenie danym szczegółem zdjęcie traci „bylejakość”. *Spectator* jest zmuszony do wyjścia z bezpiecznej obojętności. *Punctum* nie jest kodowane, nie daje się nazwać i to stanowi miarę jego zdolności wzruszania. Jego działanie jest zazwyczaj gwałtowne i natychmiastowe może jednak przejść w ukryte trwanie. Zachodzi ono wtedy, gdy nawet po jakimś czasie od obejrzenia zdjęcia rodzą się w nas kolejne odwołania. W tym miejscu nasuwa się skojarzenie z proustowską pamięcią mimowolną i chociaż dla M. Prousta fotografia jest zaprzeczeniem wspomnienia to istota działania *punctum* jest bardzo podobna. *Punctum* to szczegół przyciągający uwagę, zmuszający intelekt do wysiłku, do zagłębienia się w kolejnych znaczeniach, jakie odsłania przed widzem zdjęcie. R. Barthes dokonuje swoistego przeniesienia „mechanizmu magdalenki” na fotografię, pozostaje jednak wierny idei selektywności, prywatności, wyborowi, który przychodzi z zewnątrz (z fotografii). Znamienne jest to, że chociaż każda fotografia posiada studium, tylko w niewielu „odnajduje nas” - gdyż to jemu przypisana jest rola czynna - *punctum*. Zdjęcia, w których kryje się tylko studium R. Barthes nazywa *jednolitymi*.<sup>78</sup> Nie jest to jednoznaczne ze spokojem, czy milczeniem. Przeciwnie, takie fotografie mogą być gwałtowne aż do granic, mogą przygnębić, lub krzyczeć, ale nie niepokoją, nie ranią. Przegląda się je, ale nie zapamiętuje, nie przeżywa, gdyż istotą przeżycia jest „zranienie” - *punctum*.

Podsumowując rozważania nad mechanizmem oddziaływania fotografii, należy zastanowić się jak dostrzeżone przez R. Barthesa i opisane powyżej właściwości (*studium* i *punctum*) mogą być wykorzystywane w dydaktyce historii. Wydaje się, że w procesie nauczania należy uwzględnić obie wspomniane właściwości, dyskusyjna jest jedynie kwestia ustalenia proporcji. W takim wypadku rozstrzygający byłby cel, w jakim

---

<sup>77</sup> Por. tamże, fotografia Jamesa van der Zee, *Portret rodzinny*, 1926., s. 75.

<sup>78</sup> Barthes R., op.cit., s. 72.

wykorzystuje się fotografię. Jeśli celem byłoby działanie dydaktyczno – poznawcze, najbardziej istotny byłby aspekt *studium*, ponieważ niesie informacje faktyczne: jest obrazem pewnej konkretnej, rzeczywistości. *Studium* można uznać za synonim źródła. Jednakże gdyby efekty działania poznawczego miałyby pozostać długotrwałe, lub jako cel oddziaływania określono skutek wychowawczy, nacisk powinien być położony na *punctum*. Jest to jednak zadanie skomplikowane, gdyż – jak zaznaczył R. Barthes – tylko *studium* jest niezmiennie obecne w każdej fotografii. *Punctum*, to właściwość fotografii nielicznych, w dodatku o specyficznym działaniu i całkowicie indywidualnej naturze gdyż każdego *spectatora* dotyka inne *punctum*. Istnieje tutaj rodzaj specjalnego połączenia między określonym elementem fotografii a odbiorcą, w ramach którego, szczególnie zdjęcia „odnajduje *spectatora*”, a zarazem stanowi prywatną jego „ranę”. Czym jest owa rana? Można przyjąć, że wiąże się ona z przeżyciem estetycznym, stanowiąc początek gry, miejsce niedookreślenia, w którym zaczyna się wzajemne oddziaływanie dzieła sztuki i widza<sup>79</sup>. Jak już wspomniano nie da się określić miejsca, w którym znajduje się *punctum*, jest to obszar indywidualnego doznania. Stosując zatem fotografię w procesie dydaktycznym świadomie można wykorzystać tylko *studium*. Kwestia „zranienia” (przeżycia estetycznego) pozostanie w gestii każdego odbiorcy (ucznia). Można na nią wpływać jedynie pośrednio, poprzez dobór odpowiednich (zdaniem nauczyciela) fotografii. Wydaje się, że najlepsze efekty dydaktyczne (ogólnorozwojowe) zostaną osiągnięte i będą trwałe w wyniku oddziaływania zarówno na intelekt, jak i emocje oraz odczucia estetyczne. Przy jednoczesnym wykorzystaniu *studium* i *punctum*, połączenie rzeczowej, intelektualnej analizy fotografii z przeżyciem estetycznym może mieć cechy szczególnego emocjonalnego zranienia.

Rozpatrując fotografię jako źródło wiedzy historycznej niezbędne jest określenie cech charakterystycznych postaci fotografa – twórcy faktów wizualnych: zdjęć, zwanego przez R. Barthesa *operatorem*, a także (w przypadku wykorzystania fotografii w procesie nauczania historii) jego stosunku wobec świata i aparatu - czyli obiektywności spojrzenia przez obiektyw.

---

<sup>79</sup> Por. rozdział III, niniejszej pracy dotyczący problemu przeżycia estetycznego w świetle teorii H-G Gadamera i R. Ingardena.

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie dwóch poziomów działalności fotografa. Z jednej strony może on dostosowywać rzeczywistość obiektywną do własnych, wewnętrznych standardów, co w niektórych przypadkach może przybierać formę świadomej manipulacji. Na ten aspekt zwraca szczególną uwagę François Soulages wyrażając opinię, że fotografia nie odwzorowuje bezpośrednio rzeczywistości ale ją kreuje. Jego zdaniem zasadne byłoby zastąpienie określenia istoty fotografii jako odbicia „tego, co było” pojęciem „tego, co zostało odegrane” (zainscenizowane i odegrane przed aparatem i fotografem)<sup>80</sup>. Z drugiej strony fotograf może być postrzegany jako obserwator, który stara się zachować obiektywizm względem zastanej rzeczywistości. W praktyce jednak oba poziomy mogą się przenikać, gdyż nie mamy narzędzi pozwalających wskazać i sprecyzować czynniki płynące z realnego świata a wywierające wpływ na fotografa poza jego świadomością. Trudno także jednoznacznie ustalić zakres, w jakim osobowość fotografa, jego prywatne mity, lęki i przekonania wpływają na obraz będący w zamierzeniu obiektywnym odbiciem rzeczywistości. Nierozstrzygalność powyższych kwestii nakazuje zachowanie szczególnej ostrożności przy wykorzystaniu fotografii jako środka dydaktycznego ze względu na wskazywaną przez badaczy złożoność jej natury. Pomimo jej niewątpliwych zalet jako źródła informacji jest to źródło, którego twórcy - fotografowie dysponują ogromną paletą środków fałszowania rzeczywistości: od zupełnie niewinnych i nieświadomych polegających na takim a nie innym ujęciu kadru, do działań celowych – kolejnych kadrowań, zamazania części detali, retuszy. Zdjęcia można zaczernić, retuszować, wydrapać, tak, że określony gest, lub człowiek zostanie wykreślony z danej sytuacji. Przykładem takich zabiegów są fotografie Aleksandra Rodcenki, z których znikali kolejni sowieccy dygnitarze zabijani podczas stalinowskich czystek. Fotografie można także unicestwić, aby zaprzeczyć istnieniu określonych faktów, jak miało to miejsce w przypadku hitlerowskich obozów zagłady. Dlatego trzeba w obcowaniu z fotografią zachować odpowiednią dozę nieufności, a tym, na co należy zwrócić uwagę, jest kształtowanie umiejętności jej odczytywania. Są to bowiem obrazy, które należy czytać, żeby nie pozostały pozbawionymi znaczenia śladami minionej rzeczywistości. Odkodowanie, poznanie fotografii powinno zmierzać do indeksalnego uhistorycznienia

---

<sup>80</sup> Soulages F. (2007), *Estetyka Fotografii*. Strata i zysk. TAIWPN Universitas Kraków, s. 80.

obrazów, wskazującego na aktualność, chwilę, i okoliczności zdjęcia, co jest decydujące dla jego lektury i zrozumienia<sup>81</sup>.

Nauczyciel wykorzystujący fotografię jako środek dydaktyczny powinien mieć świadomość wszystkich wynikających z natury fotografii i osoby fotografa zagrożeń dla obiektywności przekazu.

W niniejszym rozdziale starano się przedstawić naturę fotografii. Omówiona została historia nośnika fotograficznego, istotne aspekty najważniejszych teorii związane z fenomenem fotografii, mechanizm jej oddziaływania w aspekcie społecznym (teoria S. Sontag) oraz poznawczym i metafizycznym (teoria R. Barthesa). Ukazana została także rola fotografa i zagrożenia dla obiektywności przekazu, które są z nią związane. Kwestia ta wydaje się szczególnie ważna przy wykorzystywaniu fotografii jako źródła wiedzy o rzeczywistości. Zamierzeniem autorki było ukazanie niejednoznacznej, skomplikowanej natury fotografii jako medium i konkretnych przejawów tego medium oraz jej fascynujących związków z rzeczywistością, które mogą być wykorzystane w nauczaniu historii.

---

<sup>81</sup> Didi-Huberman G. (2008), *Obrazy mimo wszystko*. Universitas, Kraków, s. 14.

## Rozdział II. **RODZAJE I SPECYFIKA FOTOGRAFII**

### **1. Rodzaje fotografii**

W niniejszym rozdziale podjęto próbę opisania najczęściej wskazywanych w literaturze przedmiotu rodzajów fotografii oraz kryteriów ich wyróżniania. Zaprezentowane podziały (często przenikające się ze względu na nieostrość kryteriów) nie wyczerpują ogółu możliwych klasyfikacji fotografii. Istniejące klasyfikacje są przede wszystkim próbą teoretycznego uporządkowania omawianego zjawiska, okiełznania wciąż wymykającego się sztywnym ramom medium. Przyjęte zostały następujące kryteria podziału fotografii: ze względu na technikę wykonywania zdjęć, nośnik zapisu zdjęcia, rodzaj aparatu fotograficznego, styl i temat fotografii.

#### **A. Technika wykonywania zdjęć.**

Jednym z najbardziej ogólnych podziałów fotografii jest rozróżnienie ze względu na tzw. „technikę”, czyli właściwości sprzętu fotograficznego, materiałów światłoczułych oraz specyfikę zapisu zdjęć.

Pierwszy podział w ramach tej klasyfikacji, to podział na fotografię czarno-białą i barwną. Pierwsza operuje skalą tonalną od bieli przez wszystkie odcienie szarości po czerń, a podstawowym elementem - poza skalą szarości - budującym obraz fotograficzny jest struktura i faktura przedmiotu fotografowanego oraz kontrasty światła i cienia. Fotografia barwna operuje całą gamą kolorów, a zasadniczym komponentem tworzącym obraz są wyrafinowane zestawienia barwne, kontrasty tonalne, gra światła i cienia.

#### **B. Nośnik zapisu zdjęcia.**

Kolejny podział wynika z właściwości materiału, na jakim zapisywane są fotografie przed wywołaniem ich na papier. Najogólniej mówiąc możemy wyróżnić fotografię negatywową, pozytywową i cyfrową. W fotografii negatywowej zdjęcie zostaje utrwalone na nośniku zwanym negatywem (kliszy) na której jego właściwości kolorystyczne i tonalne (dotyczy to fotografii czarno-białej i barwnej) ulegają w zapisie odwróceniu; zdjęcie (pozytyw) uzyskuje się poprzez odbitkę obrazu wtórnie odwróconego na papier. W fotografii pozytywowej zdjęcie

zapisywane jest na nośniku w takiej formie, w jakiej zostaje odczytane; może zostać wywołane na papier, lecz niekoniecznie. Kliszę fotograficzną pociętą na pojedyncze kadry i umieszczoną w ramkach określa się nazwą „przeźrocza”, „diapozytywy”, „slajdy” a formą prezentacji jest wyświetlanie obrazu na ekranie za pomocą rzutnika (zasada działania podobna jak w przypadku latarni magicznej). W fotografii cyfrowej zdjęcie zostaje zapisane w formie pikseli na matrycy cyfrowej zwanej kartą pamięci; znika klisza, gotowy obraz można zobaczyć od razu na ciekłokrystalicznym ekranie (LCD) aparatu cyfrowego lub komputera.

### C. Rodzaj aparatu fotograficznego

Inny bardzo ogólny podział to rozróżnienie fotografii na tzw. tradycyjną i cyfrową. W fotografii tradycyjnej można wyróżnić fotografię otworkową, (*pin hole*), gdzie obraz powstaje w *camerze obscura* pozbawionej obiektywu; oraz obiektywową, w której do wykonania zdjęcia wykorzystuje się tradycyjny model aparatu będący ulepszoną wersją *camery obscura* zaopatrzoną w jeden lub większą liczbę wymiennych obiektywów. W fotografii cyfrowej wykonując zdjęcie posługujemy się aparatem cyfrowym będącym zmodyfikowaną wersją aparatu fotograficznego na bazie *camery obscura* wyposażonego w obiektyw, w którym na miejscu przeznaczonym dla kliszy wmontowany jest mechanizm cyfrowego zapisu zdjęcia.

### D. Styl

Najbardziej podstawową wydaje się kategoria dzieląca fotografię na dokumentalną i artystyczną; dokumentalna obejmowałaby wszystkie fotografie powstające z myślą o stworzeniu pewnego zapisu, świadectwa, podczas gdy miano artystycznej określałoby fotografie tworzone jako dzieła sztuki.

### E. Tematyka:

#### *Portret*

Jednym z najbardziej podstawowych rodzajów fotografii jest portret. Zrobienie (dobrego) portretu fotograficznego polega nie tylko na „oddaniu – zdjęciu” fizycznego wyglądu człowieka, lecz na uchwyceniu „istoty”

fotografowanej osoby przeświecającej przez jej fizyczność. Portret fotograficzny jest emanacją osoby, w krótkim przeblysku odsłaniającym wyraz i głębię jej indywidualności. Ogromną rolę w fotografii portretowej odgrywają względy czysto warsztatowe: światło, kąt widzenia obiektywu, tło, pomysł na przedstawienie modela, ale również względy psychologiczne, szczególnie rodzaj wrażliwości fotografa, umiejętność „odczytania” wnętrza drugiego człowieka, przełożenia jego niepowtarzalnego sposobu ekspresji na język fotografii. Jest to sztuka bardzo trudna, lecz fascynująca; większość fotografów miała, czy ma w swojej twórczości okres szczególnego zainteresowania portretem. Klasycznym przykładem wybitnego portretu fotograficznego są prace Gasparda Felixa Tournachona (Nadara) i Etienne Carjata. Portret fotograficzny ma wiele odmian, można wyróżnić: portret psychologiczny, kładący pogłębiony nacisk na psychikę modela (Yousuf Karsh, Arnold Newman), portret mający swoje korzenie w fotografii reklamowej i jej specyficznej stylistyce (Cecil Beaton, Irving Penn, Richard Avedon, Helmut Newton), portret - ikona, zarówno w warstwie formalnej, jak i treściowej (Annie Leibowitz), portret surrealistyczny (Man Ray, Stanisław Ignacy Witkiewicz) liczba możliwych wariantów jest ogromna.

### *Reportaż*

Reportaż jest zazwyczaj zbiorem fotografii „obrazujących” jakieś zdarzenie. Odgrywa ogromną rolę we współczesnych mediach, posiada także (w większym może stopniu niż inne rodzaje fotografii) szczególny wymiar historyczny, gdyż stanowi swoistą opowieść. W założeniu ma stanowić obiektywny opis zdarzenia, może jednak stać się osobistym komentarzem fotografa, który za pomocą specyficznych ujęć czy kadrowania potrafi nadać obrazowi określony wydźwięk; czai się tutaj potencjalna interpretacyjna pułapka.

Istnieje bardzo wiele rodzajów reportażu fotograficznego. Wyróżniamy reportaż społeczny, gdzie nacisk jest położony na wywołanie określonej reakcji społeczeństwa (Levis Hine, Alfred Stieglitz); reportaż - „esej”, lub dokument obrazujący różne warstwy społeczeństwa (Jaques Henri Lartique, August Sander); reportaż wojenny (Robert Capa), kronika z miejsc wypadków (Arthur Feling

Weegee); reportaż propagandowy, często posługujący się fotomontażem (David Hoffman, Leni Riefenstahl, Aleksander Rodczenko), czy o charakterze dokumentalno - politycznym (Chris Niedenthal, Wayne Miller, Anna Beata Bohdziewicz); reportaż ukazujący ludzi żyjących w określonej rzeczywistości (Vladimir Birgus, Josef Koudelka); reportaż z życia, lub umierania miasta (Gyula Halasz Brassai, Eugene Atget, Berenice Abbot); reportaż uliczny, tzw. fotografia ulicy (Garry Winogrand, Lee Friedlander, Martin Parr); reportaż obsesji i koszmarów, obrazujący „innych” (Diane Arbus, Nan Goldin, Robert Mapplethorpe). Można wyliczać nieskończenie wiele rodzajów reportażu, gdyż właściwie każdy cykl zdjęć powiązany jakąś nadrzędną ideą, która nadaje mu całościowy sens staje się reportażem. Często graniczy z terytorium dokumentu sensu stricto, czy portretu<sup>82</sup>.

#### *Fotografia pejzażowa*

Innym rodzajem jest fotografia krajobrazu, tzw. Pejzażowa, ukazująca piękno (w szerokim, współczesnym znaczeniu tego terminu) natury, oraz pejzaży miejskich. Fotografia krajobrazowa, to zarówno perfekcyjnie w tonach, czarno - białe panoramy (Ansel Adams), krajobrazy w miniaturze, gdzie detal staje się całym pejzażem (Edward Weston), miejskie przestrzenie (E. Atget) oraz płynące z tej tradycji obrazy miejskiej pustki (Gabrielle Basilico), kolorowe, krzykliwe pejzaże (Martin Parr), krajobrazy przemysłowe (Jan Bůřhak, Hilda i Bernhardt „Bernd” Becher), czy nostalgiczne przymglone obrazy miast (Edward Hartwig). Fotografię architektury można uznać za swoistą odmianę fotografii krajobrazu; rośnie liczba wydawnictw przedstawiająca ciekawe budowle i zabytki architektury, oraz zmiany zachodzące w żywej tkance miast.

---

<sup>82</sup> Przy okazji omawiania fotoreportażu warto wspomnieć o agencjach fotograficznych zrzeszających fotografów pracujących jako fotoreporterzy, których praca pozwala na pozyskiwanie bardzo bogatego materiału zdjęciowego z wszelkich „newralgicznych” zakątków świata. Agencje mają za zadanie moralne i finansowe uniezależnienie fotografów od kierownictwa pism ilustrowanych. Pierwszą była działająca do dzisiaj *Magnum*, legendarna agencja fotograficzna założona w 1947r. w Paryżu przez Roberta Capę, Henri Carter-Bresona, George’a Rogera, Davida Seymoura i Billa Vandiveta; współcześnie posiada swoje oddziały w Paryżu, Londynie, Nowym Jorku i Tokio i zrzesza fotografów z całego świata.

Równoległym w stosunku do pejzażowej rodzajem fotografii jest fotografia przyrodnicza. Najlepszym jej przykładem są zdjęcia wykonywane przez fotografów zrzeszonych przez redakcję National Geographic; są to zarówno fotografie zwierząt, pejzaże, dokumentacja etnograficzna i architektoniczna, a także portrety ludzi, często przedstawiane w formie fotoreportażu. Nestorem polskiej fotografii przyrodniczej był Włodzimierz Puchalski, pionier polskiego filmu przyrodniczego.

### *Fotografia reklamowa*

Fotografia reklamowa, inaczej zwana fotografią powierzchni to najczęściej współcześnie spotykany rodzaj fotografii. Kreuje ona swój własny świat, świat idealnie pięknych powierzchni i zapewnia nas, że tylko zakup określonych produktów pozwoli osiągnąć prezentowany przez nią ideał. Prowadzi do skrajnej estetyzacji w myśl, że pożądane i erotyczne jest to, co wydaje się cielesne, ale jest sztuczne. Fotografia ta bywa agresywna, krzykliwa, rozbuchana (Mario Testino) lub przeciwnie ostentacyjnie chłodna i wyciszona (Peter Lindbergh), zazwyczaj zawiera aluzje seksualne i często bywa perwersyjna (Helmut Newton).

### *Fotografia teatralna i filmowa*

Fotografia teatralna i filmowa jest obrazowym rejestrem tego, co dzieje się na scenie, czy planie filmowym (Pedro Almodavar). Dotyczy zarówno fotografii poszczególnych ujęć w filmie czy scen w sztuce, jaki i tego wszystkiego, co dzieje się poza planem (stanowi swoisty rodzaj dokumentu i reportażu). Z tego „środka pomocniczego” dokumentującego wydarzenia towarzyszące scenicznym i filmowym produkcjom rozwinął się istotny i samodzielny gatunek - fotografia inscenizacyjna. Nie ukazuje ona już rzeczywistości poza planem, czy wykreowanej na scenie lub w filmie, lecz rzeczywistość stworzoną tylko na potrzeby fotografii, oderwaną od wszystkiego i przeżyta przez fotografa zanim jeszcze przystąpił do wykonania zdjęć. Można się w tych działaniach doszukać całkiem wyraźnego echa poszukiwań surrealistów. Inszenizacja narzuca dodatkowy dystans wobec rzeczywistości fotografowanej, uzmysławia różne warianty spostrzegania świata, ról życiowych, rodzi abstrakcje kolejnych stopni (Cindy Sherman), buduje nowe

światy, w których zawieszeniu i odwróceniu ulegają obowiązujące powszechnie prawa (Grzegorz Przyborek). Elementy inscenizacji możemy odnaleźć we wszystkich gatunkach fotografii, (choć powinni się jej wystrzegać reporterzy i dokumentaliści) gdyż stanowi ona bardzo twórcze narzędzie i zachęca do prowadzenia swoistej gry z fotografią. Można przyjąć, że początkowo to właśnie zdjęcia zawierające jakieś elementy inscenizacyjne były określane jako stricte artystyczne.

Wymienione powyżej kategorie z pewnością nie wyczerpują całej mozaiki różnorodnych gatunków fotografii. Dają jednak pewne pojęcie o występujących między nimi różnicach oraz o niezmiernej trudności wyłonienia choćby jednej odrębnej kategorii, która nie zawierała w sobie cech innej. Warto o tym pamiętać w przypadku włączania materiału fotograficznego w proces dydaktyczny, szczególnie w dydaktyce historii, gdzie dąży się do poznania i odtworzenia dziejów w sposób możliwie najbardziej zbliżony do ich rzeczywistego przebiegu. Z tej perspektywy najistotniejszą rolę w doborze fotografii stanowić będzie tematyka zdjęć prezentowanych (wykorzystywanych) przez nauczyciela w procesie dydaktycznym.

## **2. Status fotografii w kontekście dzieła sztuki.**

Noemat<sup>83</sup> fotografii w teorii uznającej ją za odbicie rzeczywistości jest jej zdolność potwierdzania „tego, co było”, inaczej mówiąc zdolność zaświadczenia o przeszłości. Jednakże fotografia zawiera „w swojej gładkiej powierzchni” inny jeszcze przekaz, mianowicie pewien walor artystyczny. W przypadku analizy fotografii pod względem jej wartości jako źródła wiedzy historycznej trzeba wziąć także pod uwagę konotacje estetyczne. Fotografia jest zawsze komunikatem podwójnym: śladem dokumentującym zaistnienie jakiegoś zjawiska oraz przejawem „piękna” - piękna szczególnego, bowiem przetworzonego przez fotografię, właściwie na nowo przez nią ukonstytuowanego. Percepcja informacji ukrytych w obrazie fotograficznym wiąże się w dużym stopniu z - mimowolnym lub intencjonalnym - odbiorem treści estetycznych.

---

<sup>83</sup> Noemat – (gr. zdolność pojmowania) zdolność myślenia, treść myśli (...) wszelka dana intuicji treść myśli. Didier J. op. cit., s. 227-228.

Status fotografii jako dziedziny sztuki od momentu jej powstania budził wątpliwości, jednak współczesność obchodzi się z nią znacznie łaskawiej. Fotografia znalazła swoje miejsce w muzeach i galeriach sztuki, co więcej utorowała drogę do tych szacownych przybytków wszelkim instalacjom multimedialnym<sup>84</sup>.

R. Barthes napisał (dość ironicznie), że „Fotografia jest sztuką *niezbyt pewną*”<sup>85</sup>. W istocie to złośliwe stwierdzenie idealnie odzwierciedla stosunek, jaki zachodzi pomiędzy sztuką a fotografią. Ostatnimi czasy napięcie na osi fotografia - sztuka wyraźnie zelżało, ma to związek z kryzysem sztuki a co za tym brakiem jednoznacznej jej definicji. Rozstrzyganie kwestii, czy fotografia, jest sztuką, czy nie, siłą rzeczy zepchnięte zostało na plan dalszy z chwilą, gdy nie do końca daje się określić, granice sztuki w ogóle. Nasz świat, określany mianem epoki *postnowoczesnej*, charakteryzuje się zanikiem uznawanych od początków historii kanonów wartości. Jean-François Lyotard określa ten proces jako „upadek wielkich narracji”, gdzie narracja stanowi rodzaj dyskursu filozoficznego uprawomocniającego status dominującego modelu wiedzy, a przez to instytucji zarządzających porządkiem społecznym<sup>86</sup>. Zjawisko to bywa określane również mianem kryzysu reprezentacji, gdyż nie ma już punktu odniesienia, jaki dawała wielka narracja, idea prawdy absolutnej oraz jednoznaczności używanego języka<sup>87</sup>. W świecie nieustannego przenikania, przezroczystych granic, gdzie sacrum rozplynęło się w profanum, polemika na temat przynależności fotografii do przestrzeni sztuki zdaje się nie mieć sensu. Malarstwo i fotografia egzystują obok siebie, a rzeczywistość, do której należą (lub pragnęłyby należeć w przypadku fotografii) - sztuka - stoi na krawędzi zagłady. Fotografię można uznać w tym sporze za „medium zwycięskie”, gdyż nie tylko nie odchodzi w przeszłość, przeciwnie zagarnia dla siebie coraz większe obszary świata, a także istotnie wpływa na zmiany zachodzące w obrębie samej sztuki (de facto jest jedną z głównych przyczyn załamania się tej formy, w jakiej sztuka funkcjonowała dotychczas),

---

<sup>84</sup> Właściwie konflikt ten należałoby uznać za nieodwołalnie przebrzmiały, gdyż wiele utworów sztuki współczesnej nie zaistniałoby jako artefakty w szerszych kręgach społecznych bez dokumentacji fotograficznej, przykładem może być tzw. land art, czy performance.

<sup>85</sup> Barthes R., op. cit., s.29.

<sup>86</sup> Por. Lyotard J-F (1997), *Kondycja ponowoczesna*. Wyd. Fundacja Aletheia, Warszawa.

<sup>87</sup> Por. Michałowska M., op. cit., rozdział I, s. 17-65.

lecz ewoluuje w kierunku formy totalnej stając się obrazem absolutnym<sup>88</sup>. Wydaje się jednak, że historia zatoczyła specyficzne koło. Niegdyś malarstwo, wypierane z kolejnych obszarów rzeczywistości przez fotografię, zmieniło punkt odniesienia: „Zamiast malować przedmioty takimi, jakimi się je widzi maluje się samo widzenie. (...) sztuka odrywa się zupełnie od świata i zaczyna zajmować się zjawiskami zachodzącymi we wnętrzu przedmiotu. Wrażenia przestały być rzeczami w jakimkolwiek tego słowa znaczeniu. Stały się subiektywnymi stanami, poprzez które, czy dzięki którym postrzegamy rzeczy”<sup>89</sup>. Współcześnie podobne zjawisko można zaobserwować w odniesieniu do fotografii. Pewne dziedziny fotografii (szczególnie wszelkiego rodzaju reportaże) wciąż pozostają w służbie rzeczywistości, choć kolejne wynalazki i ulepszenia techniczne zdają się perspektywicznie zagrażać ich wiarygodności. Jednakże wiele nurtów fotografii (bardzo często tzw. fotografii artystycznej) odsyła widza do cyberprzestrzeni a wytworzone w ich ramach łądząco realne wizerunki nie stanowią odbicia rzeczywistości, są czystą projekcją wyobraźni. Jednocześnie w środowiskach artystycznych daje się zaobserwować powrót zainteresowania malarstwem przedstawiającym, figuratywnym w dwóch odmianach: drobiazgowego „fotograficznego” realizmu oraz stylistyki popartu, gdzie początek obrazu stanowią powiększone i uproszczone przeźrocza rzutowane w powiększeniu na płótno<sup>90</sup>. Zatem malarstwo poprzez fotografię zbliża się znów do rzeczywistości, natomiast fotografia z jednej strony realność potwierdza, z drugiej od niej ucieka; a w nowoczesnej świątyni sztuki - na ulicy, w galerii, w galerii handlowej, czasem także w muzeum – można natrafić na wytwory będące odbiciem każdego z tych nurtów, lub ich totalnego przemieszania. Admirując współczesną sztukę, podziwiamy zarówno hiperrealistyczne obrazy malarskie, jak i cyberrealistyczne obrazy fotograficzne, malarstwo abstrakcyjne oraz tradycyjną fotografię reportażową, granica między sztuką, a nie sztuką, malarstwem a fotografią zostaje zatarta.

---

<sup>88</sup> Istotne jest, że w tak spostrzeganej rzeczywistości Fotografia traci status medium obiektywnego, traci swoją barthesowską istotę, noemat - potwierdzanie tego, co było. Obiektywność Fotografii okazuje się kolejną kulturową złudą, odbiciem odbicia, niebezpiecznym, gdyż perfekcyjnie iluzyjnym.

<sup>89</sup> Ortega y Gasset J. (1980), *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Czytelnik, Warszawa, s. 252.

<sup>90</sup> Przykłady hiperrealistycznego współczesnego malarstwa, którego źródłem jest fotografia można znaleźć na stronie: <http://www.instantshift.com/2012/05/23/60-mind-blowing-hyper-photo-realistic-paintings/> a także na stronie: <http://andreakowch.com/>

W niniejszej pracy relacja fotografia - sztuka jest bardzo istotna. Przyjmując, że fotografia jest sztuką uznamy tym samym, że każde zdjęcie oprócz wartości dokumentalnej jest nośnikiem wartości estetycznych. Komplikuje to odbiór fotografii jedynie jako źródła informacji, implikując fakt przeżycia estetycznego, związanego z każdym pojedynczym zdjęciem. Dlatego warto przyjrzeć się relacji pomiędzy fotografią a sztuką, szczególnie zaś malarstwem (jest ono najbliższe fotografii, jeśli chodzi o wykorzystywane środki wyrazu), gdyż u styku tych dziedzin narodził się spór. Historyczna niezgodność malarstwa i fotografii jest również istotna z tego względu, że mimo istotnych różnic obie dziedziny funkcjonują jako źródła wiedzy historycznej, ujętej w ramy estetyki, a więc posłusznej pewnym kanonom, najczęściej określanym jako kanony piękna. Pojęcie piękna na przestrzeni wieków podlegało wielu zmianom. Właściwie każda epoka wprowadzała własny kanon piękna, lecz szczególnie silna transformacja dokonała się wewnątrz tego pojęcia pod wpływem fotografii. Można właściwie zaryzykować stwierdzenie, że współczesne pojęcie piękna jest wynikiem gwałtownego dążenia fotografii na wyżyny świata sztuki, ciągłych poszukiwań wynikających z chronicznej rezerwy wobec tego medium, wreszcie szczególnej zemsty fotografii, jaką była zmiana naszego sposobu widzenia świata. Fakt, że sztuka dąży ku zagładzie (przynajmniej w tej formie, w jakiej istniała przez wieki) ma wiele przyczyn, a ekspansja fotografii, jest jedną z najbardziej znaczących.

### **3. Specyfika fotografii na tle porównania z malarstwem**

R. Barthes w książce „Światło obrazu” pisze: „duch malarstwa niepokoił i niepokoi fotografię (...) Fotografia zrobiła z malarstwa – kopiując je lub mu zaprzeczając - odniesienie absolutne, ojcowskie, tak jakby narodziła się z obrazu (...)”<sup>91</sup>. Ów wnoszący niepokój duch malarstwa wciąż w jakiś niepokorny sposób jest w fotografii obecny i vice versa<sup>92</sup>. Owo bezustanne przenikanie technik, tematów, teorii z jednej dziedziny w drugą jest chyba najdziwniejsze. Zwalczają się i nie mogą bez siebie istnieć, jak gdyby podstawową potrzebą była możliwość odniesienia się względem siebie. Parafrazując Man

---

<sup>91</sup> Barthes R., op. cit., s. 53-54.

<sup>92</sup> Chociażby, dlatego, że wiele zasad dotyczących kompozycji zdjęcia ma swój rodowód w malarstwie, później zostały przez fotografię przeddefiniowane, zmienione i z powrotem wrzucone w żywioł malarski.

Raya można powiedzieć, że malarstwo jest tym, czego nie da się sfotografować, zaś fotografia tym, czego nie mamy zamiaru malować.

Większość ludzi początków fotografii upatruje w malarstwie. Jednakże jest to zbyt upraszczanie skomplikowanego w istocie zagadnienia. Owszem, camera *obscura* stanowiąca bazę współczesnego aparatu fotograficznego była od wieków wykorzystywana jako pomoc w tworzeniu obrazów malarskich, jednakże do uzyskania obrazu fotograficznego potrzeba znacznie więcej. Powstaje on zarówno dzięki światłu odbitemu od przedmiotów, jak i zmianom, jakie światło powoduje padając na tzw. materiały światłoczułe, a także dzięki odpowiednim procesom chemicznym, które ów obraz pozwalają utrwalić. Optyczny przyrząd wykorzystywany przez malarzy stanowił jedynie „przystanek” na drodze do wynalezienia fotografii.

Jedynym prawdziwym a zarazem wspólnym punktem malarstwa i fotografii, odniesieniem totalnym jest „obraz”. Obraz, czyli to, co można zarejestrować spojrzeniem, to, co się widzi; obraz szczególny, gdyż płaski, w dwóch wymiarach usiłujący iluzyjnie odtworzyć trzeci. Jest to zarazem ognisko trwającego lata konfliktu. Od momentu swoich narodzin fotografia zaczęła drapieżnie zagarniać świat. Początkowym obiektem ataku stały się siłą rzeczy „przygraniczne” terytoria malarstwa. Fotograf przejął rolę malarza i zaczął dostarczać obrazy, które dokładnie opisują rzeczywistość. Dagerotyp wydawał się być relatywnie tańszą wersją malowanego portretu obdarzoną przy tym specyficzną właściwością poświadczania realnego istnienia modelu. Większość fotografów twierdzi, że ta uzurpacja była w rzeczywistości wyzwoleniem, gdyż biorąc na siebie zadanie realistycznego odwzorowywania (do tej pory domeny malarstwa) uwolniła to ostatnie i umożliwiła mu twórcze poszukiwania w sferze abstrakcji. Jest to prawda, aczkolwiek względna, ponieważ gdy fotografia wkraczała na scenę, malarstwo już rozpoczynało odwrót od realistycznej figuracji. Rozwój malarstwa kieruje się własną wewnętrzną logiką i przejście niektórych jego funkcji przez fotografię mogło pewne doświadczenia jedynie przyspieszyć. Jak pisze S. Sontag: „Teren, który fotografia zaczęła zajmować w błyskawicznym tempie i z pełnym sukcesem zostałyby i tak wyludnione”<sup>93</sup>. Z biegiem czasu malarstwo stawało się „utworem” coraz bardziej odsyłającym do

---

<sup>93</sup> Sontag S., op. cit., s. 91.

malarstwa, a nie do realnego modelu<sup>94</sup>. Jednocześnie można zaobserwować całą gamę wpływów, przenikających w obie strony granice malarstwa i fotografii. Właściwości kadru fotograficznego zostały transponowane na płótno malarskie: w kompozycjach zanika punkt centralny, pierwszy plan zostaje wyolbrzymiony jak w perspektywie aparatu, sylwetki są „ucinane” jakby ograniczone fotograficznym kadrem; podobnie migawkowość, ulotność, zatrzymanie chwili, ostre kontrasty światła i cienia przywędrowały w krainę malarstwa z ogródka młodszej siostry<sup>95</sup>. Z drugiej strony realistyczny obraz fotograficzny stawał się obiektem różnorodnych zabiegów mających na celu jego uszlachetnienie, a dokładniej mówiąc upodobnienie do obrazów malarskich. Fotografia taka zwana *piktorialną* lub *artystyczną* przejęła z malarstwa również układ kompozycyjny<sup>96</sup>. Fotografowie nie ograniczyli się także do zdobycia przyczółków realizmu, i poszukiwania odpowiedzi na pytania, na które nie mogło odpowiedzieć malarstwo. Już L. J. M. Daguerre mówił o wykraczaniu poza zakres przedstawień malarza naturalisty, a W. H. F. Talbot przepowiadał, że aparat fotograficzny może izolować z rzeczywistości formy, które umykają gołemu oku i których malarstwo nigdy nie zanotowało. Stopniowo fotografowie przyłączyli się do pogoni za abstrakcją. W podobny sposób kolejne etapy rozwoju malarstwa i fotografii przybliżały, oddalały i mieszały ze sobą obie dziedziny. Wspólnie przeczuły i każda we właściwy sobie sposób oddała wrażenie ruchu: malarstwo w obrazach Francisca Picabiego czy Marcela Duchampa, natomiast fotografia pozwoliła zobaczyć fazy ruchu niedostrzegalne gołym okiem poczynając od zdjęć Eadwearda Jamesa Muybridg’a na stroboskopowych fotografiach Harolda Egertona kończąc. Następnie fotografia ponownie odkryła urok czystego obrazu i wkroczyła w „nową rzeczowość” by po pewnym czasie porzucić ją i zachłysnąć się surrealizmem o malarskim rodowodzie. I tak dalej, i tak dalej aż do fotograficznego hiperrealizmu współczesnych dzieł malarskich i malarskiej miękkości barwnych plam i zatartych konturów na współczesnych fotografiach.

---

<sup>94</sup> Między innymi w ten sposób zrodziło się „niezrozumienie” i wrogość mas wobec sztuki współczesnej, por. Ortega y Gasset J., op. cit., s. 278 – 322.

<sup>95</sup> Oczywistym przykładem tej tendencji malarstwa do naśladownictwa, czy raczej czerpania z fotografii są Impresjoniści.

<sup>96</sup> Przykładem fotografii piktorialnej są prace Roberta Demachy, Jana Bułhaka. Do ich uzyskania wykorzystywano tzw. techniki szlachetne: gumę, przetłok, pigment, bromolej; taka fotografia charakteryzuje się miękkim rysunkiem i brakiem szczegółów. Z kolei Julia Margaret Cameron w swoich poetyckich fotografiach inspirowała się kompozycjami prerafaelitów.

Specyfikę fotografii daje się najpełniej określić w kontekście porównania z malarstwem. Choć malarstwo i fotografia mają swój początek i koniec w królestwie obrazu, różnią się jednak od siebie w sposób bardzo istotny. Dotyczy to samego medium, oraz funkcji malarza i fotografa, a także ich kompetencji. Poniższe krótkie zestawienie pozwoli zaakcentować najistotniejsze różnice.

Najważniejsza rozbieżność pomiędzy malarstwem a fotografią zaznacza się w obszarze obiektywizmu. Malarstwo jest z natury subiektywne, malarz przyjmuje wobec dzieła postawę twórcy, jego działanie można określić słowem konstruowanie. Rzeczywistość zostaje „przefiltrowana” w procesie twórczym, obraz malarski jest metaforą rzeczywistości. W przypadku fotografii, chociaż nie można uznać jej za medium zupełnie obiektywne (totalna obiektywność fotografii jest iluzją) można jednak powiedzieć, że jest „stosunkowo obiektywna”, lub że jest najbardziej obiektywna z dostępnych nam mediów. Fotograf przyjmuje postawę obserwatora, jest podporządkowany „oku” aparatu fotograficznego, jego działanie to *odślanianie* rzeczywistości. Zdjęcie jest dosłowne - ślad, a identyfikacja jego tematu stanowi główny element odbioru. Dążeniem malarstwa jest przekroczenie ostatecznej bariery, przejście poza to, co widzialne. Fotografia nie może wykroczyć poza swój temat; chociaż pociąga poza kadr, nie może definitywnie przejść poza odniesienia wizualne. Fotografia jest w pełni eklektyczna, nie zobowiązuje do wyboru, jest „łatwa” (lub raczej dostępniejsza), populistyczna. Malarstwo przeciwnie (szczególnie współczesne) eklektyczne bywa jedynie czasami, prowokuje do dokonywania wyborów, wymaga wiedzy i treningu intelektualnego, jest trudne w odbiorze. Przez swoją powszedniość fotografia poniża, podczas gdy malarstwo upatetycznia. Pomimo rosnącej brutalności, ostrości, dosłowności emfaza fotografii jest zawsze mniejsza niż emfaza malarstwa historycznego gdyż współbrzmi z codziennym przeżywaniem historii i wplata historię w sieć powszedniości. Fotografia stanowi tylko dowód, pojedyncze zdjęcie sugeruje istnienie następnych. Malarstwo zaś jest rodzajem podsumowania. Obraz malarski dzięki swej unikatowości, wyjątkowości promieniuje tym, co filozof i krytyk sztuki Walter Benjamin określał jako poczucie „obecności” - swoistą „aurę” dzieła sztuki, fotografia jako sztuka reprodukcyjna jest tej „aury” pozbawiona, (choć może ją nabyć

szlachetniejąc z upływem czasu)<sup>97</sup>. Jako reprodukcja obrazu malarskiego fotografia może unicestwić „aurę” dzieła sztuki, powielane na tysiącach zdjęć dzieło traci „obecność”, co gorsza obcowanie z dziełem sztuki na reprodukcji może utrudnić jego odbiór w spotkaniu z oryginałem<sup>98</sup>.

Odmienność malarstwa i fotografii daje się zauważyć również na poziomie odbioru „całości dokonań” określonego artysty. Obrazy jednego malarza mogą się bardzo różnić od siebie, szczególnie te powstałe na początku jego artystycznej drogi i te z okresu dojrzałej twórczości. Zazwyczaj tworzą pewną linię rozwojową a ich dokładna analiza pozwala prześledzić wszystkie zmiany w sposobie malowania, które razem składają się, na tzw. „styl” artysty. Trudniej mówić o stylu jakiegoś fotografa, chociaż zdarzają się wyjątki (H. Newton, A. Adams, R. Avedon). Jednak większości fotografów zdarza się robić zdjęcia, których nie można dopasować do ich „stylu”. W fotografii to raczej wybór tematu wydaje się narzucać styl, szybciej dokonują się przejścia od jednej formy do drugiej (portret, akt), w okamgnieniu następują zmiany, aparat to narzędzie błyskawiczne. Na dorobek fotografa składają się katalogi zdjęć, zbiór mniejszych i większych fragmentów obrazujący określone wycinki świata, pozbawiony ciągłości.

Ostatnia z ważniejszych różnic dotyczy swoistej magii obrazu. Malarstwo, które niejako wyrosło z religii ulega powolnej desakralizacji, odsyła jedynie do znaczeń sztuki, odniesienie religijne zostało w procesie malarskiej ewolucji utracone. Fotografia przeciwnie, narodzona w serii racjonalnych doświadczeń efektywnie rozwinęła mit magicznego odbicia natury – „fotografia jest emanacją przedmiotu”. Słowo emanacja budzi skojarzenia średniowieczno - sakralne, promieniowanie przedmiotu „na” fotografię odbywa się za pomocą odbitego od niego światła - podobnie światło sączące się przez wysokie okna gotyckich katedr uznawano za emanację Boga - fotografia staje się magią.

---

<sup>97</sup> Jak w przypadku zdjęć Eugene Atgeta, spatynowanych, wywołanych na niedostępnym już dzisiaj papierze. Wszystkie zresztą fotografie pięknieją, subtelnieją w miarę upływu czasu. Plamy, rysy, zblaknięcia dodają im szlachetności wtórnie wytwarzają „aurę”. Dotyczy to zwłaszcza fotografii czarno-białej, która starzeje się bardziej efektownie niż zdjęcia kolorowe, które „chłodna intymność koloru” uodparnia przed patyną; coraz częściej jednak jako obdarzone „aurą” określamy po prostu fotografie będące wynikiem procesu fotochemicznego - „aura” wydaje się wynikać z jego czasochłonności w porównaniu do „natychmiastowości” zdjęć cyfrowych, jak również z innej struktury obrazu.

<sup>98</sup> S. Sontag słusznie podkreśla jednak, że człowiek, który niczego nie „odkryje” dla siebie w reprodukcji, nie dozna również szczególnego wrażenia w kontakcie z oryginałem.

Od początku lat sześćdziesiątych fotografię uznaje się tradycyjnie za przekaz „bezkodowy”, czyli taki, którego zrozumienie nie wymaga znajomości odpowiednich znaków, czy pojęć. Fotografia jawi się jako „czysta” powierzchnia, niewykraczająca poza ramy wizualne, którą łatwo daje się odczytać.

„Bezkodowość” zakłada implicite ogólną dostępność komunikatu, a przynależność fotografii do sfery kultury popularnej zdaje się to założenie potwierdzać. Wystarczy jednak odwołać się do analizy R. Barthesa i wyróżnionego przez niego *studium*, żeby pojawiły się pewne wątpliwości. *Studium* związane jest z kulturą ogólną, stanowi rodzaj tła kulturowego, świadectwa historycznego, czy politycznego. Jeśli znaczenie *studium* wypływa z wartości, jakie niesie określona kultura, to jego pełne zrozumienie może nastąpić tylko w ramach tej kultury. Nie wyklucza to jego nośności w obrębie innej kultury, eliminuje jednak wydobycie z niego kompletnej wiedzy. Świat przedmiotów i znaczeń ważnych i oczywistych dla człowieka wychowanego w obyczajowości kultury zachodnioeuropejskiej będzie prawdopodobnie zupełnie niezrozumiały, jeśli zaprezentuje się go na zdjęciu Nomadowi, czy Indianinowi z południowoamerykańskiej dżungli i vice versa. Absolutna dostępność fotografii jest w takim razie mitem. Villem Flusser pisze, że fotografia ma zdolność imaginacji, zdolność zaszyfrowywania zjawisk w dwuwymiarowe symbole. Odbitka czarno-biała, jest swoistym kuriozum pokazuje bowiem realny świat, który de facto nie istnieje, gdyż wykorzystane barwy istnieją jedynie jako pojęcia w teorii optyki; czerń jest zdaniem V. Flussera nieobecnością wszystkich zawartych w świetle drgań, zaś biel ich absolutną obecnością, przy czym oba te stany są nieosiągalne w naturze<sup>99</sup>. Obraz jest według V. Flussera powierzchnią znaczącą (significant surface), obrazy zostały wyabstrahowane ze świata, aby uczynić go bardziej zrozumiałym, jednak z biegiem czasu same przestały być rozumiane i dlatego stworzono teksty do ich wyjaśniania (narracje)<sup>100</sup>. Obrazy techniczne stanowią kolejną nadbudowę rzeczywistości narodziły się - gdyż teksty stały się niezrozumiałe - aby pokonać kryzys historii<sup>101</sup>. Fotografia jest zdaniem V. Flussera „znaczącą powierzchnią złożoną z symboli zorganizowanych w rodzaj kodu, będącą symbolem mediacji pomiędzy człowiekiem

---

<sup>99</sup> Flusser V. (2000), *Towards a Philosophy of Photography*. Reaction Books, London, s. 41-42.

<sup>100</sup> Tamże, s. 8-13.

<sup>101</sup> Tamże, s. 13.

a światem”<sup>102</sup>. Zatem percepcja świata i fotografii nie jest tożsama, gdyż fotografia stanowi transformację rzeczywistości na dwuwymiarową płaszczyznę. Świat reprezentowany w fotografii jednak ulega kodyfikacji i wykorzystuje konwencje przedstawieniowe, zaś znajomość owych konwencji jest koniecznym warunkiem dla zrozumienia zdjęciowego komunikatu wizualnego. Przykładem „niezrozumienia” fotografii wynikającego z nieznaności jej kodu mogą być przypadki nieczytelności wizerunków fotograficznych dla ludzi żyjących w innej kulturze<sup>103</sup>. Jest to związane przede wszystkim z niemożliwością odczytania dwuwymiarowej reprezentacji przestrzennej rzeczywistości<sup>104</sup>.

Na tle powyższych rozważań można przyjąć, iż zasadniczym warunkiem „odczytania” fotografii jest znajomość kodu, pozwalającego na aktualizację zawartych w niej informacji.

Inna płaszczyzna potencjalnego „niezrozumienia” fotografii wiąże się z momentem, w którym fotografia staje się „znacząca”. Fotografia może uzyskać znaczenie jedynie wtedy, kiedy stanie się *maską*. Odwołując się do tradycji antycznego teatru, R. Barthes określa *maskę* jako sens w stanie absolutnie czystym<sup>105</sup>. *Maska*, to twarz zmieniona w wytwór społeczeństwa i jego historii, dzieła wielkich portrecistów są w istocie indeksem masek, zaś oni sami produkują mity (Nadar, A. Sander, R. Avedon, D. Arbus). I znowu natrafiamy na możliwą trudność odczytania fotografii, zarówno poza granicami danego społeczeństwa, jak i wewnątrz. Sens *maski* jako produktu społecznego nie musi być klarowny dla wszystkich jego członków. Poza tym społeczeństwo obawia się i nie ufa czystemu sensowi; pragnie go, lecz jednocześnie zagłusza szumem, który czyni sens mniej ostrym, mniej przejmującym. Czyni się to nadając mu wymiar estetyczny a jest to czynnik wyrafinowany, zatem spojrzenie społeczne przychodzące za pośrednictwem owej subtelnej estetyki jest bezowocne, gdyż do krytycznego spojrzenia ujętego w estetyczne okowy zdolne są tylko nieliczne jednostki.

---

<sup>102</sup> Łuczak D. (2008), *Lektura obrazu fotograficznego* [w] *Horyzonty polonistyki*. Wyd. Dr. Josef Raabe Spółka Wydawnicza sp. z o.o., Warszawa, nr 10, s. 39.

<sup>103</sup> Por. Łuczak D., op. cit., s. 15.

<sup>104</sup> Kanicki W., cyt. za, Łuczak D., op. cit., s. 15.

<sup>105</sup> Barthes R., op. cit., s. 60-64.

Na koniec wystarczy przypomnieć całą gamę (omówionych powyżej) zwodniczych cech fotografii, oraz jej iluzyjną przezroczystość, żeby przyjąć, że nie jest to nośnik tak oczywisty, jakim pragnęlibyśmy go widzieć. Z pewnością przebieg odczytu zdjęcia nie jest tak wielopłaszczyznowy jak w przypadku dzieła malarskiego, jest jednak bardziej skomplikowany, niż to się z pozoru wydaje. Włączając fotografię w proces dydaktyki historii trzeba uwzględnić te niuanse, w ramach, których percepcja obrazu fotograficznego może napotkać na trudności.

#### 4. Piękno w fotografii

Fotografie stanowią nie tylko „zapis” istnienia określonej rzeczy, osoby, czy zdarzenia, lecz w przeważającej większości są – lub z czasem stają się – artefaktami; poza wiedzą mogą dostarczyć także doznań estetycznych. Zatem fotografia stanowi przedmiot badań historii i estetyki. Piękno to podstawowy termin estetyczny, jego znaczenie i zakres zmieniał się wraz z ewolucją sztuki, zaś fotografia wywarła znaczący wpływ na jego współczesny kształt.

Najbardziej ogólna jego definicja brzmi: piękno, to podstawowa, wartościująca dodatkowo kategoria estetyczna, różnie definiowana; w estetyce rozumianej jako „nauka o pięknie” stanowi wartość naczelną, jego przeciwieństwem jest brzydota<sup>106</sup>. Piękno jest jedną z tych nielicznych wartości, których byt „właściwy” odnosi się do świata idei (podobnie jak dobro, prawda, sprawiedliwość), a które poznajemy przez ich konkretne przejawy. Piękno jest nie tylko nieuchwytnie, lecz także dwuznaczne, ponieważ dla jego określenia potrzebne są w zasadzie dwa rzeczowniki: dla oznaczenia konkretnej rzeczy pięknej i abstrakcyjnej cechy piękna<sup>107</sup>.

Fotografia jako komunikat podwójny, ma z jednej strony wartość informacyjną, z drugiej przez przynależność do „królestwa obrazu” niesie informację estetyczną, przekaz o pięknie lub brzydocie (w warstwie formy i treści). Jednak fotografia - medium agresywne, nie wpisała się posłusznie w ramy zastanej estetyki, lecz zmodyfikowała ją

---

<sup>106</sup> Por. *Leksykon PWN* (1972), PWN, Warszawa, s. 885.

<sup>107</sup> W starożytnej Grecji, gdzie narodziła się filozofia i estetyka istniało rozróżnienie: słowo *kallos* odnosiło się do abstrakcyjnej idei, zaś rzeczownikowa forma czasownika to *kallon* używana była dla oznaczenia konkretnego pięknego przedmiotu; por. Tatariewicz W. (1975), *Dzieje sześciu pojęć*. PWN, Warszawa, s. 136-137.

w sposób gwałtowny i zdumiewający. Dlatego niezbędne jest skrótowe przedstawienie podstawowej linii rozwoju pojęcia piękna, żeby zrozumieć zmiany, które dokonały się pod wpływem fotografii.

Tradycyjne, wywodzące się z Grecji Starożytnej teorie piękna operują zazwyczaj trzema jego pojęciami. W najszerszym znaczeniu piękno obejmuje nie tylko dziedzinę estetyki, lecz również etyki (słynna grecka kalokagatia, której odbicie znajdujemy także w średniowieczu)<sup>108</sup>. Drugie pojęcie piękna zawęża jego znaczenie wyłącznie do przeżyć estetycznych, ale obejmuje przeżycia wszelkiego rodzaju oraz wszystko, co może je wywołać: barwę, dźwięk, myśl. Właśnie to pojęcie stało się z czasem podstawowym pojęciem piękna kultury europejskiej. Ostatnie zakres pojęcia ogranicza je do przeżycia estetycznego wynikającego z doznań wzrokowych - przez długi czas było używane jedynie w mowie potocznej, jednak współcześnie ono właśnie staje się pojęciem podstawowym.

Europejska historia pojęcia piękna jest właściwie historią dopowiedzeń, zaprzeczeń i powrotów do tzw. Wielkiej Teorii Piękna - której początek dali pitagorejczycy - gdzie piękno wynika z proporcji; najogólniej mówiąc polega na jakości i ilości części i na ich wzajemnym stosunku. Tak np. w architekturze mamy stosunki przestrzenne, w muzyce - czasowe, piękno widzialne to symetria, słyszalne zaś - harmonia. Bardzo ważnym elementem greckich teorii, który zanikł, lub został zmodyfikowany w późniejszych czasach jest przekonanie, że prawdziwe piękno jest dostępne w poznaniu intelektualnym, przez rozum nie zaś w percepcji zmysłowej (Platon, Plotyn). Kolejne epoki tworzyły własne wersje definicji piękna. Można je w przybliżeniu podzielić na dwie grupy. Pierwszą charakteryzują dzieła „skończenie piękne”, dotyczy to Starożytnej Grecji, epoki odrodzenia, klasycyzmu, czy neoklasycyzmu; sztuka tych czasów to sztuka doskonałości, świadomego ograniczania, wierności dobrym rozwiązaniom. Druga grupa to epoki manieryzmu, baroku, romantyzmu, wydała dzieła „nieskończenie piękne”; sztuka jest sztuką ekspresji, bogactwa, poszukiwania. Z jednej strony oszczędność, wysmakowana linia i detal, z drugiej rozbuchana forma, giętkość, przepych. Te dwa przeciwstawne dążenia przeplatały się w dziejach estetyki, następując zazwyczaj po sobie

---

<sup>108</sup> Z gr. *kallos* - piękno, *kagatos* - dobro; kalokagatia to jedność piękna i dobra, to, co jest dobre jest piękne i odwrotnie, piękne jest dobre. Średniowieczna максима mówi, że „pulchrum et perfectum idem est. Por. Tatariewicz W. *Dzieje sześciu pojęć...* op. cit., s. 138.

z zastanawiającą regularnością, tak jakby każda nowa epoka musiała zaprzeczyć poprzedniej, zachowując paradoksalnie wewnętrzną logiczną linię rozwoju. Każda tworzyła także własne kanony piękna. Mniej więcej w XIX w daje się zaobserwować pierwszy poważny kryzys Wielkiej Teorii Piękna, a samo piękno jest uznawane za nieuchwytnie, można je odczuć, nie wyrazić (Gottfried Wilhelm von Leibniz, Charles-Louis de Secondat, baron de Montesquieu); lub za subiektywne wyobrażenie człowieka, za „kształt” przeżycia (David Hume). Wiek XIX jest okresem powstawania wielu teorii estetycznych, oraz teorii przeżycia estetycznego, natomiast pojęcie piękna przestaje pojawiać się w dyskusjach naukowych. Wiek XX przynosi świadomość, że nie da się zbudować jednej teorii piękna, co więcej nie jest to potrzebne, gdyż piękno nuży (Somerset Maugham). Zamęt wokół teorii piękna trwa do dziś, a pojęcie staje się coraz mniej precyzyjne. Dzieje się tak w dużej mierze dzięki temu, że do „gry” włączyły się, mass media, zaś model piękna, jaki proponują jest ogólnie mówiąc niejednorodny.

Fotografia miała (zdjęcia reklamowe, film - fotografia jako klatka filmowa) wielki wpływ na zmianę stosunku współczesnego człowieka do fenomenu piękna, a zwłaszcza na przewartościowanie pojęcia piękna. Współczesny jego zakres, jego demokratyczność została ukształtowana w ogromnej mierze przez fotografię. Jak zaznaczono na wstępie świat współczesny poddany jest władzy, nawet tyranii wzroku. Spojrzenie jest ostatecznym odniesieniem, piękno dotyczy przede wszystkim przedmiotów wizualnych. Już artyści awangardy pragnęli uczyć interpretowania świata z innego punktu widzenia, przez pryzmat narkotycznych wizji, fantazji sennych, szaleństwa, odkrycia materii. Chociaż w danym czasie owe eksperymenty wywoływały estetyczny szok, z perspektywy czasu widać, że pomimo agresywnej nieraz formy miały status propozycji. Fotografia jest mniej krzykliwa, za to bardziej natarczywa i skuteczna, nie proponuje, lecz w sposób niezauważalny narzuca. A tym, co narzuca jest nowy sposób widzenia świata, a w konsekwencji nowy ideał piękna.

Fotografia posiada szczególną władzę nadawania wartości i wagi temu, co przedstawia. Wartość przedmiotu sfotografowanego automatycznie rośnie. Co więcej każda fotografia demokratyzuje pojęcie piękna, gdyż każda jest w jakiś sposób piękna i to piękno przekłada się na jej treść.

Wydaje się, że fotografia działając w ten sposób nie niszczy piękna tylko je uogólnia, jest rodzajem estetycznego ulaskawienia dla tego, co zwyczajne, skromne, „brzydkie”, inne. Dzięki fotografii odkrywa się nie brzydotę, lecz piękno. Miarą tego piękna jest nie świat, lecz fotografia. Wynikiem takiego podejścia jest nowy sposób spostrzegania świata, S. Sontag określa to zjawisko mianem widzenia fotograficznego, które oznacza zdolność dostrzegania piękna w tym, co każdy widzi, ale pomija jako zbyt spowszedniałe<sup>109</sup>. Fotografia stworzyła swoisty heroizm widzenia, otwarte dla wszystkich pole działań, gdzie można wykazać się niepowtarzalną, nienasyconą wrażliwością. Owo widzenie to sakrament właściwego momentu, który pozwala ujrzyć świat, szczególnie zaś to, co wszyscy już widzieli w nowy, oryginalny sposób. Wyjątkowość piękna została niepostrzeżenie przesunięta z obiektu na sam proces widzenia, wszystko jest (lub raczej może być) piękne, jeśli spojrzymy na to w odpowiedni sposób - najlepiej przez wizjer aparatu fotograficznego. Aparat wyrywa przedmioty z ich naturalnego kontekstu, tworzy jego specyficzną wizję, uabstrakcyjnia go (jak na zdjęciach E. Westona). Ponadto z biegiem czasu przestała być zauważalna różnica w spostrzeganiu ostrości i perspektywy przez ludzkie oko z jednej, a aparat fotograficzny z drugiej strony - dzisiaj myślimy i widzimy świat w sposób fotograficznie zniekształcony, najdobitniejszym tego przykładem jest strategia zmiany istot żywych w rzeczy i odwrotnie, rzeczy w żywe istoty; w obiektywie wszystko ma tę samą wartość.

Jednak fotograficzny sposób patrzenia potrzebuje wciąż nowej pożywki, nowe i szokujące szybko stają się zwyczajne, banalne; to, co kiedyś wymagało inteligencji, spostrzegawczości może teraz dostrzec każdy, pouczony i wykształcony w sztuce patrzenia przez setki fotografii. Wszystko to spowite jest delikatną mgiełką, szczególnym pięknem, którego teoretyczne zaplecze tworzą kolejne pokolenia fotografów. Dla E. Westona piękno było doskonałością, podobnie A. Siskind, czy H. Cartier-Bresson piękna dopatrywali się w porządku, czystej formie zarówno w przyrodzie oferującej nam, nieprzebraną ilość uporządkowanych, doskonałych struktur; jak i w samym zdjęciu - gdzie piękno oznacza piękną kompozycję. Później twórcy zwrócili się „przeciwno” pięknemu gloryfikując to, co skromne, mizerne, cierpiące, ginące - patos tych fotograficznych przedstawień stanowił

---

<sup>109</sup> Sontag S., op. cit., s. 86.

zarazem o ich pięknie. Jednocześnie obok płynął drugi nurt - fotografia mody. Nazywana także „fotografią powierzchni” - trafne określenie zważywszy na to, co oferuje; jest ona także na swój własny sposób piękna, kolorowa, dobitna, skrajnie wyidealizowana. Jest to piękno niemożliwe, nieosiągalne bez retuszu, nieistniejące - ideał sięgnął bruku, platońska idea piękna zanurzona została w bajecznie kolorowym świecie pop-kiczu. Współcześnie oba te nurty przenikają się wzajemnie, czego efektem jest kakofoniczny melanz. Dzięki procesowi skrajnej estetyzacji fotografia zaczęła tracić wiarygodność; zdjęcia dokumentujące np. ludzkie cierpienie wzruszają nas, wzbudzają oburzenie, ale zarazem skłaniają do ostrożności, są bowiem piękne - surrealistycznie piękne ponieważ stanowią doskonale zobrazowanie cierpienia. W ten sposób „piękne” staje się równoznaczne z „niepewne”. Utrata wiarygodności jest faktem tylko w stosunku fotografia - rzeczywistość, relacja ta zaczyna jednak powoli zanikać, zdjęcia przestają odsyłać do świata, zamiast tego prowadzą widza ku innym zdjęciom, wiodą w głąb platońskiej jaskini. Poruszamy się po omacku w świecie, który staje się odbiciem odbicia. Trudno w tym zamęciu odnaleźć określony kanon piękna, gdyż modernistyczne ideały piękna nie przystają do naszej rzeczywistości, a postmodernizm jest bezradny wobec wszechogarniającej wielości i wielowątkowości, a ową bezradność manifestuje w zbyt żarliwym i hałaśliwym (maskującym ukryty głęboko lęk) zachwycie nad nieograniczoną, przygniatającą dowolnością. Fotografia swoim dotknięciem upiększa wszystko. Rozsadza dotychczasowe ramy pojęcia piękna i przyjemności estetycznej, narzuca także wszystkim dziedzinom życia ideały komercyjnego konsumpcjonizmu.

Wiek XX jako pierwszy w historii podlega modelom piękna dyktowanym przez mass media, głównie fotografię we wszelkich jej formach. Początkowo nosiły one w sobie rodzaj wewnętrznej sprzeczności, czyli ofiarowywały „szablon” z dwóch krańców pewnego kontinuum. Najwyraźniej można zaobserwować to zjawisko na przykładzie kina i jego gwiazd. Piękne *fammes fatales* grane przez Gretę Garbo, Marlenę Dietrich, Ritę Hayworth, Marylin Monroe koegzystowały zgodnie obok tzw. dziewcząt z sąsiedztwa grywanych przez Claudette Colbert, Myrnę Loy, Doris Day; milczący bohater w stylu postaci Johna Wayne, obok zagubionych intelektualistów grywanych przez Dustina Hoffmana, czy mrocznych buntowników Jamesa Deana lub Marlona Brando. Szczupłutka Audrey Hepburn obok wezbranej kobiecości Anity Ekberg; złotowłosa uroda Roberta

Redforda i zwyczajność Roberta De Niro, limuzyna i krążownik szos, diamenty i sztuczne futra, dziwaczna, znakomita kolekcja skrajności. W kinie i reklamie pierwszych sześćdziesięciu lat XX można się także dopatrzeć echa kanonów piękna płynącego z kolejnych prądów w sztuce: futuryzmu, kubizmu, surrealizmu, jednakże z biegiem czasu przepaść między sztuką konsumpcyjną (popularną) a awangardową sztuką prowokacji (wysoką) stawała się coraz mniejsza; w dzisiejszym świecie różnica ta, jeśli jeszcze istnieje, jest prawie niezauważalna. Ponadto żaden z tych obszarów nie oferuje jednego kanonu piękna; fotografia, która zajmuje dawną przestrzeń graniczną między światem sztuki i nie sztuki wzmaga jeszcze szczególną anarchię w dziedzinie piękna. Współczesne mass media bazują w ogromnej mierze na obrazie fotograficznym, i „nie prezentują już żadnego modelu standardowego, jedyne ideału piękna. Mogą przywrócić, nawet w reklamie mającej trwałość tygodnia, wszystkie doświadczenia awangardy i jednocześnie zaoferować modele lat dwudziestych, trzydziestych, (...) godne Junony kształty Mae West i anorektyczny wdzięk dzisiejszych modelek”<sup>110</sup>. Dokonał się przewrót zapowiedziany przez spojrzenie rzucone zza obiektywu aparatu fotograficznego, przewrót estetycznej sakralizacji brzydoty i dostrzegania piękna w każdej cząstce świata. „...Badacz z przyszłości nie będzie mógł już wyodrębnić ideału estetycznego rozpowszechnianego przez mass media XX wieku i później. Będzie musiał poddać się w obliczu orgii tolerancji i całkowitego synkretyzmu, absolutnego i niepohamowanego politeizmu piękna”<sup>111</sup>. Tylko, czy można w tej sytuacji mówić jeszcze o pięknie? Jednym z najczęściej występujących w definicjach piękna określeń jest: „wyjątkowe”, „niezwykłe”; trudno mówić o niezwykłości, jeśli nie ma jej do czego odnieść - jeśli wszystko jest piękne - nic nie jest piękne.

W kontekście zaprezentowanych rozważań ukazuje się swoisty charakter fotografii. Obciążona reżimem prawdy, ale nie do końca prawdziwa, fragment historii - pamiątka, lecz o walorach estetycznych. Fotografia niewątpliwie stanowi źródło wiedzy o przeszłości. Jest to jednak źródło specyficzne, gdyż z natury swej upiększające świat unieruchomiony na zdjęciach, oraz wtórnie (niezauważalnie a drastycznie) zmieniające nasz sposób widzenia rzeczywistości. Fotografia jest zarówno historyczną pamiątką (sama

---

<sup>110</sup> Eco U. (2005), (red) *Historia Piękna*. Rebis, Poznań, s. 426.

<sup>111</sup> Tamże, s. 428.

w sobie), świadectwem jakiegoś zdarzenia, pięknym przedmiotem - obiektem estetycznej kontemplacji, oraz stwórcielką i mistrzynią nowego „egalitarnego piękna”, nowego wizualnego świata.”<sup>112</sup>. Przyjmując, że fotografia może być wykorzystywana jako źródło w dydaktyce historii trzeba pamiętać o sile zdjęć, zarówno tej sugerującej wiarygodność każdego ujęcia, jak i tej, która w sposób niedostrzegalny zmieniała kanony estetyczne.

W nawiązaniu do tematyki niniejszej pracy, na tle powyższych rozważań zarysowuje się kwestia: czy i w jakim stopniu prezentowane w podręcznikach historii fotografie oddziałują na uczniów jako nośnik informacji o przeszłości oraz wzbudzają przeżycia estetyczne, obejmujące doznanie omawianego wyżej piękna? Problem ten stał się m. in. podstawą skonstruowanego narzędzia badawczego.

## 5. Pojęcie fotografii przyjęte w pracy

Bazując na zaprezentowanych powyżej rozważaniach podjęto próbę takiego ujęcia fotografii, które będzie teoretyczną podstawą niniejszej pracy. Fotografie ujmuje się jako utrwalanie w określony sposób obrazów ciał przy wykorzystaniu światła wraz z jego rezultatem w postaci zdjęć, przy czym zarówno w stosunku do zjawiska, jak i jego przejawów stosuje się tradycyjnie tą samą nazwę: fotografia.

W warstwie fizycznej definicja fotografii przyjęta w niniejszej pracy będzie identyczna z „klasycznym” jej określeniem. Fotografia oznacza „zdjęcie”, obraz rzeczywistości uzyskany za pomocą aparatu fotograficznego działającego na zasadzie *camery obscura* wyposażonego w obiektyw<sup>113</sup>. Jest więc śladem rzeczywistości. Obraz kolorowy lub czarno-biały zapisywany jest na błonie negatywowej lub pozytywowej, lub nośniku cyfrowym. Pojęcie fotografii przyjęte w niniejszej pracy obejmuje zarówno przeźrocza, jak i zdjęcia wywołane na papierze. Poddane odpowiedniej obróbce i przystosowane do procesu drukarskiego stanowią przeważającą część materiałów wizualnych, jakie znajdują się w szkolnych podręcznikach do nauki historii, a także wydawnictwach albumowych mogących służyć wzbogaceniu materiału dydaktycznego

---

<sup>112</sup> Sontag S., op. cit., s. 77.

<sup>113</sup> Aparat może mieć jeden lub kilka wymiennych obiektywów, a jego budowa jest znacznie bardziej skomplikowana niż tradycyjnej *camery* (pryzmaty, lustra, części elektroniczne - niekoniecznie). Można wyróżnić kilka typów aparatów: jedno i dwuobiektywowe; małoobrazkowe, średnioobrazkowe i wielkoformatowe - w zależności od wielkości wykorzystywanego negatywu.

(w czasie zajęć dydaktycznych mogą być także wyświetlane na ekranie przy użyciu odpowiedniej technologii – komputer, bimer, itp.). W przypadku zdjęć pochodzących z aparatów „bezobiektywowych” - otworkowych, specyficzne zniekształcenie obrazu utrudnia spostrzeganie ich jako „wiernego” odbicia rzeczywistości. Jednak szczególne walory estetyczne oraz przede wszystkim możliwość zastosowania tego typu aparatów w każdych warunkach przemawiają, za włączeniem ich w obszar przyjętej definicji<sup>114</sup>.

Zgodnie z proponowanym ujęciem fotografia rozumiana jako zjawisko i jego przejawy jest: obrazowym śladem niosącym zróżnicowane, mniej lub bardziej złożone informacje o fragmentach minionej rzeczywistości posiadającym potencjalnie możliwość dwupłaszczyznowego oddziaływania zarówno na sferę poznawczą, jak i estetyczno - emocjonalną odbiorcy<sup>115</sup>.

W badaniach prowadzonych przez autorkę niniejszej pracy wykorzystano przejawy opisanego wyżej medium dotyczące kultury i sztuki dwudziestolecia międzywojennego. Obejmowały one fotograficzne reprodukcje dzieł sztuki i architektury oraz portrety ich twórców, a także fotografie sławnych ludzi i scen rodzajowych, charakterystycznych dla wspomnianej epoki.

---

<sup>114</sup> Por. Didi-Haberman G., op. cit., s. 4 - 21.

<sup>115</sup> Sferę poznawczą określa w rozumieniu R. Barthesa studium, natomiast estetyczno – emocjonalną doznanie punctum, por. s. 34 -35 niniejszej pracy.

### Rozdział III. FOTOGRAFIA JAKO ŹRÓDŁO HISTORYCZNE Z PERSPEKTYWY EDUKACJI HISTORII

Zagadnieniu sposobów nauczania historii (i nie tylko) poświęcono wiele badań. W ramach tych badań nurtem szczególnie często podejmowanym były rozważania na temat form kształcenia z wykorzystywaniem środków dydaktycznych np. audiowizualnych.

Nawiązując do tego nurtu badawczego w niniejszej pracy skupiono się na ustaleniu roli i możliwości wykorzystania fotografii w edukacji historycznej.

W ramach klasyfikacji dokonanej przez W. Strykowskiego fotografia stanowi środek zastępczy (poglądowy) umożliwiający pośrednie poznanie rzeczywistości „pokazujący lub odwzorowujący przedmioty i zjawiska możliwie wiernie”<sup>116</sup>. Podobnie klasyfikuje fotografię Adam Suchoński<sup>117</sup>, zaliczając ją do grupy środków pośrednich (poglądowych) odwzorowujących minioną rzeczywistość w sposób jednowymiarowy.

Powstaje pytanie, czy fotografię można traktować jako źródło historyczne? Poniżej zaprezentowano rozważania o sposobach definiowania i roli źródeł historycznych w edukacji historii i znaczeniu fotografii w tak ujętym kontekście.

#### 1. Pojęcie źródeł historycznych

W literaturze przedmiotu spotykamy różne sposoby definiowania i klasyfikowania źródeł historycznych. Baza źródłowa historii zawiera materiały bardzo różnorodne, które zalicza się do źródeł w miarę narastających potrzeb badawczych i doskonalenia techniki badań<sup>118</sup>.

Pojęcie „źródeł historycznych” ma formę metaforyczną, symboliczną: woda źródłana kojarzona jest od wieków z czystością i prawdą. Źródła jako „okruchy historii” miałyby stanowić podstawę wszelkiej prawdy zawartej w narracji historycznej. Jest to mit źródeł, mit potwierdzania faktu przez dwie niezależne relacje źródłowe.

---

<sup>116</sup> Strykowski W (1977), *Podstawy teorii filmu dydaktycznego*. Neodidagmata X, Poznań, s. 187.

<sup>117</sup> Suchoński A (1987), *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*. WSiP, Warszawa, s. 13.

<sup>118</sup> Maternicki J., Majorek C., Suchoński A. (1993), *Dydaktyka historii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 354.

Określanie źródeł historycznych mianem „odbicia”, „śladu” przeszłości ma swoją genezę w filozofii pozytywistycznej, w świetle której człowiek poznając otaczającą go rzeczywistość (dotyczy to także przeszłości) niejako „odbija ją” w swoim umyśle a podstawowym narzędziem pomocnym w tym procesie jest język. Tego rodzaju filozofia poznania, połączona z koncepcją języka jako neutralnego, zwierciadlanego medium zgodna jest – jak pisze J. Topolski - „ze zdrowym rozsądkiem”, czym można tłumaczyć jej długotrwałe utrzymywanie się w nauce, gdyż wyjście poza ów zdroworozsądkowy pogląd wymaga bardziej wnikliwej refleksji filozoficznej. Lustrzane odbicie przeszłości zawarte w źródłach to iluzja, gdyż przeszłość jest w swoich szczegółowych przebiegach nieskończona, a źródła mogą dostarczyć jedynie informacji o określonych zdarzeniach z przeszłości. Historia spogląda wstecz: „można jedynie badać źródła historyczne i wydobywać z nich informacje o tej, minionej już, przeszłości, a następnie opierając się na tych informacjach, przy wykorzystywaniu wiedzy pozaźródłowej [...] i przy odwołaniu się do profesjonalnych zasad pracy historycznej, konstruować historyczną narrację”<sup>119</sup>.

Definicja źródeł historycznych ma nieostre granice. Źródłem może być wszystko, co dostarcza nam informacji o przeszłości: pomniki, zapiski, ludzka pamięć i gesty, fotografie. W literaturze odnajdujemy wiele prób uściślenia omawianego pojęcia. Jednym z pierwszych historyków, który próbował sformułować pojęcie źródła był Johan Gustaw Droysen. Posługując się kryterium cech zewnętrznych, oraz kryterium sposobu powstawania źródeł uznał, że źródłem możemy nazwać jedynie teksty tworzone z myślą o przekazaniu informacji przyszłym odbiorcom. Wszelkie inne pozostałości, które powstały z myślą o ludziach współczesnych autorowi, np. pomniki, inskrypcje, herby określał mianem zabytków<sup>120</sup>. Ernst Bernheim podaje dwie różne definicje źródła historycznego. Pierwsza z nich mówi o źródłach jako o „materiale, skąd nasza nauka czerpie swe poznanie”, druga określa mianem źródeł „rezultaty działań ludzkich, które bądź z przeznaczenia, bądź z samego istnienia, powstania, czy innych okoliczności szczególnie nadają się do poznania i sprawdzania faktów historycznych”<sup>121</sup>. Charles Victor

---

<sup>119</sup> Topolski J. (2001), *Wprowadzenie do historii*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 35.

<sup>120</sup> Por. Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S. (2008), *Edukacja historyczna w szkole*. PWN, Warszawa, s. 199.

<sup>121</sup> Bernheim E. (1908) , *Lehrbuch der historischen Methode*. (wyd. V/VI), Leipzig s. 257; za Topolski J. (1984), *Metodologia historii*. PWN, Warszawa, s. 342.

Langlois i Charles Seignobos we *Wprowadzeniu do studiów historycznych* piszą „l’histoire se fait avec des documents” – historię „robi się” z (za pomocą) dokumentów, wyjaśniając, że „dokumenty są to ślady pozostawione przez myśli i czyny ludzi z przeszłości (d’autre fois)”<sup>122</sup>. Na gruncie polskiej historiografii należy uwzględnić definicję Marcelego Handelsmana, który źródłem nazywa „utrwalony i zachowany ślad myśli, działania, lub najogólniej życia ludzkiego”<sup>123</sup>. Stanisław Kościałkowski za źródło historyczne uznawał „wszelki ślad istnienia ludzkiego w przeszłości, a ślady te służą do poznania i rekonstrukcji faktów historycznych”<sup>124</sup>. Bardziej złożoną definicję proponuje Gerard Labuda, stwierdzając, że: „źródłem historycznym nazwiemy wszystkie pozostałości psychofizyczne i społeczne, które będąc wytworem pracy ludzkiej, a zarazem uczestnicząc w rozwoju życia społeczeństwa, nabierają przez to zdolności odzwierciedlania tego rozwoju. Na skutek tych swych właściwości (tj. wytworu pracy i zdolności odbijania) źródło jest środkiem poznawczym, umożliwiającym naukowe odtworzenie rozwoju społeczeństwa we wszystkich jego przejawach”<sup>125</sup>. Przytoczone powyżej definicje poddał krytycznej analizie J. Topolski<sup>126</sup>. Podkreślił, że mają one dwojaki zakres: węższy, lub szerszy. Węższe mówią jedynie o śladach, rezultatach działań ludzkich, eliminując z zakresu pojęcia źródła historycznego pozostałości natury przyrodniczej; szersze mówią albo o wszelkim materiale służącym do poznania przeszłości, albo sprowadzają ów materiał do pozostałości po „istnieniu” człowieka, czy życiu ludzkim także wykluczając inne pozostałości przyrodnicze<sup>127</sup>.

---

<sup>122</sup> Langlois Ch. V., Seignobos Ch. (1898), *Introduction aux études historiques*. Paris, s.1; za Topolski J. *Metodologia historii*. op. cit., s. 342.

<sup>123</sup> Handelsman M. (1928), *Historyka*. wyd II, Warszawa, s. 44; za Topolski J. *Metodologia historii...* op. cit., s. 342.

<sup>124</sup> Za Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., op. cit., s. 199.

<sup>125</sup> Labuda G. *Próba nowej systematyki i nowej interpretacji źródeł historycznych*. „Studia Źródłoznawcze”, t. I, Warszawa 1957, s. 22; za Topolski J. *Metodologia historii*. op. cit., s. 343. Topolski analizując definicję G. Labudy dochodzi do wniosku, że, jest ona jedynie rozbudowaniem definicji bernheimowskiej, poprzez dodanie elementu uczestniczenia źródeł w życiu społeczeństwa (co jest praktycznie tylko wzmocnieniem określenia źródła jako pracy ludzkiej), oraz zdolności źródeł do naukowego odtworzenia rozwoju społeczeństwa (co z kolei jest konsekwencją posiadania cechy: „wytwór pracy ludzkiej” nie uwidacznia jednak żadnej cechy, która pozwoliłaby na odróżnienie źródła historycznego od tego, co źródłem nie jest – czyli w definicji źródła jest czymś zbędnym).

<sup>126</sup> Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit., s. 344.

<sup>127</sup> Tamże, s. 344. Definicje węższe to według J. Topolskiego: druga E. Bernheima, C. V. Langlois’a i Ch. Seignobos’a, G. Labudy, szersze to: pierwsza E. Bernheima oraz definicje M. Handelsmana, S. Kościałkowskiego.

Pojęcie wprowadzone przez J. Topolskiego za punkt wyjścia przyjmuje „definicję szeroką”, lecz pojęcie „materiału” poznania w niej zawarte powinno obejmować nie tylko rzeczy, lecz również cechy rzeczy i ewentualnie stosunki między rzeczami, a także nie wyłączać z kategorii źródła historycznego pamięci ludzkiej (tradycji). Źródłem historycznym będą zatem wszelkie źródła poznania historycznego (bezpośredniego i pośredniego), tzn. wszelkie informacje (w rozumieniu teorio-informacyjnym) o przeszłości społecznej, gdziekolwiek one się znajdują wraz z tym, co owe informacje przekazuje (kanałem informacyjnym)”<sup>128</sup>. Podobnie Józef Szymański definiuje źródła historyczne jako „wszelkie informacje odnoszące się do życia ludzi w przeszłości wraz z kanałami informacyjnymi”<sup>129</sup>.

W modernistycznym modelu historiografii podważona została tradycyjna interpretacja źródła historycznego jako skarbnicy prawdy historycznej – „czegoś gotowego, już ukształtowanego, co należy tylko na kształt cegieł przy budowie domu wykorzystać w badaniu”<sup>130</sup>. Źródło stało się: 1) nośnikiem informacji, które ujawniają się dopiero poprzez sformułowanie przez historyka odpowiednich pytań. Struktury informacyjne ujawniane przez poszczególne źródła zależą od wiedzy, umiejętności, zainteresowań, wreszcie konkretnych potrzeb badacza – „optyka źródła zależy od optyki historyka”<sup>131</sup>. Przeobrażeniu uległ zatem status źródeł, postrzeganych teraz jako dynamiczna struktura zawierająca potencjalne informacje ujawniane w odpowiedzi na zadane przez historyka pytania.

Kolejna 2) zmiana w definicji źródeł została wprowadzona w czasach postmodernizmu. W interpretacji postmodernistycznej źródła jako teksty z przeszłości nie niosą już wiedzy o konkretnej rzeczywistości historycznej, nie odsłaniają nowych faktów historycznych, lecz odzwierciedlają tylko kolejne interpretacje faktów i zjawisk, z których historyk tworzy swoją narrację. Jest to efekt tzw. *linguistic turn*

---

<sup>128</sup> Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit., s. 344. Dalej czytamy „Przeszłość społeczna (...) rozumiana jest tutaj szeroko, obejmując również warunki naturalne, w których żył człowiek. (...) Jest więc źródłem tak informacja o tym, że w czasie t i miejscu m zaszło zdarzenie z, jak również ów papier na (np. kronika), za pośrednictwem którego ta informacja mogła zostać odebrana. Podobnie źródłem jest tak informacja, że w latach x<sup>1</sup> ... x<sup>n</sup> były ostre zimy, bo tak wynika z obserwacji przyrostów drzewnych, jak same owe pnie drzewne te informacje zawierające. W przypadku pamięci (tradycji) kanałem informacyjnym jest żywy człowiek”.

<sup>129</sup> Szymański J. (2006), *Nauki pomocnicze historii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 28.

<sup>130</sup> Za Choraży E., Konieczka-Słowińska D., Roszak S., op. cit., s. 200.

<sup>131</sup> Por. tamże, s. 200.

i uznania historii za całościowy proces narracyjny, zawierający w sobie wszystko: dzieje, relacje o dziejach i źródła. Dlatego historyk konstruujący narrację o przeszłości z różnorodnych tekstów źródłowych powinien być szczególnie wrażliwy na właściwości języka. Język stał się najważniejszym źródłem i jako takie nie tylko przekazuje informacje o tym, co się działo, lecz także wskazuje zmiany w wyrażaniu przekazu i ocen. Reinhard Koselleck pisze, że to właśnie w języku możemy odnaleźć wyartykułowane elementy doświadczenia ludzi danej epoki i czasu<sup>132</sup>.

Rozpatrując fotografię jako źródło historyczne warto zwrócić uwagę na jej swoiste cechy odróżniające ją od innych źródeł, takich jak np. pomniki, zapiski, obrazy, itp.

1) Fotografia umożliwia bezpośredni dostęp do minionego czasu, pozwalając ujrzeć to, co dotychczas musiała tworzyć wyobraźnia czerpiąc z narracji historyka czy przedstawienia malarskiego. Na fotografii „czas historyczny zostaje uchwycony przez obiektyw jako pełne życia środowisko, jako atmosfera, w której osoby zebrane na fotografii wydają się obecne”<sup>133</sup>. Świat, w którym żyjemy jest widzialny, przedmioty ukazują się naszym oczom w sposób narzucający, a zarazem obojętny, dla człowieka ich ukazywanie się stanowi jednocześnie ich naturę; Edouard Pontremoli określa tę właściwość przedmiotów jako fotogenię<sup>134</sup>. Cudowność fotografii polega na uchwyceniu fotogenii czasu minionego. Fotografia jest surowa, pokazuje to, co widać, pokazuje świat, który pozwala się oglądać, świat, który musi, istnieć, żeby powstała jego fotografia. O zgodności fotograficznego świadectwa z prawdą historyczną od samego początku przesądza bezsporna wizualna obecność osób, które wcześniej występowały tylko w relacjach historyków: oto generał Grant, Sarah Bernhard, martwi komunardzi, twarze więźniów obozów koncentracyjnych. Nawet aranżowane ujęcia pokazują rzeczywiste, realne osoby, prawdziwy świat. Zdaniem wspomnianego wyżej autora nawet „zapożyczone pozy, wyraźnie zaaranżowane sceny, wszystkie pożądane efekty zostają w końcu włączone w prawdziwy krajobraz - jako oznaki pewnej rzeczywistości historycznej, nader oczywiste znaki ducha epoki”<sup>135</sup>.

---

<sup>132</sup> Tamże, s. 200.

<sup>133</sup> Pontremoli E., op. cit., s. 12.

<sup>134</sup> Tamże, s. 18.

<sup>135</sup> Tamże, s. 86.

- 2) Obiekt na fotografii jawi się jako wciąż żywy ponieważ utrzymuje więź z czasem własnej terażniejszości – jest „tam i tu”, „kiedyś i teraz”. Ten niepokój, migotanie, wieczną prowokację do wciąż nowego poszukiwania sensu i zrozumienia opisuje Gorges Didi-Huberman: „Jeżeli wybrałem zbadanie czterech fotografii z sierpnia 1944 roku, to właśnie dlatego, że stanowiły one, w zbiorze znanych nam wizualnie dokumentów z tamtych czasów, skrajny przypadek, niepokojącą osobliwość: był to *symptom historyczny*, który może wywołać wstrząs, a więc ponownie ukształtować relację, jaką historyk obrazów utrzymuje zazwyczaj z przedmiotami swoich badań”<sup>136</sup>.
- 3) Fotografia „odbija”, odzwierciedla, jest potwierdzeniem istnienia czegoś, widzialnym śladem przeszłości. Daje nam możliwość ujżenia obrazu, spełnia marzenie historyka „żeby zobaczyć na własne oczy”. Jest ona gigantycznym wizualnym archiwum. „Przemienia przedmioty w obrazy i przechowuje je pod postacią obrazów, które nawet po zniknięciu przedmiotów poświadczają ich istnienie”<sup>137</sup>. Znaczącą rolę obrazów w historiografii podkreśla wspomniany już G. Didi-Huberman. Jego zdaniem przełomowym momentem rozpoczynającym nową epokę, w której zaczęto doceniać obraz fotograficzny jako wizualny dowód historyczny był rok 1945, kiedy fotograficzne świadectwa zbrodni wojennych wykorzystano w celu obciążenia winnych podczas procesu w Norymberdze.<sup>138</sup>
- 4) Kwestią szczególnie istotną jest podkreślana przez badaczy fragmentaryczność fotografii. Na zdjęciach widać jedynie: „połączenia chwil, rozproszone, ale i trwałe drobiny”, w których niezmiennie trwa jednak aura czasu przeszłego<sup>139</sup>. Pomimo, iż czas pomiędzy kolejnymi ujęciami fotografa jest ślepy i niemy nie stanowi to przeszkody w wykorzystaniu fotografii jako źródła wiedzy o przeszłości, czego przykładem może być dokonana przez Georges Didi-Hubermana analiza czterech fotografii wykonanych w obliczu śmiertelnego zagrożenia przez członka Sonderkommando w piekle obozu Auschwitz-Birkenau. Przez swoją fragmentaryczność, przez to, że nie mówią wszystkiego - gdyż nie są w stanie

---

<sup>136</sup> Didi-Huberman G., op. cit., s. 72-73. Por. także Hine L., *Social Photography* (1980), [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography*. Leetes Island Books, Fifth Printing Edition, s. 112

<sup>137</sup> Stiegler B. (2009), *Obrazy fotografii. Album metafor fotograficznych*. Universitas, Kraków, s. 22.

<sup>138</sup> Didi-Huberman G., op. cit., s. 86.

<sup>139</sup> Pontremoli E., op. cit., s. 201.

powiedzieć wszystkiego, zwłaszcza „tego wszystkiego” są godne obejrzenia i zbadania „jako charakterystyczne fakty i odrębne świadectwa tej tragicznej historii”<sup>140</sup>.

- 5) Fotografia rejestruje tylko drobny wycinek określonego zdarzenia. Jednakże warunkiem najpełniejszego przybliżenia odbiorcy do prawdy historycznej jest połączenie jej z narracją. Narracja przekazuje świadomy i mimowolny osąd danego wydarzenia, zaś fotografia ukazuje rzeczy, wizualną prawdę świata

## 2. Rodzaje źródeł historycznych

Rozważania nad rodzajami źródeł historycznych sięgają przełomu średniowiecza i czasów nowożytnych, jednak dopiero w XVII w. możemy natrafić na pierwsze pełne klasyfikacje źródeł. W połowie XIX w. wprowadzone zostały kategorie, które stanowią podwaliny współczesnych klasyfikacji. Jednym z ich prekursorów na skalę europejską był polski historyk i polityk Joachim Lelewel. W swojej *Historyce* (1815) dzieli źródła na: (1) tradycję (relacje ustne); (2) źródła „nie pisane, czyli pomniki nieme”; (3) źródła pisane. Przy tym dwie pierwsze grupy dadzą się transformować na źródła pisane – zapis podania, spis źródła materialnego<sup>141</sup>. Z późniejszych najbardziej znane są klasyfikacje J. G. Droysena i E. Bernheima, zaś w literaturze polskiej klasyfikacje M. Handelsmana, S. Kościałkowskiego, G. Labudy i J. Topolskiego.

J. G. Droysen również podzielił źródła na trzy rodzaje: (1) pozostałości; (2) pomniki; oraz (3) źródła. Pozostałości oznaczają całość materialnych (pisanych i niepisanych) śladów po ludziach i zdarzeniach z wyłączeniem celowo sporządzonych relacji, które określone zostały jako źródła. Pomniki to sporządzane celowo pozostałości dla przekazania potomności, ale nie dla utrwalenia przeszłych zdarzeń, lecz dla potrzeb określonej jednostki, rodziny, itd. (dokumenty prawne, medale, nagrobki)<sup>142</sup>. E. Bernheim wyróżnił dwie grupy źródeł: (1) pozostałości i (2) tradycję (zastąpiła ona droysenowskie źródła) – źródła przedstawiające przy pomocy znaków umownych nieistniejące już fakty przeszłości<sup>143</sup>. Z koncepcji Droysena-Bernheima wywodzi się teoria M. Handelsmana,

---

<sup>140</sup> Didi-Huberman G., op. cit., s. 83.

<sup>141</sup> Lelewel J., *Dzieła*. T. II, s. 180, za Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit. s. 345.

<sup>142</sup> Droysen J.G. (1943), *Historik*. München u. Berlin 1943, s. 37; za Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit., s. 346.

<sup>143</sup> Por. Topolski J., *Metodologia historii*. op.cit. s. 346.

który na oznaczenie bernheimowskiej „tradycji” wprowadził termin „źródła pośrednie”, zaś na miejsce „pozostałości” określenie „źródła bezpośrednie”. Źródła bezpośrednie to „zachowane ślady bezpośredniego istnienia i działania człowieka w przeszłości”, na które składają się pozostałości materialne – zabytki i niematerialne – przeżytki. Źródła pośrednie, to „dokumenty przeznaczone do zachowania pamięci czasów minionych”, określone mianem tradycji podzielonej na: ustną, obrazową i pisaną.<sup>144</sup> W powyższej klasyfikacji również widoczne jest zróżnicowanie na źródła celowo przeznaczone dla przekazywania informacji (za pośrednictwem osoby trzeciej) oraz źródła przekazujące informacje o przeszłości bez pośrednictwa. Poza podziałem źródeł na pośrednie i bezpośrednie M. Handelsman wprowadził również podział na źródła pisane i niepisane. Podział ten został przyjęty przez S. Kościałkowskiego jako zasadniczy: (1) źródła niepisane, rzeczowe, pozostałościowe oraz (2) pisane, wśród których wyróżnione są: źródła dokumentalne albo bezpośrednie, źródła narracyjne albo pośrednie i źródła epistolarne, czyli listowe (w rozróżnieniu źródeł pisanych widać również podział na pośrednie i bezpośrednie)<sup>145</sup>. G. Labuda, który w swojej koncepcji zrywa z dotychczasowymi klasyfikacjami, dokonuje podziału na źródła ergotechniczne, socjotechniczne, psychotechniczne oraz tradycję. Przyjętym przez badacza kryterium podziału jest stopień „odbijania” przez dane źródło określonej formy działalności człowieka. Źródła ergotechniczne w sposób bezpośredni odbijają działalność gospodarczą, w sposób pośredni zaś działalność społeczną i psychiczną – będą to przede wszystkim zabytki kultury materialnej (włączone jednak do tej kategorii zostały wszystkie źródła mówiące o rozwoju demograficznym ludzkości). Źródła socjotechniczne „powstały w wyniku społecznego oddziaływania człowieka na człowieka” i dlatego zdolne są „odbić” te procesy w sposób bezpośredni; pośrednio „odbijają” one działalność gospodarczą i psychiczną. Źródła psychotechniczne zdefiniowane zostały jako „wszystkie pozostałości powstałe na gruncie materializowania się świadomości w celu rejestrowania lub przekazywania innym swoich myśli, które odzwierciedlają w sposób obiektywny sprzeczności zachodzące w przyrodzie, w środowisku społecznym, lub własnym

---

<sup>144</sup> Handelsman M., *Historyka*, s. 44 - 45; za Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit. s. 346-347.

<sup>145</sup> Kościałkowski S., *Historyka*, s. 24 i s. 52; za Topolski J., *Metodologia historii*. op. cit. s. 347.

myśleniu”<sup>146</sup>. Dzięki temu „posiadają zdolność odbijania w sposób bezpośredni udziału świadomości w przetwarzaniu materialnych i społecznych warunków bytu”. Ostatnia z wyróżnionych przez G. Labudę kategorii łączy w sobie cechy wszystkich pozostałych odbijając bezpośrednio płaszczyznę fizyczną, społeczną i psychiczną – jest to tradycja, obejmująca to, „co w formie przeżytków pamięci o czasach przeszłych tkwi w żywych ludziach”<sup>147</sup>.

Rozważając status fotografii jako źródła wiedzy historycznej można zgodnie z teorią J. Lelewela, uznać, że fotografia stanowi szczególnego rodzaju „pomnik”, a posługując się terminologią J.G. Droysena, określić ją jako pozostałość, zabytek (nie będąc tekstem nie może być uznana za źródło, pomimo, że jest tworzona z myślą o przekazaniu informacji). Z drugiej strony doskonale odpowiada wymaganiom obu definicji źródła E. Bernheima, a także jako ślad ludzkiego istnienia definicjom S. Kościałkowskiego – źródło niepisane oraz M. Handelsmana gdzie fotografia jako dokument przechowujący pamięć reprezentowałaby przekaz tradycji obrazowej. Biorąc pod uwagę koncepcję G. Labudy, fotografia stanowiłaby źródło socjo- i psychotechniczne. Jednakże wystarczy przypomnieć etymologię słowa fotografia i jej pierwsze definicje – „pisane, szkicowane światłem, notatka natury”, itp., żeby zakłócić porządek terminologiczny, gdyż przyjęcie, że fotografia jest formą zapisu zmienia jej status w klasyfikacji źródeł.

Przedstawione powyżej teorie to tylko jedna z możliwości systematyzacji źródeł historycznych. Biorąc pod uwagę inne kryteria można wyróżnić kolejne podziały. Kategorią najbardziej ogólną jest podział na źródła potencjalne i efektywne, których wskaźnikiem jest charakter zawartych w nich informacji. Wszelka wiedza ukryta w źródłach jest wiedzą potencjalną, która dopiero z nich wydobyta, staje się wiedzą tzw. efektywną. Podział ten odzwierciedla stan wykorzystania źródeł i przypomina o ich nieskończonej mocy informacyjnej, uzależnionej od stawianych im pytań, wiedzy wstępnej pytającego i przyjętych przez niego zasad i zadań nauki historycznej<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> Labuda G. *Próba nowej systematyki*, s. 3-52; za Topolski J. *Metodologia historii*. op. cit. s. 347.

<sup>147</sup> Por. tamże, s. 347 – 348.

<sup>148</sup> Por. Topolski J. (2001), *Wprowadzenie do historii* op. cit., s. 37.

Zgodnie z inną klasyfikacją źródeł historycznych możemy je podzielić w dwojaki sposób:

- 1) jeżeli za punkt wyjścia będzie wzięta forma, pochodzenie lub treść źródła – mówimy wtedy o klasyfikacji źródłoznawczej;
- 2) gdy punkt wyjścia dla klasyfikacji stanowić będzie metodologiczna funkcja źródła w procesie rekonstrukcji dziejów – mówimy o klasyfikacji metodologicznej<sup>149</sup>.

Najczęściej jednak oba typy klasyfikacji mają nieostre granice. Są to klasy najbardziej ogólne, które ulegają kolejnym podziałom i specyfikacjom.

W klasyfikacji źródłoznawczej można wyróżnić kolejne trzy typy podziałów:

- a) formalne – według cech zewnętrznych źródła, np. pisane i niepisane;
- b) genetyczne - kryterium jest sposób powstawania źródła, stosowane są w archiwach w celu porządkowania akt - dzielą źródła według ich genezy kancelaryjnej, czyli założeń, jakie przyjęła wytwarzająca je kancelaria;
- c) materialne - punktem wyjścia tej klasyfikacji jest treść źródła najczęściej powiązana z jego formą np. wspomniana klasyfikacja G. Labudy na źródła: ergotechniczne, socjotechniczne i psychotechniczne<sup>150</sup>.

W ramach klasyfikacji metodologicznej wyróżniamy dwa podstawowe podziały. Pierwszy, wprowadzony z punktu widzenia procedury badawczej - szczególnie ważny w procesie konstruowania narracji historycznej- to podział na źródła bezpośrednie i pośrednie, czyli informujące o danym fakcie historycznym bez lub przy pomocy informatora, np.: forma literacka kroniki, dziennika (źródło bezpośrednie) oraz ich treść (źródło pośrednie)<sup>151</sup>. Źródła pośrednie są relacjami o ludzkiej działalności, mówią o przeszłości pośrednio, zawsze wiąże się z nimi osoba informatora. Znaczenie tego

---

<sup>149</sup> Szymański J., op. cit., s. 28.

<sup>150</sup> W ramach polemiki z propozycjami Johana Gustawa Droysena - podziałem na pomniki, pozostałości oraz źródła, oraz Ernsta Bernheima - pozostałości i tradycja; por. Szymański J., op. cit., s. 29. W klasyfikacji Gerarda Labudy źródła ergotechniczne odbijają bezpośrednio gospodarczą stronę aktywności człowieka, dane materialne i demograficzne; źródła socjotechniczne odzwierciedlają oddziaływania międzyludzkie i społeczne; źródła psychotechniczne odwzorowują stan świadomości ludzkiej.

<sup>151</sup> Klasyfikacja ta została sformułowana przez szkołę Lucienia Febvre'a i Marca Blocha, w Polsce zaś przez Marcelę Handesmana, por. Szymański J., op. cit., s. 29.

podziału polega na podkreśleniu faktu, że w przypadku źródeł bezpośrednich badania wymaga tylko ich autentyczność, w przypadku zaś źródeł pośrednich zarówno ich autentyczność, jak i wiarygodność informatora.

Informacje bezpośrednie uzyskiwane są ze źródeł bez pośrednictwa osób trzecich. Samo źródło jako materialny przedmiot ma status źródła bezpośredniego. Dostarcza informacji bezpośrednich, w takim sensie, że badacz nie może korzystać z interpretacji informatora z epoki<sup>152</sup>. Źródłami bezpośrednimi (mogą one zawierać elementy źródeł pośrednich) są wszelkie pozostałości, najczęściej stanowią materialny fragment dawnej ludzkiej działalności, przykładem mogą być narzędzia, meble, ubiory, budowle, ale także kronika w sensie wyrobu materialnego..

Informacje pośrednie dostarczają wiedzy o rzeczywistości przeszłej za czyimś pośrednictwem i są obciążone sposobem postrzegania owej rzeczywistości przez autora - naznaczone określoną interpretacją zależną od jego wiedzy i wyznawanego systemu wartości. Informator nie pełni jednak roli pośrednika pomiędzy przeszłością a historykiem, gdyż nie może obserwować całej panoramy przeszłości; konstruuje ją podobnie jak historyk, z tą tylko różnicą, że z innej perspektywy – niektóre z opisywanych wydarzeń mógł choćby fragmentarycznie obserwować lub korzystać z wiedzy osób mających taką możliwość. Poza tym jego przekaz pozbawiony jest kontekstu, który powstał w czasie dzielącym działalność kronikarza od poszukiwań historyka.

Drugi podział dzieli źródła na adresowane i nieadresowane. Jest to koncepcja wprowadzona w 1972 r. przez Jerzego Topolskiego. W pewnej części pokrywa się on z rozróżnieniem na źródła pośrednie i bezpośrednie, jednak nie całkowicie gdyż różne są kryteria, według których przeprowadzono oba podziały. Mianem adresowanych określamy te źródła, które mają swojego adresata; co zachodzi np. w przypadku listów, sprawozdań kierowanych do odnośnych władz; mniej określony adresat występuje w przypadku pamiętników, inskrypcji, itp. Wszystkie źródła adresowane są źródłami pośrednimi, ponieważ jeśli ich odbiorcą nie jest konkretna osoba z przeszłości to jest nim historyk, czyli adresat dla autora źródła nieznanym. Źródła bezpośrednie niekoniecznie muszą być pozbawione adresata, mogą być adresowane do szeroko rozumianej potomności jako wyraz potęgi, czy wiary, np. piramidy, pałace, kościoły.

---

<sup>152</sup> Por. Topolski J., *Wprowadzenie do historii*, op. cit., s. 45.

Podział ten wnika najgłębiej w kwestię rekonstrukcji obrazu przeszłości przez samo źródło, zwraca uwagę na różnice występujące między źródłami z punktu widzenia charakteru więzi komunikacyjnej (informacyjnej) zachodzącej między historykiem a źródłem. Zadaniem źródeł adresowanych jest komunikowanie czegoś, źródła nieadresowane nie pełnią takiej funkcji. Źródła adresowane można poddać dalszemu podziałowi, który wiąże się z osobą adresata. Można zatem wyróżnić: (1) źródła skierowane do odbiorcy współczesnego ich autorowi - listy, sprawozdania, ogłoszenia reklamowe (2) adresowane do potomności w ogóle - inskrypcje, dokumenty prawne, lub (3) do historyka - wiele pamiętników. Podział ten w istocie dotyczy nie tyle źródeł ile zawartych w nich informacji, toteż jedno źródło może zawierać informacje nieadresowane i adresowane, a w obrębie tych ostatnich wszystkie ich wyżej wymienione grupy. Wśród źródeł adresowanych znajdują się zarówno źródła bezpośrednie, oraz - częściej - pośrednie<sup>153</sup>. Najtrudniejszą dla historyka sytuacją jest badanie pośrednich źródeł adresowanych do niego jako reprezentanta wszystkich tych, którzy dokonują rekonstrukcji obrazu rzeczywistości, gdyż wymaga to wykorzystania dodatkowych narzędzi do analizy informacji w nich zawartych. Takim narzędziem jest np. teoria znaków pozwalająca na potraktowanie źródeł jako wytworów kulturowych, a ich wytwarzania jako czynności kulturowej.

W każdym źródle historycznym wyróżnić można kilka struktur informacyjnych, do których można dotrzeć dopiero po uruchomieniu odpowiednich rodzajów wiedzy, czyli postawieniu pytań na gruncie tej wiedzy sformułowanych. J. Topolski podaje następującą definicję struktury informacyjnej: „Struktura informacyjna (powierzchniowa) źródła jest to ten zbiór informacji, który da się z nich wydobyć w sposób najprostszy, a więc który jest czytelny bez zadawania innych pytań, aniżeli pytania dotyczące bezpośrednio zawartych w tym zbiorze informacji, czyli bez zadawania pytań typu: czego dana informacja (zbiór informacji) jest znakiem, bądź oznaką. Jeśli dla uzyskania informacji ze źródła muszę

---

<sup>153</sup> Por. Topolski J. *Teoria wiedzy historycznej*. op. cit. s. 261.: „Źródłem bezpośrednim adresowanym jest na przykład piramida egipska mająca świadczyć, jeśli to prawda, o wspaniałości dynastii. Źródła adresowane to niekoniecznie źródła pisane, podobnie nieadresowane to nie zawsze źródła bezpośrednie – niepisane. Źródłem bezpośrednim adresowanym i pisanim jest na przykład norma prawna opublikowana jako tekst autentyczny. (...) Z kolei źródłem pośrednim pisanim, lecz nieadresowanym jest na przykład intymny dziennik pisany nie dla publikacji i nie dla „potomności”, lecz notujący zdarzenia i refleksje autora na bieżąco”.

zadać tego rodzaju pytania, to znaczy, że chcę dotrzeć do ich głębszej struktury informacyjnej”<sup>154</sup>. Pojęciem znaku będzie określona czynność lub przedmiot, które są efektami celowego komunikowania określonego stanu rzeczy na gruncie danego systemu kulturowego. Przyjęcie powyższego założenia prowadzi do uznania, że wszystkie źródła adresowane są równocześnie znakami, bowiem służą konkretnemu celowi informacyjnemu. Poza informacjami z poziomu struktury informacyjnej zawierają one jeszcze treści dodatkowe, „coś, co chce się wśród tych informacji przekazać odbiorcy, choćby dlatego, by wprowadzić go w określony stan ducha”<sup>155</sup>.

Oznaki (wskaźniki, symptomy) stanowią specjalny rodzaj znaków. Oznaki można podzielić na humanistyczne: czynności ludzkie i ich wytwory nie nastawione na komunikowanie i naturalne: wszelkie oznaki nie będące oznakami humanistycznymi, tzn. nie mające charakteru celowych działań ludzkich bądź ich wytworów. Stają się one oznakami w ogóle, a przy tym konkretnym typem oznaki jedynie na gruncie odpowiedniej wiedzy historyka interpretującego źródła. Generalnie źródła adresowane są jednocześnie znakami i oznakami, zaś źródła nieadresowane są zawsze oznakami czegoś, mówią więcej niż można to bezpośrednio odczytać (często struktura wskaźnikowa – oznakowa – źródeł ujawnia się dopiero po zestawieniu większej liczby informacji powierzchniowych bądź znakowych).

Badanie struktur informacyjnych (znakowych) przez historyków dokonywane jest najczęściej za pomocą następujących środków: (1) kwantyfikacji, (2) sięgania do dzieł sztuki i dzieł literackich, (3) wykorzystywania języka jako źródła.

Kwantyfikacja polega najogólniej mówiąc na grupowaniu rozproszonych informacji o zjawiskach i zmuszanie ich w ten sposób do „mówienia” o faktach i procesach poprzednio niedostrzegalnych<sup>156</sup>.

W przypadku wykorzystywania języka jako źródła chodzi przede wszystkim o jego znaczenie wskaźnikowe. Klasyczna metoda filologiczna polega na przeprowadzeniu rygorystycznych analiz znaczeń terminów zawartych w dokumentach, oraz poszukiwania

---

<sup>154</sup> Tamże, s. 262. J. Topolski określa znakową strukturę informacyjną jako strukturę informacyjną 2, oznakową zaś jako strukturę informacyjną 3.

<sup>155</sup> Tamże, s. 262.

<sup>156</sup> Por. tamże, s. 266-268.

dotatkowych informacji o faktach historycznych w materiale onomastycznym, szczególnie toponomastycznym. Inna metoda wiąże się z traktowaniem języka jako narzędzia komunikacji społecznej (twór zbiorowy) a jednocześnie jako systemu znaków powiązanych relacjami w strukturalną całość. Połączenie tych nurtów sprawiło, że język jest przez historyków coraz częściej ujmowany jako oznaka rozleglejszych procesów świadomościowych<sup>157</sup>.

Nowe klasyfikacje źródeł historycznych uwzględniające przemiany w historiografii związane są z nurtem postmodernizmu, jak i skupieniem badaczy na dziejach kultury i jej relacjach z jednostką. Zainteresowanie mikrohistorią, światem przeżyć indywidualnych zrodziło potrzebę odwołania się do innych źródeł. Przykładem może być pojęcie „ego-dokumentu” wprowadzone do literatury przez Jakoba Pressera i wzbogacone przez Winfrieda Schulze<sup>158</sup>. Inny jeszcze podział zaproponował Krzysztof Pomian klasyfikując wszystkie przedmioty widzialne, a więc zabytki kultury materialnej na równi ze źródłami pisanymi. Ze względu na funkcję i użyteczność dzieli on rzeczy na *ciała* i *odpady*. Ciała otaczają człowieka i mają jakieś zastosowanie, odpady, to przedmioty, które straciły swe zastosowanie i zostały przez człowieka odrzucone. Ciała podlegają dalszym klasyfikacjom. Ciała służące do przetwarzania innych, do zmiany świata określane są jako przedmioty. Odrębną klasę stanowią przedmioty przeznaczone do zastępowania, przedłużania, uzupełniania wymiany słów, bądź do zachowania jej śladów, są to *semifory* – widzialne przedmioty wyposażone w znaczenie. Kolejna klasa, to tzw. media, czyli przedmioty przeznaczone do wytwarzania semiforów (np. rylec, pióro, programy komputerowe). W świetle powyższej koncepcji w każdej epoce i przestrzeni historycznej można dostrzec dwa typy źródeł-semiforów: 1.) teksty złożone ze znaków pisma – rękopisy, druki, nuty, inskrypcje, reklamy, etykiety, podpisy, metki, gazety, itp.

---

<sup>157</sup> Dziedzina zajmująca się analizą języka nosi nazwę semantyki historycznej (A. Dupront) i jest niezbędną dyscypliną pomocniczą w badaniu historii świadomości i zbiorowych postaw psychicznych. Por. Topolski J. *Teoria wiedzy historycznej* op. cit., s. 271-272.

<sup>158</sup> Por. Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., op. cit., s. 201. Podstawowa definicja Ego-dokumentu, przyjmuje, że jest rodzajem przekazu, w którym podmiot opisujący i opisywany są tożsame, czyli wszelkie pamiętniki, listy, autobiografie, opisy podróży, itp. W. Schulze rozszerzył zakres pojęcia uznając, że są to nie tylko teksty autobiograficzne, że o sobie samych opowiadają również bohaterowie źródeł, które powstały bez ich wyraźnej woli przekazania wiedzy autobiograficznej, przykładem mogą być księgi rachunkowe, kupieckie, źródła sądowo-administracyjne: protokoły przesłuchań, skargo, pozw, genealogie, testamenty.

i 2.) wyobrażenia złożone ze znaków ikonicznych – rysunki, ryciny, mapy, plany, modele, makiety, rzeźby, obrazy, instalacje, fotografie<sup>159</sup>.

Powstaje pytanie jaki jest status źródła historycznego a zwłaszcza fotografii? Kwestia ta zostanie omówiona poniżej.

Źródła stanowią fundament historii. Hanna Pohoska w *Dydaktyce historii* zwraca uwagę na ich wartość dydaktyczną pisząc: „Używanie źródeł w nauczaniu historii, to oparcie bezpośrednie lekcji historii na „materiale” doświadczalnym”<sup>160</sup>. Powyższy wniosek jest wynikiem rozważań płynących z dwu punktów wyjścia: 1) z teoretycznych dążeń zmierzających do rozbudzenia potrzeby samodzielnej pracy w uczniach, oraz 2) ze względów praktycznych uznających, że uczeń w trakcie edukacji szkolnej zapoznaje się na innych lekcjach z szeregiem źródeł, które uczy się komentować i analizować, a które nie zawsze odpowiadają potrzebom i wymaganiom nauczyciela historii<sup>161</sup>. Zarówno opisana powyżej konieczność korzystania ze źródeł historycznych, jak i powody, dla których trzeba po nie sięgać są dzisiaj równie aktualne, jak w latach trzydziestych ubiegłego wieku.

Źródła mogą być wykorzystywane w dwojaki sposób, a mianowicie jako ilustracja w nauczaniu, lub jako materiał do analizy historycznej. Zwolennicy pierwszego podejścia przyjmują, że źródła należy jedynie fragmentarycznie cytować, przedstawiać w celu wzbudzenia odpowiedniego dla danej epoki nastroju; drugie podejście zakłada, że należy uczyć obchodzenia się ze źródłami, dawać je uczniowi do wstępnej analizy wzbogaconej później faktami z podręcznika i wykładu.

Dostarczenie uczniowi dokumentów zmienia naukę z biernego odbioru wiadomości w czynną aktywność własną (M. W. Keating), podobnie jak przedstawienie określonego faktu historycznego w świetle dwu sprzecznych źródeł uczy krytycyzmu i jest niezbędne dla wyjaśnienia wiarygodności i znaczenia dokumentów historycznych (M. Ch. Seignobos)<sup>162</sup>. Założenie, iż zasadniczą pomocą w dydaktyce historii powinny być źródła stricte historyczne nie podlega kwestii. Pojawiają się jednak głosy nakłaniające

---

<sup>159</sup> Konsekwencją edukacyjną podziału na semifory jest kształcenie nie zapamiętywania zabytków, czy przekazów, lecz umiejętności odczytywania źródeł!

<sup>160</sup> Pohoska H. (1937), *Dydaktyka historii*. Wydawnictwo M. Arcta i Naszej Księgarni, Warszawa, Wydanie II, Uzupełnione i Rozszerzone, Dostosowane do Nowych Programów, s. 316.

<sup>161</sup> Tamże, s. 316.

<sup>162</sup> Keating M. W. (1913), *Studies in the teaching of history*. London; Seignobos M. Ch. (1907), *L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique (Conférences du musée pédagogique)*; za Pohoska H., *Dydaktyka historii*, op. cit., s. 317.

również do wykorzystania dzieł sztuki i literatury, jako, że w unikalny sposób potrafią one oddać klimat epoki. Na tym tle fotografia, jako źródło przedstawia się szczególnie interesująco będąc jednocześnie zapisem zarówno faktu, jak emocji i atmosfery zamkniętym w formie podlegającej kanonom sztuki. Trudno przecenić wagę źródła, którego główną cechą jest „potwierdzenie obecności” w określonym miejscu i czasie, a jednocześnie zdolne jest pobudzić emocje i zmysł estetyczny.

Najobszerniejszą pracą na gruncie polskiej historiografii dotyczącą statusu źródła historycznego są badania Jerzego Topolskiego. Jego teoria ściśle związana „z koncepcją epistemologicznego kreowania rzeczywistości” zmieniła status źródła, z czegoś gotowego, ukształtowanego w dynamiczną strukturę<sup>163</sup>. Aktywność podmiotu poznającego (m. in. historyka w trakcie badania przeszłości) polega na kreowaniu przedmiotu poznania w sensie epistemologicznym, czyli tworzeniu wiedzy o poznawanym przedmiocie dla poznającego oraz dla innych - jeśli rezultaty jego badania nabiorą charakteru intersubiektywnego (zostaną przez innych zaakceptowane)<sup>164</sup>. Założenie, że przeszłość istnieje obiektywnie, jako coś, co rzeczywiście się zdarzyło stanowi bazę, na podstawie, której powstaje rekonstrukcja tej przeszłości. Baza ta jest niezbędna, gdyż bez niej nie istniałaby ona dla ludzi i jako świadoma wiedza o własnych dziejach nie mogłaby wpływać na ich działania. Kreowanie epistemologiczne jako proces dokonuje się jedynie przy aktywnym udziale wiedzy pozaźródłowej, którą dysponuje poznający podmiot. J. Topolski dokonuje zatem rozróżnienia źródeł na efektywne i potencjalne oraz statyczne i dynamiczne, przy czym oba podziały się przenikają.

Źródło efektywne w ujęciu statycznym oznacza materiał, z którego historyk czerpie informacje<sup>165</sup>. Natomiast źródło efektywne pojmowane dynamicznie, to: „ pewien zespół cech owego materiału, tworzących struktury informacyjne ukonstytuowane na podstawie pytań stawianych przez historyka. (...) Są one czymś wysoce plastycznym, bowiem pytania stawiane źródłu przez historyka mogą się zmieniać wraz ze zmianą wiedzy określającą ich założenia”<sup>166</sup>. Źródła potencjalne w ujęciu statycznym oznaczają ogół

---

<sup>163</sup> Topolski J. *Teoria wiedzy historycznej*. op. cit., s. 256.

<sup>164</sup> Tamże, s. 256. W odróżnieniu od koncepcji zakładającej, że aktywność podmiotu poznającego polega tylko na ontologicznym kreowaniu przedmiotu poznania zakładającym samo istnienie tego przedmiotu tylko w związku z podmiotem poznającym.

<sup>165</sup> Jest to zbiór przedmiotów materialnych będących źródłami: dokumentów, kronik, pomników, itp.

<sup>166</sup> Topolski J. *Teoria wiedzy historycznej*. op. cit., s. 257.

źródeł efektywnych, zarówno tych wykorzystywanych, jak i możliwych do wykorzystania, pomimo braku świadomości ich istnienia. Odpowiednio źródła potencjalne w sensie dynamicznym oznaczają zbiór źródeł efektywnych zarazem wykorzystywanych, jak i niebranych pod uwagę przez historyków – pojęcie to zawiera przesłanki pozwalające na poszukiwanie nowych źródeł. Dzieje badań historycznych można zatem określić jako przemieszczanie kolejnych elementów zbioru źródeł potencjalnych do zbioru źródeł efektywnych. Impulsem uruchamiającym mechanizm poszukiwania informacji źródłowych jest pytanie badawcze postawione źródłu, bez którego źródło jest „nieme”. Poprzez stawianie pytań – zdeterminowanych przez wiedzę pozaźródłową, oraz świadomość metodologiczną – dokonuje się wstępne modelowanie badanej rzeczywistości historycznej, a właściwie kreowanego obrazu tej rzeczywistości. W procesie wydobywania informacji z materiałów źródłowych można wyróżnić trzy poziomy modelowania poprzedzające modelowanie mające miejsce w toku narracji historycznej:

- 1) modelowanie – przez autorów źródeł (nadawców informacji źródłowych)
- 2) modelowanie – przez historyka w wyniku decyzji podejmowanych w czasie ustalania zbioru potrzebnych informacji źródłowych
- 3) modelowanie – poprzez selekcję informacji z utworzonego wcześniej zbioru.

W przedstawionym powyżej procesie modelowania rzeczywistości historycznej nie biorą udziału jedynie źródła bezpośrednie i nieadresowane, a właściwie zawarte w nich bezpośrednie i nieadresowane informacje, uzyskiwane przez historyka samodzielnie, bez pośrednictwa informatorów i te, które powstały bez chęci komunikowania komukolwiek czegokolwiek. Jednak w większości przypadków źródła, którymi posługuje się historyk to źródła adresowane, czyli skierowane do kogoś z chęcią zakomunikowania czegoś (zależy to także od konkretnej dyscypliny historycznej, np. więcej informacji ze źródeł adresowanych i pośrednich wykorzystuje się w obrębie historii politycznej niż historii kultury).

Pełne wykorzystywanie źródeł historycznych wymaga spełnienia określonych warunków, które zostaną omówione poniżej.

Wszelkie źródła historyczne są w istocie informacjami, skarbnicą potencjalnej wiedzy, a kluczem do niej jest zadanie właściwego pytania, aby została zaktualizowana<sup>167</sup>. Przyjmując, że ogół źródeł to informacje, można określić je mianem komunikatu. Każdy komunikat ma swojego autora - nadawcę i odbiorcę, a przestrzeń pomiędzy nimi musi być wypełniona, innymi słowy pomiędzy nadawcą a odbiorcą musi zostać nawiązany kontakt, fizyczny, psychiczny, bądź duchowy, itp. W przypadku komunikatów zwerbalizowanych i zapisanych dodatkową trudność stanowi system językowy, czyli kod, w którym zostały one zapisane. Funkcjonowanie w obszarze tego samego kodu, lub znajomość innego użytego kodu, znacznie ułatwia porozumienie między nadawcą a odbiorcą (w przypadku nieznaności określonego kodu niezbędne jest posługiwanie się translacjami, które w nieunikniony sposób modyfikują pierwotny tekst). Jednakże pojęcie kodu dotyczy nie tylko systemów werbalnych, także malarstwo, rzeźba, architektura wymagają posiadania określonych umiejętności (znajomości kodu) w celu „odczytania” zawartych w nich symbolicznych, alegorycznych, filozoficznych itp. treści. Fotografia, choć bywa określana jako przekaz bezkodowy posługuje się jednak swoistym kodem po części zapożyczonym z innych technik artystycznych operujących dwoma wymiarami, po części wynikającym z wykorzystywanej techniki, materiału, określonej szkoły kadrowania, itp.<sup>168</sup>. Jednakże w porównaniu do innych zapisów formuła kodu fotograficznego jest stosunkowo łatwa do rozwikłania i stanowi podstawę jej wciąż rosnącej popularności jako formy komunikatu.

Aby odczytać informację źródłową muszą być spełnione określone warunki, mianowicie: musi istnieć informacja, odbiorca gotów odebrać tę informację, kanał, za pośrednictwem, którego informacja może zostać odebrana, oraz kod określający sposób przechodzenia informacji przez kanał, który musi być znany odbiorcy informacji. Dopiero wtedy, gdy kod nadawcy i kod odbiorcy się pokrywają może nastąpić zdekodowanie, czyli odczytanie informacji. W rzeczywistości bardzo rzadko dochodzi do pełnej zbieżności obu kodów (nadawcy i odbiorcy), jednak im zbieżność ta jest większa, tym lepsze warunki odczytania informacji. Pojęcie kodu jest szerokie, w semiotyce kod określony jest po

---

<sup>167</sup> Przypomina to wędrówkę Parsifala w poszukiwaniu świętego Graala; wiedza zostanie ujawniona tylko po zadaniu właściwego pytania.

<sup>168</sup> Por. rozdział I oraz II niniejszej pracy.

prostu jako system znaków<sup>169</sup>. Kodem jest język (etniczny, indywidualny), pismo, rysunek, mapa, znaki chemiczne, mimika, sposób przejawiania się stanów psychicznych za pośrednictwem odpowiednich wypowiedzi językowych, sposób formułowania pytań w określonych dziedzinach, w tym ujęciu kodem jest fotografia, oraz wszystko, co pozwala przyporządkować komunikatowi daną informację<sup>170</sup>. Dla odczytania informacji źródłowych potrzebna jest znajomość różnorodnych kodów. Im więcej kodów zna historyk, tym lepiej i pełniej przygotowany jest do przeprowadzenia badań (kody te stanowią część wiedzy pozaźródłowej). Aby zrozumieć źródło należy zdekodować zawarte w nim informacje, wśród wielu różnorodnych kodów znajomość kilku ma podstawowe znaczenie (trudno je sklasyfikować, gdyż ważność określonego kodu zależy od przedmiotu i terytorium badania). Można jednak uznać za bazową znajomość następujących kodów: (1) języka etnicznego informatora, (2) języka epoki – terminologia, (3) psychologicznego – specyficzne wyrażenia, sposób budowania narracji będący oznaką określonych stanów psychicznych autora, (4) pisma i innych symboli graficznych. W przypadku fotografii dwa pierwsze kody wydają się mieć mniejsze znaczenie, choć język etniczny przejawia się w sposób pośredni jako podstawa systemu pojęciowego, a więc i obrazowania, zaś pod pojęciem terminologii należałoby rozumieć technikę wykonywania. W przypadku źródeł ikonograficznych najważniejsza wydaje się być znajomość dwu kolejnych kodów: psychologicznego i symboli graficznych. W przypadku fotografii oba decydują o wymowie zdjęcia. Poprzez odpowiednie kadrowanie, proporcje, naświetlenie, wykorzystaną symbolikę autor fotografii przekazuje mnóstwo informacji dotyczących zarówno samej sytuacji będącej tematem zdjęcia, jak i jego osobistego do niej stosunku. Poznanie kodów służących do odczytywania informacji źródłowych nie jest łatwe, bowiem zazwyczaj nie ma możliwości uzgadniania kodów i korygowania odbioru informacji w sposób bezpośredni, przez porozumienie z informatorem<sup>171</sup>. Zatem im bardziej rozległa wiedza pozaźródłowa (szczególnie o badanej epoce) tym większe prawdopodobieństwo poznania i właściwego odczytania kodów.

---

<sup>169</sup> Wyróżnia się m.in. kody otwarte i zamknięte. Kod zamknięty to jednoklasowy system znaków, do którego nie można wprowadzać nowych elementów (np. alfabet), kod otwarty to jednoklasowy system znaków, do którego można wprowadzić nowe elementy.

<sup>170</sup> Por. Topolski J. *Metodologia historii*. op. cit., s. 351.

<sup>171</sup> Można przyjąć taką możliwość, w odniesieniu do dokumentów, czy fotografii dotyczących historii najnowszej, a ich autorzy są osobami żyjącymi.

Najistotniejsze z punktu widzenia przedmiotu niniejszej pracy jest wykorzystanie materiałów obrazowych, lub używając współczesnej terminologii wizualnych, jako źródła informacji historycznych. Spośród dostępnych materiałów wybrano fotografię, ze względu na jej dokumentalny charakter przy jednoczesnej przynależności do świata dzieł sztuki<sup>172</sup>. Dzieło sztuki plastycznej jest wytworem celowej działalności artysty, który pragnie poprzez nie coś zakomunikować społeczeństwu – jako całość stanowi, więc źródło adresowane. Jednak każde dzieło składa się z trzech struktur. Pierwsza z nich – struktura przedstawiająca zawiera to wszystko, czym posługuje się artysta, aby urzeczywistnić dzieło (np. płótno, farby, negatyw, papier, określony styl, czyli „język” dzieła, itp.). Druga, struktura przedstawiona obejmuje jego treść. Trzecia struktura – komunikowalna składa się z tego, co za pośrednictwem struktur przedstawiającej i przedstawionej dzieło chce „powiedzieć”.

Dzieło sztuki może funkcjonować jako źródło historyczne we wszystkich trzech przedstawionych powyżej strukturach. Struktura przedstawiająca jest jednocześnie źródłem bezpośrednim – w przypadku oryginału – materialną częścią przeszłości, jak i oznaką (określonej konwencji malarskiej, czy fotograficznej). Ma charakter nieadresowany i największe zainteresowanie budzi u historyka sztuki. Struktura przedstawiona ma również formę nieadresowaną, lecz może być ona interesująca jako źródło informacji o konkretnych przedmiotach i stanach rzeczy istniejących w danym czasie, „duchu epoki”, itp. Struktura komunikowana ma charakter adresowany, w sposób mniej lub bardziej wyraźny i czytelny. Poprzez nią artysta komunikuje odbiorcom dzieła określone treści, które mogą być odczytane tylko w tym wypadku, gdy odbiorca dysponuje odpowiednimi kompetencjami, innymi słowy znajomością określonych kodów kulturowych. Jeśli historyk pragnie wykorzystać jako źródło, dzieło powstałe w innym niż jego własny systemie kulturowym i odczytać jego treść powinien najpierw zdobyć odpowiednie „narzędzia” tzn. kompetencję kulturową pozwalającą na zrozumienie tego dzieła.

W kontekście zaprezentowanych podziałów źródeł historycznych można powiedzieć, że fotografia rozumiana zarówno jako zjawisko, jak i poszczególne zdjęcia może być uznana za źródło potencjalne, o tyle szczególne że zawierające także ogromny

---

<sup>172</sup> Z biegiem czasu – starzejąc się – każda fotografia nabiera charakteru estetycznego.

ładunek emocji wynikający z „naoczności” – poświadczania bycia w danym miejscu i czasie.

### 3. Pojęcie edukacji historycznej

Termin „edukacja” pochodzi od łacińskiego słowa *educatio* – wychowanie. Jego korzeni etymologicznych można szukać także w łacińskim czasowniku *duco, ducere* - ciągnąć (za sobą), prowadzić. Większość definicji „edukacji” dostępnych w źródłach polskojęzycznych odsyła czytelnika do słowa „wychowanie”, dlatego w dalszej części pracy oda terminy będą stosowane wymiennie.

W filozofii edukacja określana jest jako: „Czynność kształtowania dziecka i kierowania nim do osiągnięcia wieku dorosłego. (...) termin ten (...) obejmuje zarówno intelektualny, jak i psychologiczny czy moralny aspekt”<sup>173</sup>. Podkreśla się także specyfikę współczesnej cywilizacji, która *wychowując* profesjonalistów dostarcza wiedzy coraz bardziej wycinkowej i technicznej, podczas gdy jedynie wychowanie ogólne i humanistyczne może ukształtować specjalistów zdolnych do nieustannego „przekwalifikowywania się” w miarę nieprzerwanego rozwoju i postępu techniki oraz zmian zachodzących w otaczającym nas świecie. Celem wychowania jest, bowiem nie tylko uczenie, lecz także przystosowywanie jednostki do życia w społeczeństwie oraz kształtowanie wolnego i osobistego sądu. W powyższej definicji określono ramy czasowe kierując oddziaływanie wychowawcze jedynie do wczesnych form rozwoju, jednakże współczesna nauka, szczególnie psychologia rozwojowa oraz odłam pedagogiki zwany andragogiką podkreślają szczególną wartość wychowania w ciągu całego życia człowieka<sup>174</sup>.

W ujęciu pedagogicznym wychowanie to: „świadomie organizowana działalność ludzka, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i oddziaływaniem na nią, jaki i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu

---

<sup>173</sup> Didier J. (1992), op. cit., s. 81.

<sup>174</sup> Por. Harwas E. (1956), *Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania*. PWN, Poznań, s. 14.

życia.”<sup>175</sup> Istotne są również czynniki wpływające na proces i wyniki wychowania. Są to: 1) świadome i celowe oddziaływanie osób i instytucji odpowiedzialnych za wychowanie (m. in. rodzice, nauczyciele, szkoła, instytucje kulturalne); 2) wpływ systemu wychowania równoległego, w szczególności odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego przekazu; 3) wysiłki jednostki podejmowane w celu kształtowania własnej osobowości<sup>176</sup>.

Z punktu widzenia psychologii wychowanie to: „planowa, świadoma działalność ukierunkowana na kształtowanie osobowości człowieka według założonego, w różnym stopniu określonego wzoru, obejmującego wartości poznawcze, moralne, estetyczne, i organizacyjno-społeczne; działalność ta realizowana jest przez rodziców, instytucje oświatowe, środki masowego przekazu i samą jednostkę [w procesie samokształcenia]”<sup>177</sup>.

Porównując wybrane i przytoczone powyżej podejścia najważniejszą cechą edukacji - wychowania jest jej procesualność oraz humanizm rozumiany jako nieograniczony rozwój możliwości ludzkich i rzeczywisty szacunek dla godności osoby ludzkiej. Termin *edukacja* bardzo często wzbogaca się przymiotnikiem *humanistyczna*. Znaczenie tak złożonego pojęcia jest u większości autorów podobne, różni się najczęściej ogólnością użytych sformułowań. Edukacja humanistyczna bywa określana jako integrowanie wiedzy, wartości, uczuć z elementami mityczno-symbolicznymi, postawami symbolicznymi i społecznymi, cechami cywilizacyjnymi oraz tzw. zdrowym rozsądkiem<sup>178</sup>. Można ją scharakteryzować jako odmianę kształcenia ogólnego opartego na trwałych wartościach człowieka jako twórcy kultury; gdzie humanistyka wykrywa przejawy wartości i poszukuje zrozumienia sensów poszczególnych przejawów kultury<sup>179</sup>. Irena Wojnar przytacza również definicję humanisty stworzoną przez Floriana Znanieckiego wyróżniającą się niezwykle prostotą i pięknem: „Humanista to człowiek mądry i dobry, którego życie jest służbą temu, co ludzkie: tworzeniu i urzeczywistnianiu wartości.”

---

<sup>175</sup> Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa, s. 333.

<sup>176</sup> Tamże, s. 333.

<sup>177</sup> Szewczuk W., op. cit., s. 327.

<sup>178</sup> Monitot H. (2000), *Refleksje nad miejscem historii w edukacji humanistycznej*. [w:] Kujawska M., (red) *Uczeń i nowa humanistyka*. op.cit., s. 64.

<sup>179</sup> Wojnar I. (2000), *Edukacja Humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*. [w:] Kujawska M., (red.) *Uczeń i nowa humanistyka*. op. cit., s. 97.

Edukacja humanistyczna obejmuje wszystkie nauki, które sprzyjają jak najlepszemu rozwojowi pozytywnych cech czysto ludzkich. Wśród nich historia zajmuje szczególne miejsce, gdyż stanowi sumę ludzkich doświadczeń. Jedną z najbardziej ogólnych definicji historii brzmi następująco: jest *to* rejestr tego, co minione – innymi słowy *dzieje*. Człowiek jest istotą integralną i niepodzielną, funkcjonującą jako całość, która wiąże w sobie dyspozycje poznawcze, uczuciowe, społeczne i kreatywne. Edukacja historyczna pozwala na pełny i prawidłowy rozwój tych dyspozycji. Znajomość historii pozwala na przejście od biernego przyjmowania świata do jego rozumienia, od biernej akceptacji do tworzenia. Rozumienie w tym wypadku będzie aktem egzystencjalnym, przenikaniem tego, co ma być rozumiane, przenikaniem „inności istnienia”, na którego bazie rodzi się wspólnota przeżyć zarazem wynikająca i odnosząca się do uniwersalizmu kultury<sup>180</sup>. Niezbędny składnik owego aktu rozumienia (historycznego) stanowi empatia, gdyż pozwala na rozpoznawanie obszarów znajdujących się, „pomiędzy”, czyli tych, które poddawane są rozumieniu; estetyka zaś i przeżycia estetyczne mogą pomóc w zrozumieniu i odczuwaniu tych zjawisk.

Niniejsza praca dotyczy określonego rodzaju edukacji, którą stanowi edukacja historyczna. Henri Monitot w artykule *Refleksja nad miejscem historii w edukacji humanistycznej* pisze, że historię charakteryzuje roszczenie do poznania oraz pragnienie uzyskania bliskości, że zarówno historia, jak i inne nauki humanistyczne stanowią treść społecznej komunikacji inspirującą obszar społecznej wyobraźni<sup>181</sup>. Historia jest narracją przeszłości, która definiuje samą siebie – „samoopowiada się”. Wyjaśnia rzeczywistość, porządkuje ją, redukuje lęk poprzez ukazanie systemu powiązań, tworzenie określonych porządków, ich ewolucji i następstw. Edukacja historyczna to zjawisko wielopoziomowe, jest jednocześnie dyskursem historyków oraz dążeniem do kształtowania nawyków krytycznej relacji z wypowiedziami historycznymi, w celu rozpoznawania rzeczywistości, ale także kulturą podejmowaną wciąż na nowo i osobiście (poprzez działanie na sfery motywacyjne uczniów) - jest rozpoznawaniem istnienia i płodności kultury. Poznanie historyczne jest problemem teraźniejszości; przeszłość tworzy dziedzictwo społeczne „zamknięte” w sferze pamięci, edukacja historyczna pozwala na jej ponowne

---

<sup>180</sup> Wojnar I., op. cit., s. 103.

<sup>181</sup> Monitot H., op. cit., s. 64.

spożytkowanie. Pierwszy krok, to rozpoznanie, gdzie odległość od wydarzeń historycznych pozwala nabrać w stosunku do nich dystansu, który pozwala na bardziej obiektywne spojrzenie, następnie rozpoznana wiedza zostaje przyswojona i w efekcie zreinterpretowana. Historia stanowi niezbędne narzędzie w definiowaniu i redefiniowaniu społecznej tożsamości. Edukacja historyczna powinna, więc dążyć do rozwijania i troski o prawidłowy przebieg procesu myślenia, uczyć wyobrażeń przeszłości kreowanych przez społeczeństwo oraz zachować jedność praktyk nauczania w sensie podejmowanej nad nimi refleksji. W ten sposób historia zaistnieje jednocześnie jako pamięć, narracja i akt komunikacji a wszystkie te obszary stworzą pełnię; edukacja historyczna stanie się, jak postuluje Jerome Bruner „nauczaniem o sprawach ludzkich, które potrafiłyby łączyć terażniejszość, przeszłość i to, co możliwe”<sup>182</sup>.

Maria Kujawska w książce *Problemy współczesnej edukacji historycznej* podkreśla, że edukacja historyczna opiera się na naukowej historiografii i prowadzi do zdobycia wiedzy na temat działań ludzi w określonych warunkach społeczno-historycznych<sup>183</sup>. Historia uczy, że dysponowanie adekwatną wiedzą o warunkach działania pozwala na wybór optymalnej strategii postępowania w dążeniu do wartości dla nas nadrzędnych”<sup>184</sup>. Edukacja historyczna staje się szczególnie istotna ze względów społecznych, ponieważ pozwala na przyjęcie postawy aktywnej wobec wyzwań stawianych przez współczesny świat, co implikuje przyjęcie przekonania o możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy i podejmowanie działania w tym kierunku. Punktem wyjścia w przyjęciu aktywnej postawy jest umiejętność myślenia historycznego, specyficzna umiejętność intelektualna nabywana jedynie w trakcie edukacji historycznej; jej efektem jest zdolność do korygowania i racjonalizowania myślenia potocznego podatnemu na wpływ mitów i stereotypów<sup>185</sup>.

Edukacja historyczna jest także ujmowana jako proces mający na celu ukazanie i uświadomienie historycznych źródeł tożsamości w wymiarze osobowym, społecznym, narodowym i ogólnokulturowym<sup>186</sup>.

---

<sup>182</sup> Za Monitot H., op. cit., s.71.

<sup>183</sup> Kujawska M. *Problemy współczesnej edukacji historycznej*. op. cit., s. 15.

<sup>184</sup> Tamże, s. 15.

<sup>185</sup> Por. Topolski J. (1976) *Świat bez historii*. Wiedza powszechna, Warszawa 1976.

<sup>186</sup> Por. Julkowska V., *Komunikacja międzypokoleniowa na gruncie edukacji historycznej*, [w:] Kujawska M. (red.) *Uczeń a nowa humanistyka*. op. cit. s. 111.

Przedstawione powyżej definicje mają na celu podkreślenie wagi obecności i niezbędności historii w naszym życiu, a co za tym idzie szczególnej doniosłości dydaktyki historii. Dlatego istotne jest wzbogacenie i uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego; należałoby przystosować go do takich zmian zachodzących w otaczającym nas świecie jak technologizacja życia jednocześnie nie tracąc założeń humanistycznych, zwłaszcza dotyczących integralności i podmiotowości jednostki, aby nie poddać się trendom dążącym do fragmentaryzacji ludzkiego doświadczenia.

Realizacji celów edukacji historycznej służą różnorodne środki dydaktyczne. Większość z nich bazuje na zdobyczach technologicznych naszej cywilizacji. Wykorzystywane są nie tylko ilustracje, lecz przede wszystkim telewizja, film, także internet. Przy uznaniu całej wartości i odmienności tych mediów należy zauważyć, że ich początki wywodzą się z fotografii i z przekazów ikonicznych budowanych przez fotografię. Fotografia w różnych formach stanowi podstawowy składnik rzeczywistości obrazowej zarówno otaczającego świata, jak i spotykanej przez ucznia podczas procesu dydaktycznego. Wykorzystanie fotografii może skutecznie wspomóc, zintensyfikować efekty edukacji. Właściwie zastosowana fotografia może wzbudzić empatię w stosunku do osoby lub sytuacji przedstawionej na zdjęciu, a także stworzyć quasi realną sytuację uczestnictwa w określonym zdarzeniu. Może także wzbudzić poczucie odpowiedzialności w stosunku do określonej osoby, czy sytuacji, pobudzić wyobraźnię. Daje podstawę do otwarcia się na „innego”, pomaga kształtować twórczy i otwarty stosunek do rzeczywistości.

Fotografia jako środek dydaktyczny może spełniać dwojaką rolę. Umożliwiając wizualne obcowanie z przeszłością stanowi źródło wiedzy o przeszłości (dostarczające i/lub utrwalające tę wiedzę), będąc także źródłem przeżyć estetycznych. Innymi słowy może odgrywać rolę w poznawczym i emocjonalnym rozwoju uczniów.

#### **4. Teoretyczne podstawy wykorzystywania fotografii w edukacji historii**

Warunkiem pełnego wykorzystywania zawartych w fotografii treści w nauczaniu historii jest uwzględnienie dwóch poziomów jej oddziaływania. Intelktualnego, obejmującego odczytanie zawartych w niej informacji o przeszłości oraz przeżyciowego,

wynikającego z płynących z kontaktu z nią estetycznych doznań. Innymi słowy, żeby fotografia zaczęła „mówić” należy ją zrozumieć i przeżyć. Podstawą wyjaśnienia powyższej kwestii uczyniono wybrane fragmenty teorii Hansa Geорга Gadamera dotyczące procesu rozumienia, historycznego wyjaśniania, koncepcji jednostki w dziejach, przeżycia estetycznego oraz Romana Ingardena w zakresie przeżycia estetycznego.

H-G. Gadamer rozważania o sztuce ujmuje z szerokiej perspektywy antropologicznej i kulturowej, a kluczowym momentem w jego teorii jest analiza procesu rozumienia (w znaczeniu hermeneutycznym), podczas gdy koncepcja R. Ingardena dotyczy w szczególności statusu samego dzieła sztuki i wpływających z niego wartości estetycznych. Punktem spajającym obie teorie jest dzieło sztuki, samo w sobie. Zaproponowana poniżej swoista integracja obu wymienionych teorii estetycznych dotyczyć będzie określonego działu sztuki - fotografii. Ma ona na celu ukazanie podstaw teoretycznych do jak najpełniejszego wykorzystania fotografii w procesie nauczania historii, gdzie należy analizować ją na dwóch poziomach istnienia:

1. jako dokumentu historycznego,
2. jako dzieła sztuki.

Rozpatrując fotografię, jako źródło informacji historycznych oraz przeżyć estetycznych warto umieścić ją na tle gadamerowskiej wizji dziejów i obcowania z tradycją. Jednym z najważniejszych analizowanych zagadnień jest specyfika hermeneutycznego procesu rozumienia oraz ogromna wartość przypisana przeżyciu estetycznemu i temu, co z sobą niesie. Według H-G. Gadamera przestrzeń historii i sztuki stanowi obszar bezpośredniego doświadczania życia. O fotografii można powiedzieć, że jej „istota” objawia się tam, gdzie historia i sztuka wzajemnie się przenikają. Podstawę koncepcji tego niemieckiego filozofa stanowi akceptacja śmierci. Przyjęcie faktu, że ludzki byt jest skończonością, i właśnie owa skończoność określa ludzką świadomość historyczną. Człowiek zyskuje w miarę świadomy wgląd w rzeczy dopiero, gdy zda sobie sprawę z tego, że dzieje nie należą do niego, lecz on do nich<sup>187</sup>. Autorefleksja jednostki poprzedzona jest zawsze refleksją wynikającą z rozumienia siebie w określonym układzie relacji: najpierw w rodzinie, później w społeczeństwie i państwie, w którym dana

---

<sup>187</sup> Por. Gadamer H-G., *Prawda i Metoda*, op. cit., s. 381.

jednostka żyje. Centrum i istotą wszelkich badań jest dążenie do prawdy. W przypadku badania historycznego prawda nie polega, czy też nie zawęża się jedynie do wiernej rekonstrukcji minionych zdarzeń, lecz jest odkrywaniem sensu dziejów, sensu, jaki mają one dla nas. Ów sens odkrywany jest w procesie dociekania hermeneutycznego, oraz w momencie przeżycia estetycznego.

Historia, to według H-G. Gadamera ciągły nieustający dialog z dziejami w poszukiwaniu zrozumienia. Jest to koncepcja dynamiczna, w której historia umieszczona jest w nieskończonym hermeneutycznym kręgu pytań i odpowiedzi, tekstów, ich lektury i ponownej lektury a ów krąg stanowi zarazem same dzieje. Tylko w podobnej strukturze kolejnych poziomów pytań i odpowiedzi fotografia może funkcjonować jako źródło wiedzy. Fotografia - okruch historii zawieszony poza czasem i przemijaniem - ujawnia swoją prawdę stopniowo, a każde następne „czytanie” może odsłonić inne jej oblicze. Czas i światło stanowią istotę fotografii, rodzi się ona z rozbłysku światła trwającego określoną ilość czasu.

Gadamerowska interpretacja problemu czasu w historii, czy raczej w odczytywaniu historii, jego rozmyślenia nad naturą poznania historycznego i problemem dystansu czasowego są pomocne w zrozumieniu funkcjonowania fenomenu fotografii, w szczególności w dydaktyce historii. Tak, jak oddalenie w czasie od danego wydarzenia wpływa na jego spostrzeganie (na nasze historyczne „widzenie”, często pozwalając dostrzec coraz więcej jego istotnych elementów i ich wzajemnych powiązań, w miarę jak owo wydarzenie coraz bardziej odsuwa się w przeszłość) tak w przypadku fotografii wzbogaca ją o pewien dodatkowy wymiar, który zwiększa jej magię, a zarazem grozę, jaką budzi. Mianowicie wymiar chwili zatrzymanej, wyrwanej z upływającego czasu, chwili, która w rzeczywistości dawno minęła, lecz, która trwa wciąż jako swoja własna zapowiedź utrwalaona na zdjęciu<sup>188</sup>.

Przy korzystaniu z fotografii w dydaktyce historii (i nauk humanistycznych) znaczącą rolę pełni podejście hermeneutyczne. Podejście to przez stawianie kolejnych pytań w sensie hermeneutycznym, umożliwia „wyłuskanie” określonych wiadomości, czyli potraktowanie fotografii jako źródła informacji historycznej. Hermeneutyka „to metoda interpretowania: po pierwsze – tekstów, po drugie całego świata społecznego,

---

<sup>188</sup> Por. Barthes R., *Światło obrazu*. op. cit., rozważania nt. zdjęcia Lewisa Payna, s. 160-162.

historycznego i psychicznego”; oznacza rozumienie, namysł nad naturą świata, który jawi się jako coś, do zrozumienia”<sup>189</sup>. Wyjaśnianie to jedyny sposób efektywnego obcowania z dziejami – czyli takiego, aby miały one dla nas sens. H-G. Gadamer przyjmuje, że rozumienie jest nie tylko rekonstrukcją sensu określonego przekazu (dwojakiego – pierwotnego i tego sensu, jaki ów przekaz ma dla nas – gdyż „zawsze sens tekstu przerasta jego autora”), lecz dialogiem<sup>190</sup>. Najważniejsza zmiana wypływająca z takiego ujęcia dotyczy dystansu czasowego i jego roli, ponieważ zmienia on status, z przeszkody stając się pomocą, dostarcza, bowiem dodatkowych istotnych przesłanek wykorzystywanych w procesie rozumienia<sup>191</sup>. Rozumienie stanowi pierwotne, podstawowe ukonstytuowanie ludzkiej egzystencji, egzystencjał w rozumieniu heideggerowskim<sup>192</sup>. Aby coś rozumieć, lub czegoś nie rozumieć ludzkie jestestwo musi „przedrozumieć”, rozumieć niejako apriori swoje bycie w świecie i wewnętrzny byt świata. Rozumienie jest w istocie sposobem bycia człowieka, gdyż jego życie sprowadza się do obcowania z tym, co podlega rozumieniu. „Rozumienia i wykładni tekstów wymaga nie tylko nauka, lecz należą one ewidentnie do całokształtu ludzkiego doświadczenia świata”<sup>193</sup>.

Wraz z rozwojem nauki, przemianami cywilizacyjno-kulturowymi, nowymi prądami w filozofii zmienił się sposób postrzegania ludzkiej egzystencji w świecie. Cienie na ścianach platońskiej jaskini stały się miriadami lustrzanych odbić, biblioteką luster, gdzie każdy tom, zdanie, słowo jest zwierciadłem<sup>194</sup>. W przeciwieństwie do złudnego cienia odbicie lustrzane ma oznaczać prawdę - całą prawdę. Człowiek stoi pośrodku takiej biblioteki, stanowiąc jedno, czyste, punktowe centrum oglądu i ogląda w lustrach siebie zwielokrotnionego, w każdym z innej strony. Jest zlustrowany i zinterpretowany, a stałe jest tylko centrum oglądu, otoczenie tego punktu nie ma natury obiektywnej, jest inne, w każdym lustrze. Poznanie świata zostało uwarunkowane poznaniem siebie.

---

<sup>189</sup> Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Książka i Wiedza, Warszawa 1997, 2004, s. 150.

<sup>190</sup> Gadamer H-G., *Prawda i metoda*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 407.

<sup>191</sup> Według H-G. Gadamera zadanie hermeneutyczne polega na rozumieniu, rozumienie jest doświadczeniem uniwersalnym, ma charakter rozmowy, ta zaś strukturę gry, ponieważ gra zakłada współuczestnictwo i istnienie określonych zasad.

<sup>192</sup> Egzystencjały opisują jestestwo, egzystencję, w odróżnieniu od kategorii, które określają to, co nie ma charakteru jestestwa.

<sup>193</sup> Gadamer H-G. (2004), *Prawda i metoda*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19.

<sup>194</sup> Por. B. Baran, Wstęp [w] Gadamer H-G. (2004), *Prawda i metoda*. op. cit., s. XII.

„Aby oglądać świat trzeba (się) przeglądać. Ogląd świata przeszedł w przegląd siebie”<sup>195</sup>. A człowiek najpełniej rozpoznaje siebie w świecie własnych wytworów - w historii i sztuce. H-G. Gadamer odrzuca ideę „bytu w sobie”, żaden sens nie jest zamkniętą całością przeznaczoną do odtworzenia lub zrozumienia. Stąd na gruncie historii wynika nowa rola dystansu czasowego, który z przeszkody staje się warunkiem wykładni dawnego sensu. Dystans rodzi potrzebę ponownej lektury, a tekst i odczyt tworzą całość - wzajemne odzwierciedlenia faktu i jego wykładni. Człowiek jest istotą skończoną - nie będąc nieskończonością, nie będąc wszystkim - ma możliwość przyjęcia dystansu i zmiennej perspektywy pozwalającej rozumieć, zaś rozumienie jest odbiorem błysków bytu. Jednym z nich jest rodząca się w błysku światła fotografia.

Szczególne miejsce w rozważaniach H-G. Gadamera zajmuje krytyka historyzmu gdyż, jak pisze Bogdan Baran: „[...] historyzm jest estetyzacją obcowania z dziejami. Pozwala je oglądać, ale nie pozwala im przemawiać i nauczać”<sup>196</sup>. Podobnie rzecz ma się ze sztuką, pojmowaniem jej li tylko z punktu widzenia estetyki, gdzie dzieło stanowi czysty obiekt estetyczny, uwolniony z wszelkiego kontekstu. Dzieło dostarcza wtedy jedynie „przeżyć estetycznych”, nie jest drogą poznania intelektualnego, nie przekazuje żadnej obowiązującej prawdy o świecie. Dlatego rozumienie w ujęciu H-G. Gadamera ma charakter spekulacyjno-autolustracyjny, gdzie rozumienie i świat, przegląd i wygląd są współzależne, a ośrodkiem tej współzależności jest „język” i w nim przegląd i wygląd odbijają się nawzajem i tworzą „spekulatywną jedność”<sup>197</sup>. Odrzucenie idei „bytu w sobie”, przyjęcie, że żaden sens nie jest zamkniętą całością do odtworzenia i zrozumienia dotyczy w szczególności dzieła sztuki (w tym Fotografii), gdyż funkcjonuje ono na wielu płaszczyznach a kolejne pytania pozwalają głębiej wnikać w jego sens (zawierający w sobie także kolejne poziomy „odczytu”). Zatem zarówno historia jak i dzieło sztuki istnieją w kolejnych odczytach a dystans pomiędzy autorem i lektorem jest dystansem „nośnym”. Stąd rodzi się potrzeba reinterpretacji tradycyjnych prawd w poszukiwaniu ich zaginionej wiarygodności. H-G. Gadamer istotę zagadnienia dostrzega nie w metodzie, lecz w prawdzie; w historii nie chodzi o to, by metodycznie przywracać w badaniu wizerunek dziejów, lecz o to by dzieje te mogły mieć dla nas znaczenie. Jest to

---

<sup>195</sup> Tamże, s. XII.

<sup>196</sup> Tamże, s. X.

<sup>197</sup> Tamże, s. XII.

poszukiwanie utraconego sensu metody, która w poszukiwaniu obiektywności zagubiła to, czemu służyła: prawdę. Rozumienie, w sensie hermeneutycznym jest jedynym sposobem ocalenia prawdy.

Proces rozumienia zakłada istnienie w człowieku wstępnej (czy przedwstępnej nawet, nie zawsze uświadomionej) wiedzy. Przystępując do zrozumienia czegokolwiek konstruujemy pewne sądy, które później będą weryfikowane. H-G. Gadamer podkreśla fakt, że w czasach Oświecenia w pogoni za obiektywizmem totalnym dokonał się zwrot w ludzkim myśleniu o świecie. Odrzucona została funkcja autorytetu, przekazu tradycji, a pojęciu uprzedzenia, nadane zostało negatywne zabarwienie - zaczęło oznaczać osąd wydany przed ostatecznym sprawdzeniem wszystkich merytorycznie decydujących przesłanek<sup>198</sup>. Ów postulat sam okazał się przesądem i „dopiero jego rewizja otworzy drogę do trafnego zrozumienia skończoności, która panuje nie tylko nad naszym ludzkim bytem, ale i nad naszą świadomością historyczną”<sup>199</sup>. Autorytet i tradycja nie będą, więc dłużej piętnowane jako służące do uzależniania i ograniczania samodzielnego myślenia, lecz jako droga jego rozwoju i wzbogacania. Rozum ludzki jest zbyt słaby by funkcjonować bez uprzedzeń, ma on właśnie to szczęście, że wychowują go uprzedzenia niosące prawdę. Pozostawanie w sferze tradycji nie musi oznaczać ulegania przesądom i ograniczania własnej wolności. Wszelka ludzka egzystencja, nawet najbardziej wolna jest w rozmaity sposób ograniczana i uwarunkowana, a idea absolutnego rozumu nie stanowi w ogóle możliwości historycznego człowieka. Rozum jest tylko czymś realnym i historycznym, zdany na warunki, w których działa. Ludzki byt jest skończonością i ta skończoność określa ludzką świadomość historyczną. Człowiek zyskuje w miarę rzetelny wgląd w naturę rzeczy dopiero, gdy zda sobie sprawę z tego, że dzieje nie należą do niego, lecz on do nich.

Dlaczego tak wielką wagę przykładają do odrodzenia pojęcia autorytetu i tradycji oraz zwrócenia im ich pozytywnej wartości, jaki znaczenie owe pojęcia mają dla niniejszej pracy? Tradycję, czy przekaz tradycji można utożsamić z dziejami, z historią.

---

<sup>198</sup> „Uprzedzenie” nie oznacza jednak błędnego sądu, gdyż to pojęcie może mieć pozytywne i negatywne znaczenie por. Gadamer H-G., op. cit. s. 374; „Ogólna tendencja oświecenia polega na tym, by nie uznawać żadnego autorytetu i wszystko rozstrzygać przed trybunałem rozumu.” Por. tamże, s. 376.

<sup>199</sup> Gadamer H-G., op. cit. s. 380, wyjątek stanowi oświecenie niemieckie uznające w pełni „prawdę uprzedzeń” religii chrześcijańskiej.

Hermeneutyka ma tutaj o tyle istotny wkład, że uświadamia człowiekowi, iż jest on częścią dziejów, i przynależy do nich, jest ich własnością i wszystko: człowiek, jego świadomość historyczna, i kolejne próby „czytania” dziejów są w te dzieje wtopione. Wyróżnienie przedmiotu badania historycznego jest w zasadzie niemożliwe, gdyż nie można mówić o doprowadzonym do końca poznaniu dziejów. Badanie historyczne opiera się na historycznym ruchu, „jaki jest udziałem samego życia, i nie daje się pojmować teleologicznie od strony przedmiotu badania”<sup>200</sup>. Ludzką świadomością historyczną wypełnia wiele głosów dobiegających z przeszłości. Polifonia stanowi istotę przekazu historycznego, a nowoczesne badanie historyczne jest także pośrednikiem w przekazie tradycji - dokonujemy na nim niejako historycznych doświadczeń, gdyż zawsze daje się w nim słyszeć jakiś nowy głos z przeszłości. Fotografia to głos, który – patrząc z perspektywy dziejów – pojawił się stosunkowo niedawno – jednakże tak wyraźny jak żaden inny przedtem, dobitny, dosłowny, nadający wydarzeniom i jednostkom historycznym prawomocność. Ponadto w toku niekończącego się badania historycznego ów głos wciąż może przekazać coś nowego, zaś podejście hermeneutyczne wydaje się jedynym sposobem odkrywania kolejnych warstw fotografii, czerpania z tego źródła informacji. Jednocześnie hermeneutyka wyczula ludzką świadomość na fakt ciągłego zachodzenia procesów historycznych, oraz tego, że człowiek bezustannie, nieodwołalnie w nich uczestniczy. W takim kontekście szczególnej mocy nabiera hermeneutyczna definicja rozumienia, gdzie rozumienie „należy pojmować nie tyle jako działanie subiektywności, ile jako wejście w proces przekazu tradycji, w którym przeszłość i terażniejszość są stale zapośredniczone”<sup>201</sup>.

Jeśli ktoś chce zrozumieć „tekst”, czy dzieło sztuki (tekstem i dziełem sztuki będzie w tym wypadku fotografia) dokonuje zawsze pewnego projektu; „czytelnik” kreśli sobie pewną wymowę całości, gdy tylko w tekście ujawni się jakieś pierwsze znaczenie. Ujawnia się ono właśnie dlatego, że ów tekst czytany jest przy oczekiwaniach na określony sens. „Na wypracowywaniu takiego przedprojektu, ciągle rewidowanego przez to, co się przy dalszym wnikaniu w sens okazuje, polega rozumienie rzeczy tam zawartych. [...] każda rewizja przedprojektu ma możliwość zarysowania jakiegoś nowego projektu sensu,

---

<sup>200</sup> Tamże, s. 392.

<sup>201</sup> Tamże, s. 400.

rywalizujące projekty mogą zostać wypracowane jako dwa równorzędne, dopóki jedność sensu nie ustali się bardziej jednoznacznie; interpretacja wychodzi od wstępnych pojęć zastępowanych przez pojęcia bardziej adekwatne [...]”<sup>202</sup> i właśnie to ciągle projektowanie od nowa stanowi ruch sensu w rozumieniu i interpretacji.

Reguła hermeneutyczna mówi, że całość trzeba rozumieć na podstawie części, a część na podstawie całości (zachodzi tutaj relacja o charakterze kolistym). Podobnym kołem rozumienia można objąć fotografię, gdzie każda kolejna fotografia – zdjęcie przybliży nas do pojęcia całości fotografii, jako fenomenu: medium i jego konkretnych przejawów, a owa „kompletność” znów odsyła widza do pojedynczego obrazu – zdjęcia. Ujmująca całość antycypacja sensu staje się wyraźnym zrozumieniem dzięki temu, że części określające się na podstawie całości ze swej strony określają tę całość. Ruch rozumienia przebiega stale od całości do części i na powrót do całości. Zgodność wszystkich szczegółów z całością stanowi kryterium poprawności rozumienia, jej brak oznacza niepowodzenie rozumienia. Jednakże całość sensu podlegająca rozumieniu w dziejach lub tradycji nigdy nie oznacza sensu całości dziejów. „Rozumienie staje się jednak w pełni zadaniem i zaczyna odczuwać potrzebę metodycznego przewodnictwa od czasu pojawienia się świadomości historycznej, która zawiera w sobie zasadniczy dystans współczesności wobec wszelkiego dziejowego przekazu”<sup>203</sup>.

Podstawowym warunkiem pełnego przeżywania fotografii (dzieła sztuki w ogóle) jest aktywności podmiotu. Może być ona opisana za pomocą pojęcia „gry”. Dzieło sztuki oddziałuje na wyobraźnię widza poprzez – jak ujmuje je R. Ingarden – miejsca niedookreślenia, czyli to, co jest w dziele zaledwie naszkicowane przez autora. Nie wszystkie właściwości dzieła sztuki znajdują się w stanie aktualności, niektóre z nich są w stanie potencjalnym. „Dzieło sztuki domaga się przeto pewnego czynnika istniejącego poza nim samym, mianowicie preceptora, który [...] je „konkretyzuje”<sup>204</sup>. Preceptor stara się przede wszystkim zrekonstruować dzieło w jego efektywnych właściwościach, a czyniąc to zarazem dopełnia jego schematyczną budowę usuwając przynajmniej częściowo luki dzieła w określeniu, a równocześnie aktualizując niektóre jego aspekty będące w stanie potencjalności. Aktywność odbiorcy polega na wypełnianiu,

---

<sup>202</sup> Tamże, s. 369.

<sup>203</sup> Tamże, s. 11.

<sup>204</sup> Tamże, s. 11.

konkretyzowaniu „miejsc niedookreślenia”, co można określić jako swoistą wynikającą z jego wyobraźni grę. W wyniku konkretyzacji uobecniają się wartości estetyczne, na których z kolei mogą nadbudować się wartości metafizyczne. Jakości metafizyczne R. Ingarden postrzega jako naczelne, wnoszące w nasze życie pewną tajemniczą wartość w stosunku do codzienności - niezależnie od tego, czy same są czymś dodatnio, czy ujemnie wartościowym. Nie dają się one określić w sposób rozumowy a jedynie na podłożu sytuacji, w której się realizują, swoistym olśnieniu, ekstazie, gdy odsłania się głęboki sens życia, bytu.

W rozważaniach H-G Gadamera i R. Ingardena szczególne miejsce zajmuje kwestia doświadczania sztuki przez obcującą z nią jednostkę oraz dokonywana w jej kontekście analiza istoty przeżycia estetycznego. Ponieważ fotografię uznaje się za jeden z działów sztuki wspomniane rozważania są istotne dla problematyki niniejszej pracy.

Cechą szczególną przeżycia estetycznego według R. Ingardena jest to, że istnieje w czasie. Nie ma on tu na myśli ulotnego zachwyty. „Przeżycie estetyczne trzeba traktować: po pierwsze, w związku z obiektem; po drugie, jako coś, co jest złożone, zawiera elementy zarówno emocjonalne, jak i elementy doświadczenia; po trzecie przeżycie estetyczne tylko w wyjątkowych przypadkach jest chwilowe – tam mianowicie, gdzie się nie udaje. Charakterystyczna dla przeżycia estetycznego jest wielofazowość – nie jest ono tylko postacią naszej reakcji, lecz postacią akcji, jest współtwórcze”<sup>205</sup>. Podobnie dla H-G. Gadamera proces rozumienia, próba przeniknięcia sensu, jaki skrywa określone dzieło sztuki – (w tym wypadku fotografia rozpatrywana jako specyficzny język) nie może mieć miejsca bez podjęcia działania ze strony jego odbiorcy. Relacja między widzem a dziełem sztuki jest grą, w której miejsca niedookreślenia stanowią jedynie fragment. Pojęcie gry determinuje sposób istnienia dzieła sztuki (dzieło sztuki, z którym się nie gra – nie istnieje!). Takie ujęcie wprowadza w doświadczanie dzieła sztuki element rozumienia, ponieważ gra odbywa się według określonych zasad. Jednocześnie implikuje aktywność odbiorcy gdyż gra zawsze wymaga współuczestnictwa. H-G. Gadamer postuluje także odrzucenie pokantowskiej tradycji stawiającej dzieło sztuki „ponad” kontekstem i jego sensem rozpatrując je wyłącznie w kontekście uczuć, jakie wywołuje u odbiorcy, izolujący doświadczenie estetyczne odbiorcy od jego własnego samorozumienia, a także izolujący

---

<sup>205</sup> Ingarden R., *Wykłady i dyskusje z estetyki*. op. cit. s. 29.

doświadczenie estetyczne odbiorcy od perspektywy tradycji historycznej. W tym miejscu obie teorie stają się wyraźnie sprzeczne: R. Ingarden odsuwa sztukę od dziedziny rozumienia w rejonie nieopisywalnych wartości metafizycznych, doświadczanych jedynie w odczuciu pokrewnym ekstazie, upojeniu. H-G. Gadamer zaś twierdzi, iż doświadczenie dzieła sztuki jest jego rozumieniem, przy czym doświadczenie jakiegokolwiek sensu w dziele ma wartość samą w sobie.

Wydaje się jednak, że obie teorie opisują inne fragmenty tego samego procesu. Trudno wyobrazić sobie dzieło sztuki, które nie ma na celu wzbudzenia emocji – bez emocji dzieło nie istnieje, „nie gra” (niekoniecznie musi być to zachwyty, sztuka nowoczesna ceni np. siłę odrazy); a zarazem nie prowokuje do stawiania pytań, szukania odpowiedzi, sensu, a więc do rozumienia. Samo słowo „przeżywać” – „być nadal przy życiu, gdy coś się dzieje”, jest w szczególny sposób intymne, bezpośrednie, gdyż to, co przeżyte jest zawsze przeżyte osobiście. Jednakże forma „to, co przeżyte” służy także do oznaczenia trwałej treści i znaczącej tego, co zostaje przeżyte<sup>206</sup> „[...] Coś staje się przeżyciem, gdy nie tylko zostało przeżyte, lecz fakt przeżycia tego czegoś zostawił po sobie jakiś szczególny ślad, który treści przeżycia nadaje trwałe znaczenie”<sup>207</sup>.

Zdaniem H-G. Gadamera istotą dzieła sztuki jest to, że ma się ono stać przeżyciem estetycznym, co oznacza: przeżywającego jednym pociągnięciem wyrwać mocą dzieła sztuki ze związków jego życia i zarazem odnieść go jednak na powrót do całości jego istnienia. W przeżyciu estetycznym obecna jest pełnia znaczenia, która nie należy do tej konkretnej treści czy przedmiotu, lecz reprezentuje raczej całość sensu życia. Przeżycie estetyczne zawiera zawsze doświadczenie pewnej nieskończonej całości. Przeżycie to ma nieskończone znaczenie, bo nie łączy się z innymi w jedność otwartego postępu doświadczenia, lecz bezpośrednio reprezentuje całość<sup>208</sup>. Pojęcie przeżycia estetycznego pełni decydującą rolę w ugruntowaniu prymatu sztuki nad innymi dziedzinami życia: „Dzieło sztuki zostaje zrozumiane jako wypełnienie zadania symbolicznej reprezentacji życia, wypełnienie, ku któremu każde przeżycie jest niejako w drodze. Dlatego ono samo zostaje wyróżnione jako przedmiot przeżywania estetycznego. Ma to dla estetyki

---

<sup>206</sup> Tamże, s. 104.

<sup>207</sup> Tamże, s. 105.

<sup>208</sup> Gadamer H-G., op. cit. s. 116.

tę konsekwencję, że tak zwana sztuka przeżycia ukazuje się jako właściwa sztuka”<sup>209</sup>. Doświadczając sztuki człowiek doświadcza siebie, przeżycie estetyczne prowadząc nas w głąb „ja” paradoksalnie „zwraca” nas światu.

Tradycja filozofii niemieckiej wyznacznikiem najwyższego piękna czyni moralność. Człowiek jest w stanie wyrazić ideę moralności we własnym bycie - w ten sposób przedstawienie postaci ludzkiej zawiera nie tylko normatywną ideę tej postaci, lecz także rzeczywisty ideał piękna przez wyrażenie tego, co moralne - jest to kantowski ideał piękna. Immanuel Kant czyni rozróżnienie pomiędzy ideą normy a ideałem piękna, dzięki czemu estetyka doskonałości może wyjść poza zmysłową postać piękna. Zadaniem sztuki nie jest już przedstawianie idealnie pięknej natury, lecz spotkanie przez człowieka samego siebie w przyrodzie i świecie dziejów ludzkości. „Istota wszelkiej sztuki sama w sobie polega na tym – jak to sformułował Hegel – że „stawia człowieka przed samym sobą”<sup>210</sup>. Rozważania H-G. Gadamera wpisują się w ten nurt. Sztuka jest według niego (wbrew współczesnym prądom estetycznym widzącym w niej jedynie dostarczycielkę wrażeń czysto estetycznych) poznaniem, tj. przekazywaniem prawdy. „Poznanie przez sztukę jest poznaniem piękna, ono ma zaś sposób istnienia światła”<sup>211</sup>. Poznanie dzieła sztuki jest zarazem rozumieniem i odczuciem piękna. „Każdy, kto doświadcza dzieła sztuki, wchłania w siebie całkowicie to doświadczenie, a to oznacza: w całość swego samorozumienia, przy którym ono coś dlań znaczy. (...) Proces rozumienia, który w ten sposób obejmuje doświadczenie dzieła sztuki, przekracza wszelki historyzm na terenie doświadczenia estetycznego”<sup>212</sup>. Zatem Fotografia jako dzieło sztuki stawia przed człowiekiem jego twarz, jego świat w iluzorycznym, absurdalnym odbiciu i zdaje się mówić: „Tak właśnie było!”. Nigdy przedtem człowiek nie „oglądał siebie” z tak drastyczną dokładnością.

W swojej teorii H-G. Gadamer przeciwstawia się abstrahowaniu dzieła sztuki i przeżycia estetycznego z całości doświadczenia i życia. Jeżeli świadomość estetyczna przeprowadza odróżnienie rzeczy zamierzonych jako estetyczne od całej pozaestetycznej reszty to abstrahuje ona od wszelkich warunków dostępności dzieła, pod którymi nam się

---

<sup>209</sup> Tamże, s. 116.

<sup>210</sup> Tamże, s. 88.

<sup>211</sup> Tamże, s. 646.

<sup>212</sup> Tamże, s. 7.

ono ukazuje – przedstawia dzieło tylko w jego bycie estetycznym, z pominięciem wszelkich merytorycznych momentów, które każą nam zająć (estetyczne lub religijne) stanowisko wobec jego treści. „W ten sposób przez „estetyczne odróżnienie” objęte świadomością estetyczną dzieło traci swe miejsce i świat, do którego należy. [...]; również artysta traci miejsce w świecie”<sup>213</sup>. Jest to nawiązanie do koncepcji państwa estetycznego Fryderyka Schillera z „Listów o estetycznym wychowaniu człowieka”, gdzie z wychowania poprzez sztukę robi się wychowanie ku sztuce, a „na miejscu prawdziwej moralnej i politycznej wolności, do której sztuka miała przygotowywać, pojawia się kształtowanie „estetycznego państwa”, wykształconej społeczności zainteresowanej sztuką”<sup>214</sup>. Sedno krytycznej wobec tego poglądu teorii H-G. Gadamera kryje się w założeniu, że wszelka świadomość określa się zarazem jako historyczna. „Panteon sztuki nie jest bezczasową obecnością, która przedstawia się czystej świadomości estetycznej, lecz czynem dziejowo gromadzącego i skupiającego się ducha. Także doświadczenie estetyczne to pewna postać samorozumienia. (...) Skoro zaś w świecie spotykamy dzieło sztuki, a w danym dziele sztuki świat, więc dzieło to nie pozostaje obcym *uniwersum*, w które na pewien czas zostajemy czarodziejską mocą włączeni. Raczej uczymy się w nim rozumieć siebie, a to oznacza, że znosimy nieciągłość i punktowość przeżycia w ciągłości naszego jestestwa. (...) Powoływanie się na bezpośredniość, na genialność chwili, na znaczenie „przeżycia” nie może się ostać wobec dążenia ludzkiej egzystencji do ciągłości i jedności samorozumienia. Doświadczenia sztuki nie można sprowadzać do niezobowiązującego charakteru świadomości estetycznej.”<sup>215</sup> W doświadczeniu sztuki tkwi roszczenie do prawdy, odmienne od roszczenia naukowego, ale od niego niezależne. Doświadczenie sztuki jest swoistego rodzaju poznaniem, czyli przekazywaniem prawdy, różnym od poznania zmysłowo-naukowego, moralnego poznania rozumowego, czy

---

<sup>213</sup> Tamże, s. 140.

<sup>214</sup> Tamże, s. 134; Por. Schiller F. (1972), *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Czytelnik, Warszawa, List dwudziesty siódmy, s. 160-170. Założeniem F. Schillera było jednak dążenie do wolności poprzez uskrzydlającą i wyzwalającą moc piękna. „W państwie estetycznym każdy – nawet służebne narzędzie – jest wolnym obywatelem, który ma równe prawa z najszlachetniejszymi, a intelekt, który cierpliwe masy zmusza do służenia swym celom, tu musi pytać je o zgodę.” Jednakże sam autor koncepcji wątpi w jej urzeczywistnienie stwierdzając, że owo „państwo pięknego pozoru” istnieje jako potrzeba w każdej duszy subtelnej, w rzeczywistości można jednak odnaleźć je w nielicznych, wybranych kręgach ludzi gdzie „postępowaniem nie kieruje bezduszne naśladownictwo cudzych obyczajów, lecz własna piękna natura, gdzie człowiek (...) dla utrzymania swej wolności nie potrzebuje naruszać wolności innych, a okazanie gracji nie wymaga wyrzeczenia się własnej godności.” s. 170.

<sup>215</sup> Gadamer H-G., op. cit., s. 152-153.

pojęciowego. Prawdziwa treść wszelkiego doświadczenia sztuki zostaje uznana i przekazana za pośrednictwem świadomości historycznej. „Estetyka staje się tym samym dziejami światopoglądów, tj. dziejami prawdy w jej postaci uwidaczniającej się w zwierciadle sztuki”<sup>216</sup>. Zatem można powiedzieć, że właściwy byt dzieła sztuki polega na tym, że staje się ono doświadczeniem, które przemienia doświadczającego, co (w nawiązaniu do problematyki niniejszej pracy) może obejmować ucznia w kontekście jego obcowania z fotografią jako formą sztuki, zwłaszcza w jej aspekcie przeżyciowym.

W świetle powyższych rozważań rodzi się pytanie jak wobec tego rozumieć i poznać fotografię? Jako fakt, przekaz, okruch historii, świadectwo? W jaki sposób czerpać z tego źródła? Analizować ją w sposób ściśle naukowy, „destylować” zapisane na jej powierzchni fakty, czy przyjmować w sposób czysto emocjonalny, „przeżywać”?

W prezentowanych dotychczas rozważaniach znajdujemy przesłanki pozwalające odpowiedzieć na to pytanie. Wydaje się, że warunkiem wstępnym wszelkiego rozumienia, poznania fotografii musi być uwzględnienie jej podwójnej natury, oferującej jednocześnie poznanie i przeżycie. W pierwszym przypadku można powiedzieć, że fotografia stanowi pewien tekst, który musi być odczytany i zrozumiany, aby przekaz w nim zawarty stał się dla nas jasny i stał się źródłem wiedzy. Fotografia jawi się tutaj jako swoisty język, pewien zapis – tekst, który trzeba przeniknąć. W tym wymiarze jest „czymś do zrozumienia”, więc zastosowanie heurystycznej metody H-G. Gadamera pozwoli na „odczytanie” sensu danej fotografii. Włączenie dzieła sztuki w dziedzinę wypowiedzi sensownej sprawia, że może ono zostać poddane badaniu hermeneutycznemu, co jednocześnie stanowi postulat, że w ten właśnie sposób hermeneutyka może ogarnąć estetykę. Odbiorca wdaje się w rodzaj specyficznej gry z fotografią<sup>217</sup>. „Zrozumienie” fotografii wydaje się być jednoznaczne z rozpoznaniem w niej źródła wiedzy<sup>218</sup>. Aby zrozumieć musimy być aktywni, to znaczy sformułować i postawić pytania; otrzymane na nie odpowiedzi to wiedza, którą z fotografii możemy uzyskać. Jednakże fotografia oddziałuje w inny jeszcze sposób. Niesie wartości, które wymykają się pojęciu wiedzy (podobnie jak malarstwo, czy poezja). Owe wartości

---

<sup>216</sup> Tamże, s. 154.

<sup>217</sup> Tamże, s. 154 - 199. Pojęcie „gry” stanowi jeden z kluczowych terminów w filozofii H-G. Gadamera.

<sup>218</sup> Analizę fotografii jako przedmiotu podlegającego interpretacji z różnych punktów widzenia: hermeneutycznego, semiologicznego, strukturalistycznego i dyskursywnego przedstawił Piotr Sztompka, por. Sztompka P. (2006), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. PWN, Warszawa, rozdział 5: *Obraz fotograficzny jako przedmiot interpretacji*, s. 70-95.

płyną ze świata sztuki i obejmują wszelkie tajemnicze, podskórne prądy, których – pomimo wysiłków estetyki - nie daje się objąć do końca siatką naukowych terminów. W ten sposób ujawnia się druga natura fotografii – byt dzieła sztuki. Fotografia staje się doświadczeniem estetycznym, oddziałuje na zmysły, budzi określone emocje. Estetyczno – zmysłowy sposób odbioru dzieła sztuki można analizować posługując się koncepcją R. Ingardena, w której bardzo mocno podkreślony jest fakt, że nie jest to odbiór bierny, ale wymagający aktywności podmiotu<sup>219</sup>. „Istnieje ściśle powiązanie przeżycia z obiektem – tym, co mnie wzrusza, bo nie jest to przedmiot fizyczny, lecz taki, który powstał w kontakcie ze mną, który budzi mnie do współdziałania – muszę być współpoetą, współtwórcą, aby dzieło przeżyć estetycznie”<sup>220</sup>. Emocje i wiedza, odczucie i rozumienie, to dwa krańce tego samego procesu - obcowania z dziełem sztuki pod postacią fotografii. Trudno określić, która z tych form doświadczenia jest w tym przypadku pierwotna. Psychologia człowieka określa prymat emocji w stosunku do intelektu. W odpowiedzi na bodziec najpierw następuje instynktowna reakcja emocjonalna, dopiero później może nastąpić działanie wynikające z konceptualnego opracowania danej sytuacji<sup>221</sup>. Jednakże fotografia jest zjawiskiem niejasnym, „bytem zawikłanym” czasem jej piękno jest bardzo głęboko ukryte. Niekiedy dopiero wnikliwe badanie fotografii pod względem zawartej w niej wiedzy, próba jej zrozumienia może doprowadzić do estetycznego olśnienia. Pełne doświadczenie fotografii angażuje zarówno intelekt, jak i emocje (można przyrównać to do działania do barthesowskiego studium i punktu). Tylko w takim wypadku fotografia „wyciska” w odbiorcy swój ślad. Wskazane potencjalne możliwości jej oddziaływania stanowią istotny walor edukacyjny, który może i powinien być wykorzystany w dydaktyce historii.

---

<sup>219</sup> Aktywność podmiotu jest warunkiem zarówno prawidłowego odbioru estetycznego (R. Ingarden), jaki i zrozumienia przekazu dzieła sztuki - fotografii (H-G. Gadamer).

<sup>220</sup> Ingarden R. (1981), *Wykłady i dyskusje z estetyki*. op. cit., s. 28.

<sup>221</sup> Emocja jest zakłóceniem równowagi organizmu o zmiennej długości: gwałtownym powodującym wzmożoną ruchliwość – gniew; czy przeciwnie ograniczenie ruchliwości – strach. Na ogół jest zakłóceniem przejściowym, wyrażającym wysiłek organizmu celem przystosowania się do okoliczności. Por. Didier J., op. cit. s. 88-89. Najbardziej typowe ludzkie emocje to miłość, smutek, strach, gniew, radość. Każda z nich wiąże się z pewnym stanem pobudzenia, który może nas motywować do działania, albo wywierać wpływ na inne nasze działanie. Stanom emocjonalnym towarzyszą charakterystyczne odczucia znajdujące swój charakterystyczny wyraz cielesny; emocje mają także swój przedmiot. Por. S. Blackburn, op. cit. s. 106. Na pierwotnej reakcji emocjonalnej i następującym po niej kojarzeniu określonego bodźca opiera się teoria warunkowania I. Pawłowa.

## **5. Istotne czynniki warunkujące skuteczność wykorzystania fotografii w edukacji historycznej**

W literaturze przedmiotu znajdujemy opisy różnych czynników warunkujących skuteczność nauczania i rozmaite próby ich podziałów. Niektórzy badacze sprowadzają je do trzech podstawowych grup, takich, jak np: 1) właściwości ucznia 2) czynniki związane z organizacją uczenia się (sytuacja uczenia się) 3) właściwości nauczyciela; inni dzielą je na dwie kategorie, a mianowicie na czynniki zwane podmiotowymi (wewnętrzne) i pozapodmiotowymi (zewnętrzne)<sup>222</sup>.

Poniżej podejmiemy próbę ukazania roli istotnych uwarunkowań skuteczności zastosowania fotografii w nauczaniu historii w ramach drugiego z wymienionych podziałów.

### **5.1. Uwarunkowania podmiotowe**

Ta grupa czynników zwana także właściwościami ucznia obejmuje przede wszystkim czynniki związane z ogólnym rozwojem (tzw. rozwojowe) jak i cechy indywidualne ucznia takie jak: płeć, wiek, zdolności specjalne, zainteresowania, motywacja. Działania edukacyjne w tym proces edukacji historycznej powinny dokonywać się z uwzględnieniem poziomu rozwoju uczniów, a zwłaszcza poziomu rozwoju myślenia.

Fotografia to szczególny rodzaj obrazu, a obrazy stanowią jedną z podstawowych reprezentacji świata wykorzystywaną w procesach poznawczych, de facto ontogenetycznie wyprzedzającą reprezentację werbalną<sup>223</sup>.

Aby zrozumieć wpływ obrazu na przyswajanie wiadomości i wykorzystać go w praktyce dla polepszenia wyników nauczania i uczenia się niezbędne jest ukazanie specyfiki funkcjonowania obrazów w procesach poznawczych. Najistotniejsze pytania dotyczą tego, jakie są różnice pomiędzy werbalnym a obrazowym odbiorem świata? Jakie operacje myślowe muszą być wykonane, gdy odbieramy informacje za pomocą obrazów? Co szczególnego dzieje się, gdy wykonujemy operacje poznawcze na obrazach? Czy

---

<sup>222</sup> Por. Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. op. cit., s. 47 - 49.

<sup>223</sup> Por. Jagodzińska M. (1991), *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. WSiP, Warszawa, s. 3.

obrazy angażują nasze emocje bardziej niż słowa? Jak wykorzystać odpowiedzi na powyższe pytania w praktyce szkolnej, aby uczynić proces edukacji historycznej bardziej efektywnym i atrakcyjnym poprzez wykorzystanie fotografii?

Obrazy i słowa to podstawowe kody używane w komunikacji międzyludzkiej oraz podstawowe elementy, na których opiera się funkcjonowanie procesów poznawczych (trzeba podkreślić, że ogromny wpływ na ich funkcjonowanie wywierają także emocje). W procesach poznawczych pełnią one dwie funkcje: informacyjną – reprezentują informacje i operacyjną – są materiałem wykorzystywanym przez ludzki umysł do wykonywania operacji poznawczych. Pod postacią obrazów odbieramy wszelkie bodźce działające bezpośrednio na narządy zmysłów, słowa są symbolami bezpośrednich impulsów i zastępują je w percepcji, dzięki czemu możliwe jest uzyskanie informacji o rzeczach i zdarzeniach bezpośrednio niedostępnych. Podobną funkcję mogą spełniać także obrazy: fotografia, film, dzieła sztuki, ilustracje również przekazują wiadomości o rzeczach, do których nie mamy bezpośredniego dostępu. W procesach myślenia wykorzystujemy informacje zakodowane w obydwu postaciach: słownej i obrazowej; również nasze zachowania realizują się w formach werbalnych i obrazowych (odtworzenie w postaci rysunku lub opisu, rozpoznawanie wśród przedmiotów lub określeń słownych). Jest to szczególna dwoistość doznań właściwa człowiekowi, istocie, która na bazie pierwotnych wyobrażeń i ich odwzorowań rysunkowych stworzyła alfabet i język. Droga prowadzi od obrazu do symbolu, od symbolu do zapisanego dźwięku – mowy ujarzmionej w piśmie. Jednakże współcześnie mówi się o wtórnym analfabetyzmie, choć bardziej właściwym określeniem tego stanu rzeczy byłby: „powrót do obrazów”, czy zwrot ku obrazowi”. Pytanie: dlaczego tak się dzieje, pozostaje wciąż bez odpowiedzi. Najprawdopodobniej jest to splot wielu przyczyn: powstania nowej klasy obrazów (cyfrowych), rosnącej ilości wszelkich obrazów w życiu codziennym, ich nachalnej obecności, szybkości ich odczytywania - co jest szczególnie istotne zważywszy na wzrastające ciągle tempo życia, dużą nośność emocjonalną i wiele innych czynników.

Podstawą określenia obrazów i słów jako dwóch podstawowych kategorii bodźców jest teoria Iwana Pawłowa wyróżniająca dwa układy sygnałów: sensoryczny i słowny. Efektem rozróżnienia bodźców werbalnych i obrazowych było podjęcie badań nad procesem uczenia się, przede wszystkim relacją pomiędzy rodzajem odbieranych bodźców

a wynikiem uczenia się, zależności rezultatów uczenia się od rodzaju bodźców w badaniach wykorzystywano słowa, obrazy, czy różne ich kombinacje. Podejście behawiorystyczne stanowi ramy teoretyczne koncepcji Ziemowita Włodarskiego określanej jako koncepcja podwójnej percepcji. Koncepcja mediacji stanowi wzbogacenie tego schematu gdzie słowa i obrazy są traktowane tylko jako bodźce w procesie uczenia się, lecz także jako czynniki pośredniczące w uzyskiwaniu reakcji. Rozwój teorii poznawczych, szczególnie powstanie modeli pamięci opartych na koncepcji przetwarzania informacji zaowocował dalszą ewolucją problemu percepcji obrazów i słów w procesie uczenia się. W modelach tych dużą rolę odgrywają sposoby zapamiętywania i magazynowania informacji, natomiast obrazy i słowa ujmowane są jako rodzaj kodów, w jakich informacje są reprezentowane i przetwarzane. Istnieją dwie podstawowe teorie wypływające z tego nurtu badań: koncepcja podwójnego kodowania Alana Paivio wyodrębniająca dwa systemy reprezentacji – werbalny i wyobrazeniowy oraz koncepcja pojedynczego kodu przyjmującej, że wszystkie rodzaje treści są przechowywane – w pamięci długotrwałej - w formie abstrakcyjnej, amodalnej<sup>224</sup>. Z reguły przyjmuje się uogólniony wniosek (będący rezultatem analizy wielu badań), że w uczeniu się człowieka występuje szczególny efekt słowno-obrazowy wynikający z charakteru percepcji. Efekt ten może być pozytywny, bądź negatywny, w zależności od tego, czy oba rodzaje przedstawień są ze sobą zgodne pod względem treści. W sytuacji zgodności tych treści obserwuje się zazwyczaj podwyższenie wyników w stosunku do tych, jakie są możliwe do osiągnięcia w przypadku materiału wyłącznie obrazowego, lub wyłącznie słownego. Mówi się o charakterystycznym wzbogaceniu spostrzeżeń w przypadku odbioru materiału słowno-obrazowego w porównaniu z odbiorem materiału jednorodnego. Jest to zjawisko o charakterze powszechnym<sup>225</sup>. Zakłada się, że dzięki funkcji wyodrębniającej ilustracje powodują wybiórcze polepszenie spostrzegania i pamiętania tych informacji, do których się odnoszą. W sytuacji niezgodności prezentowanych treści obrazowych i słownych obserwuje się zazwyczaj efekt negatywny<sup>226</sup>. Badania A. Paivio wykazały, że najłatwiejszy

---

<sup>224</sup> Por. Jagodzińska M., op. cit., s. 9. Podjęto także próby połączenia obu koncepcji w wielopoziomowe modele kodowania np. model sensoryczno-semantyczny Nelsona, wiele kontrowersji dotyczących natury kodów i obfitość hipotez szczegółowychsprawiają, że badania w tej dziedzinie prowadzone są bardzo intensywnie.

<sup>225</sup> Tamże, s. 11-12.

<sup>226</sup> Tamże, s. 12.

dostęp do poszczególnych kodów pamięciowych (w strukturze systemów symbolicznych) mają obrazy, a najtrudniejsze słowa abstrakcyjne, zaś wyniki pamięciowe wzrastają z liczbą alternatywnych kodów pamięciowych dostępnych dla danego bodźca<sup>227</sup>.

W literaturze z zakresu psychologii rozwoju wskazuje się na wyraźne tendencje rozwojowe, które muszą być uwzględniane przy wybieraniu strategii kształcenia oraz doboru treści nauczania historii. Jedną z najważniejszych jest rozwojowa specyfika gromadzenia i przetwarzania informacji, która wiąże się z wyróżnionymi przez Jeana Piageta stadiami rozwoju struktur poznawczych. Piaget wyróżnił cztery stadia rozwoju poznawczego: okres sensoryczno motoryczny, okres przedoperacyjny, okres operacji konkretnych i okres operacji formalnych<sup>228</sup>. Dwa pierwsze stadia przypadają na czas wczesnego dzieciństwa i wiek przedszkolny. W okresie sensoryczno-motorycznym dziecko rozumie świat poprzez zewnętrzne oddziaływanie na niego. Odzwierciedleniem działań są schematy sensoryczno-motoryczne, które w miarę rozwoju stają się coraz bardziej złożone i powiązane. Na końcu tej fazy następuje decentracja i dziecko dochodzi do zrozumienia stałości przedmiotu, dziecko zaczyna rozumieć tożsamość jakościową – uzyskuje wiedzę, że jakościowa natura obiektów jest niezmienna<sup>229</sup>. Okres przedoperacyjny charakteryzuje się wykorzystaniem - oprócz zewnętrznych działań – reprezentacji, co sprawia, że myślenie jest szybsze, skuteczniejsze, bardziej mobilne i możliwe do społecznej wymiany; ograniczenia tej fazy to egocentryzm i centracja<sup>230</sup>. Najistotniejsze z punktu widzenia tematu niniejszej pracy są dwie ostatnie fazy rozwoju struktur poznawczych: operacji konkretnych i formalnych.

---

<sup>227</sup> Tamże, s. 25.

<sup>228</sup> Por. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa, s. 277.

<sup>229</sup> Decentracja – proces rozróżniania pomiędzy Ja i światem zewnętrznym, egocentryzm najbardziej ujawnia się w braku stałości przedmiotu: dla małego dziecka przedmioty istnieją tylko na tyle, na ile ono na nie oddziałuje; stałość przedmiotu – wiedza, że przedmioty istnieją stale, niezależnie od naszego kontaktu percepcyjnego z nimi; Tamże, s. 277.

<sup>230</sup> Reprezentacja – wykorzystanie symboli do obrazowania i oddziaływania w umyśle na świat; tamże, s. 275; Egocentryzm tej fazy obserwuje się raczej na poziomie reprezentacyjnym niż sensoryczno-motorycznym, dziecko na początku okresu przedoperacyjnego ma bardzo ograniczoną umiejętność odchodzenia od własnej perspektywy i przyjmowania perspektywy kogoś innego (trzy, czterolatki zachowują się tak, jakby wszyscy inni dzielali ich punkt widzenia: widzieli, czuli, wiedzieli to samo, co one widzą). Centracja oznacza tendencję małych dzieci do koncentrowania się tylko na jednym aspekcie problemu w danym momencie, najlepiej ilustrują ową tendencję problemy dzieci z zachowaniem stałości ilości. Tamże, s. 286-287.

Okres operacji konkretnych przypada na młodszy wiek szkolny, od 6 do 12 lat i najogólniej rzecz biorąc charakteryzuje się większą spójnością i logiką myślenia, dziecko tworzy system logiczny, który może zastosować wobec różnego rodzaju problemów. Jednym z podstawowych osiągnięć tego okresu jest przyswojenie kolejnego niezmiennika, dziecko opanowuje różne postaci pojęcia stałości: wiedzę, że ilościowe cechy obiektów są niezmiennie. Podstawowym terminem wprowadzonym przez Piageta jest pojęcie operacji, oznaczające różne postaci działań umysłowych, przez które starsze dzieci rozwiązują problemy i rozumują w sposób logiczny. Operacja (podobnie jak schemat sensoryczno-motoryczny) zawsze zakłada jakąś formę działania – operowania na świecie, w celu zrozumienia go i również nie istnieje oddzielnie, ale stanowi część większej całości wzajemnie powiązanych struktur poznawczych. W przeciwieństwie do schematów sensoryczno-motorycznych wyrażających się w jawnym działaniu (chwyтaniu, sięganiu, manipulowaniu) operacje stanowią systemy wewnętrznych działań – logiczną, wykonywaną w umyśle postać rozwiązywania problemów. Kolejną cechą rozwijającą się w tym okresie jest - w ujęciu terminologii piagetowskiej – odwracalność. Odwracalność jest cechą struktur operacyjnych pozwalającą systemowi poznawczemu na korygowanie potencjalnych zakłóceń i tym samym dochodzenie do prawidłowego rozwiązania problemów: dziecko może uświadomić sobie, że możliwy jest powrót do pierwotnej sytuacji przed przyjętym przez nie rozwiązaniem i sprawdzenie wyniku. Możliwość manipulowania materiałem jest wielorazowa, początkowo działania dokonują się na konkretnym materiale spostrzeżeniowym (dostępnym rzeczywiście), później konkretne przedmioty stanowiące podstawę myślenia stopniowo mogą być zastępowane przez ich wyobrażenia, zawsze jednak podstawę przebiegu procesów myślowych stanowi konkretny materiał dany i możliwy do percepcji bezpośredniej lub pośredniej, tj. z wykorzystaniem wyobrażeń obiektów i zjawisk widzianych uprzednio. Charakterystyczne dla tego etapu jest tzw. rozumowanie indukcyjne, tj. takie, w którym na podstawie danych konkretnych (jednostkowych) wysuwa się wnioski ogólne.

Najwyższym stadium w piagetowskiej teorii rozwoju struktur poznawczych jest okres operacji formalnych. Początek tej fazy zbiega się z chwilą wchodzenia w okres adolescencji - 11, 12 lat, około 15 roku życia zdolność do posługiwania się operacjami

formalnymi jest już mniej więcej ukształtowana, nie przyjmuje się jednak wyznacznika końca tej fazy, gdyż zakłada się, że raz nabyte operacje formalne trwają przez całe życie.

Działalność intelektualną człowieka można zatem opisać trzema podstawowymi rodzajami myślenia: myślenie sensoryczno-motoryczne (zmysłowo-ruchowe), charakterystyczne dla wczesnych faz rozwojowych (ze względu na temat niniejszej pracy pominięto opis tej kategorii), myślenie konkretno-wyobrażeniowe (charakterystyczne dla uczniów objętych wczesną edukacją szkolną) oraz słowno-logiczne (charakterystyczne dla uczniów w okresie dorastania)<sup>231</sup>. Etap późniejszy obejmujący lata od 11-15/16 to okres kształtowania się operacji formalnych, w którym czynności myślowe uczniów mogą stopniowo uwalniać się od konieczności posługiwania się konkretem (bądź jego wyobrażeniem i przypomnieniem konkretnie wykonanych działań) i uniezależnić od niego. Potrafią stopniowo wysuwać i weryfikować hipotezy, opierając się na „świecie możliwości”. Rozwija się tu zdolność do rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego, polegającego na wyprowadzeniu twierdzeń szczegółowych z twierdzeń ogólnych (od ogółu do szczegółu).

Istotną rolę w rozwoju myślenia między tymi dwoma okresami odgrywają procesy kształtowania się wyobrażeń, co ma szczególne znaczenie w kształtowaniu się wyobrażeń i pojęć historycznych.

Wyobrażenia te odgrywają szczególną rolę w edukacji historycznej. Obcując z terminami historycznymi uczeń wyobraża sobie bohaterów historycznych w konkretnej sytuacji, czasie i miejscu, tworząc sobie obraz postaci lub zjawiska. O ile miał możliwość obejrzenia filmu, obrazu czy (interesującej nas szczególnie w tej pracy) fotografii, ukazujących danego bohatera (lub zjawisko), to jego wyobrażenia danej postaci będą opierały się na obejrzanych i zapamiętanych danych wizualnych. Fotografia może stanowić ważną pomoc w dostarczeniu konkretnego materiału dla podstaw kształtowania się myślenia historycznego.

---

<sup>231</sup> Por. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., op. cit., s. 219-441. Na wyraźne tendencje rozwojowe w kształtowaniu myślenia pojęciowego wskazał także Wygotski, L. (2004) *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa, s. 118 - 158.

Myślenie historyczne ujmuje się jako czynność umysłową ucznia polegającą na przetwarzaniu informacji historycznych, umożliwiającego poznanie przeszłości<sup>232</sup>. A jego specyfikę określa sześć<sup>233</sup> następujących cech, takich jak: dynamizm (świadomość przemian), globalizm (umiejętność dostrzegania wszystkich aspektów życia społecznego), nomotetyzm (ujmowanie procesu historycznego jako podlegającego prawom), aktywizm (myślenie w kategoriach podmiotowości jednostki w procesie dziejowym, genetyzm (nastawienie na poszukiwanie źródeł i korzeni współczesności), uniwersalizm (umiejętność wiązania materiału historycznego różnych państw, narodów i kultur).

Materiał historyczny przekazywany przez fotografię umożliwia także analizę emocji, działań, bohaterów, przez co może sprzyjać rozwojowi empatii. Treści przekazywane przez fotografie mogą dostarczyć uczniom okazji do odkrywania własnych emocji i przeżyć oraz rozwijania umiejętności kierowania nimi.

Badania ukazują, że płeć nie stanowi czynnika, od którego zależą bezpośrednio wyniki uczenia się<sup>234</sup>. Różnice w przebiegu tego procesu wydają się być efektem wtórnym związanym z odmiennością zainteresowań i doświadczeń dziewcząt i chłopców, oraz specyfiką odmiennego toku rozwoju indywidualnego w pewnych obszarach (np. generalnie u dziewcząt szybciej rozwijają się zdolności związane z komunikowaniem się, u chłopców zaś zdolności motoryczne). Lepsze wyniki w uczeniu się dowolnego materiału analizowane w kontekście płci dotyczą tego, w jakim stopniu dany materiał nawiązuje do nadmienionych powyżej kwestii. Chłopcy z większą łatwością przyswajają będą wiadomości techniczne, dziewczęta zaś materiał obejmujący obszary czynności związanych z obszarem życia społecznego (tzw. czynności opiekuńcze).

Poza inteligencją ogólną na wyniki procesu uczenia się mają wpływ także zdolności specjalne, czyli takie, które wpływają na sposób spostrzegania i zapamiętywania materiału. Najbardziej podstawowe rozróżnienie dzieli ludzi na dwa typy: wzrokowców i słuchowców. Wiąże się to z preferencją „kanału”, poprzez który przyswajany jest materiał: zapamiętywania poprzez wzrok, spostrzeżenia, czyli wykorzystywania

---

<sup>232</sup> Szewczuk W., [hasło] *Inteligencja*, [w:] W. Pomykało (red.), (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*. Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa.

<sup>233</sup> Maternicki J., *Historyczny sposób myślenia*. [w:] J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński (1984) *Dydaktyka historii*. PWN, Warszawa.

<sup>234</sup> Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości...* op. cit. s. 48.

analizatora wzrokowego lub poprzez dźwięk przy wykorzystaniu analizatora słuchowego. Środki dydaktyczne określane jako audiowizualne (m.in. fotografia) przystosowane są do wykorzystania tych właśnie zdolności.

Rola zainteresowań nie sprowadza się tylko do selektywnego odbioru i wybiórczych spostrzeżeń. W procesie uczenia się zainteresowania oddziałują we wszystkich obszarach rozwojowych. U młodszych dzieci przeważają zainteresowania dotyczące materiału i czynności bezpośrednio wykorzystywanych. Dopiero na określonym etapie rozwoju osiągają zdolność kierowania się bardziej odległymi celami. Skuteczność nauczania według Z. Włodarskiego determinują też tzw. czynniki motywacyjne, takie jak: 1) pracowitość, 2) zaangażowanie, 3) pilność, którym przypisuje on rolę rekompensującą niedostatki np. w zakresie braku umiejętności usprawniających uczenie się (nieumiejętność organizowania materiału)<sup>235</sup>.

## 5.2. Uwarunkowania pozapodmiotowe

Ta grupa czynników dotyczy kwestii wiążących się z sytuacją, w której zachodzi proces uczenia. Wyróżnia się wśród nich: 1) takie, które poprzedzają sytuację uczenia się; 2) występujące podczas jej trwania 3) następujące później; a także właściwości nauczyciela, w tym przede wszystkim jego styl pracy (szczególnie sposób komunikowania się z uczniami – tzw. czynniki interakcyjne).

Pierwszą grupę stanowią czynniki związane z sytuacją uczenia się, gdzie szczególnie istotnymi (z punktu widzenia niniejszej pracy) są: sposoby zapoznawania się z materiałem przez ucznia oraz te, związane ze specyfiką przekazu tego materiału. Przyjmuje się, że najkorzystniejsze jest zapoznawanie się z materiałem przy udziale tych analizatorów, które zaangażowane będą później bezpośrednio w wykonaniu czynności, w której dany materiał występuje. Istotne - biorąc pod uwagę temat niniejszej pracy – jest zagadnienie wzajemnego stosunku treści obrazowych i słownych. U małych dzieci dominuje spostrzeganie obrazowo-ruchowe, z wiekiem wzrasta znaczenie słowa (aspekty rozwojowe ucznia). Stąd w edukacji młodszych dzieci w większym stopniu wykorzystuje się obraz (zasada: dużo ilustracji, mało tekstu) a następnie stopniowo wzbogacane są partie

---

<sup>235</sup> Włodarski Z. (1992) *Determinanty uczenia się*. [w] Włodarski Z., Matczak A, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli.*, WSiP, Warszawa, s. 137.

tekstu. W literaturze podkreśla się fakt, iż nawet wtedy, gdy podstawowym sposobem przekazu informacji jest słowo uzupełnia się je obrazem, a jedną z wykorzystywanych jego form stanowi fotografia. Bardzo istotna jest dbałość o łączenie obrazu i słowa w odpowiednich proporcjach w zależności od wieku ucznia i zwrócenie uwagi na to, aby określenia słowne obrazu pozostawały w stosunku do niego adekwatne i vice versa.

Szczególne znaczenie dla skuteczności procesu edukacyjnego ma problem doboru ilustracji w podręcznikach. Powinny one odnosić się do najistotniejszych treści oraz wpłynąć na pobudzenie wyobraźni i kreatywności ucznia. Ilustracja (w tym wypadku fotografia) może ułatwić uczniowi uchwycenie złożonych uwarunkowań skomplikowanych treści, które w przypadku posłużenia się opisem mogłyby okazać się nadmiernie skomplikowane, czy rozbudowane. Obraz jest zwięzły i dobitny, zatem nie tylko może być łatwiejszy do przyswojenia niż np. syntetyczny schemat, ale też nieść dodatkowy przekaz emocjonalny i estetyczny, który może wpłynąć na jakość przyswojenia i odtwarzania materiału. Ważne jest, by ilustracja (obraz) była właściwie dobrana (nie była przypadkowa, nie utrudniała koncentracji itp.). Specyfika tekstu narzuca wybór odpowiedniego obrazu inny w zależności od tego, czy mamy do czynienia z opisem, wywodem logicznym, esejem, itp. W literaturze znajduje się opinia, że jest to sfera, w której „tkwią duże możliwości usprawniania efektów dydaktycznych.”<sup>236</sup>

Stwierdzenie powyższe można traktować jako istotną przesłankę do podjęcia próby ukazania możliwości wykorzystania fotografii w edukacji historycznej podjętej w niniejszej pracy.

Osoba i właściwości nauczyciela stanowią jeden z najistotniejszych czynników procesu dydaktycznego. Kwestia przywrócenia pozytywnej wartości pojęciu autorytetu a także zmiany nastawienia wobec przekazu, jaki niesie tradycja stanowi jeden z najpoważniejszych problemów w procesie przekazywania wiedzy. H-G. Gadamer, pisząc o autorytecie, rehabilituje zarówno pojęcie, jak i osobę, które nie są już spostrzegane jako zniewalające wolny umysł, lecz mają funkcję wychowującą i kształcącą<sup>237</sup>. Jerome S. Bruner sedno procesu kształcenia dostrzega w „dostarczeniu uczniowi pomocy oraz prowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transponować doświadczenia na kategorie

---

<sup>236</sup> Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości* .... op. cit., s. 125.

<sup>237</sup> Por. Gadamer, H-G. op. cit., rozdz. *Uprzedzenia jako warunki rozumienia*, punkt a.: *Rehabilitacja autorytetu i tradycji*, s. 382-392.

skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji<sup>238</sup>. Należy, zatem przyjąć, że jednym z najważniejszych czynników wpływających na efektywność przyswajania przez uczniów informacji są cechy osobowościowe nauczyciela. Przeprowadzono liczne badania mające na celu wyróżnienie tych cech, zestawiano obszerne ich listy, jednak rezultat nie był zadowalający, gdyż na podstawie owych list nie można ostatecznie stwierdzić, co decyduje o powodzeniu nauczyciela w jego pracy pedagogicznej<sup>239</sup>. Można jednak przyjąć, że największy wpływ na wyniki pracy nauczyciela mają jego: temperament, „struktura umysłu”, typ osobowości, sposób komunikowania się z uczniami i konstruowania „sytuacji edukacyjnej”. Trzeba przy tym zwrócić uwagę na odmienność działalności ściśle dydaktycznej i wychowawczej, gdyż dobrzy dydaktycy nie zawsze są dobrymi wychowawcami i odwrotnie. W pierwszym przypadku dokonuje się formowanie wiedzy i umiejętności, w drugim działania nauczyciela nastawione są raczej na kształtowanie cech osobowości. „Dobrzy nauczyciele, to przede wszystkim ci, którzy mając głęboką wiedzę potrafią wzbudzić zainteresowanie do przedmiotu, precyzyjnie a jednocześnie w sposób dostosowany do poziomu ucznia formułują swoje myśli, dbając o to, by rozwinął się u niego zwarty system wiadomości i umiejętności. Dobrzy wychowawcy niekiedy tych cech nie reprezentują, odznaczają się natomiast – poza wysokimi kwalifikacjami moralnymi – umiejętnością komunikatywnego porozumiewania się z uczniami na różne tematy i silnym bezpośrednim zaangażowaniem w podejmowaniu zadań wspólnie z nimi<sup>240</sup>. Podobnie uwzględnienie wieku i płci wychowanków pokazuje, że także nie jeden, a różne zespoły cech nauczyciela stają się pożądane w zależności od właściwości uczniów. Istnieje jednak pewien zespół cech bardziej przydatny pedagogom, niż przedstawicielom jakiegokolwiek innego zawodu. Jedną z najważniejszych cech dobrych nauczycieli jest interesowanie się dziećmi i młodzieżą jako przedmiotem ich oddziaływania. Zainteresowanie to nie ma charakteru czysto poznawczego, wiąże się z ściśle określonym stosunkiem do dzieci i młodzieży, znajdującym wyraz w codziennym zachowaniu nauczycieli. Wyraża się m. in. w chętnym przebywaniu z dziećmi i młodzieżą (nauczyciel lubi dzieci i młodzież), w dążeniu do nawiązywania z nimi różnorodnych

---

<sup>238</sup> Bruner J. S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa, s. 46.

<sup>239</sup> Tamże, s. 218.

<sup>240</sup> Tamże, s. 219.

kontaktów i znajdowaniu zadowolenia wówczas, gdy kontakty te zaistnieją<sup>241</sup>. Nauczyciel traktuje swoich wychowanków jako „stających się ludzi”, nie przyjmuje swoich uczniów jako osób w pełni ukształtowanych, lecz dostrzega w nich szczególne „tworzywo” będące przedmiotem jego oddziaływania. Dobry pedagog ma poczucie odpowiedzialności za to, jakimi osobami ci „stający się ludzie”, szczególnie ci powierzeni jego pieczy będą w przyszłości. Zazwyczaj cechuje go przekonanie o skuteczności własnych oddziaływań, co więcej odczuwa potrzebę oddziaływania. Niezmiernie ważną umiejętność pedagogicznego postępowania wiąże się przede wszystkim z respektowaniem innych z uwzględnieniem ich właściwości indywidualnych i z wrażliwością pedagogiczną. Dobry nauczyciel ustosunkowując się do wychowanków, jako stających się osób uwzględnia fakt, że każda z nich ma za sobą indywidualną drogę rozwoju, która zadecydowała o tym, kim uczeń jest w momencie zetknięcia z nauczycielem; dostrzega w swoich wychowankach różnorodne właściwości pozytywne, chce pomóc w ich rozwoju, dostosowując do indywidualnych właściwości uczniów swoje oddziaływanie. Wrażliwość pedagogiczna przejawia się w prawidłowej ocenie ciągle zmieniającej się wychowawczej i każdorazowym dostosowywaniu do niej własnego postępowania. Biorąc pod uwagę dwie powyższe cechy można mówić o takcie pedagogicznym cechujący dobrego nauczyciela.

Ważnym czynnikiem w relacji z uczniami jest również temperament nauczyciela. Badania przeprowadzone we Francji<sup>242</sup> dowiodły, że temperamento silne, aktywne – choleryczny, sangwiniczny, i flegmatyczny mają podobnie dobre rokowania w zawodzie nauczycielskim: sukcesy są kilkakrotnie częstsze niż porażki. Temperament melancholiczny – emocjonalny, lecz nieaktywny, choć zadziwiająco często spotykany wśród nauczycieli w cytowanych badaniach jest bardziej zagrożony niepowodzeniem: wybitne osiągnięcia i porażki równoważą się. Temperament nieemocjonalny i nieaktywny, który można określić jako „bezpostaciowy” zapowiada największe trudności w pracy pedagogicznej: porażka jest częstsza niż osiągnięcia przeciętne i wybitne łącznie<sup>243</sup>. Najbardziej pomyślą dla uczniów sytuacją jest ta, w której mają nauczycieli o różnych usposobieniach i talentach.

---

<sup>241</sup> Tamże, s. 221.

<sup>242</sup> Por. Criner R., cyt. za B. Niemierko (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 56.

<sup>243</sup> Tamże, s. 57.

Zbigniew Dobrowolski wyodrębnił sześć właściwości umysłu, które w różnym stopniu sprzyjają pracy pedagogicznej<sup>244</sup>. Wyróżnione właściwości to:

- 1) Zdolności organizacyjne, wykazywane w działaniu zbiorowym w postaci rozumienia potrzeb społecznych, podzielności uwagi, rzeczowości, kontroli pracy.
- 2) Wyobraźnia, charakteryzująca się spontanicznością, emocjonalnością, obrazowością, unikaniem przesądów.
- 3) Intuicja pozwalająca na pogłębienie kontaktów, indywidualizację, związana z poczuciem misji, taktem pedagogicznym i skutecznością wychowawczą.
- 4) Inteligencja, przejawiająca się jasnością planu, elastycznością działań, umiejętnością wydobywania sensu, operowaniem pojęciami ogólnymi, refleksyjnością, umiejętnością uczenia się.
- 5) Systematyczność, polegająca na skrupulatnym traktowaniu prostych zasad i układaniu czynności po kolei w niezmiennym porządku; traktowana jako cecha zastępcza w przypadku braku zdolności organizacyjnych i wysokiej inteligencji.
- 6) Ekspresja osiągnięta środkami aktorskimi: modulacją głosu, inscenizacją, improwizacją.

Wyniki badań Z. Dobrowolskiego dowodzą, że najczęściej spotykaną wśród nauczycieli cechą umysłu jest systematyczność, lecz podobnie jak znacznie rzadziej występująca ekspresja należy do cech mniej wartościowych. Osiągnięciom w pracy pedagogicznej (w szkole podstawowej) najbardziej sprzyjały zdolności organizacyjne i wyobraźnia, oraz w mniejszej liczbie przypadków intuicja i inteligencja. Najczęstszą przyczyną niepowodzeń okazały się przejawy chaosu organizacyjnego, braku intuicji, niedostatecznej inteligencji.

Pracę nauczyciela można rozpatrywać z dwóch poziomów. Po pierwsze jest to określona rola zawodowa, czyli czynności oczekiwane i wykonywane wskutek przynależności do pewnej grupy zawodowej<sup>245</sup>. Jednakże, szczególnie w europejskiej tradycji pedagogicznej podkreśla się posłannictwo zawodu nauczycielskiego i jego

---

<sup>244</sup> Tamże, s. 57-58.

<sup>245</sup> Konarzewski K., za Niemierko B., op. cit., s. 59.

wyjątkowość. Osobę nauczyciela kojarzy się z takimi terminami jak nauczanie, kształcenie, wychowanie, relacja uczeń – mistrz. W bardziej pragmatycznej literaturze amerykańskiej częściej szuka się analogii roli zawodowej nauczyciela w kontekście innych zawodów, co pozwala na określenie pewnych „typów” nauczycieli<sup>246</sup>.

Interesującej klasyfikacji nauczycieli dokonała Grażyna Poraj, dzieląc ich na pasjonatów (najbardziej pożądanym), rzemieślników i frustratów (najbardziej niepożądanym).

Istotnym czynnikiem różnicującym funkcjonowanie nauczycieli pożądanym i niepożądanym okazało się przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, optymizm, nadzieja na sukces, a także duża umiejętność kontroli swoich zachowań rozumiana zwłaszcza jako brak skłonności do zachowań agresywnych.

Wymagania zawodu nauczyciela pociągają za sobą dwa rodzaje skutków emocjonalnych: 1) skutki pozytywne, w postaci osobistego ciepła, rozwoju inteligencji emocjonalnej, entuzjazmu do pracy, twórczego zapału i 2) skutki negatywne w postaci zubożenia, rezygnacji, schematyzmu postaw nieprzyjaznych uczniom. Najczęstsze błędy popełniane w szkole to „błąd obojętności” oraz tzw. „błędy zimne”: agresja, rygorizm i hamowanie aktywności ucznia (ok.75% błędów popełnianych przez nauczycieli), reszta to tzw. „błędy ciepłe”: przecenianie emocji motywacji uczniów i własnej.

W grupie czynników określanych ogólnie mianem właściwości nauczyciela, szczególnego znaczenia nabiera sposób komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami (mający swoje źródło w cechach osobowości nauczyciela) w procesie nauczania (czasem określane jako czynniki interakcyjne). Ich szczególne znaczenia daje się zauważyć w obszarze wzbudzania określonego poziomu motywacji ucznia (do uczenia się), specyfiki i zakresu wyzwalania aktywności uczniów (w zależności od preferowanego przez nauczyciela stylu pracy z uczniami). Ważne, by zagadnienie obrazowe (w tym wypadku fotografia) spełniały istotną rolę edukacyjną, by ich treść stanowiła przedmiot dyskusji z uczniami. Komunikacja nauczyciela z uczniami ma swoistą formę wynikającą z jej międzypokoleniowego charakteru. Aspekt ten jest szczególnie ważny w przypadku

---

<sup>246</sup> por. Niemierko B., op. cit., s. 59 - 62.

edukacji humanistycznej. Pożądana w niej rola nauczyciela jako przewodnika i doradcy jest zdeterminowana umiejętnością jego otwartego i zyczliwego dialogu z uczniami<sup>247</sup>.

Czynników determinujących skuteczność oddziaływania edukacyjnego jest jak widać bardzo dużo. Znacząca ich grupa dotyczy nauczyciela (sposobu, w jaki pełni on swoją rolę zawodową) i obejmuje przede wszystkim takie cechy jak: posiadanie autorytetu, uwzględnianie i zainteresowanie rozwojem uczniów, takt pedagogiczny, zdolności organizacyjne i wyobraźnia.

Z przeprowadzonych w niniejszym rozdziale rozważań i w nawiązaniu do przyjętej definicji fotografii (por. rozdział II) wynika, że:

- 1) Fotografia rozumiana zarówno jako zjawisko, jak i jego konkretne przejawy (zdjęcia) jest wizualnym śladem rzeczywistości niosącym zróżnicowane (mniej lub bardziej złożone) informacje o określonych, minionych fragmentach tej rzeczywistości.
- 2) Zawiera ona potencjalne możliwości dwupłaszczyznowego oddziaływania na odbiorcę, obejmujące zarówno jego sferę poznawczą, jak i estetyczno - emocjonalną.
- 3) Warunkiem aktualizowania się potencjalności oddziaływania fotografii jest aktywność odbiorcy oraz właściwy kontekst jej prezentacji.
- 4) Aktywność ta w formie wykorzystania wiedzy pozaźródłowej (zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i nauczyciela) może służyć wzbogacaniu historycznej narracji, a więc stanowić skuteczną pomoc w edukacji historii.
- 5) Wspomnianą wyżej aktywność determinuje wiele czynników, wśród których istotną rolę pełni prezentowany przez nauczyciela styl pracy z uczniami uwzględniający w działaniach edukacyjnych ich poziom rozwoju intelektualnego.

## Rozdział IV. **PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH**

### **1. Problemy i hipotezy**

---

<sup>247</sup> Por. Julkowska V. (2000) *Naprzeciw siebie. Komunikacja międzypokoleniowa na gruncie edukacji historycznej*. [w] M. Kujawska, *Uczeń a nowa humanistyka*. op. cit., s. 105 – 113.

Centralny problem pracy zawiera się w inferencyjnym pytaniu: jaka jest rola fotografii w szkolnej edukacji historycznej? Z tego pytania wyprowadzono trzy podstawowe grupy problemów.

- I. Jaki jest ogólny poziom wiedzy uczniów i nauczycieli o fotografii w kontekście jej roli w edukacji szkolnej?
- II. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii (w opinii uczniów i nauczycieli)?
- III. Czy istnieje związek, a jeżeli tak, to jaki, między zastosowaniem fotografii w nauczaniu historii a poziomem opanowania wiedzy historycznej w zakresie: przyrostu tej wiedzy i jej trwałości?

Podjęta została próba ustalenia:

- 1) czy zastosowanie fotografii na lekcji historii przyczynia się do przyrostu wiadomości u uczniów, którzy korzystali z tej pomocy dydaktycznej w porównaniu z uczniami, wobec których jej nie zastosowano?
  - 2) jaki jest wpływ fotografii na trwałość zdobytej wiedzy (czy istnieją pod tym względem różnice między uczniami, wobec których zastosowano i nie zastosowano tego środka audiowizualnego)?
- IV. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu istnieją różnice między płciami w spostrzeganiu przydatności fotografii jako źródła wiedzy?

### *Hipotezy*

- I. Pierwsze pytanie badawcze miało charakter eksploracyjny ze względu na brak danych empirycznych dotyczących poruszanych kwestii, a zatem w odniesieniu do nich trudno było sformułować hipotezy. Autorka pracy przyjęła założenie – oparte na obrazowym funkcjonowaniu współczesnego świata zgodnie z którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dysponują bazową wiedzą dotyczącą fotografii i że ma ona bardziej charakter praktyczny; natomiast szersza, formalna i ustrukturalizowana wiedza występuje tylko w indywidualnych przypadkach.
- II. W związku z wyodrębnioną drugą grupą problemów przyjęta została hipoteza, że fotografia – w różnej postaci - jest wykorzystywana w dydaktyce historii.

III. Na podstawie analizy literatury przedmiotu sformułowano hipotezy dotyczące trzeciej grupy problemów zgodnie, z którymi oczekiwano istnienia pozytywnego związku między zastosowaniem fotografii a poziomem opanowania wiedzy historycznej w zakresie przyrostu i trwałości tej wiedzy.

Ad1. Przyjęto hipotezę, że zastosowanie fotografii na lekcji historii przyczynia się do przyrostu wiadomości uczniów.

Ad2. Przyjęto hipotezę, że zastosowanie podczas lekcji fotografii ma pozytywny wpływ na trwałość zdobytej przez uczniów wiedzy.

W przeprowadzonych badaniach zmienną niezależną stanowi zastosowanie fotografii (z uwzględnieniem rodzaju zdobywanego przez uczniów wykształcenia) podczas przeprowadzonego eksperymentu, zmienną zależną natomiast poziom opanowania wiedzy, jej przyrost i trwałość.

IV. Analiza literatury psychologicznej dotyczącej procesu uczenia się wykazała, że płeć, nie stanowi czynnika bezpośrednio determinującego wyniki uczenia się<sup>248</sup>. Przyjęto jednak, że mogą wystąpić pewne różnice między płciami związane z preferencją określonego rodzaju fotografii, jako środka zwiększającego skuteczność zapamiętywania.

## 2. Opis narzędzi badawczych

W celu odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze zastosowano następujące narzędzia:

1. Kwestionariusz do badania roli fotografii w edukacji historycznej w dwóch wersjach: pierwsza przeznaczona dla uczniów, druga dla nauczycieli historii.

Każdy kwestionariusz wersji przeznaczonej dla uczniów składał się z 21 pytań i dwóch poleceń ujętych w dwa bloki: część I – 10 pytań, część II – 11 pytań i dwa polecenia.

Pierwsza część kwestionariusza obejmowała identyczne w treści pytania (1-8) o charakterze filtrującym, półotwartym i otwartym jak w wersji przeznaczonej dla

---

<sup>248</sup> Por. Włodarski Z. *Psychologiczne prawidłowości...* op. cit. s. 48.

nauczycieli oraz dwa pytania otwarte (pyt. nr 9 i 10) dotyczące fotografii występujących w wykorzystywanym w szkole podręczniku historii.

Druga część kwestionariusza przeznaczona dla uczniów składała się z 11 pytań: pięciu pytań zamkniętych o charakterze dysjunktywnym (pyt. nr 1, 4, 7, 10, 11) oraz sześciu pytań otwartych (pyt. nr 2, 3, 5, 6, 8, 9). W końcowej części tej wersji kwestionariusza, po ostatnim pytaniu (nr 11) znajdowały się dwa polecenia: pierwsze o charakterze filtrującym – związane z poprzedzającym je pytaniem, z prośbą o podanie szczegółowych informacji jakich dostarcza fotografia jako źródło wiedzy; w kolejnym poproszono o podanie jednej z najbardziej zapamiętanych fotografii z podręcznika historii wraz z uzasadnieniem dokonanego wyboru.

Każdy kwestionariusz wersji przeznaczonej dla nauczycieli składał się z 22 pytań ujętych w dwa bloki: część I – osiem pytań, część II – 14 pytań.

Pierwsza część kwestionariusza obejmowała pytania dotyczące fotografii o bardziej ogólnym charakterze (takie jak pojęcie historii) i rodzaje fotografii, jej związki ze sztuką, a także dotyczące typu informacji oraz przeżyć, jakie może dostarczać fotografia. Zastosowano pytania o charakterze filtrującym (pyt. nr 3, 4, 6, 8), półotwartym (pyt. nr 7) i otwartym (pyt. nr 1, 2, 5).

Pytania znajdujące się w drugiej części kwestionariusza dotyczyły m.in. kwestii rodzaju i zakresu fotografii w podręczniku historii, ich roli w zapamiętaniu tekstu, cech fotografii, które w opinii uczniów najbardziej temu sprzyjają, oraz wiarygodności przekazu informacji (wiedzy historycznej) przez fotografie. Większość pytań miała charakter zamknięty i dysjunktywny, polegający na wyborze jednej odpowiedzi spośród więcej niż dwóch możliwości (pyt. nr 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12), zastosowano także pytania filtrujące (pyt. nr 1, 13), półotwarte (pyt. nr 4, 5, 8, wariant pyt. nr 6) oraz otwarte (pyt. nr 1, 3).

Podstawą skonstruowania powyższego kwestionariusza były 1) ustalenia wynikające z analizy literatury przedmiotu, zarówno w sferze fotografii, jak i dydaktyki, oraz 2) sformułowane przez autorkę pytania badawcze.

2. Eksperyment naturalny z zastosowaniem kanonu jedynej różnicy (wykorzystanie fotografii versus brak jej wykorzystania – jedna zmienna różnicująca) podczas lekcji

dotyczącej tematu „Kultura dwudziestolecia międzywojennego” obejmującego następujące zagadnienia:

- kryzys tradycji (wątki filozoficzne - szczególny nacisk położono na nurt katastrofizmu – oraz ich przedstawicieli);
- sztuki plastyczne (główne kierunki w sztuce tego okresu i ich przedstawiciele);
- kultura masowa (najbardziej charakterystyczne jej przejawy i główni bohaterowie);
- sytuacja ekonomiczna i polityczna (przywódcy polityczni );
- kultura II RP na tle Europy.

Eksperyment zakończony był pisemnym testem wiadomości. Test składał się z sześciu pytań; udzielenie poprawnych odpowiedzi na wszystkie pytania pozwalało zdobyć 21 punktów.

3. Wariant eksperymentu naturalnego z zastosowaniem dwóch zmiennych różnicujących:
  - a) rodzaj wykształcenia, jakie zdobywali uczniowie biorący udział w eksperymencie: klasa o profilu ścisłym (grupa eksperymentalna) i klasa o profilu humanistycznym (grupa kontrolna);
  - b) wykorzystanie fotografii versus brak jej wykorzystania – jedna zmienna różnicująca podczas lekcji dotyczącej tematu „Kultura dwudziestolecia międzywojennego” obejmującego zagadnienia wymienione powyżej.

Eksperyment zakończony był tym samym testem wiadomości, jak w podstawowej wersji eksperymentu (sześć pytań, możliwość zdobycia 21 punktów). Test został powtórzony po upływie ośmiu miesięcy.

4. W celu określenia różnic między płciami przy określaniu roli fotografii i wyborze określonych jej rodzajów wykorzystano testy statystyczne porównujące dwie niezależne grupy: Test Manna-Whitney’a oraz test dokładny Fishera (King B.M., Minium E. W. 2009. Statystyka dla psychologów i pedagogów. Warszawa, PWN, s. 467- 475, s. 562 – 567). Pierwszy z nich należy do grupy testów nieparametrycznych opartych na rangach wykorzystywanych w przypadku gdy zmienna zależna wyrażona jest na skali porządkowej bądź też ilościowej i nie charakteryzuje się rozkładem normalnym. Drugi z nich jest testem parametrycznym stosowanym do danych wyrażonych na skali nominalnej; zastosowanym w niniejszej pracy w przypadku

dotyczącym częstości występowania poszczególnych rodzajów odpowiedzi w grupie dziewcząt i grupie chłopców.

### **3. Charakterystyka osób badanych i przebieg badań**

Badaniami kwestionariuszowymi objęto 164 osobową grupę uczniów w okresie adolescencji, w wieku 17 i 18 lat (94 dziewcząt i 70 chłopców). Byli to uczniowie dwóch liceów ogólnokształcących, mieszczących się na terenie Poznania: Liceum św. Marii Magdaleny i Liceum nr VI im. Ignacego Jana Paderewskiego. Badania te przeprowadzono w 2010 roku, a poprzedzono je badaniami pilotażowymi przeprowadzonymi w 2009 roku w Zespole Szkół Budowlanych im. Rogera Sławskiego w Poznaniu. Badaniami wówczas objętych zostało 60 osób w wieku 16-18 lat należących do klas o dwóch specjalnościach: architektura krajobrazu i budownictwo. Badania pilotażowe polegały na udzieleniu przez badanych odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w ankiecie. Na podstawie zebranych wyników udoskonalono kwestionariusz do badania roli fotografii w edukacji historycznej. Wszystkie badania miały charakter grupowy i były anonimowe (uczniowie wpisywali informacje o płci, wieku i klasie, którą reprezentowali).

Drugą grupę badanych stanowili nauczyciele historii uczący w liceach ogólnokształcących na terenie miasta Poznania. Dobór tej grupy badanych miał charakter celowy i ostatecznie obejmował 20 przypadków.

Eksperyment naturalny w liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu miał charakter dwuetapowy i objął ogółem 98 uczniów w czterech klasach o celowo dobranym zróżnicowanym profilu kształcenia. W przypadku dwóch klas stanowiących grupy eksperymentalne (w których zastosowano wykład wzbogacony fotografiami) był to profil matematyczno-fizyczny, w klasach stanowiących grupy kontrolne, w których zastosowano tylko wykład profile biologiczno-chemiczny i humanistyczny. Zgodnie z propozycjami nauczyciela historii została wybrana problematyka mająca stanowić podstawę eksperymentu. Autorka dokonała wyboru tematu „Lata 20-te” i najważniejszych zagadnień z tego zakresu, do których dobrała w sposób celowy fotografie mające (w założeniu) zwiększyć skuteczność zapamiętania prezentowanych podczas wykładu treści. Były to przede wszystkim fotograficzne portrety osób, które wywarły największy wpływ na politykę, kulturę i sztukę lat 20-tych oraz zdjęcia rodzajowe oddające klimat epoki, a także

kilka fotografii przedstawiających zachowane przykłady architektury modernistycznej i reprodukcje dzieł sztuki (pokazane podczas eksperymentu łącznie z fotografią autora tych dzieł). Pierwszy etap eksperymentu polegał na przeprowadzeniu lekcji na wspomniany wyżej temat przez nauczyciela historii. Lekcje zostały przeprowadzone w czterech klasach, dwie z nich stanowiły grupy eksperymentalne, dwie kontrolne. W grupach eksperymentalnych wykład ilustrowany był wybranymi fotografiami, w grupach kontrolnych nauczyciel wygłosił jedynie wykład. Autorka pracy była obecna na każdej z przeprowadzonych lekcji w roli biernego obserwatora. Drugi etap eksperymentu polegał na przeprowadzeniu we wszystkich grupach testu wiadomości, którego celem było sprawdzenie zasobu przyswojonej wiedzy na temat „Lata 20-te”.

## **Rozdział V. ROLA I STOPIEŃ WYKORZYSTYWANIA FOTOGRAFII W EDUKACJI HISTORYCZNEJ W OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI**

W rozdziale niniejszym zaprezentowano dane dotyczące roli, jaką uczniowie i nauczyciele przypisują fotografii w edukacji historycznej oraz stopień jej wykorzystania w dydaktyce tego przedmiotu na tle ogólnej wiedzy badanych o fotografii. Zaczerpnięto je z odpowiedzi uczniów i nauczycieli na pytania zawarte w kwestionariuszu do badania roli fotografii w edukacji historycznej w wersji dla uczniów i nauczycieli. Pierwsza część tego kwestionariusza zawierała pytania bardziej ogólne, takie jak określenie pojęcia fotografii, jej historia, rodzaje i związki ze sztuką. Odpowiedzi na te pytania były głównie przedmiotem analizy jakościowej i posłużyły jako podstawa nakreślenia ogólnego kontekstu ustalania roli fotografii w nauczaniu historii. Pytania dotyczące roli i stopnia wykorzystywania fotografii w nauczaniu historii zamieszczono w drugiej części kwestionariusza a uzyskane informacje poddano analizie ilościowej i jakościowej.

Analizę zebranego materiału rozpoczniemy od zaprezentowania danych zawartych w kwestionariuszu dla uczniów. W drugiej części rozdziału przedstawione zostaną wypowiedzi nauczycieli dotyczące omawianego problemu.

## **1. Rola i stopień wykorzystania fotografii w edukacji historii w opinii uczniów**

### **1.1. Zakres wiedzy uczniów o fotografii**

Analiza wyników badań wykazała, że na pytanie dotyczące pojęcia fotografii uczniowie udzielają bardzo zróżnicowanych wypowiedzi; od prostych, takich jak np. „fotografia to zdjęcie” (występujących jedynie w nielicznych przypadkach), do bardziej złożonych (o różnym stopniu ogólności), takich jak np. „fotografia to rodzaj sztuki utrwalającej rzeczywistość w sposób niepowtarzalny, zależny od artysty-fotografa” (uczennica, lat 18), „sztuka utrwalania chwili za pomocą zdjęcia” (uczeń, lat 18). Typowe odpowiedzi uczniów dobrze ilustruje następująca, udzielona przez ucznia (lat 18), który pisze, iż „fotografia to utrwalanie obrazu na kliszy fotograficznej”, bądź bardziej poetyczna, np. „fotografia to malowanie światłem” (uczennica 18 lat). Ta ostatnia wypowiedź zbliżona jest do typowego definiowania fotografii, zgodnie z którym ujmuje się ją jako „pisanie światłem” (por. r. I).

Większość wypowiedzi można ująć w dwie podstawowe kategorie, akcentujące inne aspekty fotografii. Jedna obejmuje wypowiedzi kładące nacisk na to, że fotografia jest odbiciem (obrazem) rzeczywistości na ogół wiernym lub zbliżonym do rzeczywistości, np. fotografia to „trwale uwiecznienie chwili w sposób wizualny”, a w nielicznych wypowiedziach „nieco przygotowanym”. Drugą kategorię natomiast tworzą wypowiedzi badanych odnoszące fotografię do dziedziny techniki, nauki lub sztuki, zajmującej się tworzeniem i obróbką zdjęć.

Nieliczne wypowiedzi zawierają oba wymienione aspekty, czego przykładem może być wypowiedź uczennicy (18 lat): „fotografia oznacza sztukę mającą na celu utwalenie chwili w sposób jak najbardziej zbliżony do rzeczywistości”.

Więcej niż połowa badanych (57,8%) ma niewielką wiedzę o historii fotografii, nie dysponując żadną lub prawie żadną wiedzą na ten temat. Ci, którzy ją posiadają wskazują na podstawowe (na ogół te same) wydarzenia, dotyczące historii fotografii, zaznaczając, że początki jej historii sięgają XIX wieku, lub wymieniając nazwę „camera obscura” jako prototyp pierwszego aparatu fotograficznego.

Wszyscy uczniowie (100%) uważają, że istnieją różne rodzaje fotografii. Przyjmując różne kryteria podziału dokonują bardzo zróżnicowanych klasyfikacji od powszechnie stosowanych wymienianych częściej do oryginalnych, własnych. Do częściej uwzględnianych można zaliczyć podział fotografii według kryterium koloru (czarno-biała, kolorowa), ze względu na jej charakter (cel) najczęściej na artystyczną i dokumentalną (zwaną też reportażową, czasem rodzinną, na sprzęt, którego się używa (wyróżniają cyfrową i analogową, czasem satelitarną), za podstawę podziału biorą też stopień fachowego przygotowania osoby robiącej fotografie (profesjonalna i amatorska). Do typowych wymienianych przez uczniów rodzajów fotografii należy wyróżnianie ze względu na jej przedmiot, takie jak fotografie pejzaży, portretów, martwej natury, aktów bądź krótko „ludzi, natury lub przedmiotów”. W nielicznych przypadkach uczniowie wprowadzają własne kryteria podziału oryginalnie formułując np. cel, jakiemu ma służyć („fotografia, która ma na celu uwiecznić coś, np. zdjęcia z wycieczki i fotografia, która ma skłonić odbiorcę do refleksji”).

Cała grupa badanych uczniów (100%) uznaje, że fotografie dostarczają istotnych informacji (często historycznych), rozmaicie jednak je określają. Dla zdecydowanej

większości uczniów są to informacje o rzeczywistości, „jest dla mnie świadectwem wydarzeń przedstawionym na fotografii”, przekazujące ją wiernie lub prawie wiernie.

Nieliczni badani wskazują też na możliwość dokonywania pewnych modyfikacji tej rzeczywistości przez autora fotografii przy pomocy różnych środków, np. artystycznych. Ten punkt widzenia występuje np. w następującej wypowiedzi udzielonej przez ucznia (18 lat): „fotografia to wierne odzwierciedlenie rzeczywistości próbujące jednak prostymi środkami pokazać ją w trochę inny sposób”, lub takiej, która uwzględnia „Przedstawia rzeczywisty i realistyczny obraz świata o ile nie jest pozowana”.

Dla niektórych uczniów informacje dostarczane przez fotografię obejmują „emocje towarzyszące autorowi i emocje towarzyszące oglądającemu (uczeń 18 lat). Ciekawy aspekt dotyczący oczekiwań wobec fotografii znajduje się w wypowiedzi jednego z uczniów (lat 18): „od fotografii podręcznikowej oczekuję ciekawostki dotyczącej danego tematu”.

Wszyscy uczniowie (100%) uważają, że fotografia, zwłaszcza artystyczna jest lub może być sztukę, zwłaszcza w przypadku, gdy budzi zachwyt („można robić zdjęcia, które zachwycają”), uznając np., że „fotografia może w niezwykle sposób przedstawiać rzeczywistość” (uczennica 17 lat). Traktując fotografię jako sztukę, uczniowie akcentują niekiedy istotną rolę wrażliwości osoby fotografa „tworzącego zdjęcie”, np.: „fotografia to wyraz wrażliwości, to malowanie światłem bez pędzla” (uczennica 17 lat).

Zdecydowana większość badanych lubi - chociaż z różnych powodów - gdy książki zawierają fotografie, ponieważ „wzbogacają one całość książki”, „poszerzają wiedzę”, „pokazują to, co opisuje tekst”, takie, które „komponują się z opisywaną treścią”, „takie, które mają coś wspólnego z tekstem”. Niektórzy z uczniów kładą nacisk na takie, które pozwalają wyobrazić sobie dany tekst”, akcentując tym samym ważność adekwatności fotografii do omawianych kwestii, a także wielkość „lubię fotografie duże, żeby było mało tekstu” (uczeń lat 17), „duże, wyraźne i prawdziwe” (uczennica 17 lat). Wskazują też na duże zróżnicowanie uczuć - zarówno pozytywnych (częściej) jak i negatywnych - które towarzyszą im przy oglądaniu fotografii. Zależy to od rodzaju fotografii, tego, co ona przedstawia i funkcji, jaką ma spełnić. Fotografia krajobrazu wzbudza chęć bycia w danym miejscu, zobaczenie go „z bliska” (uczeń lat 16).

Z fotografią większość uczniów ma bardzo częsty lub częsty kontakt, a miejscem, w którym taka okazja się nadarza, jest zdaniem uczniów dom rodzinny i szkoła, a także miejsca takie jak galerie, także internet.

Dobra fotografia, jak pisze uczennica (18 lat) „porusza, daje do myślenia i nasycza moje potrzeby estetyczne, humorystyczna bawi i zachwyca”, a także: „dobra fotografia budzi uczucie bliskie katharsis, zaciekawienie, często współczucie, radość, cały wachlarz emocji w zależności od sfotografowanego zdarzenia” (uczeń 17 lat).

Niektórzy uczniowie rozróżniają uczucia wywoływane w zależności od rodzaju fotografii. „Fotografia jako dziedzina sztuki budzi uczucia pozytywne, zaś jako źródło informacji itp. raczej obojętne” (uczeń 18 lat), wywołuje refleksję (zadumę) na temat przeszłości.

W odpowiedziach na pytanie: „Czym jest dla Ciebie fotografia?” uczniowie widzą w niej najczęściej ilustrację (jakiegoś zdarzenia itp.), „informację wizualną, ułatwiającą zapamiętanie” (uczeń 17 lat). W drugiej kolejności traktują ją jako wierne odbicie rzeczywistości oraz jako źródło wiedzy. Nieliczni widzą w niej także środek (sposób) „do przekazywania uczuć” (uczeń 18 lat) lub też „pomoc przy łączeniu faktów” (uczeń lat 18).

Istotne z punktu widzenia postawionego pytania badawczego są odpowiedzi uczniów na pytanie 10, dotyczące roli fotografii w uczeniu się. Odpowiedzi na to pytanie ilustruje tabela 1.

**Tabela 1.** Przydatność fotografii w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)<sup>249</sup>

Badani	Rodzaj odpowiedzi									
	duża		umiarkowana		raczej żadna		żadna		ogółem	
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczęta	66	70,2	18	19,1	-	0,0	10	10,6	94	100,0
chłopcy	50	71,4	10	14,3	1	1,4	9	12,9	70	100,0
<b>ogółem</b>	116	70,7	28	17,0	1	0,6	19	11,6	164	100,0

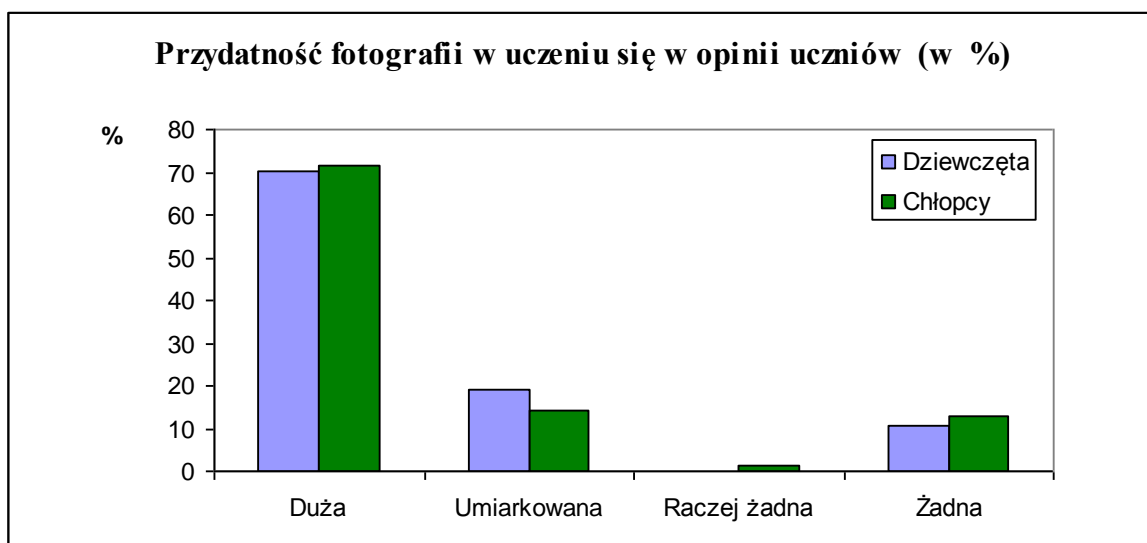
\* Liczba badanych uczniów

**Źródło:** badania własne

Jak wynika z danych ujętych w tabeli, zdecydowana większość badanych (70,7%) przyznaje, że fotografie pomagają im w uczeniu się, argumentując np.: „dzięki fotografii łatwiej się zapamiętuje” (uczeń lat 16), fotografie „ułatwiają wyobrażanie sobie”, „pomagają się uczyć, ponieważ nie jest to suche przyswajanie wiedzy” (uczennica 18 lat), „są pomocne w myśleniu i rozbudzają wyobraźnię”, „pomagają zrozumieć materiał” (uczeń 17 lat). Nieliczna grupa uczniów wyraziła opinię, zgodnie z którą fotografie nie pomagają im w uczeniu się. Dane ujęte w tabeli nr 1 zaprezentowano także na wykresie nr 1.

<sup>249</sup> Pytanie dotyczyło ogólnej opinii uczniów o przydatności fotografii w uczeniu się.

**Wykres nr 1.** Przydatność fotografii w uczeniu się w opinii uczniów



**Źródło:** badania własne

Aby sprawdzić, czy dziewczęta i chłopcy tak samo oceniają pomoc fotografii w procesie uczenia się zastosowano test istotności różnic dla danych niezależnych Manna-Whitney'a. Wyniki tego testu  $z=0,021$ ;  $p=0,983$  wskazują, że istotność dla statystyki testowej  $z$  jest większa od założonego poziomu  $\alpha$  równego 0.05, dlatego można przyjąć, że dziewczęta i chłopcy nie różnią się w ocenie roli fotografii w uczeniu się. Wynik testu ilustruje tabela 1.1 i 1.2.

**Tabela 1.1.** Test Manna-Whitney'a. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)?

Płeć	Liczebność	Średnia ranga
dziewczęta	94	82,55
chłopcy	70	82,43
ogółem	164	

**Źródło:** badania własne

**Tabela 1.2.** Test Manna-Whitney’a. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)?

Statystyki testu	Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu tekstu)?
(p) Z	-,021
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,983

**Źródło:** badania własne

Podsumowując zaprezentowane dotychczas dane należy stwierdzić, że nieco ogólna wiedza uczniów o fotografii nie przeszkadza im (w większości) w dostrzeganiu znaczącej roli fotografii w uczeniu się (zapamiętywaniu tekstu).

### 1.2. Stopień wykorzystania i rola fotografii w edukacji historii w opinii uczniów

Analizę wyników dotyczących powyższej kwestii rozpoczniemy od prezentacji danych dotyczących odpowiedzi na pyt. 3 drugiej części kwestionariusza, mianowicie wskazania podręcznika, zawierającego, zdaniem uczniów, najwięcej fotografii. Rozkład odpowiedzi ilustruje tabela nr 2.

**Tabela 2.** Liczba fotografii w podręcznikach szkolnych w opinii uczniów

Badani	Typ podręcznika											
	Plastyka		Język polski		Historia		Chemia		Geografia		Inne	
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczęta	15	16,0	17	18,1	48	51,1	1	1,1	33	35,1	8	6,1
chłopcy	7	5,7	4	5,7	34	48,6	1	1,4	19	27,1	9	12,1
<b>ogółem</b>	22	13,4	21	12,8	82	50,0	2	1,2	52	31,1	17	8,01

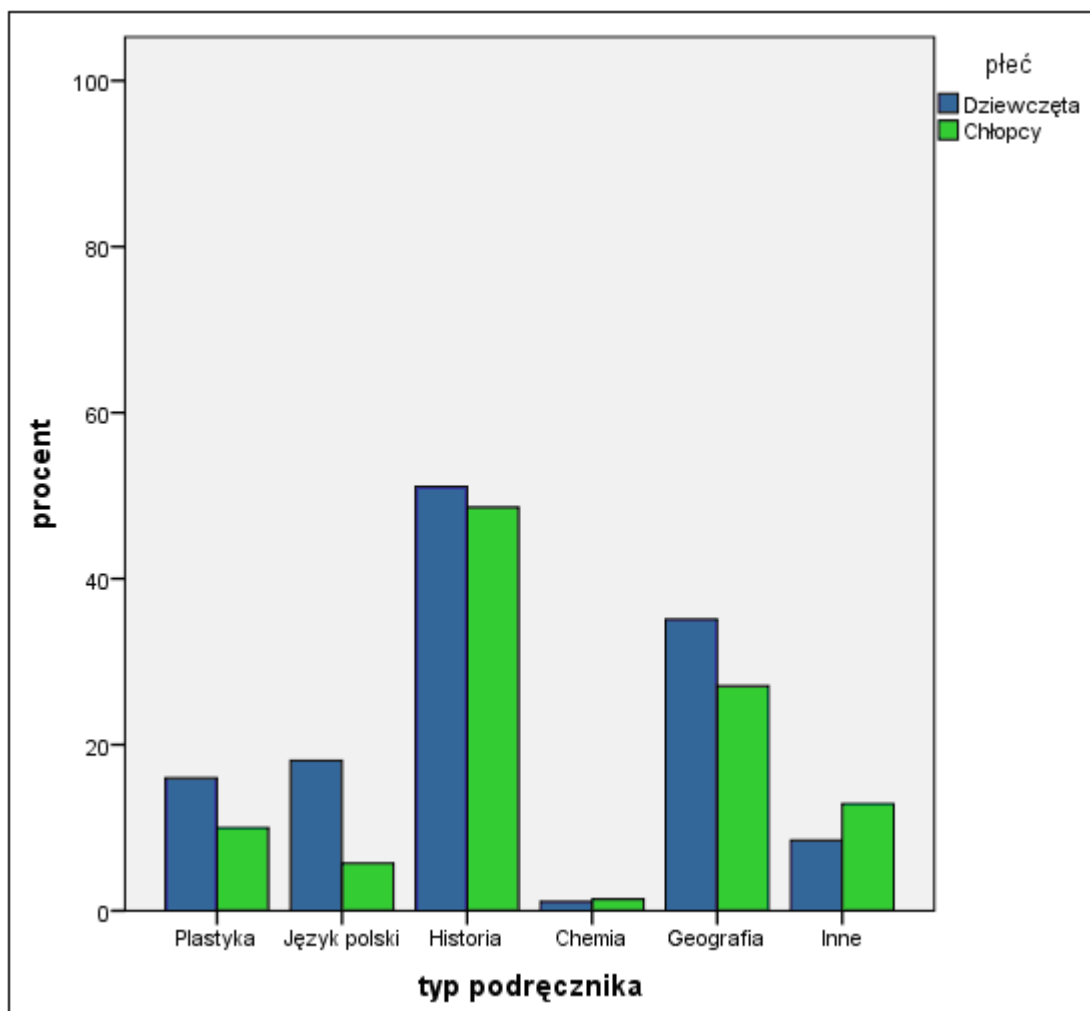
\* Liczba wyborów, Procenty obliczono w odniesieniu do ogólnej liczby wyborów dokonanych przez dziewczęta (122) i chłopców (74).

**Źródło:** badania własne<sup>250</sup>

<sup>250</sup> W przypadku odpowiedzi na pięć pytań kwestionariusza dopuszczano możliwość wyboru kilku odpowiedzi. Stąd też dane zawarte w tabelach nr 2, 4, 5, 6 i 11 nie ukazują liczby ogółu badanych (164), ale liczbę dokonanych wyborów.

Dane dotyczące ilości fotografii znajdujących się w podręcznikach szkolnych przedstawione w tabeli 2 zaprezentowano na wykresie nr 2.

**Wykres nr 2.** Liczba fotografii w podręcznikach szkolnych w opinii uczniów



**Źródło:** badania własne

Jak wynika z przedstawionych w tabeli 2 danych, najczęściej fotografii, zdaniem uczniów, znajduje się w podręczniku historii i kolejno, (wg liczby wskazań) w podręczniku geografii. Pozostałe podręczniki w opinii uczniów zawierają zbliżoną liczbę fotografii.

W celu sprawdzenia, czy dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie, czy występują w tym względzie jakieś istotne różnice między płciami zastosowano testy dokładnego prawdopodobieństwa dla dwóch prób niezależnych

Fishera. Test wykazał, że jedynie w przypadku podręcznika do nauki języka polskiego płeć stanowi czynnik różnicujący, gdyż dziewczęta  $p=0,015$  częściej wybierały tę kategorię, wynik niższy niż założony poziom  $\alpha$  równy 0.05. Wyniki ilustruje tabela 2.1.

**Tabela 2.1.** Test dokładny Fishera. Czy dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie podręczników?

Podręcznik	Wynik testu	Wniosek
plastyka	$p=0,191$	brak związku między zmiennymi
język polski	$p=0,015$	dziewczęta częściej niż chłopcy wybierają tę kategorię
historia	$p=0,473$	brak związku między zmiennymi
chemia	$p=0,673$	brak związku między zmiennymi
geografia	$p=0,180$	brak związku między zmiennymi
inne	$p=0,258$	brak związku między zmiennymi

**Źródło:** badania własne

Dalsza analiza dotyczy danych odnoszących się do odpowiedzi na pyt. 4 drugiej części kwestionariusza związanych z obecnością fotografii w podręczniku historii oraz ich liczby. Rozkład odpowiedzi na to pytanie ujęto w tabeli 3.

**Tabela 3.** Ocena liczby fotografii w podręczniku historii

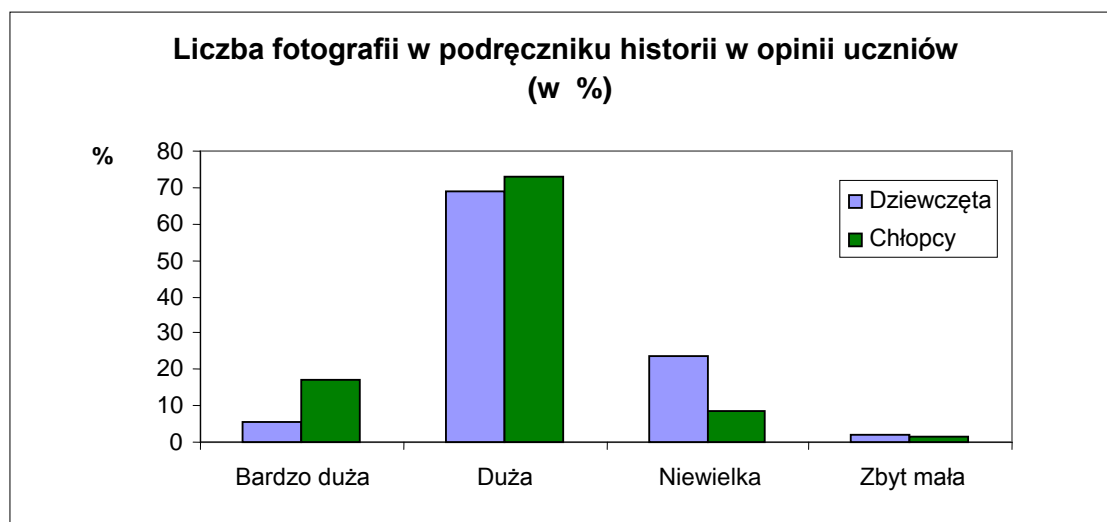
Badani	Rodzaj odpowiedzi									
	Bardzo dużo		Dużo		Niewiele		Zbyt mało		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%
dziewczęta	5	5,3	65	69,1	22	23,4	2	2,1	94	100,0
chłopcy	12	17,1	51	72,9	6	8,6	1	1,4	70	100,0
<b>ogółem</b>	17	10,4	116	70,7	28	17,1	3	1,8	164	100,0

\* Liczba badanych uczniów

**Źródło:** badania własne

Zdecydowana większość badanych uczniów (81%) uznaje, że ich podręczniki do nauki historii zawierają dużą lub bardzo dużą liczbę fotografii. Dane zawarte w tabeli 3 przedstawiono na wykresie nr 3.

**Wykres nr 3.** Ocena liczby fotografii w podręczniku historii



**Źródło:** badania własne

W celu sprawdzenia czy dziewczęta i chłopcy tak samo oceniają liczbę fotografii w podręczniku do nauki historii zastosowano test Manna-Whitney'a. Uzyskane wyniki  $z=-3,194$ ;  $p=0,001$  wskazują, że istotność dla statystyki testowej jest niższa od założonego poziomu istotności  $\alpha$  równego 0.05, a zatem można przyjąć, że dziewczęta i chłopcy różnią się w ocenie liczby fotografii w podręczniku do historii. W porównaniu z dziewczętami chłopcy uznają, że jest ich więcej. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.1.

**Tabela 3.1.** Test Manna-Whitney'a. Czy w twoim podręczniku do nauki historii są fotografie, a jeżeli tak to jak dużo?

Statystyki testu	Czy w twoim podręczniku do nauki historii są fotografie, a jeżeli tak, to jak dużo?
(p) z	-3,194
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,001

**Źródło:** badania własne

Kolejne pytanie kwestionariusza (pyt. nr 5) dotyczyło rodzaju fotografii zawartych w wykorzystywanych przez nich podręcznikach historii. Zdaniem uczniów, większość zdjęć stanowią w kolejności od najczęściej wymienianych: fotografie sławnych ludzi (władców), fotografie architektury oraz scenki rodzajowe. Badani wskazują także, iż te właśnie rodzaje fotografii są najistotniejsze i powinny (choć w większej liczbie) być umieszczane w podręcznikach historii. W dziesięciu przypadkach uczniowie wskazują na potrzebę umieszczenia innych fotografii, takich jak fotografie przedmiotów – wynalazków, sprzętu wojennego, karykatur z wydarzeń historycznych. Dokładne dane na ten temat ilustrują tabele 4 i 5.

**Tabela 4.** Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów.

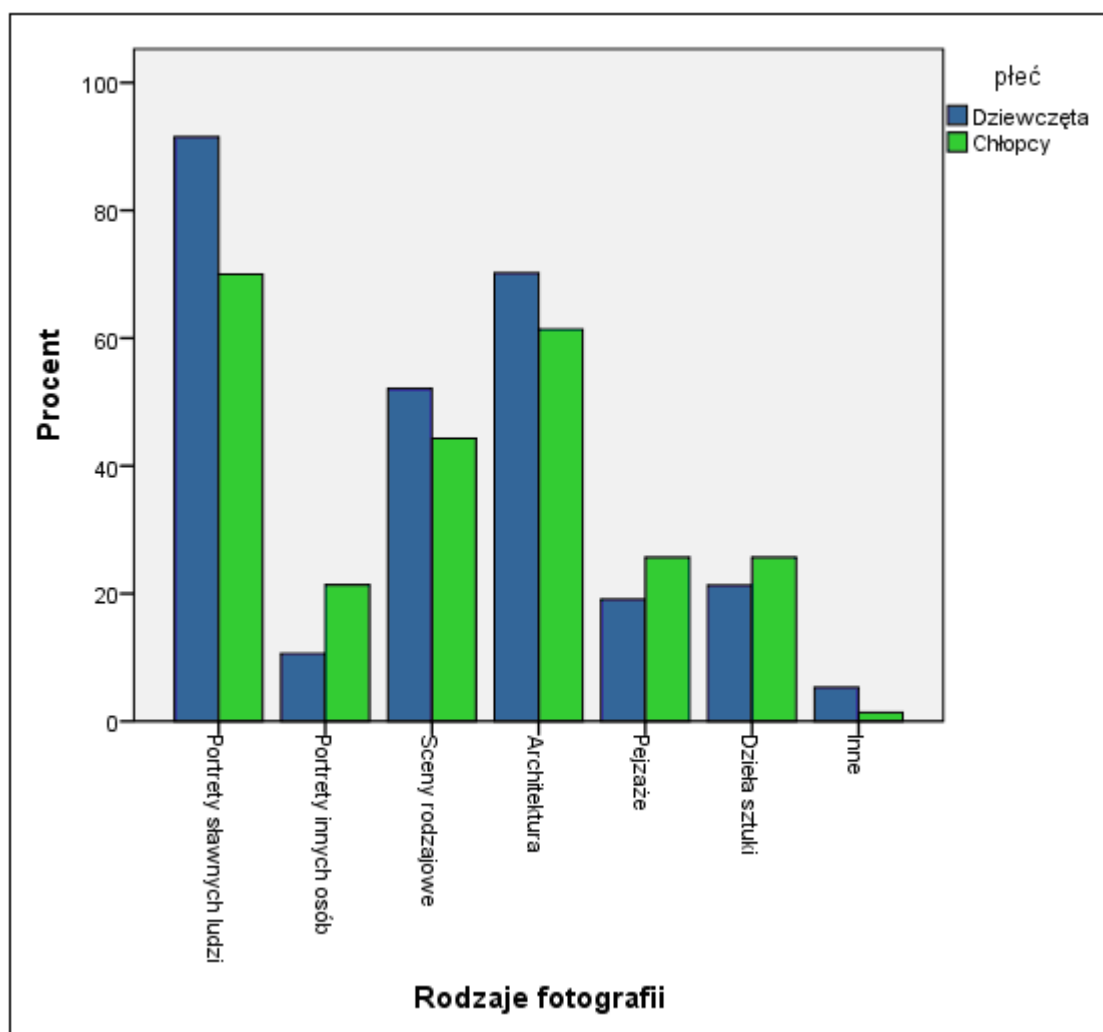
Badani	Rodzaje fotografii														
	Portrety sławnych ludzi		Portrety innych osób		Sceny rodzajowe		Architektura		Pejzaże		Dzieła sztuki		Inne		Ogółem
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
dziewczęta	86	91,5	10	10,6	49	52,1	66	70,2	18	19,1	20	21,3	5	5,3	254
chłopcy	49	70,0	15	21,4	31	44,3	43	61,4	18	25,7	18	25,7	1	1,4	175
<b>ogółem</b>	135	82,3	25	15,2	80	48,8	109	66,5	36	22,0	38	23,2	6	3,7	429

\* Liczba dokonanych wyborów

**Źródło:** badania własne

Dane przedstawione w tabeli 4 zaprezentowano na wykresie nr 4.

Wykres nr 4. Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów



Źródło: badania własne

Aby sprawdzić, czy dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie spośród zaprezentowanych zastosowano test dokładnego prawdopodobieństwa dla dwóch prób niezależnych Fishera. Wyniki testu wskazują na istotną różnicę w dwóch wymienionych kategoriach: w obu przypadkach wynik jest niższy od założonego poziomu  $\alpha$  równego 0.05, dziewczęta częściej  $p < 0,001$  niż chłopcy wskazywały na portrety sławnych ludzi, natomiast chłopcy częściej  $p = 0,047$  niż dziewczęta wybierali portrety innych ludzi. Wyniki testu ilustruje poniższa tabela 4.1.

**Tabela 4.1.** Test dokładny Fishera. Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów

Podręcznik	Wynik testu	Wniosek
portrety sławnych ludzi	p<0,001	dziewczeta częściej niż chłopcy wybierają tę kategorię
portrety innych osób	p=0,047	chłopcy częściej niż dziewczeta wybierają tę kategorię
sceny rodzajowe	p=0,202	brak związku między zmiennymi
architektura	p=0,156	brak związku między zmiennymi
pejzaże	p=0,207	brak związku między zmiennymi
dzieła sztuki	p=0,315	brak związku między zmiennymi
inne	p=0,189	brak związku między zmiennymi

**Źródło:** badania własne

W dalszej części kwestionariusza (pyt. nr 6) poproszono badanych o zaznaczenie, tych rodzajów fotografii, które ich zdaniem są najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach do nauki historii. Rozkład otrzymanych odpowiedzi ilustruje tabela 5, oraz wykres nr 5.

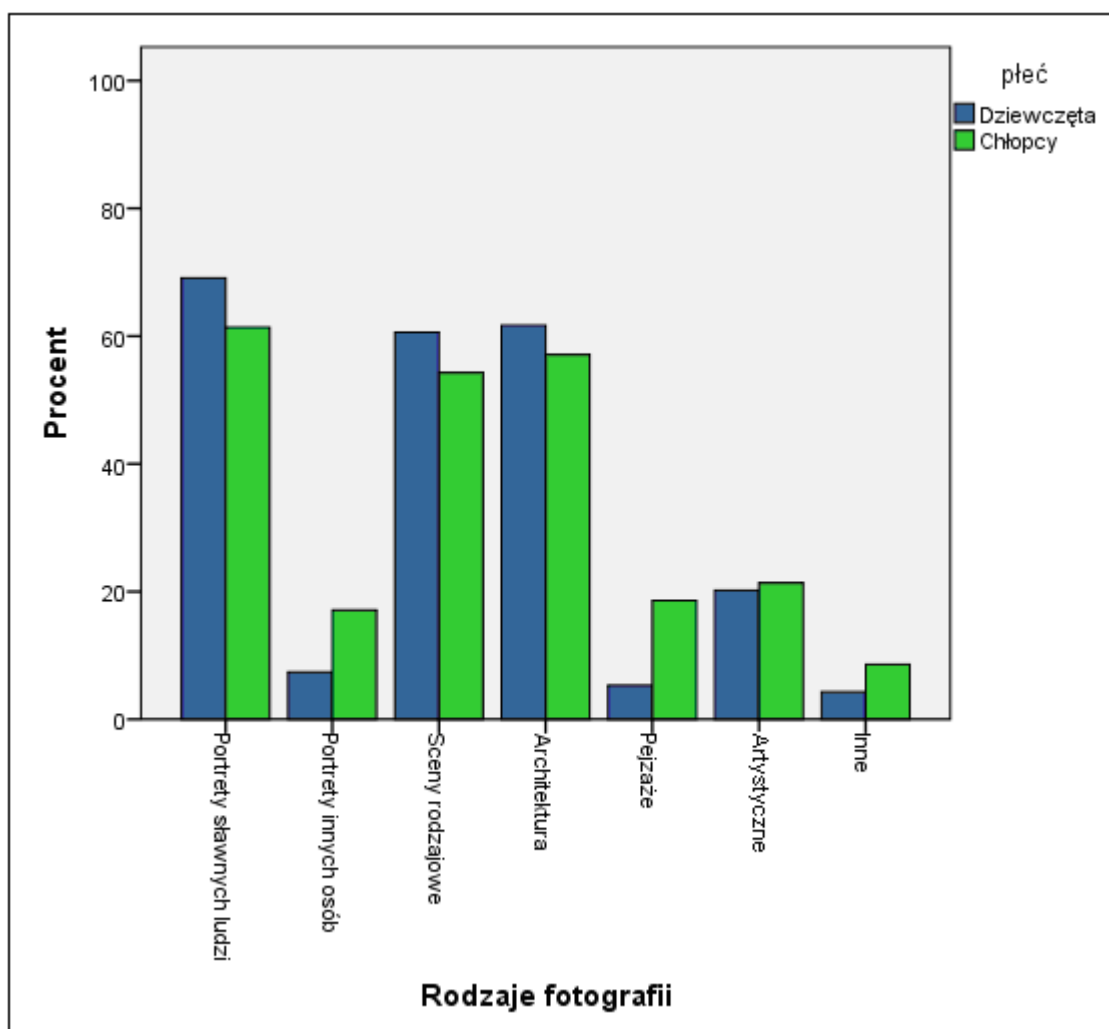
**Tabela 5.** Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów

Badani	Rodzaje fotografii														
	Portrety sławnych ludzi		Portrety innych osób		Sceny rodzajowe		Architektura		Pejzaże		Fotografie artystyczne		Inne		Ogółem
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
dziewczeta	65	69,1	7	7,4	57	60,6	58	61,7	5	5,3	19	20,2	4	4,3	215
chłopcy	43	61,4	12	17,1	38	54,3	40	57,1	13	18,6	15	21,4	6	8,6	167
<b>ogółem</b>	108	65,9	19	11,6	95	57,9	98	59,8	18	11,0	34	20,7	10	6,1	382

\* Liczba dokonanych wyborów

**Źródło:** badania własne

**Wykres nr 5.** Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów



**Źródło:** badania własne

Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania wykorzystano test dokładnego prawdopodobieństwa Fishera, aby sprawdzić, czy dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie. Przyjmując założony poziom  $\alpha$  0.05 wyniki w odróżnieniu od preferencji zaznaczających się przy wyborze kategorii zastanych w podręcznikach nie wskazują istotnej różnicy między płciami w odniesieniu do portretów sławnych ludzi  $p=0,193$ , natomiast potwierdzają zaobserwowaną wcześniej tendencję chłopców do częstszych niż u dziewcząt wyborów kategorii: portrety innych ludzi  $p=0,048$ . Również w przypadku fotografii pejzażowej zaznaczyła się istotna różnica, gdyż ten rodzaj był częściej preferowany przez chłopców  $p=0,008$ .

**Tabela 5.1.** Test dokładny Fishera. Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów

Podręcznik	Wynik testu	Wniosek
portrety sławnych ludzi	p=0,193	brak związku między zmiennymi
portrety innych osób	p=0,048	chłopcy częściej niż dziewczęta wybierają tę kategorię
sceny rodzajowe	p=0,256	brak związku między zmiennymi
architektura	p=0,334	brak związku między zmiennymi
pejzaże	p=0,008	chłopcy częściej niż dziewczęta wybierają tę kategorię
estetyczne	p=0,500	brak związku między zmiennymi
inne	p=0,207	brak związku między zmiennymi

**Źródło:** badania własne

W odpowiedzi na pyt. nr 7 badani uczniowie przyznali, że obecność fotografii w podręczniku historii pomaga im w lepszym zapamiętywaniu tekstu. Większość badanych (57,3%) uznaje, że zamieszczanie fotografii w podręczniku pomaga im w uczeniu się. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło 23,2% badanych (większość dziewcząt), argumentujących swą odpowiedź, że są „wzrokowcami”. Odpowiedzi „tak” udzieliło 34,1% badanych. Dokładne dane zaprezentowano w tabeli 6.

**Tabela 6.** Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu

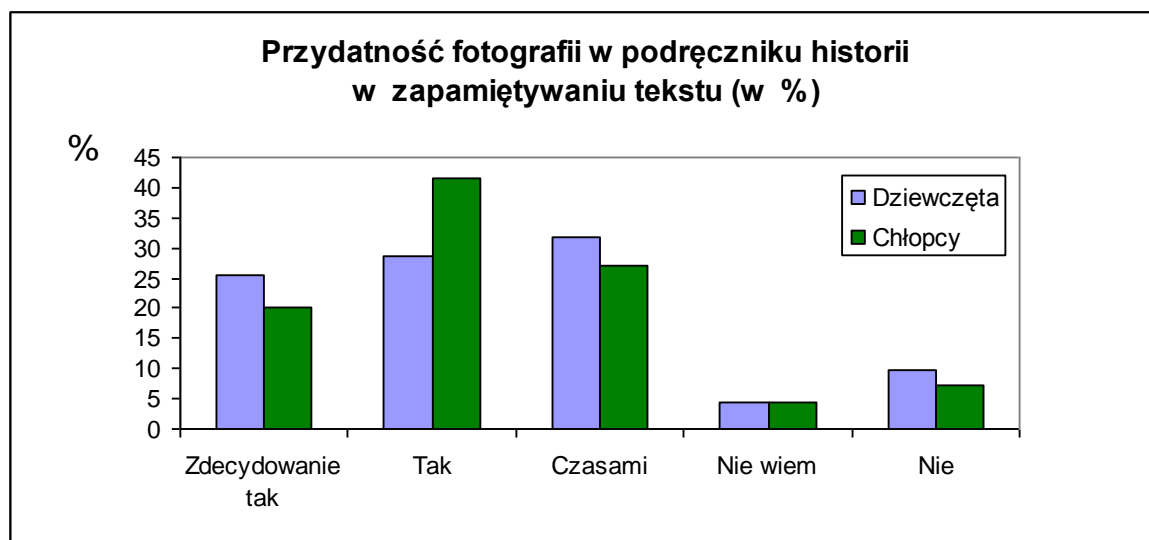
Badani	Rodzaj odpowiedzi											
	Zdecydowanie tak		Tak		Czasami		Nie wiem		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%
dziewczęta	24	25,5	27	28,7	30	31,9	4	4,3	9	9,6	94	100,0
chłopcy	14	20,0	29	41,4	19	27,1	3	4,3	5	7,1	70	100,0
<b>ogółem</b>	38	23,2	56	34,1	49	29,9	7	4,3	14	8,5	164	100,0

\* Liczba badanych uczniów

**Źródło:** Badania własne

Rozkład otrzymanych odpowiedzi przedstawiono graficznie na wykresie nr 6.

**Wykres nr 6.** Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu



Źródło: badania własne

Aby sprawdzić, czy dziewczęta i chłopcy tak samo oceniają pomoc fotografii w zapamiętywaniu tekstu zastosowano test Manna-Whitney'a. Wynik testu  $z=-0,290$ ;  $p=0,772$  przy założonym poziomie  $\alpha$  równym 0.05 nie wskazuje istotnej różnicy między dziewczętami i chłopcami, w ich ocenie pomocy fotografii w zapamiętywaniu tekstu. Odpowiedź „nie wiem” została potraktowana jako brak danych. Dane ilustrują tabele 6.1 i 6.2.

**Tabela 6.1.** Test Mana-Whitney'a. Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu

Płeć	Liczebność	Średnia ranga
dziewczęta	90	79,87
chłopcy	67	77,84
ogółem	157	

Źródło: badania własne

**Tabela 6.2.** Test Mana-Whitney’a. Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu

Statystyki testu	Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w zapamiętywaniu tekstu?
(p) z	-,290
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,772

**Źródło:** badania własne

Interesujące są różnice między dziewczętami i chłopcami odnoszące się do rodzaju fotografii, które pomagają im najbardziej w lepszym zapamiętywaniu tekstu (pyt. nr 8). W przypadku dziewcząt jako zdecydowanie najbardziej pomocne w zapamiętywaniu materiału uznane zostały sceny rodzajowe (47,9%), następnie fotografie architektury (36,2%), a także sceny bitewne (31,9%). Chłopcóm natomiast w przyswajaniu materiału pomocne są w pierwszej kolejności sceny bitewne (38,6%) - co znajduje odbicie w informacjach o najbardziej zapamiętanej fotografii z podręcznika - a na drugim miejscu sceny rodzajowe (35,7%) oraz fotografie architektury (32,9%). Rozkład odpowiedzi na to pytanie zaprezentowano tabeli 7.

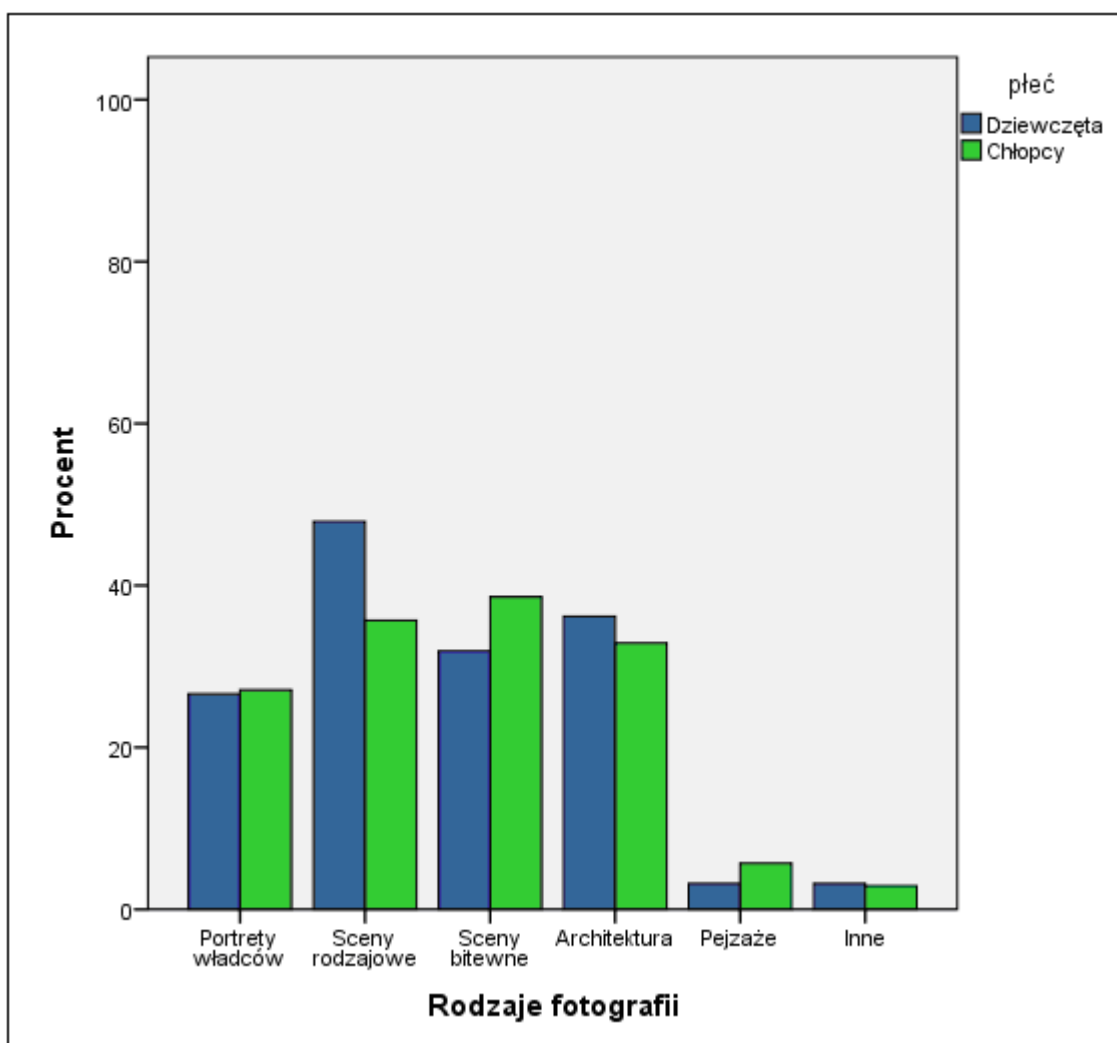
**Tabela 7.** Rodzaje fotografii pomagające w zapamiętywaniu tekstu

Badani	Rodzaje fotografii												Ogółem
	Portrety władców		Sceny bitewne		Sceny rodzajowe		Architektura		Pejzaże		Inne		
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
dziewczęta	25	26,6	30	31,9	45	47,9	34	36,2	3	3,2	3	3,2	140
chłopcy	19	27,1	27	38,6	25	35,7	23	32,9	4	5,7	2	2,9	100
<b>ogółem</b>	44	26,8	57	34,8	70	42,7	57	34,8	7	4,3	5	3,0	240

\* Liczba dokonanych wyborów

**Źródło:** badania własne

Wykres nr 7. Rodzaje fotografii pomagające w zapamiętywaniu tekstu



Źródło: badania własne

Interesujące są odpowiedzi na pytanie 9 dotyczące cech fotografii, które zdaniem uczniów sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu. Okazuje się, że zdecydowana większość badanych jako najważniejszą kategorię wymienia treść fotografii - jej adekwatność do omawianych zagadnień jako najważniejszą cechę zwiększającą skuteczność uczenia się („fotografie w książkach powinny nawiązywać do ich treści, obrazować je”). Szczególnie dla chłopców (94,3%) jest to najważniejszy czynnik pomagający w ich opinii w przyswajaniu materiału; również dla dziewcząt (61,9%) treść fotografii ma największe znaczenie. Na drugim miejscu znajduje się kolor – czynnik ważny dla 31,4% chłopców i 26,6% dziewcząt, a dopiero na trzecim wielkość fotografii, istotny dla 17,1% chłopców

i 21,3% dziewcząt. W przypadku kategorii „inne” tylko jedna z dziewcząt wskazała na jakość umieszczonej w podręczniku fotografii, jako na najistotniejszą cechę sprzyjającą zapamiętywaniu tekstu.

Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawiono w tabeli 8 oraz w formie graficznej na wykresie nr 8.

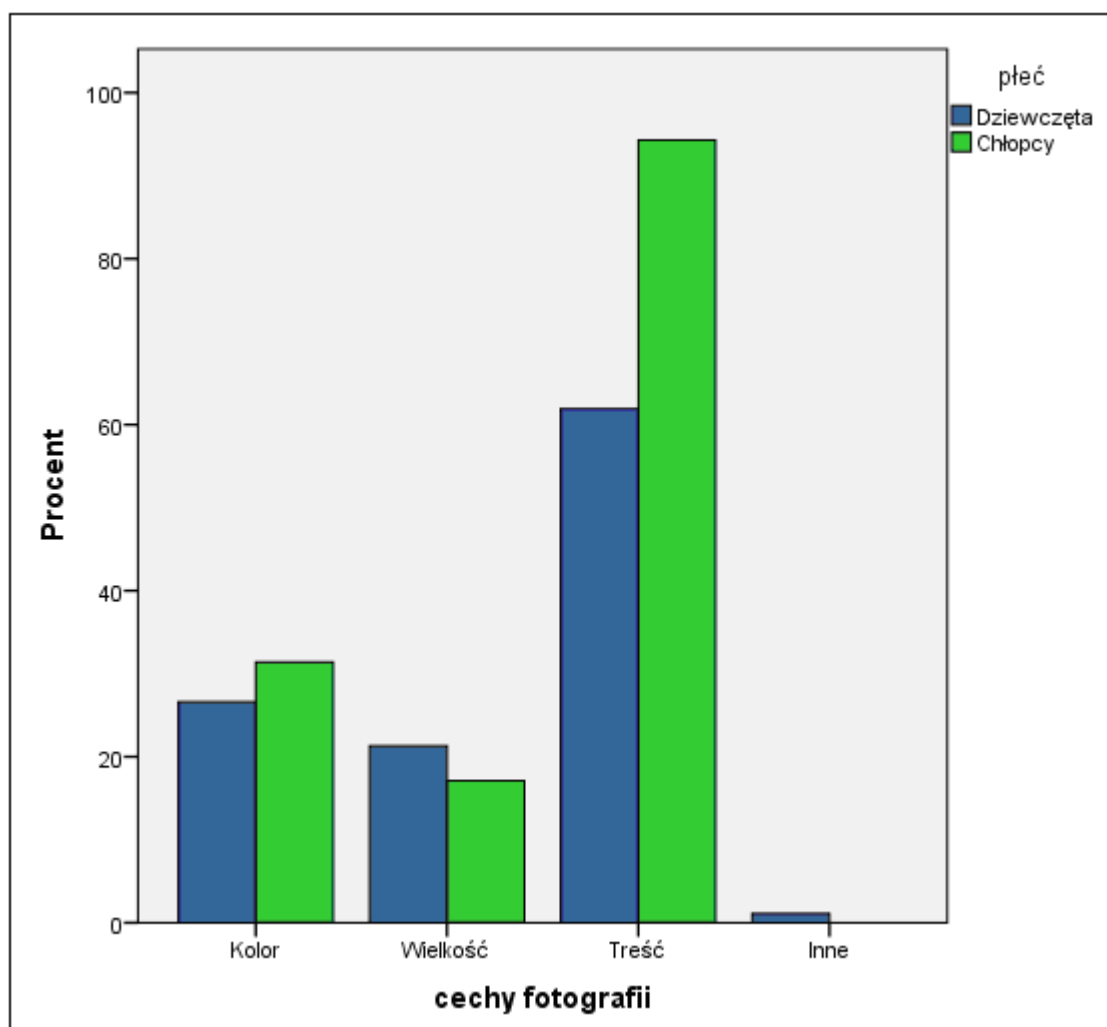
**Tabela 8.** Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu

Badani	Cechy fotografii								
	Kolor		Wielkość		Treść		Inne		Ogółem
	N	%	N	%	N	%	N	%	N*
dziewczęta	25	26,6	20	21,3	65	61,9	1	1,1	111
chłopcy	22	31,4	12	17,1	66	94,3	0	0,0	100
<b>ogółem</b>	47	28,7	32	20,8	131	79,9	1	0,6	211

\* Liczba dokonanych wyborów

**Źródło:** badania własne

**Wykres nr 8.** Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu



**Źródło:** badania własne

W celu sprawdzenia, czy istnieje istotna statystycznie różnica między płciami w przy wyborze określonych kategorii zastosowano test dokładnego prawdopodobieństwa Fishera. Wyniki testu  $p < 0,001$  przy założonym poziomie  $\alpha$  równym 0.05 potwierdzają, że w badanej próbie treść fotografii jest czynnikiem ważniejszym dla chłopców niż dziewcząt, w przypadku pozostałych kategorii nie zaobserwowano takiej różnicy. Wyniki testu ilustruje tabela 8.1.

**Tabela 8.1.** Test dokładny Fishera. Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu

Podręcznik	Wynik testu	Wniosek
kolor	p=0,307	brak związku między zmiennymi
wielkość	p=0,324	brak związku między zmiennymi
treść	p<0,001	chłopcy częściej niż dziewczęta wymieniają tę kategorię
inne	p=0,573	brak związku między zmiennymi

**Źródło:** badania własne

Na pytanie 10 dotyczące stopnia wiarygodności fotografii większość badanych (60,9%) odpowiedziała twierdząco, chociaż należące do tej grupy dziewczęta (62,7%) częściej skłonne są wierzyć temu, co przedstawiają fotografie: zdecydowanie wierzy fotografiom 10,6% badanych dziewcząt, natomiast 52,1% wybrało odpowiedź „tak”. Wśród chłopców (58,5%) w pełni wierzy fotografiom 7,1% badanych, a odpowiedź „tak” zaznaczyło 51,4%. Tylko 3,7% badanych wybrało odpowiedź „nie wiem”, żadna z badanych osób nie zadeklarowała zdecydowanego braku wiary w przekaz fotografii. Rozkład odpowiedzi na to pytanie ujęto poniżej w tabeli 9 oraz w postaci graficznej na wykresie nr 9.

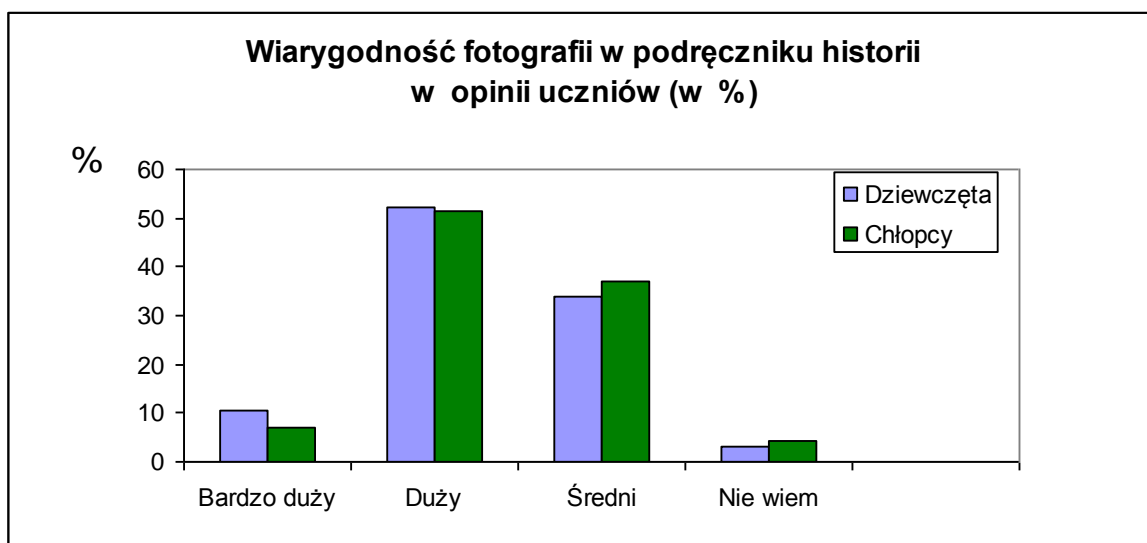
**Tabela 9.** Stopień wiarygodności fotografii w opinii uczniów

Badani	Rodzaj odpowiedzi									
	Bardzo duży		Duży		Średni		Nie wiem		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%
dziewczęta	10	10,6	49	52,1	32	34,0	3	3,2	94	100,0
chłopcy	5	7,1	36	51,4	26	37,1	3	4,3	70	100,0
<b>ogółem</b>	15	9,1	85	51,8	58	35,4	6	3,7	164	100,0

\* Liczba badanych uczniów

**Źródło:** badania własne

**Wykres nr 9.** Stopień wiarygodności fotografii w opinii uczniów



**Źródło:** badania własne

Aby sprawdzić, czy dziewczęta i chłopcy są zgodni, w ocenianiu wiarygodności fotografii, czy istnieje w tym względzie różnica między płciami zastosowano test Manna-Whitney'a. Wynik testu  $z = -0,665$ ;  $p = 0,506$  przy założonym poziomie  $\alpha$  równym 0.05 wskazuje, że dziewczęta i chłopcy nie różnią się w ocenie wiarygodności fotografii. Odpowiedź „nie wiem” została potraktowana jako brak danych. Otrzymane wyniki ilustrują tabele 9.1 i 9.2.

**Tabela 9.1.** Test Manna-Whitney'a. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?

Płeć	Liczebność	Średnia ranga
dziewczęta	91	77,65
chłopcy	67	82,01
ogółem	158	

**Źródło:** badania własne

**Tabela 9.2.** Test Manna-Whitney'a. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?

Statystyki testu	Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?
(p) z	-,665
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,506

**Źródło:** badania własne

Analiza odpowiedzi na pytanie 10 wykazała, że zdecydowana większość badanych (60,9%) - chociaż w różnym stopniu - uznaje fotografię za źródło wiedzy. Odpowiedzi określających pomoc fotografii - źródła wiedzy, jako umiarkowaną, udzieliło 35,4% badanych. Tylko 7,3% uczniów zdecydowanie uznała, że fotografia nie stanowi dla nich źródła wiedzy.

Dane dotyczące roli fotografii jako źródła wiedzy historycznej przedstawiono w tabeli 10 i w postaci graficznej na wykresie nr 10.

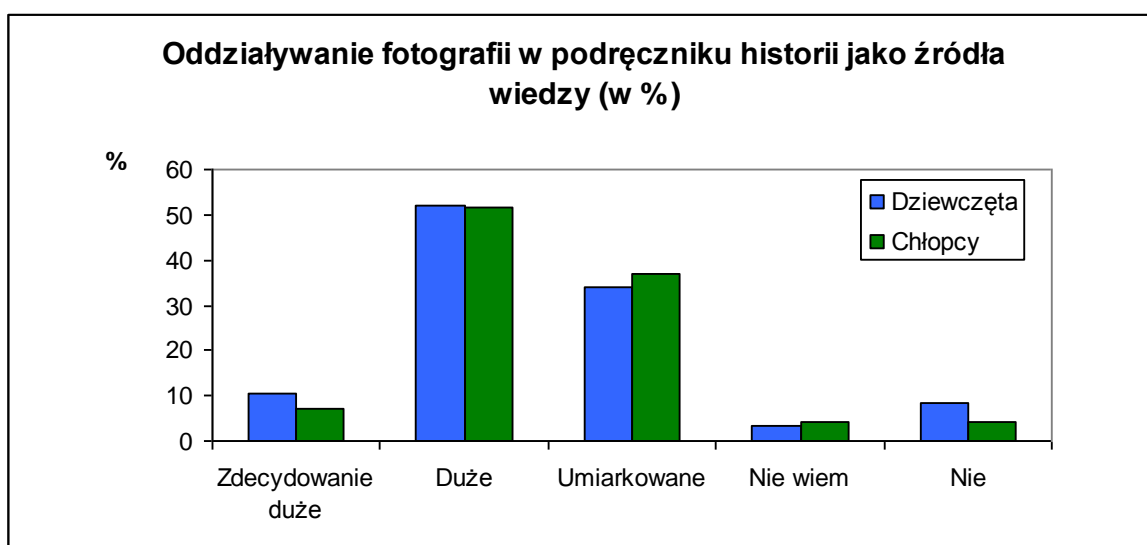
**Tabela 10.** Zakres oddziaływania fotografii w podręczniku historii jako źródła wiedzy

Badani	Rodzaj odpowiedzi											
	Zdecydowanie duży		Duży		Umiarkowany		Brak zdania		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N*	%
dziewczęta	10	10,6	30	52,1	44	34,0	2	3,2	8	8,5	94	100,0
chłopcy	8	7,1	28	51,4	29	37,1	2	4,3	3	4,3	70	100,0
<b>Ogółem</b>	18	9,1	58	51,8	73	35,4	4	3,7	11	7,3	164	100,0

\* Liczba badanych uczniów

**Źródło:** badania własne

**Wykres nr 10.** Zakres oddziaływania fotografii w podręczniku historii jako źródła wiedzy



**Źródło:** badania własne

W celu sprawdzenia, czy dziewczęta i chłopcy tak samo oceniają przydatność fotografii jako źródła wiedzy zastosowano test Manna-Whitney'a. Wynik testu  $z=-1,216$ ;  $p=0,224$  przy założonym poziomie  $\alpha$  równym 0.05 wskazuje, że między płciami nie występuje różnica w uznaniu fotografii za źródło wiedzy. Odpowiedź „nie wiem” została potraktowana jako brak danych. Otrzymane wyniki ilustrują tabele 10.1 i 10.2.

**Tabela 10.1.** Test Manna-Whitney'a. Fotografie jako źródło wiedzy

Płeć	Liczebność	Średnia ranga
dziewczęta	92	84,04
chłopcy	68	75,71
ogółem	160	

**Źródło:** badania własne

**Tabela 10.2.** Test Manna-Whitney’a. Fotografie jako źródło wiedzy

Statystyki testu	Fotografie jako źródło wiedzy
(p) z	-1,216
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,224

**Źródło:** badania własne

Niektórzy badani wskazali, jakiego rodzaju informacji dostarczają zamieszczone w podręczniku historii fotografie. Dotyczą one generalnej kategorii: „realiów przeszłości” a mianowicie wyglądu osób (ich ubioru, warunków życia, jakie prowadzili), miejsc związanych z ważnymi (i nie tylko) wydarzeniami, obyczajów, stylów architektonicznych.

Interesujących informacji, dotyczących znaczenia fotografii w uczeniu się historii, ujawniła analiza danych na temat szczególnie zapamiętanej przez uczniów fotografii z podręcznika historii. Na ogólną liczbę badanych (160 osób) jedynie 69 udzieliło odpowiedzi w tym 40 dziewcząt i 29 chłopców. Badani uczniowie obu płci jako najczęściej zapamiętali fotografie przedstawiające portrety władców i przywódców. Są to zwłaszcza fotograficzne reprodukcje sztychów i obrazów. Jedna z badanych pisze np. „pamiętam portrety władców ze względu na odległy dla naszych czasów styl ubierania się, wygląd”. Wśród tej kategorii dziewczęta zapamiętały: portret Anny Jagiellonki, Elżbiety I Tudor („ze względu na kołnierz”), Ottona III, Henryka VIII („bo był brzydki”), „ścięcie Króla Ludwika XVI, ponieważ fotografia była adekwatna do treści i bardzo realistyczna”. W przypadku portretów stricte fotograficznych zapamiętano m. in. fotografię Lecha Wałęsy (w 4 przypadkach), Stalina („bardzo dużo”). Chłopcy zapamiętali natomiast fotograficzne reprodukcje obrazów przedstawiające Jana III Sobieskiego (w 3 przypadkach – istotna była „kolorystyka i kształt”), Dymitra Samozwańca, Henryka VIII, Bolesława Krzywoustego („dziwna mimika twarzy”), Ludwika XVI („ścięcie na gilotynie”). Jeśli chodzi o portrety fotograficzne uczniowie zapamiętali przede wszystkim portret Stalina (w 2 przypadkach) oraz Nikity Chruszczowa. Kolejne zapamiętane przez badanych fotografie dotyczyły kategorii „sceny bitewne” („wywołują emocje”), chociaż w przypadku dziewcząt wiązały się one najczęściej z reprodukcją obrazu „Hołd Pruski” Jana Matejki (w 4 przypadkach). U chłopców były to sceny bitewne (wymienione przez 8 osób), dotyczące przede wszystkim fotografii przedstawiającej reprodukcję obrazu bitwy

pod Grunwaldem (jeden z badanych zaznaczył, że „jest specyficzna, pokazuje walkę w tamtych czasach”, drugi podkreślił, że „dużo w niej ekspresji i koloru”, a trzeci, że „zawiera ona wiele cennych informacji na temat tego zdarzenia, ułatwia zgłębienie wiedzy”); w 5 przypadkach badani zapamiętali fotografie z okresu II wojny światowej. Dziewczęta wymieniały też fotografie map (3 osoby) i obrazujące odkrycia geograficzne (2 osoby), fotografie architektury (kolumna Zygmunta, Parlament w Budapeszcie, Łazienki w Warszawie), a także zdjęcia z obozu zagłady w Auschwitz („przerazają mnie obozy zagłady, ponieważ przeraża mnie to, że człowiek może zrobić coś takiego drugiemu”). W trzech przypadkach wspomniano o reprodukcji karykatury z czasów wojen (w tym jedna dotyczyła rewolucji francuskiej z czasów Napoleona), a także fotografie hełmu Wikingów, waz greckich, wynalazków (Zeppelin).

W niektórych przypadkach badani argumentowali powody zapamiętania wymienionych fotografii. Dotyczyły one: 1) koloru i wielkości zdjęcia (było kolorowe i duże), 2) charakterystycznych cech portretów władców i przywódców (np. wspomniane powyżej: tusza Anny Jagiellonki, brzydota Henryka VIII, styl ubierania się – duży kołnierz Elżbiety I Tudor), 3) adekwatności do treści i realizm, 4) waga historycznego wydarzenia, 5) wywoływanie emocji. Rozkład otrzymanych odpowiedzi ilustruje tabela 11 oraz wykres nr 11.

Zdaniem autorki pracy wymienione przez uczniów przyczyny zapamiętania wyróżnionych fotografii wydają się potwierdzać wcześniej zaprezentowane dane dotyczące istotnych cech fotografii sprzyjających zapamiętaniu tekstu (tabela i wykres nr 8), wśród których uczniowie wymienili przede wszystkim kolorystykę i adekwatny dobór fotografii do omawianych treści. Potwierdza to istotność tych cech fotografii dla procesu zapamiętywania materiału.

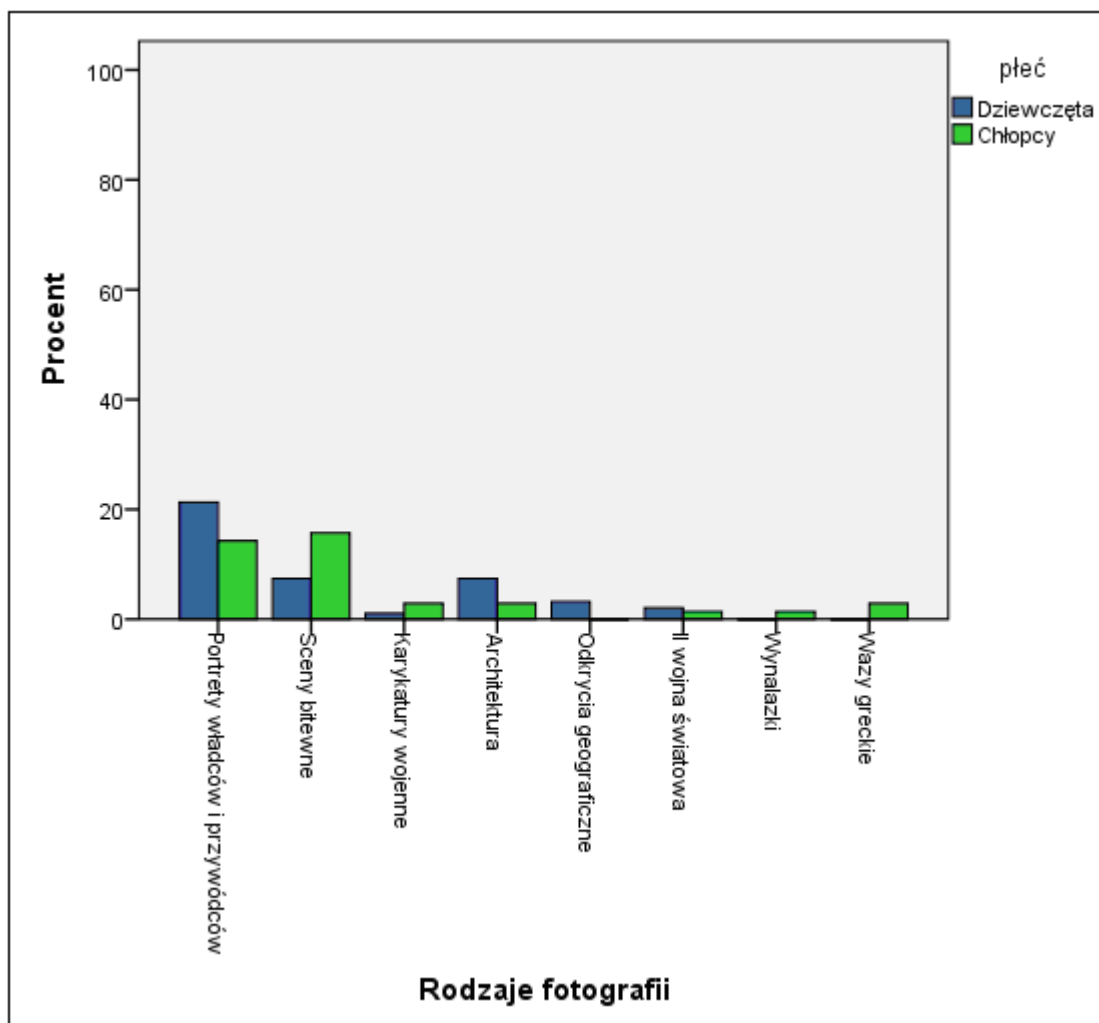
**Tabela 11.** Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii

Badani	Rodzaje fotografii																
	Portrety władców i przywódców		Sceny bitewne		Karykatury wojenne		Architektura		Odkrycia geograficzne		II wojna światowa		Wynalazki		Wazy greckie		Ogółem
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N*
dziewczęta	20	21,3	7	7,4	1	1,1	7	7,4	3	3,2	2	2,1	0	0,0	0	0,0	40
chłopcy	10	14,3	11	15,7	2	2,9	2	2,9	0	0,0	1	1,4	1	1,4	2	2,9	20
<b>ogółem</b>	<b>30</b>	<b>18,3</b>	<b>18</b>	<b>11,0</b>	<b>3</b>	<b>1,8</b>	<b>9</b>	<b>5,5</b>	<b>3</b>	<b>1,8</b>	<b>3</b>	<b>1,8</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>2</b>	<b>1,2</b>	<b>69</b>

\* Liczba badanych, którzy udzielili informacji

**Źródło:** badania własne

**Wykres nr 11.** Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii



**Źródło:** badania własne

Aby sprawdzić, czy w zależności od płci istnieją preferencje zapamiętywania określonych rodzajów fotografii zastosowano testy dokładnego prawdopodobieństwa Fishera, które przy przyjętym poziomie  $\alpha$  równym 0.05 nie wykazały istotnej różnicy statystycznej. Wyniki testu dowiodły, że w badanej grupie płeć nie wpływa na wybór fotografii, gdyż dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie. Wyniki testu ilustruje tabela 11.1.

**Tabela 11.1.** Test dokładny Fishera. Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii

Podręcznik	Wynik testu	Wniosek
portrety władców	p=0,174	brak związku między zmiennymi
sceny bitewne	p=0,078	brak związku między zmiennymi
karykatury wojenne	p=0,390	brak związku między zmiennymi
architektura	p=0,178	brak związku między zmiennymi
odkrycia geograficzne	p=0,168	brak związku między zmiennymi
II wojna światowa	p=0,610	brak związku między zmiennymi
wynalazki	p=0,427	brak związku między zmiennymi
wazy greckie	p=0,181	brak związku między zmiennymi

**Źródło:** badania własne

Przeprowadzona analiza wyników badań ujawniła, że:

1. Sposób rozumienia pojęcia fotografii i jej rodzajów odznacza się dużym stopniem zróżnicowania, a zakres ogólnej wiedzy uczniów o historii fotografii jest niewielki.
2. Uczniowie przypisują istotną rolę fotografii w przyswajaniu (zapamiętywaniu) tekstu, przyznając, że ułatwia im ona uczenie się historii. Przyznają też w większości, że fotografie w podręczniku historii stanowią dla nich źródło wiedzy historycznej i dostarczają im informacji o przeszłości. Trzeba jednak zaznaczyć, że pojęciem fotografia uczniowie określają zarówno reprodukcję dzieł malarskich, sztychów, rysunków i map, jak i reprodukcje autentycznych fotografii przedstawiające miejsca, budynki, czy realnie istniejące osoby. Fotograficzna reprodukcja obrazu

przedstawiającego Elżbietę I Tudor i reprodukcja zdjęcia Stalina są przez uczniów zaliczane do tej samej kategorii.

- Przeprowadzona analiza statystyczna ujawniła nieliczne różnice w odpowiedziach ze względu na płeć świadczące o tym, że płeć w sposób bezpośredni nie różnicuje badanych kwestii. Dotyczą one: oceny liczby fotografii w podręcznikach j. polskiego (w opinii dziewcząt jest ich więcej) i historii (w tym przypadku chłopcy uznają, że jest ich więcej), rodzaju fotografii znajdujących się i takich, które powinien zawierać podręcznik historii oraz uznania treści fotografii jako najistotniejszej jej cechy zwiększającej skuteczność uczenia się. Dziewczęta częściej wskazują na fotografie sławnych ludzi (władców) jako na najliczniej prezentowany w podręczniku historii rodzaj fotografii, podczas gdy chłopcy częściej wymieniają portrety innych osób, która to kategoria wraz z pejzażami ich zdaniem powinna przede wszystkim znajdować się w tym podręczniku.

Adekwatność treści fotografii do omawianej problematyki – cecha, która uznana została zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców za najistotniejszy czynnik zwiększający skuteczność oddziaływania fotografii - wyróżniona została szczególnie przez chłopców.

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie traktują fotografię jako środek ułatwiający im przyswajanie treści historycznych. Można zatem stwierdzić, iż może ona spełniać rolę środka zwiększającego skuteczność edukacji historycznej.

## **2. Rola i stopień wykorzystywania fotografii w edukacji historycznej w opinii nauczycieli historii**

W badaniach nad rolą i stopniem wykorzystania fotografii w edukacji historycznej nauczyciele historii stanowili kolejną grupę badawczą. Opinia nauczycieli – osób zajmujących się kształceniem i mogących z pomocy dydaktycznych – dotycząca omawianego problemu wydaje się szczególnie istotna. Badaniami objęto dwudziestu nauczycieli a uzyskane odpowiedzi poddane zostały zaprezentowanej poniżej analizie.

W odpowiedzi na pytania zawarte w pierwszej części kwestionariusza (wersja dla nauczycieli) nauczyciele historii udzielają bardzo zróżnicowanych odpowiedzi dotyczących szczególnie pojęcia i rodzajów fotografii. Analizując ich wypowiedzi można

stwierdzić, że w odróżnieniu od uczniów większość nauczycieli dostrzega różnicę pomiędzy fotograficzną reprodukcją dzieła sztuki a fotografią – „ślądem rzeczywistości”. W odniesieniu do pojęcia fotografii formułują bardziej lub mniej złożone opinie. Ilustrują je następujące wypowiedzi: „Moim zdaniem fotografia, to obraz rzeczywistości utrwalony za pomocą techniki na papierze w czasie szybszym niż malowanie na płótnie, dokładniej oddające wszystkie szczegóły i umożliwiające rozpowszechnianie danych wniosków” (nauczycielka 24 lata), „to rysowanie światłem”, „fotografia to ślad” (nauczyciel 50 lat). W porównaniu z uczniami nauczyciele dysponują znacząco większą wiedzą o historii fotografii: jej początkach, rozwoju i osobach, które z perspektywy historii fotografii okazały się szczególnie ważne. Klasyfikacji fotografii dokonują według różnych kryteriów, np. ze względu na cel, jakiemu ma służyć wyróżniają fotografię artystyczną i dokumentalną; ze względu na zakres przygotowania zawodowego osoby robiącej fotografię wyróżniają: fotografię amatorską i zawodowo-artystyczną. Wymieniane przez nauczycieli rodzaje fotografii mają zindywidualizowany charakter. Wszyscy uznają, że fotografie w podręcznikach dostarczają cennych informacji, aczkolwiek odmiennie je nazywają. Najczęściej używane przez badanych określenia to: „informacje o rzeczywistości”, informacje przekazujące „jak wyglądał obiekt w chwili robienia zdjęcia”, dostarczają informacji „o czasach, jakie są na niej przedstawione” (nauczycielka 24 lata), stanowią „zapis, świadectwo wydarzeń”, są „odbiciem nastroju, emocji fotografa” (nauczycielka 49 lat).

Cała badana grupa uznaje, że istnieje związek między fotografią a sztuką. Wielu wyraża pogląd, że „fotografia sama w sobie jest sztuką”, lub „decyduje o tym estetyka wykonania fotografii” (nauczyciel 50 lat). Przeważająca część nauczycieli uznaje, że „fotografia tak samo jak sztuka ma dostarczać doznań estetycznych, wzbudza emocje i jest nośnikiem kultury”, podkreślają przy tym, że „służy również jako środek dydaktyczny” (nauczycielka 24 lata).

Wszyscy nauczyciele zdecydowanie preferują obecność fotografii w podręcznikach szkolnych. Biorąc pod uwagę rodzaj fotografii znajdujących się w podręcznikach doceniają szczególnie te, które nawiązują do omawianych przez nich podczas wykładu treści: „zależy od książki, jeśli o sztuce lubię fotografie artystyczne (np. Horowitz), jeśli o historii reportażowe, dokumentalne” (nauczyciel 49 lat).

Interesujący jest fakt, że badani dostrzegają specyficzne właściwości fotografii. W odpowiedzi na pytanie: „Czym jest fotografia?” nauczyciele w pierwszej kolejności wskazują na nią jako na źródło wiedzy (12 osób), następnie uznają ją za wierne odbicie rzeczywistości (czasem subiektywne) oraz ilustrację jakiegoś zdarzenia. Wskazują na duże zróżnicowanie rozmaicie określanych uczuć towarzyszących oglądaniu fotografii. Oceniają je jako pozytywne (6 osób), dzielą na estetyczne i poznawcze (4 osoby), bądź w zależności od „tego, co jest na niej przedstawione – może być to zachwyt, podziw, duma” (nauczycielka 24 lata), bądź też „sentymencie, złość, zaciekawienie, tęsknota, zdziwienie, rozbawienie” (nauczycielka 49 lat).

Cała badana grupa deklaruje, że bardzo często lub często wykorzystuje fotografię podczas lekcji. Ich zdaniem fotografia należy, obok tekstów źródłowych i filmu do najczęściej stosowanych przez nich pomocy dydaktycznych. Poproszeni o wymienienie rodzajów wykorzystywanych fotografii badani stwierdzają, że są to „najczęściej zdjęcia dzieł sztuki, reprodukcje portretów, zdjęcia architektury, wizerunki bohaterów.” Wszyscy z wyjątkiem jednej osoby wyrażają opinię, zgodnie z którą w podręczniku historii z którego korzystają w szkole znajduje się duża liczba fotografii. Ich zdaniem są to (w kolejności od najczęściej wymienianych) zdjęcia sławnych ludzi, sceny rodzajowe, i architektura, mniej często zamieszczone są fotografie artystyczne i pejzaże. Podobnie w kategorii fotografii powinny zdaniem nauczycieli znajdować się w podręczniku historii. Jeden z badanych zwraca uwagę, na potrzebę umieszczenia fotografii „dokumentujących ważne wydarzenia”, których jego zdaniem w podręczniku jest zbyt mało.

Wszyscy nauczyciele uważają, że fotografie, a zwłaszcza portrety władców i ważnych osobistości oraz sceny rodzajowe pomagają uczniom w procesie uczenia. Badani podkreślają, że z ich obserwacji wynika, iż w przypadku chłopców szczególną pomoc stanowią sceny batalistyczne. Za najważniejszą cechę zwiększającą skuteczność uczenia się uznają (podobnie jak uczniowie) treść fotografii (adekwatność treści fotografii do omawianego tematu), na drugim miejscu znajduje się kolor, w jednym przypadku jako istotny parametr zaznaczono wielkość zdjęcia.

Nauczyciele traktują fotografię jako istotne źródło wiedzy dla uczniów, przyjmują jednak pewną dozę ostrożności względem wiarygodności fotografii. Jedna z nauczycielek

(42 lata) zwraca uwagę na potrzebę odpowiedniego wykorzystania fotografii w dydaktyce historii, wyrażając opinię, iż „trzeba umieć dobrze analizować to źródło, ze świadomością możliwości manipulacji.”

Wszyscy badani podkreślają bardzo dużą, lub dużą rolę fotografii w nauczaniu, wyrażając jednocześnie zróżnicowane opinie na temat stopnia jej wykorzystywania, od bardzo dużego i dużego przez wystarczający (3 osoby) do zbyt małego wykorzystywania (6 osoby) w dydaktyce historii.

Prawie wszyscy nauczyciele (z wyjątkiem 2 osób) wyrażają opinię, zgodnie z którą można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii. Stanowi ją „wierność obrazowania, a także wrażenie uchwycenia ulotnej chwili przez aparat” (nauczycielka 50 lat). Wartość fotografii polega na „unaocznieniu uczniom aspektów omawianych na zajęciach”, „łatwiej zrozumieć wydarzenie historyczne, kiedy można zobaczyć, jak wyglądało życie w minionych czasach, czyli gdzie mieszkało, w co się ubierano itp.” (nauczycielka 24 lata).

Podsumowując zaprezentowane powyżej dane można powiedzieć, że nauczyciele historii (podobnie jak uczniowie) dostrzegają znaczącą rolę fotografii jako środka pomocnego w dydaktyce historii. Potrafią docenić walor fotografii wynikający z możliwości „zapisu chwili”, uchwycenia nastroju oraz wyglądu miejsc i osób przedstawionych na zdjęciu. Dla większości z nich fotografie stanowią źródło wiedzy, a jednocześnie nie są wobec nich bezkrytyczni, zdają sobie sprawę z tego, że zdjęcia mogą służyć manipulacji. Powyższe ustalenia można potraktować jako zaznaczającą się ważną tendencję, która wymaga dalszych badań przy udziale większej liczby nauczycieli.

Szczególnie istotna z punktu widzenia celu niniejszej pracy jest powtarzająca się w wypowiedziach nauczycieli opinia o zbyt małym wykorzystywaniu fotografii w nauczaniu historii pomimo jej walorów edukacyjnych sprzyjających zapamiętywaniu informacji, która nadaje się do bezpośredniego wykorzystania w praktyce. Warto by w znacznie większym stopniu wykorzystać te walory przede wszystkim przy konstruowaniu podręczników historii, m. in. przez zamieszczanie w nich większej liczby fotografii, zwłaszcza wymienianych jako szczególnie przydatne w zapamiętywaniu tekstu (fotografii sławnych ludzi, architektury i scenek rodzajowych) przy dbałości o adekwatność ich doboru do prezentowanych treści.

## Rozdział VI. ZASTOSOWANIE FOTOGRAFII W NAUCZANIU HISTORII A POZIOM OPANOWANIA WIEDZY HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW PRZEPROWADZONEGO EKSPERYMENTU

Eksperyment naturalny w liceum św. Marii Magdaleny został przeprowadzony w dwóch turach i objął ogółem 98 uczniów w czterech klasach.

W pierwszej wersji przeprowadzonej 6 października 2009 roku, w eksperymencie uczestniczyło 46 uczniów z dwóch klas: „3e”, o profilu matematyczno-fizycznym, liczącej 20 uczniów oraz „3c”, o profilu biologiczno-chemicznym, liczącej 26 osób.

W drugiej wersji eksperymentu przeprowadzonej 29 lutego 2012 roku wzięło udział 50 uczniów z dwóch klas: „2e”, o profilu matematyczno-fizycznym, licząca 26 osób oraz „2b”, o profilu humanistycznym, licząca 24 osoby. W powtórny teście sprawdzającym przeprowadzonym 19 października 2012 roku w tych samych klasach wzięło udział ogółem 47 uczniów: w klasie „2e” (w tym roku szkolnym „3e”) - 25 osób, w klasie „2b” (w tym roku szkolnym „3b”) – 22 osoby.

Poniżej zostaną omówione wyniki otrzymane w obu wersjach eksperymentów.

### **1. Zastosowanie fotografii w klasie o profilu matematyczno-fizycznym (grupa E) w porównaniu z klasą o profilu biologiczno-chemicznym (grupa K)**

W pierwszej wersji eksperymentu podczas lekcji historii w dwóch klasach, „3e” i „3c” o profilach ścisłych został zrealizowany temat „Lata 20-te”. W klasie eksperymentalnej „3e”- liczącej 20 osób, o profilu matematyczno-fizycznym, został uzupełniony prezentacją fotograficzną (zdjęcia z projektora wyświetlano na ekranie). W klasie „3c” – liczącej 26 osób, o profilu biologiczno-chemicznym - która stanowiła grupę kontrolną - ten sam temat realizowano za pomocą identycznego wykładu, lecz bez wykorzystania fotografii. Po upływie dwóch tygodni w obu klasach przeprowadzono test wiadomości dotyczący zrealizowanego podczas eksperymentu tematu - „Kultura dwudziestolecia międzywojennego”. (Prezentacja tematu „Kultura dwudziestolecia międzywojennego” i karta testowa znajdują się w aneksie.)

Otrzymane wyniki obrazuje tabela 12.

**Tabela 12.** Wyniki uzyskane przez uczniów klasy 3e i 3c podczas eksperymentu naturalnego przeprowadzonego w liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu

Nr pytania		Wyniki uzyskane przez uczniów klasy 3e, grupa eksperymentalna, n=20		Wyniki uzyskane przez uczniów klasy 3c, grupa kontrolna, n=26	
		Liczba poprawnych odpowiedzi	% poprawnych odpowiedzi	Liczba poprawnych odpowiedzi	% poprawnych odpowiedzi
1.	A	18	90%	20	76,92%
	B	10	50%	9	34,62%
	C	14	70%	20	76,92%
	D	9	45%	13	50%
2	2/4	9	45%	15	57,9%
	2/3	0	0,00%	0	0,00%
	2/2	6	30%	4	15,38%
	2/1	1	5%	6	23,08%
3	A	16	80%	21	80,77%
	B	15	75%	18	69,23%
	C	16	80%	17	65,38%
4		0	0,00%	0	0,00%
5		19	95%	16	61,54%
6	A	0	0,00%	0	0,00%
	B	2	10%	3	11,54%
	C	6	30%	7	26,92%
	D	8	40%	8	30,77%
<b>% wszystkich poprawnych odpowiedzi</b>			<b>43,82%</b>		<b>40,05%</b>

\* Liczba badanych, którzy udzielili informacji

**Źródło:** badania własne

Podsumowanie wyników testu w obu klasach wykazuje niewielką przewagę procentową poprawnych odpowiedzi na pytania testowe nawiązujące do prezentowanego

uczniom wykładu w grupie eksperymentalnej. Wyniki poprawne stanowią 43, 82% wszystkich odpowiedzi (co można uznać jako 44%), podczas gdy w grupie kontrolnej wyniki poprawne stanowią 40, 05% (co można uznać jako 40%) wszystkich odpowiedzi. Chociaż różnica wynosi niecałe 4% i nie jest statystycznie istotna wskazuje jednak na oczekiwany trend (prawidłowość) zgodnie z którym spodziewano się lepszego zapamiętywania materiału przez uczniów, wobec których podczas prezentacji materiału dydaktycznego zastosowano fotografię. Wydaje się jednak, że zastosowanie fotografii przyniosło pozytywny skutek jako pomoc w zapamiętywaniu materiału, nawet, jeśli miało to miejsce w bardzo niewielkim stopniu.

Szczególnie interesujący jest rozkład poprawnych i błędnych odpowiedzi na pytania testowe, gdyż na jego tle rysuje się wiele ciekawych problemów badawczych. Dlatego poniżej przeprowadzono analizę jakościową otrzymanych wyników.

Pytanie pierwsze polegało na przypisaniu definicjom odpowiednich pojęć, dwie definicje dotyczyły kierunków filozoficznych, dwie prądów artystycznych. Ta część wykładu w grupie eksperymentalnej została wzbogacona fotograficznymi portretami twórców i przedstawicieli poszczególnych kierunków. Wyniki w grupie eksperymentalnej, szczególnie w przypadku punktów a i b zdają się wskazywać na pozytywny wpływ fotografii, jakkolwiek nie stanowiła ona bezpośredniej ilustracji treści. Na pytanie „1a”, dotyczące katastrofizmu w grupie eksperymentalnej padło 90% poprawnych odpowiedzi, natomiast na pytanie „1b”, odnoszące się do egzystencjalizmu 50%, w grupie kontrolnej wyniki te wynoszą odpowiednio „1a” - 76,92% i „1b” - 34%. Rozkład odpowiedzi na pytania „1c” – kubizm, oraz „1d” – ekspresjonizm, nie wykazuje znaczącej różnicy: w grupie eksperymentalnej poprawne odpowiedzi wynoszą „1c” 70% i „1d” 45%, w grupie kontrolnej „1c” 76,92% i „1d” 50%. Wydaje się, że wyjątkowo istotne okazały się wizerunki twórców określonych kierunków filozoficznych, którzy mieli istotny wpływ na kształtowanie wyjątkowości pejzażu kulturowego lat 20-tych. Trzeba również zaznaczyć, że większość uczniów biorących udział w eksperymencie nie знаła przedtem wykorzystanych w czasie lekcji fotografii (na pytanie prowadzącego: „Czy wiecie, kto to jest?” udzielono tylko jednej dobrej odpowiedzi). Można założyć, że w tym wypadku przedstawione zdjęcia zapadły uczniom w pamięć i pomogły w przyswojeniu materiału. Porównując otrzymane wyniki z wynikami badań zaprezentowanych w tabeli nr 11 daje

się stwierdzić pewnego rodzaju zbieżność, gdyż tam również największa liczba uczniów zapamiętała portrety (władców i przywódców). Można przyjąć, że fotografia portretowa wywiera szczególnie silny wpływ i pozwala w lepszym stopniu przyswoić i zapamiętać materiał lekcyjny. Trudno jednak uznać, że jest to przykład określonej tendencji, gdyż rozkład odpowiedzi na pytanie szóste (szczególnie punktów „a” i „b”) stanowi przykład wyraźnej sprzeczności. W odpowiedzi na to pytanie uczniowie mieli napisać, kogo przedstawiają zaprezentowane portrety. Wszystkie fotografie były wykorzystane podczas eksperymentu; przy czym – sądząc z reakcji uczniów - dwie z nich (a – Rudolf Valentino, b – Pola Negri) uczniowie widzieli po raz pierwszy. Jednakże w tym przypadku zdjęcia nie wywarły istotnego wpływu na zapamiętanie przedstawionej na nim osoby; Rudolf Valenitino nie został rozpoznany przez żadnego z uczniów zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej (poprawne odpowiedzi na pytanie „6a” wyniosły w obu klasach 0%). Rozpoznanie drugiej ikony kina Poli Negri (pytanie „6b”) również okazało się zadaniem trudnym: 10% poprawnych odpowiedzi w grupie eksperymentalnej, oraz nieznacznie lepszy wynik 11,54% w grupie kontrolnej - co znaczy, że trzy osoby musiały wcześniej spotkać się z jakimś wizerunkiem tej aktorki. Nieco lepiej przedstawia się rozkład odpowiedzi na dalsze punkty pytania „6”. W punkcie „6c” należało zidentyfikować Benito Mussoliniego - 30% poprawnych odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 26, 92% tychże w grupie kontrolnej; w punkcie „6d” przedstawiono portret Salvadora Dalego – poprawne odpowiedzi wyniosły 40% w grupie eksperymentalnej i 30, 77% w grupie kontrolnej. Wyniki grupy eksperymentalnej są wyższe, jakkolwiek jest to drobna różnica i nie można na jej podstawie jednoznacznie wnioskować o pozytywnym wpływie fotografii, na przyswajanie wiedzy.

Wyniki w kolejnych punktach pytania trzeciego, są również interesujące. Zadanie polegało na zakwalifikowaniu prezentowanych reprodukcji dzieł sztuki do określonego prądu w sztuce, gdzie kolejne punkty oznaczają: „a” – kubizm, „b” – abstrakcjonizm, „c” – surrealizm. W grupie eksperymentalnej podczas wykładu zaprezentowane zostały zarówno wykorzystane w teście reprodukcje dzieł sztuki, jak i fotograficzne portrety głównych przedstawicieli omawianych kierunków. Rezultat testu przedstawia się następująco: w grupie eksperymentalnej w punkcie „a” otrzymano 80% poprawnych odpowiedzi, w grupie kontrolnej symbolicznie lepiej - 80,77% poprawnych odpowiedzi; w punkcie „b”

grupa eksperymentalna 75% a grupa kontrolna 69,23% poprawnych odpowiedzi; w punkcie „c” grupa eksperymentalna uzyskała 80% poprawnych odpowiedzi, w grupie kontrolnej jest ich znacząco mniej – 65,38%. Na podstawie uzyskanych wyników można jedynie przypuszczać, iż elementy wybitnie charakterystyczne, (w tym przypadku postać i prace Salvadora Dali) są „fotogeniczne” w tym sensie, że ich wyjątkowość przekazana za pomocą fotografii szczególnie zapada w pamięć. Jednak nie jest to ogólna prawidłowość, gdyż zarówno dzieło, jak i sylwetka Pabla Picassa, które są równie charakterystyczne nie wywołały podobnego oddźwięku, natomiast prace i osoba Wasillija Kandinskiego w mniejszym stopniu różnicowały wyniki w obu grupach.

W przypadku pytania drugiego, w którym należało połączyć osobę z pojęciem (nazwa kierunku filozoficznego i prądów w sztuce) zawierającego także cztery punkty najbardziej znacząca różnica między grupami dotyczy prawidłowej odpowiedzi na wszystkie cztery punkty, w grupie eksperymentalnej to 45% uczniów, w grupie kontrolnej znacznie więcej, gdyż 57,69%. Ogółem na to pytanie znacznie lepiej odpowiedzieli uczniowie w grupie kontrolnej, gdzie poprawne odpowiedzi stanowiły 96,15%, podczas gdy w grupie eksperymentalnej 80%. Zastanawiające jest, że na pytanie czwarte, w którym uczniowie byli proszeni o wymienienie trzech powieściopisarzy okresu międzywojennego (analogicznie, jak i w pozostałych przypadkach portrety fotograficzne pisarzy stanowiły ilustrację wykładu o nurtach literackich i ich głównych przedstawicielach) w obu grupach nie padła ani jedna prawidłowa odpowiedź. Podobny wynik mógłby sugerować, że młodzieży brakuje podstawowej wiedzy w omawianym zakresie, lub wiedza ta jest tak szczątkowa, że nie tworzy żadnej struktury, w którą można włączyć nowe wiadomości i przekształcić tą strukturę w nową jakość<sup>251</sup>.

---

<sup>251</sup> Por. Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*. PWN, Warszawa. Pojęcie strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia omawia także Tyszkowa, por. M. Tyszkowa (1988), *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa, s. 44-79.

## 2. Zastosowanie fotografii w klasie o profilu matematyczno-fizycznym (grupa E) w porównaniu z klasą o profilu humanistycznym (grupa K)

Na podstawie wyników omówionych dotychczas przyjęto założenie, zgodnie z którym stopień przyswajania materiału może być determinowany zakresem posiadanej wiedzy. W tym celu powtórzono omówiony eksperyment w klasach o profilu ścisłym (grupa eksperymentalna) i humanistycznym (grupa kontrolna). Postanowiono zbadać, czy prezentacja fotografii podczas wykładu w klasie o profilu ścisłym może pomóc w wyrównaniu poziomu wiedzy w porównaniu z klasą o profilu humanistycznym. Chodzi tutaj o wiedzę historyczną, czyli o charakterze humanistycznym, z czego wynika przypuszczenie, że klasa o takim profilu będzie lepiej przygotowana do jej przyswojenia poprzez częstszy i bliższy kontakt z tego rodzaju materiałem, znajomość większej liczby pojęć, szczególnie ważnych postaci i ich biografii, itp. Wykorzystana została ta sama, co w I wersji eksperymentu prezentacja tematu „Kultura dwudziestolecia międzywojennego”. Eksperyment został powtórzony, lecz przeprowadzony w klasach o różnym profilu: w klasie eksperymentalnej „2e”, o profilu matematyczno-fizycznym, wykład został uzupełniony prezentacją fotograficzną (zdjęcia z projektora wyświetlano na ekranie) oraz w klasie porównawczej 2b, o profilu humanistycznym, ten sam temat realizowano za pomocą identycznego wykładu, lecz bez wykorzystania fotografii. Po upływie dwóch tygodni w obu klasach przeprowadzono test wiadomości dotyczący zrealizowanego podczas eksperymentu tematu – „Kultura dwudziestolecia międzywojennego”. Wyniki uzyskane przez klasę „2e” (grupa eksperymentalna) w liczbie badanych  $n = 27$  podczas pierwszego testu obrazuje tabela nr 13.

**Tabela 13.** Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „2e” (grupa eksperymentalna)

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
1	2	4	4	1	1	4	16	76,19%
2	2	4	2	0	1	2	11	52,38%
3	1	2	2	0	1	2	8	38,10%

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
4	0	2	0	2	1	2	7	33,33%
5	3	4	4	0	1	1	13	61,90%
6	2	4	4	1	2	2	15	71,43%
7	2	4	2	1	1	1	11	52,38%
8	2	4	4	0	2	1	13	61,90%
9	2	4	4	0	1	2	13	61,90%
10	3	1	4	0	1	1	10	47,62%
11	3	4	4	2	1	3	17	80,95%
12	2	4	4	1	2	2	15	71,43%
13	2	4	4	1	1	2	14	66,67%
14	0	4	2	0	1	2	9	42,86%
15	3	4	4	1	1	1	14	66,67%
16	4	4	4	3	2	4	21	100%
17	4	4	4	2	2	3	19	90,48%
18	3	2	4	2	2	3	16	76,19%
19	3	4	4	1	1	2	15	71,43%
20	3	4	4	1	1	2	15	71,43%
21	4	4	4	1	1	4	18	85,71%
22	3	2	4	0	2	3	13	61,90%
23	4	4	4	1	1	3	17	80,95%
24	4	4	4	0	1	3	16	76,19%
25	4	4	4	3	1	4	20	95,24%
26	4	4	4	0	2	1	15	71,43%
27	4	4	4	1	1	3	17	80,95%
Suma punktów	73/108	97/108	96/108	25/81	35/54	62/108	388/567	
% poprawnych odpowiedzi	67,59%	89,81%	88,88%	30,86%	64,81%	57,40%	68,43%	

**Źródło:** badania własne

Wyniki uzyskane przez klasę „2b” (grupa kontrolna), liczba badanych n = 24 podczas pierwszego testu obrazuje tabela nr 14.

**Tabela 14.** Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „2b” (grupa kontrolna)

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
1	4	4	4	0	2	2	16	76,19%
2	4	4	4	3	2	4	21	100%
3	2	1	1	0	3	0	7	33,33%
4	3	4	4	3	1	3	18	85,71%
5	2	4	4	0	1	2	13	61,90%
6	4	4	4	3	1	2	18	85,71%
7	4	4	4	0	1	3	16	76,19%
8	4	4	4	0	1	3	16	76,19%
9	3	4	4	0	0	2	13	61,90%
10	2	2	0	1	1	2	8	38,10%
11	4	2	2	1	1	2	12	57,14%
12	3	4	4	0	0	2	13	61,90%
13	4	4	4	2	1	3	18	85,71%
14	3	4	4	0	2	4	17	80,95%
15	2	4	4	0	2	2	14	66,67%
16	3	4	4	3	1	3	18	85,71%
17	2	4	4	2	2	3	17	80,95%
18	3	4	4	0	2	2	15	71,43%
19	3	4	4	0	2	2	15	71,43%
20	4	4	4	3	2	3	20	95,24%
21	3	4	0	1	1	2	11	52,38%
22	4	4	4	0	2	2	16	76,19%
23	4	4	4	3	1	4	20	95,24%
24	2	4	4	0	2	3	15	71,43%
Suma punktów	76/96	89/96	83/96	25/72	34/48	60/96	367/504	

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
% poprawnych odpowiedzi	79,16%	92,70%	86,45%	34,72%	70,83%	62,50%	72,81%	

**Źródło:** badania własne

Analiza wyników w obu klasach wykazała, że ilość poprawnych odpowiedzi w grupie eksperymentalnej wyniosła 68,43%, podczas gdy w grupie kontrolnej wynik jest wyższy 72,81%, co może potwierdzać przypuszczenie, że poza tradycyjnie wymienianymi czynnikami wpływającymi na ucznia w sytuacji uczenia się także rodzaj posiadanej już wiedzy determinuje szybkość i łatwość przyswajania nowego materiału w zależności od jego rodzaju<sup>252</sup>. W grupie eksperymentalnej definitywnie najwięcej trudności sprawiło uczniom pytanie czwarte – 30,86% poprawnych odpowiedzi i szóste - chociaż prawidłowych odpowiedzi jest znacznie więcej, gdyż 57,40%. Powyższe wyniki pokrywają się z wynikami uzyskanymi podczas pierwszego eksperymentu, tam także pytanie czwarte i szóste okazały się najtrudniejsze, przy czym na pytanie czwarte nie padła ani jedna prawidłowa odpowiedź. Natomiast najwięcej poprawnych odpowiedzi w tej grupie udzielono na pytanie drugie – 89,81% i trzecie – 88,88%. W grupie kontrolnej zdecydowanie najniższy wynik uzyskano w pytaniu trzecim – 34,72% poprawnych odpowiedzi, oraz szóstym, choć w tym wypadku prawidłowych odpowiedzi jest znacznie więcej – 62,50%. Najwięcej poprawnych odpowiedzi padło na pytanie drugie – 92,70% i trzecie 86,45%; w pierwszym eksperymencie uczniowie w obu grupach najlepiej odpowiadali na pytanie pierwsze i trzecie. Zatem w kolejnej wersji eksperymentu pytanie drugie okazało się łatwiejsze od pierwszego, a wyraźna zmiana nastąpiła odnośnie ilości poprawnych odpowiedzi na pytanie czwarte: 0,00% w obu grupach podczas pierwszego eksperymentu, natomiast w drugim podejściu 30,86% w grupie eksperymentalnej i 34,72%.

Po upływie ośmiu miesięcy (w tym czasie miała miejsce letnia przerwa wakacyjna) w obu klasach powtórzono ten sam test wiadomości dotyczący zrealizowanego podczas

<sup>252</sup> Por. Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. op. cit., s. 48; por. także rozdział III niniejszej pracy.

eksperymentu tematu: „Kultura dwudziestolecia międzywojennego”. Kolejne tabele przedstawiają wyniki testu przeprowadzonego w obu grupach po ośmiu miesiącach. Tabela 15 przedstawia wyniki testu uzyskane przez uczniów w klasie „3e” - grupa eksperymentalna w liczbie badanych n = 26.

**Tabela 15.** Wyniki testu uzyskane przez uczniów w klasie „3e” (grupa eksperymentalna)

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
1	2	4	4	1	1	2	14	66,67%
2	3	4	4	0	1	2	14	66,67%
3	4	4	4	0	1	2	15	71,43%
4	3	4	4	0	1	2	14	66,67%
5	2	2	0	0	1	1	6	28,57%
6	3	4	4	0	1	2	14	66,67%
7	3	4	4	0	1	3	15	71,43%
8	3	4	4	0	1	2	14	66,67%
9	4	4	4	0	1	4	17	80,95%
10	4	2	4	0	2	1	13	61,90%
11	4	4	4	0	1	4	17	80,95%
12	1	4	1	0	1	2	9	42,86%
13	2	4	1	1	1	1	10	47,62%
14	2	4	1	0	1	3	11	52,38%
15	3	4	4	0	2	1	14	66,67%
16	2	4	4	0	1	1	12	57,14%
17	2	4	4	1	2	2	15	71,43%
18	2	4	2	0	1	2	11	52,38%
19	2	4	4	0	0	2	12	57,14%
20	1	4	2	3	1	1	12	57,14%
21	4	4	4	3	1	4	20	95,24%
22	2	4	4	1	1	2	14	66,67%
23	4	4	4	0	1	4	17	80,95%
24	4	4	4	3	1	4	20	95,24%

25	3	4	4	1	1	3	16	76,19%
26	2	2	1	2	1	2	10	47,62%
Suma punktów	71/100	98/100	84/100	16/75	28/50	59/100	356/525	
% poprawnych odpowiedzi	71%	98%	84%	21,33%	56%	59%	67,80%	

**Źródło:** badania własne

Tabela nr 16 przedstawia rozkład wyników w klasie „3b” - grupa kontrolna, liczba badanych n = 22.

**Tabela 16.** Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „3b” (grupa kontrolna)

Liczba uczniów	Pytanie 1 max. 4 pkt.	Pytanie 2 max. 4 pkt.	Pytanie 3 max. 4 pkt.	Pytanie 4 max. 3 pkt.	Pytanie 5 max. 2 pkt.	Pytanie 6 max. 4 pkt.	Suma uzyskanych punktów dla każdego ucznia	% poprawnych odpowiedzi dla każdego ucznia
1	2	4	4	2	2	3	17	80,95%
2	4	4	4	3	1	3	19	90,48%
3	4	4	4	3	1	3	19	90,48%
4	3	4	3	0	1	2	13	61,90%
5	1	4	4	0	2	3	14	66,67%
6	3	4	4	2	2	3	18	85,71%
7	4	4	4	0	2	2	16	76,19%
8	1	4	4	3	2	3	17	80,95%
9	4	4	4	3	0	3	18	85,71%
10	2	4	4	0	1	2	13	61,90%
11	4	4	4	0	1	3	16	76,19%
12	4	4	4	3	1	4	20	95,24%
13	3	4	4	3	2	3	19	90,48%
14	4	4	4	3	1	3	19	90,48%
15	4	4	4	2	1	2	17	80,95%
16	3	4	4	0	1	2	14	66,67%
17	3	4	4	1	1	2	15	71,43%
18	3	4	4	0	2	2	15	71,43%
19	4	4	4	0	1	3	16	76,19%
20	2	4	4	3	2	3	18	85,71%

21	4	4	4	0	2	3	17	80,95%
22	4	4	4	0	2	3	17	80,95%
Suma punktów	70/88	88/88	87/88	31/66	31/44	60/88	367/462	
% poprawnych odpowiedzi	79,54%	100%	98,86%	46,96%	70,45%	68,18%	79,43%	

**Źródło:** badania własne

Wyniki uzyskane po przeprowadzeniu kolejny raz testu są zastanawiające: grupa eksperymentalna, klasa „3e”, w której podczas wykładu zastosowano fotografię uzyskała 67,80% poprawnych odpowiedzi (w pierwszym teście 68,43%), a grupa kontrolna, klasa „3b” uzyskała wynik 79,43% (w pierwszym teście 72,82%); a zatem wynik grupy eksperymentalnej jest niższy w porównaniu z grupą kontrolną, w której fotografii podczas wykładu nie zastosowano.

Zaskakujący okazał się fakt, że pomimo zastosowania fotografii wynik uzyskany w grupie eksperymentalnej jest w obu przypadkach niższy, a wyniki drugiego testu zdają się wskazywać na spadek liczby przyswojonych informacji. Natomiast w grupie kontrolnej możemy obserwować przeciwne zjawisko, wydaje się, że w miarę upływu czasu uzyskane wiadomości zostały nie tylko utrwalone, ale i wzbogacone. Autorka pracy jest zaskoczona wynikiem eksperymentu. Wydaje się, że przyczyn takiego rozkładu przyswojonej przez uczniów wiedzy można upatrywać w rodzaju kształcenia, jakiemu podlegali badani przed i w czasie dzielącym oba testy. Edukacja humanistyczna wydaje się w większym stopniu sprzyjać utrwalaniu i scalaniu w spójny system uzyskanej w wyniku eksperymentu wiedzy; jednakże potwierdzenie tej zależności wymaga dalszych badań.

Podsumowując całość eksperymentu warto przytoczyć opinię nauczyciela historii prowadzącego kolejne lekcje: „Moje wnioski są takie: w klasach humanistycznych ilustracja (fotografia) nie jest konieczna, ale gdy się pojawia znakomicie wspomaga i podnosi wynik zapamiętywania. W klasach o profilu ścisłym brak ogólnej wiedzy humanistycznej bezwzględnie musi być nadrabiany ilustrowaniem wykładu, bez tego

zapamiętywanie materiału jest na wyjątkowo niski poziomie, a kojarzenie nowych pojęć z obrazem udaje się chyba tylko przez przypadek”<sup>253</sup>.

Autorka pracy w pełni podziela zaprezentowaną powyżej opinię nauczyciela. Uzyskany nieco zaskakujący wynik eksperymentu może świadczyć o istotnej roli posiadanej już wiedzy determinującej rodzaj doświadczeń w zakresie posiadanych schematów poznawczych, jako czynnika warunkującego skuteczność uczenia się (zapamiętywania). Znaczenie tego czynnika podkreśla wspomniany już badacz (rozdz. III par. 5.1) rozwoju procesów poznawczych J. Piaget akcentując, że nie jest możliwe wartościowe przyswajanie prezentowanych treści o ile w strukturze poznawczej brakuje adekwatnych struktur ogólniejszej wiedzy. Stanowisko to zdaje się potwierdzać M. H. Dembo, kiedy pisze: „Nauczyciel, który zastosuje najlepsze z dostępnych podręczników i przygotuje najciekawsze i najbardziej stymulujące plany lekcji, może nie dotrzeć do większości uczniów, którzy nie dysponują odpowiednimi strukturami (operacjami) pozwalającymi „pojąć” prezentowany materiał”. W związku z powyższym dalsze badania nad rolą fotografii w edukacji historii wymagają uwzględnienia omawianego czynnika, czyli specyfiki struktur poznawczych.

---

<sup>253</sup> Obserwacje nauczyciela historii prowadzącej lekcję w poznańskim liceum św. Marii Magdaleny.

## Podsumowanie

Problematyka pracy koncentruje się wokół ukazania roli fotografii w szkolnej edukacji historycznej w perspektywie nurtu badawczego, w ramach którego poszukuje się środków zwiększających skuteczność oddziaływania dydaktycznego.

Celem pracy było ustalenie:

1. Jaką rolę spełniać może fotografia, ze względu na swoje walory związane z dużą siłą oddziaływania na odbiorcę (ucznia)?
2. Jaką rolę pełni fotografia w edukacji historii, w jakim stopniu jest wykorzystywana?

Aby zrealizować powyższe cele i odpowiedzieć na te pytania zastosowano:

1. Analizę literatury przedmiotu, obejmującą zwłaszcza te pozycje, które ukazują potencjalne możliwości oddziaływania fotografii na odbiorcę.
2. Kwestionariusz dla uczniów i nauczycieli.
3. Eksperyment dydaktyczny o walorach eksperymentu naturalnego, polegający na dwukrotnym zastosowaniu fotografii na lekcjach historii i porównaniu zapamiętanych przez uczniów (grupy eksperymentalne) informacji w porównaniu z uczniami (grupy kontrolne), którym podczas realizowania tego samego tematu fotografii nie zaprezentowano. Podczas lekcji wykorzystana została specjalnie przygotowana prezentacja tematu, natomiast w celu ustalenia zapamiętanych przez uczniów informacji zastosowano test wiadomości.

Analiza literatury przedmiotu pozwoliła ukazać wiele możliwości oddziaływania fotografii jako środka zwiększającego skuteczność nauczania. Rola ta została potwierdzona wynikami badań przeprowadzonych przy użyciu kwestionariusza, którymi objęto grupę uczniów liczącą 164 osoby. Uczniowie obojga płci wyrazili pogląd, że fotografie w podręczniku historii zwiększają skuteczność uczenia się historii. Pogląd ten podzielają także badani nauczyciele. Tego stanu rzeczy jednoznacznie nie potwierdziły wyniki eksperymentu dydaktycznego. Okazało się bowiem, że jakkolwiek wyniki testu wiadomości w pierwszej wersji eksperymentu wykazały niewielką przewagę procentową poprawnych odpowiedzi w grupie eksperymentalnej (obie grupy składały się z uczniów

klas o profilu ścisłym), w drugiej wersji wyniki były lepsze w grupie kontrolnej (w tym wypadku grupa eksperymentalna składała się z uczniów klasy o profilu ścisłym, a grupa kontrolna z uczniów klasy o profilu humanistycznym). Wskazywałoby to na skomplikowaną naturę badanych uwarunkowań i konieczność uwzględniania wpływu innych czynników, takich jak: doświadczenie uczniów, rodzaj otrzymanego dotychczas wykształcenia, itp. i uzasadniało potrzebę prowadzenia dalszych badań, obejmujących nie tylko większą liczbę uczniów, ale też wspomniane wyżej czynniki.

Teoretyczna analiza literatury przedmiotu i wyniki przeprowadzonych badań ukazały jednak znaczący i możliwy obszar zastosowania fotografii w dydaktyce historii, a także celowość jej użycia w przyjętej w pracy perspektywie.

Fotografia może pełnić szereg różnych funkcji, takich jak: funkcja poznawcza (dostarczanie uczniom nowych informacji, a tym samym przyczynianie się do przyrostu wiedzy o zjawiskach, których dotyczy), ilustracyjną, sprzyjającą utrwalaniu faktów już znanych, m. in. przez oddziaływanie na wyobraźnię i uczucia uczniów. Może też pełnić rolę weryfikacyjną, pozwalającą na konfrontowanie wiedzy już posiadanej o postaciach i/lub określonych zdarzeniach przedstawionych na fotografii i zachęcać do głębszego zainteresowania faktami na niej prezentowanymi. W tym ostatnim przypadku może więc także pełnić funkcję motywującą rozwój zainteresowań.

Stopień aktualizowania tych funkcji u uczniów zależy od różnych czynników. Istotną wśród nich rolę pełni osoba nauczyciela i jego umiejętności właściwego doboru fotografii z punktu widzenia omawianych zagadnień, odpowiednie kierowanie aktywnością uczniów (zwracanie uwagi na istotne elementy fotografii), aktywizowanie ich przez stawiane pytania, odnoszące się do fotografii jako kontekstu omawianych treści.

Warto by więc zadbać o zwiększenie wykorzystania fotografii w nauczaniu historii, przy uwzględnieniu wskazanych w literaturze przedmiotu i potwierdzonych przez uczniów oraz nauczycieli aspektów jej oddziaływania: zarówno jako materiału źródłowego, jak i elementu przeżyć emocjonalnych (w tym estetycznych), świadczących o jej wielofunkcyjnym charakterze wpływu na odbiorcę. Można przytoczyć opinię nauczyciela historii o dwudziestopięcioletnim stażu pracy, który pisze: „Fotografia jest formą wizualizacji wiedzy (...) odgrywa dużą rolę w nauczaniu historii i jest zbyt mało wykorzystywana.”

Zwiększając ilość fotografii wykorzystywanych w edukacji historii, należałoby przede wszystkim zwrócić uwagę na wyróżniającą się rolę ich adekwatnego doboru pod względem treściowym do omawianych na lekcji kwestii (na tę bowiem cechę, mającą największy wpływ na zapamiętywanie materiału, zwrócili uwagę zarówno uczniowie, jak i nauczyciele – por. rozdział V.) Trzeba by także utwierdzić nauczycieli w zasadności wykorzystania fotografii jako środka dydaktycznego, zwiększającego skuteczność nauczania, zwłaszcza (choć nie tylko) wobec uczniów bez ogólnego przygotowania humanistycznego (tj. z klas o ścisłym profilu nauczania) i zachęcać do wykorzystania także innych, nie tylko mieszczących się w podręczniku fotografii na prowadzonych przez nich lekcjach.

W stosowaniu fotografii w nauczaniu historii warto by także w większym stopniu uwzględniać ich możliwość oddziaływania estetycznego i emocjonalnego. Ten rodzaj oddziaływania obejmowałby pomoc w kształtowaniu u uczniów umiejętności wydobycia pełnego bogactwa treści zawartych w fotografii, będących zarówno nośnikami informacji, jak i zróżnicowanym źródłem doznań estetycznych.

Istotny kontekst oddziaływania fotografii na odbiorcę (ucznia) tworzy nauczyciel (jego osobowość, zainteresowania), który za pośrednictwem odpowiednio stawianych pytań i komentarzy może kierować uwagę uczniów w realizacji powyższego celu. Na tym tle szczególnego znaczenia nabierają kompetencje nauczyciela, któremu obok tradycyjnego wykształcenia historycznego powinno umożliwić się zdobycie umiejętności wykorzystywania fotografii w dydaktyce pomagających mu m. in. w kierowaniu dyskusją w relacji z uczniami. Zatem zachowując zalecaną przez badaczy ostrożność i przyjmując, że środki audiowizualne stają się coraz bardziej uznawanym źródłem wiedzy o przeszłości nauczyciel powinien zastosować fotografię w tworzeniu koncepcji lekcji w taki sposób, by jej adekwatne wykorzystanie pomogło uczniom w przyswojeniu i zapamiętaniu werbalnie przekazywanych treści.

Zaprezentowane badania nie objęły wielu istotnych zagadnień dotyczących roli fotografii w edukacji historycznej. Ich celem było przede wszystkim zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania fenomenu fotografii jako źródła informacji historycznych. Otwierają one pole do dalszych rozważań teoretycznych i empirycznych uwzględniających profil kształcenia, cechy osobowościowe uczniów i nauczycieli (zwłaszcza w perspektywie

umiejętności wzbudzania aktywności uczniów w kontakcie z fotografią), przy uwzględnieniu większej liczby badanych.

## Bibliografia

### I. Źródła

**Brassai** (2001) *Paris by night*. First Bulfmch Press Edition, Italy.

**Dupne J.** (1998) *Brucken*. Konemann, Koln.

**Gautrand J-C.** (2004) *Paris mon amour*. Taschen, Koln.

**Hartwig E.** (1978) *Tematy fotograficzne*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.

*Fotografia XX wieku w Museum Ludwig w Kolonii*. (2001) Taschen, Kolonia.

**Koetzle H-M.** (2003) *Słynne zdjęcia i ich historie*, część I. Taschen/TMC Art, Kolonia.

----- (2003) *Słynne zdjęcia i ich historie*, część II. Taschen/TMC Art Kolonia.

Kwartalnik *Fotografia*. Wydawnictwo KROPKAJ. W. Śliwczyńscy, Września.

Kwartalnik *Sihershotz. The international Jurnal of Fine Art Photography*. International Edition, TMPDirections, United Kingdom.

*Lata 20*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 30*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 40*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 50*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 60*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 70*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 80*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

*Lata 90*. (2005) Gettyimages. Konamann Germany.

Miesięcznik *Pozytyw*. (1999-2005) Wydawnictwo Yours Media House sp. z o.o., Łódź.

**Schiller F.** (1972) *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Czytelnik, Warszawa.

Kwestionariusze do badania roli fotografii w edukacji historycznej w liczbie 2, w tym przeprowadzony wśród 20 nauczycieli i 164 uczniów.

Test wiadomości obejmujący 164 osobową grupę uczniów

## II. Literatura

- Ankersmit F.** (2004) *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii.* Universitas, Kraków.
- Bagby P.** (1975) *Kultura i historia.* PIW, Warszawa.
- Barthes R.** (2004) *Imperium znaków.* Warszawa.
- (1996) *Światło obrazu. Uwagi o fotografii.* Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Battistini M.** (2005) *Symbole i alegorie.* Arkady, Warszawa.
- Baudrillard J.** (2005) *Symulakry i symulacja.* Wyd. Sic!, Warszawa.
- Bazin A.** (1980) *The Ontology of Photographic Image.* [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography.* Leete's Island Books, Fifth Printing edition
- Bense M.** (1980) *Świat przez pryzmat znaku.* PIW, Warszawa.
- Benjamin W.** (1996) *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej,* [w] W. Benjamin, *Aniol historii.* Wyd. Poznańskie, Poznań.
- (1980) *A short history of photography.* [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography.* Leete's Island Books, Fifth Printing Edition
- (1975) *Twórca jako wytwórca,* Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Berger J.** (1999) *O patrzeniu.* Fundacja Aletheia, Warszawa.
- (1980) *Understanding a Photograph.* [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography.* Leete's Island Books, Fifth Printing edition
- Bernstein B.** (1990) *Odtwarzanie kultury.* PIW, Warszawa.
- Bogus M.** (1997) *Fotografia w warsztacie dydaktycznym nauczyciela plastyki,* [W:] *Media a Edukacja.* Publikacja materiałów Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Brauchitsch von B.** (2004) *Mała historia fotografii.* Wyd. Cyklady, Warszawa.
- Bulhak J.** (1951) *Fotografia ojczysta. Rzecz o uspołecznieniu fotografii.* Ossolineum, Wrocław.
- Busza J.** (1990) *Wobec odbiorców fotografii.* Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- (1990) *Wobec fotografów.* Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

- (1983) *Wobec fotografii*. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Cassirer E.** (1971) *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Czytelnik, Warszawa.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S.** (2008) *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*. PWN, Warszawa.
- Daguerre L. J. M.** (1980) *Daguerrotype*. [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography*. Leete's Island Books, Fifth Printing Edition
- Dembo M. H.** (1997) *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa.
- Deuel L.** (1984) *Lot w przeszłość*. WAiF, Warszawa.
- Didier J.** (1992) *Słownik filozofii*. Wydawnictwo Książnica Sp. z o.o., Katowice.
- Didi-Huberman G.** (2008) *Obrazy mimo wszystko*. Universitas, Kraków.
- Eco U.** (red.), (2005) *Historia piękna*. Wyd. Rebis, Poznań.
- (1973) *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Czytelnik, Warszawa.
- (1972) *Pejzaż semiotyczny*. PIW, Warszawa.
- Figaj-Nowak H.** (2003) *Dydaktyczna interpretacja źródła ikonograficznego*, [w] *Edukacja historyczna a współczesność*. (red.) B. Kubis, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Fleming E.** (1965) *Środki audiowizualne w nauczaniu*. WZWS Warszawa.
- A. Kępińska, G. Dziamski, S. Wojnecki,** (red.), (1997/98) *Fotografia: realność medium*, Wyd. ASP, Poznań.
- Frazer J.-G.** (1962) *Złota gałąź*. PIW, Warszawa.
- Flusser V.** (2000) *Towards a Philosophy of Photography*. Reaction Books, London.
- Gadamer H.-G.** (2004) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. PWN, Warszawa.
- Gernsheim H. A.** (1996) *The History of Photography from the camera obscura to the Beginning of the Modern Era*. London.
- Gombrich E. H.** (1991) *Symbole i symbolika*. Czytelnik, Warszawa.
- (1981) *Sztuka i złudzenie*. PIW, Warszawa.
- Hankała A.** (2002) *Zastosowanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w nauczaniu i wychowaniu* [w] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z*

*psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej.* Wyd. UAM, s. 10-68, Poznań.

**Hartwig J.** (2004) *Bez pożegnania.* Wyd. Sic!, Warszawa.

**Harwas E.** (1956) *Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania.* PWN, Poznań.

**Harwas-Napierała B., Trempała J.** (red.), (2000) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II. PWN, Warszawa.

**Hine L.** (1980) *Social Photography.* [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography.* Leete's Island Books, Fifth Printing Edition

**Hopfinger M.** (2003) *Doświadczenia audiowizualne.* Wyd. Sic! Warszawa.

----- (2002) *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku.* Oficyna Naukowa S.C., Warszawa.

----- (red.), (1997) *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej.* IBL PAN, Warszawa.

**Ingarden R.** (1981) *Wykłady i dyskusje z estetyki.* PWN, Warszawa.

----- (1966) *Przeżycie - Dzieło - Wartość.* Wydawnictwo Literackie, Kraków.

**Jagodzińska M.** (1991) *Obraz w procesach poznania i uczenia się.* WSiP, Warszawa.

**Janik M. Urbanowicz B.** (2003) *Fotografia w nauczaniu i uczeniu się historii,* [w] B. Kubis (red.) *Edukacja historyczna a współczesność.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

**Janus-Sitarz A.** (red.), (2004) *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury.* Universitas, Kraków.

**Julkowska V.** (red.), (2012) *Foto – historia. Fotografia w przedstawianiu przeszłości.* Instytut Historii UAM, Poznań.

----- (red.), (2012) *Foto – historia. Fotografia w edukacji historycznej.* Instytut Historii UAM, Poznań.

----- (2003) *Fotografia lotnicza w warsztacie dydaktycznym nauczyciela historii,* [w] B. Kubis (red.) *Edukacja historyczna a współczesność.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

----- (2000/2) *Historia dla nowej generacji,* [w] *Edukacja Medialna.* Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.

- (2000) Naprzeciw siebie. Komunikacja międzypokoleniowa na gruncie edukacji historycznej. (w) M. Kujawska (red) *Uczeń a nowa humanistyka*. Instytut Historii UAM, Poznań, s. 105 – 113.
- Julkowska V. Raczkowski W.** (2000/4) *Archeologia z wysoka*, [w] „Wiadomości Historyczne”, Wyd. Edupress, Warszawa.
- Kąkolewicz M.** (2000/2) *Film jako źródło historyczne*, [w] *Edukacja Medialna*. Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Kępińska A.** (1990) *Energie sztuki*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- King B. M., Minium E. W.** (2009) *Statystyka dla psychologów i pedagogów*. Warszawa, PWN
- Konieczka-Śliwińska D.** (2000) *Mistrz i uczeń, czyli o relacjach autorów podręczników szkolnych z czytelnikami*. [w] M. Kujawska (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Instytut Historii UAM, Poznań, s. 203-215.
- Kujawska M.** (2001) *Problemy współczesnej edukacji historycznej*. Instytut Historii UAM, Poznań.
- (red.), (2000) *Uczeń i nowa humanistyka*. Instytut Historii UAM, Poznań.
- (red.), (1997) *Strategie przekazywania wiedzy historycznej w edukacji szkolnej i akademickiej. Techniki teatralne, retoryka*. Instytut Historii UAM, Poznań.
- (1994/1) *W sprawie operacjonalizacji celów kształcenia historycznego*. „Wiadomości Historyczne”, Wyd. Edupress, Warszawa.
- Latoś H.** (1976) *1000 słów o fotografii*. Wydawnictwo Obrony Narodowej, Warszawa.
- (1972) *Okiem cyklopa*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Leksykon PWN.** (1972) PWN. Warszawa.
- Ligocki A.** (1987) *Czy istnieje fotografia socjologiczna?* Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Lytard J. F.** (1997) *Kondycja ponowoczesna*. Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Łuczak D.** (2008) *Lektura obrazu fotograficznego*. [w] Horyzonty Polonistyki, Wyd. Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza sp. z o. o., Warszawa, nr 10, s. 39

- Magdala S.** (1982) *Fotografia w kulturze współczesnej*. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Malraux A.** (1985) *Przemiana bogów*. T. I-III, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Maternicki J.** *Historyczny sposób myślenia* (1994) [w] J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*. Warszawa.
- Matuszewski B.** (1995) *Nowe źródło historii; Ożywiona fotografia: czym jest, czy być powinna*. FilMOTEKA Narodowa, Warszawa.
- Michałowska M.** (2004) *Niepewność przedstawienia*. Wyd. Rabid, Kraków.
- Niepcz J. N.** (1980) *Memoire on the Heliograph*. [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography*. Leete's Island Books, Fifth Printing edition
- Ortega y Gasset J.** (1980) *Dehumanizacja sztuki. I inne eseje*. Czytelnik, Warszawa.
- Piaget J.** (1981) *Równoważenie struktur poznawczych*. PWN, Warszawa.
- (1967) *Inteligencja*. PWN Warszawa.
- (1966) *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.
- Pilch A.** (2004) *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*. [w] A. Janus-Sitarz, *Przygotowanie uczniów do odbioru różnych tekstów kultury*. Universitas, Kraków.
- Pontremoli E.** (2006) *Nadmiar widzialnego. Fenomenologiczna interpretacja fotogeniczności*. Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Poraj G.** (2009) *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Proust M.** (1979) *W poszukiwaniu straconego czasu*. T. I-III PIW, Warszawa.
- Read H.** (1994) *Sens sztuki*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Ricoeur P.** (1989) *Język, tekst, interpretacja*. PIW, Warszawa.
- Rouille A.** (2004) *Fotografia. Między dokumentem a sztuką współczesnej*. Universitas, Kraków.
- Sikora S.** (2005) *Fotografia. Między dokumentem a symbolem*. Wyd. Świat Literacki, Warszawa.
- Skotarczak D.** (2013) *Historia wizualna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- (red.), (2008) *Media audiowizualne w warsztacie historyka*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

- Skrzypczak J.** (1979) *Techniczne środki dydaktyczne jako komunikaty audiowizualne.* „Neodidagmata” XXII, s. 149-156, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skubiszewski P.** (red.), (1973) *Wstęp do historii sztuki. Przedmiot - metodologia - zawód.* PWN, Warszawa.
- Soczyński W.** (1997) *Kształcąco – wychowawcze funkcje telewizyjnego filmu seryjnego.* „Neodidagmata”, T. X, s. 265-266, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań,
- Sontag S.** (1986) *O fotografii.* Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986.
- Sokołowski M.** (2000/2) *Historia na ekranie - konteksty, mity, interpretacje,* [w] *Edukacja Medialna.* Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Soulages F.** (2007) *Estetyka fotografii. Strata i zysk.* TAIWPN Universitas Kraków.
- Stiegler B.** (2009) *Obrazy fotografii.* Universitas, Kraków.
- Strokowski W.** (2004) *Polonista fotogeniczny, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej.* [w] A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury.* Universitas, Kraków.
- Strykowska J.** (2000/2) *Modelowanie jako mechanizm wyjaśniający działanie mediów,* [w] *Edukacja Medialna.* Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Strykowski W.** (1996/2) *Rola mediów w edukacji.* [w] „*Edukacja Medialna.*” Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- (1996/1) *Media a edukacja.* [w] „*Edukacja Medialna.*” Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- (1984) *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego.* Warszawa.
- (1977) *Podstawy teorii filmu dydaktycznego.* [w] *Neodidagmata*, t. 10, s. 183-195.
- (1970) *Pojęcie filmu naukowo-dydaktycznego w polskiej literaturze przedmiotu.* [w] *Neodidagmata*, t. II, s. 257-265.
- Suchoński A.** (2003) *Środki dydaktyczne w nauczaniu - uczeniu się historii,* [w] B. Kubis (red.) *Edukacja historyczna a współczesność.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

- (1987) *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*. WSiP, Warszawa.
- Szewczuk W.** (1997) [hasło:] *Inteligencja*, [w] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*. PWN, Warszawa.
- Szuman S.** (1962) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Talbot W. H. F.** (1980) *A Brief Historical Sketch of the Invention of the Art*. [w] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography*. Leete's Island Books, Fifth Printing edition
- Tatarkiewicz W.** (1988) *Historia filozofii*. PWN, Warszawa.
- (1986) *O filozofii i sztuce*. PWN, Warszawa.
- (1975) *Dzieje sześciu pojęć*. PWN, Warszawa.
- (1960 – 1967) *Historia estetyki*. Ossolineum, Wrocław- Kraków.
- (1951) *Skupienie i marzenie*. Studia z historii myśli estetycznej. Wyd. M. Kot, Kraków.
- Tomaszczyk Z.** (1998) *Łowcy obrazów. Szkice z historii fotografii*. Centrum Animacji Kultury, Warszawa.
- Topolski J.** (2005) *Wprowadzenie do historii*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- (1996) *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Rytm, Warszawa.
- (1983) *Teoria wiedzy historycznej*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- (1978) *Rozumienie historii*. PIW, Warszawa.
- (1976) *Świat bez historii*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- (1973) *Metodologia historii*. PWN, Warszawa.
- Trachtenberg A.** (red.), (1980) *Classic Essays on Photography*. Leete's Island Books, Fifth Printing Edition
- Tyszkowa M.** (red.), (1988) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa.
- Valery P.** (1980) *The centenary of photography*. [in] A. Trachtenberg (ed.) *Classic essays on photography*. Leete's Island Books, Fifth Printing edition.
- Vasta R., Haith H., Miller S.** (1995) *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa.

- Voellnagel A.** (1984) *Fotoleksykon dyskusyjny*. WAiF, Warszawa.
- Witkacy** (1977) *Wiersze i rysunki*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Włodarski Z.** (1994) *Różne koncepcje nauczania*. [w] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa.
- (1992) *Determinanty uczenia się*. [w] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa.
- (1974) *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. WSiP, Warszawa.
- (1971/1) *Instrukcja pokazowa i słowna w uczeniu się dzieci. Cz. 2* [w] *Psychologia Wychowawcza*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- (1970/1) *Instrukcja pokazowa i słowna w uczeniu się dzieci. Cz. 1* [w] *Psychologia Wychowawcza*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Wojnar I.** (1966) *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wrzosek W.** (1999) *Historia – wartości – edukacja*. [w] J. Rulka (red.) *Wartości w edukacji historycznej*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Wygotski L.** (2004) *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- (1980) *Psychologia sztuki*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Zajączkowski A.** (red.), (1988) *Czas w kulturze*. PIW, Warszawa.

### III. Internet

<http://andreakowch.com/>

<http://www.instantshift.com/2012/05/23/60-mind-blowing-hyper-photo-realistic-paintings/>

**Sikora S.** (2010) *Camera lucida: Barthes i Proust*, [w:] *Między dokumentem a symbolem. O fotografii w kulturze*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Prof. dr hab. Wiesława Juszcza, plik pdf,

[http://issuu.com/slawomir-sikora/docs/sikora\\_camera\\_lucida](http://issuu.com/slawomir-sikora/docs/sikora_camera_lucida)

## ANEKS 1. Spis tabel i wykresów

		<b>str.</b>
<b>Tabela 1</b>	Przydatność fotografii w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)	125
<b>Tabela 1.1</b>	Test Manna-Whitney'a. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)?	126
<b>Tabela 1.2</b>	Test Manna-Whitney'a. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu materiału)?	127
<b>Tabela 2</b>	Liczba fotografii w podręcznikach szkolnych w opinii uczniów	127
<b>Tabela 2.1</b>	Test dokładny Fishera. Czy dziewczęta i chłopcy tak samo często wybierają poszczególne kategorie podręczników?	129
<b>Tabela 3</b>	Ocena liczby fotografii w podręczniku historii	129
<b>Tabela 3.1</b>	Test Manna-Whitney'a. Czy w twoim podręczniku do nauki historii są fotografie, a jeżeli tak to jak dużo?	130
<b>Tabela 4</b>	Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów	131
<b>Tabela 4.1</b>	Test dokładny Fishera. Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów	133
<b>Tabela 5</b>	Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów	133
<b>Tabela 5.1</b>	Test dokładny Fishera. Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów	135
<b>Tabela 6</b>	Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu	135
<b>Tabela 6.1</b>	Test Mana-Whitney'a. Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu	136
<b>Tabela 6.2</b>	Test Mana-Whitney'a. Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu	137
<b>Tabela 7</b>	Rodzaje fotografii pomagające w zapamiętywaniu tekstu	137
<b>Tabela 8</b>	Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu	139
<b>Tabela 8.1</b>	Test dokładny Fishera. Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu	141
<b>Tabela 9</b>	Stopień wiarygodności fotografii w opinii uczniów	141

<b>Tabela 9.1</b>	Test Manna-Whitney’a. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?	142
<b>Tabela 9.2</b>	Test Manna-Whitney’a. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?	143
<b>Tabela 10</b>	Zakres oddziaływania fotografii w podręczniku historii jako źródła wiedzy	143
<b>Tabela 10.1</b>	Test Manna-Whitney’a. Fotografie jako źródło wiedzy	144
<b>Tabela 10.2</b>	Test Manna-Whitney’a. Fotografie jako źródło wiedzy	145
<b>Tabela 11</b>	Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii	147
<b>Tabela 11.1</b>	Test dokładny Fishera. Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii	148
<b>Tabela 12</b>	Wyniki uzyskane przez uczniów klasy 3e i 3c podczas eksperymentu naturalnego przeprowadzonego w liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu	154
<b>Tabela 13</b>	Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „2e” (grupa eksperymentalna)	158
<b>Tabela 14</b>	Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „2b” (grupa kontrolna)	160
<b>Tabela 15</b>	Wyniki testu uzyskane przez uczniów w klasie „3e” (grupa eksperymentalna)	162
<b>Tabela 16</b>	Wyniki testu uzyskane przez uczniów klasy „3b” (grupa kontrolna)	163

		<b>str.</b>
<b>Wykres nr 1</b>	Przydatność fotografii w uczeniu się w opinii uczniów	126
<b>Wykres nr 2</b>	Liczba fotografii w podręcznikach szkolnych w opinii uczniów	128
<b>Wykres nr 3</b>	Ocena liczby fotografii w podręczniku historii	130
<b>Wykres nr 4</b>	Rodzaje fotografii obecne w podręczniku historii w opinii uczniów	132
<b>Wykres nr 5</b>	Rodzaje fotografii pożądane w podręczniku historii w opinii uczniów	134
<b>Wykres nr 6</b>	Przydatność fotografii w podręczniku historii w zapamiętywaniu tekstu	136
<b>Wykres nr 7</b>	Rodzaje fotografii pomagające w zapamiętywaniu tekstu	138
<b>Wykres nr 8</b>	Cechy fotografii pomocne w zapamiętywaniu tekstu	140
<b>Wykres nr 9</b>	Stopień wiarygodności fotografii w opinii uczniów	142
<b>Wykres nr 10</b>	Zakres oddziaływania fotografii w podręczniku historii jako źródła wiedzy	144
<b>Wykres nr 11</b>	Rodzaje zapamiętanych przez uczniów fotografii z podręcznika historii	147

## ANEKS 2. KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji historycznej (wersja dla nauczycieli)

- Wiek .....
- Płeć .....
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela .....

### **Instrukcja**

Kwestionariusz dotyczy opinii nauczycieli o wykorzystaniu fotografii w dydaktyce historii. Składa się z 2 części, obejmujących łącznie 20 pytań.

Część pierwsza zawiera 8 pytań, których celem jest ustalenie ogólnej opinii nauczycieli o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Pana(i) opinię.

### **CZĘŚĆ I.**

1. Co Pana(i) zdaniem oznacza termin: **fotografia**?
  
2. Jakie fakty z historii fotografii są Panu(i) najbardziej znane?
  
3. Czy uważa Pan(i), że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, to proszę je wymienić.

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Pana(i) fotografia?
5. Czy widzi Pan(i) związek między fotografią a sztuką?
6. Czy lubi Pan(i) kiedy w książkach są fotografie?  
Jeśli tak, to jakie najbardziej?
7. Czym jest dla Pana(i) fotografia?
  - a) ilustracją
  - b) źródłem wiedzy
  - c) wiernym odbiciem rzeczywistości
  - d) czymś innym
8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Panu(i) fotografia?

## **CZEŚĆ II.**

1. Czy, a jeżeli tak, to jako rodzaj pomocy dydaktycznych wykorzystuje Pan(i) najczęściej w dydaktyce historii?
2. Czy wykorzystuje Pan(i) fotografię w nauczaniu historii?
  - a) tak
  - b) czasami
  - c) nie

- Jeżeli wykorzystuje Pan(i) fotografię, to jak często?
    - a) bardzo często
    - b) często
    - c) rzadko
    - d) nie wykorzystuję
  
  - Jeśli stosuje Pan(i) fotografię, to jaki jej rodzaj wykorzystuje Pan(i) najczęściej i w jakim kontekście (w odniesieniu do jakich tematów?)
3. Czy w podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?
- a) bardzo dużo
  - b) dużo
  - c) niewiele
  - d) zbyt mało
4. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w podręczniku historii?
- a) portrety sławnych ludzi
  - b) portrety nieznanymi osób
  - c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia
  - d) fotografie architektury
  - e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
  - f) fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki
  - g) inne
5. Jakie rodzaje fotografii są Pana(i) zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?
- a) portrety sławnych ludzi
  - b) portrety nieznanymi osób
  - c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe

- d) fotografie architektury
  - e) pejzaże
  - f) fotografie artystyczne
  - g) inne
6. Czy Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga uczniom w lepszym zapamiętywaniu tekstu?
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie
- Jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?
    - a) portrety władców
    - b) sceny rodzajowe
    - c) sceny bitewne
    - d) fotografie architektury
    - e) pejzaże
    - f) inne
7. Komu Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w lepszym zapamiętaniu tekstu?
- a) dziewczętom
  - b) chłopcom
  - c) nie widzę różnicy
8. Jakie cechy fotografii Pana(i) zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?
- a) kolor
  - b) wielkość
  - c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
  - d) inne

9. Czy fotografie Pana(i) zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów źródło wiedzy?
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie
10. Czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie
11. Jaką rolę Pana(i) zdaniem odgrywa fotografia jako środek dydaktyczny w nauczaniu historii?
- a) bardzo dużą
  - b) dużą
  - c) niewielką
  - d) żadną
12. Czy Pana(i) zdaniem fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii w stopniu:
- a) bardzo dużym
  - b) dużym
  - c) wystarczającym
  - d) zbyt mało jest wykorzystywana?
13. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii, a jeżeli tak, to na czym to specyfika polega?

14. Kiedy ostatnio stosował Pan(i) fotografie jako pomoc dydaktyczną? Proszę o wskazanie tematu lekcji i wykorzystywanych rodzajach fotografii.

## ANEKS 3. KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji historycznej (wersja dla uczniów)

klasa.....

wiek.....

pleć.....

### **Instrukcja:**

Kwestionariusz dotyczy tego, co myślą uczniowie o wykorzystaniu fotografii w nauce historii. Składa się z 2 części:

Część pierwsza zawiera 10 pytań, których celem jest ustalenie ogólnego poziomu wiedzy uczniów o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii w przyswajaniu wiedzy historycznej.

Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Twoją opinię.

### **CZĘŚĆ I**

1. Co Twoim zdaniem oznacza słowo/termin fotografia?
2. Co wiesz o historii fotografii?
3. Czy uważasz, że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, spróbuj je wymienić.

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Ciebie fotografia?
  
5. Czy widzisz jakiś związek między fotografią a sztuką?
  
6. Czy lubisz, kiedy w Twoich książkach są fotografie? Jeśli tak, to jakie lubisz najbardziej?
  
7. Czym jest dla Ciebie fotografia?
  - a) ilustracją
  - b) źródłem wiedzy
  - c) wiernym odbiciem rzeczywistości
  - d) inne.....
  
8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Tobie fotografia?
  
9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakieś informacje?
  
10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?

## CZĘŚĆ II

1. Jak często masz okazje oglądać fotografie?
  - a) bardzo często
  - b) często
  - c) rzadko
  - d) wcale
  
2. Gdzie najczęściej spotykasz się z fotografiami?
  - a) w domu
  - b) w szkole
  - c) na ulicy
  - d) w sklepach
  - e) w innych miejscach
  
3. W którym z Twoich podręczników jest najwięcej fotografii?
  - a) plastyki
  - b) języka polskiego
  - c) historii
  - d) matematyki
  - e) chemii
  - f) geografii
  - g) innych (jakich?).....
  
4. Czy w Twoim podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak to jak dużo?
  - a) bardzo dużo
  - b) dużo
  - c) niewiele
  - d) zbyt mało

5. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w Twoim podręczniku historii?
- a) portrety sławnych ludzi
  - b) portrety nieznanymi osób
  - c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu wykonujących różne zajęcia
  - d) fotografie architektury
  - e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
  - f) fotografie artystyczne:
    - 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych
    - 2) uznane za dzieła sztuki
  - g) inne.....
6. Zaznacz te rodzaje fotografii, które są Twoim zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii:
- a) portrety sławnych ludzi
  - b) portrety nieznanymi osób
  - c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
  - d) fotografie architektury
  - e) pejzaże
  - f) fotografie artystyczne
  - g) inne.....
7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie

8. Jeśli odpowiedział(aś) tak, to jakiego rodzaju fotografie pomagają Ci w tym najbardziej?
- a) portrety władców
  - b) sceny rodzajowe
  - c) sceny bitewne
  - d) fotografie architektury
  - e) pejzaże
  - f) inne.....
9. Jakie cechy fotografii Twoim zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?
- a) kolor
  - b) wielkość
  - c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
  - d) inne.....
10. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie
11. Czy fotografia w podręczniku historii stanowi dla Ciebie źródło wiedzy? (dostarcza jakichś szczególnych informacji?)
- a) zdecydowanie tak
  - b) tak
  - c) czasami
  - d) nie wiem
  - e) nie

Jeśli odpowiedziałas(eś) tak, to spróbuj określić jakie to są informacje.

.....  
.....  
.....

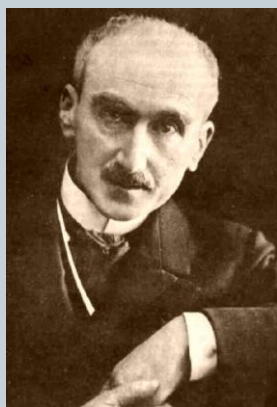
Jaką fotografię z podręcznika historii szczególnie zapamiętałaś(eś) i opisz dlaczego?

.....  
.....  
.....

## ANEKS 4. Prezentacja tematu „Lata 20-te”

# KULTURA DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

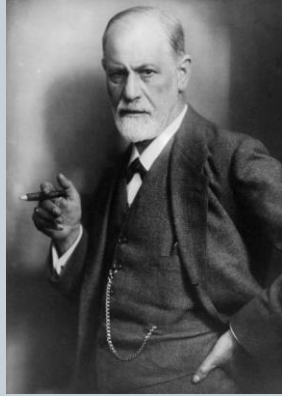
## Kryzys tradycji



Henri Bergson

- Bergson głosił, że główną rolę w procesie życiowym odgrywa nie rozum, ale irracjonalizm - pęd życiowy. Twórca kieruje się intuicją. Wg Bergsona świat podlega ciągłemu rozwojowi a życie człowieka jest strumieniem przeżyć i czynów. Najwyższą wartością stanowi wolność.
- Stworzył koncepcję *élan vital*, pędu życiowego, siły motorycznej, będącej przyczyną wszelkiej aktywności organizmów żywych.

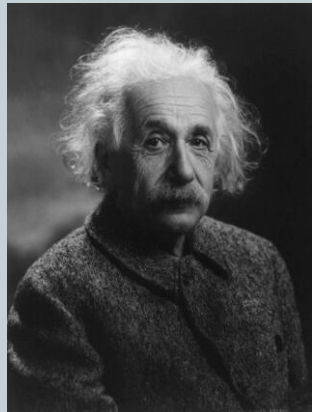
## Kryzys tradycji



**Zygmunt Freud**

- Jego koncepcje funkcjonowania umysłu ludzkiego, odrzucające racjonalność ludzkich wyborów i zachowań na rzecz czynników irracjonalnych i emocjonalnych, wywarły ogromny wpływ na filozofów, uczonych i artystów końca XIX i XX wieku.

## Kryzys tradycji



**Albert Einstein**

- Einstein nie wierzył w możliwość pewnego udowodnienia jakiegokolwiek hipotezy naukowej, aby stała się ona pewną i niepodważalną teorią. Każde sformułowanie praw nauki uznawał za ułomne dzieło intuicji badacza. Wyznawał zasadę, że poszczególne hipotezy powinny być ciągle poddawane krytyce na podstawie nowo tworzonych idei czy efektów eksperymentów.

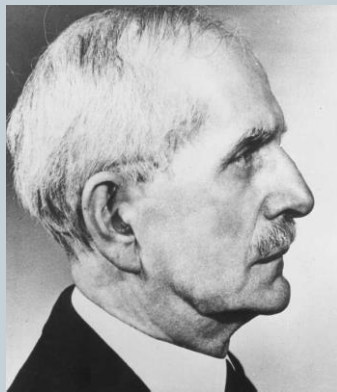
## KRYZYS TRADYCJI katastrofizm



Oswald Spengler

- Według historii ostatecznej koncepcji Spenglera dzieje powszechnie stanowią panoramę ośmiu kultur będących wyrazem trzech rodzajów dusz: magicznej, apollińskiej (kultura grecko-rzymska), faustycznej (kultura zachodnioeuropejska). Wszystkie przechodzą stadia młodości, dojrzałości (wyznaczonej różnicą na pięć między zjawiskami życia i twórcami ludzkiej aktywności) i starczy upadku (znamienowane przez zanik wewnętrznej dynamiki i dominację sztucznych wytworów historii). Tę ostatnią fazę rozwoju przypisywał współczesnemu kulturze zachodniej. Poglądy te, wkrótce stały się symbolem europejskiego katastrofizmu, wyrażały i współtworzyły dekadentką atmosferę Niemiec w okresie poprzedzającym dojście do władzy Hitlera.

## KRYZYS TRADYCJI katastrofizm



Florian Znaniecki

- W książce *Upadek cywilizacji zachodniej* (1921), o znanym pod tytułem *Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, przedstawiał spotęgowanie dążeń rozwojowych kultury (przejawiających się w dynamicznych, ruchach rewolucyjnych i nacjonalistycznych oraz tendencjach ochłokracyjnych), które, pozbawione ram i środków kontroli, sięgają zniszczenia w sferze społecznej o zakorzenienia wartości, stwarzając tym samym zagrożenie dla istnienia kultury jako takiej.
- **Ochlokracja** (gr. *ὄχλοκρατία ochlokratia* - "rządy tłumu", od słów *ὄχλος* *ochlos* - "tłum, moboch" i *κρατία* *kratija* - "władza") - zwyrodniała forma demokracji, w której władza jest sprawowana bez żadnych struktur i zasad prawnych, bezpośrednio przez nieorganizowany i ulegający zmianom emocjom tłum. Wpływ na władzę mają wszyscy, bez względu na urodzenie lub przynależność obywatelską.

## KRYZYS TRADYCJI egzystencjalizm

- „Kierunek filozoficzny poszukujący sposobów istnienia jednostki w świecie, który jest pozbawiony sensu. Życie człowieka wypełnia nieustanna troska oraz strach przed śmiercią. Jest on osamotniony, pozbawiony jakiegokolwiek wsparcia i wskazówek co do życiowych wyborów.”

## KRYZYS TRADYCJI egzystencjalizm



**Martin Heidegger**

- Filozofia Heideggera miała charakter ontologiczny, określała naturę ludzkiego bytu. Stał on na stanowisku, że człowiek jest podmiotem własnego bytu, twierdząc: "Ja stanowią byt, w osnowie swojej różny od bytu wszystkich rzeczy, albowiem mogę powiedzieć o sobie: "ja jestem", stąd też mogę swój byt uznać lub potępić".

## KRYZYS TRADYCJI

### egzystencjalizm

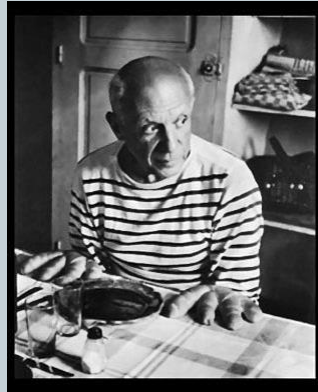


Jean-Paul Sartre

- Rzeczywistość ludzka składa się bowiem z dwu sposobów istnienia – bytu i nicości, zarówno bycia jak i niebycia. Istota ludzka istnieje jednocześnie jako **byt-w-sobie** ; rzecz lub podmiot i jako **byt-dla-siebie** czyli świadomość, będąca niebytem, niebędąca więc tą rzeczą, której jest świadoma. Sartre opisuje egzystencję bytu-w-sobie (czyli zjawiska lub rzeczy) jako "nieprzenikliwą dla samej siebie (...) dlatego że jest ona wypełniona samą sobą".

## SZTUKI PLASTYCZNE

## kubizm



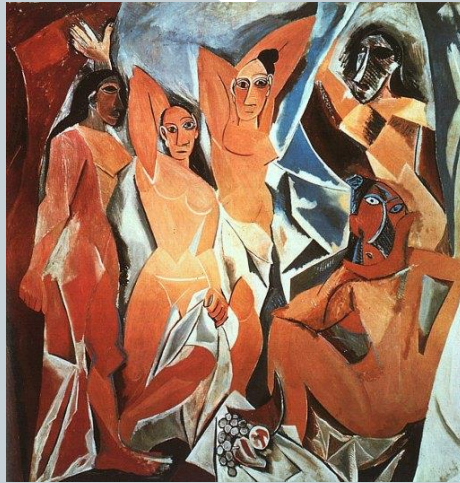
**Pablo Picasso**

- Pierwsze prace Picassa powstawały pod wpływem neopresjoniizmu. Następne były figuratywne obrazy w okresach twórczych Picassa, błękitnym i różowym. Przez pewien okres czasu pojawiały się w pracach Picassa wyraźne wpływy sztuki afrykańskiej. Przed wybuchem drugiej wojny światowej Pablo Picasso był czołową postacią artystycznej awangardy i prekursorem odważnych przedsięwzięć w dziedzinie malarstwa, rzeźby i grafiki. W 1907 roku Picasso namalował *Panny z Avinionu*, obraz, który zapowiadał kubizm, nowy kierunek malarstwa stworzony wspólnie z Georgetem Braque. To głównie z prac kubistycznych do dziś słynie Picasso.

## Pablo Picasso *Guernica*



Pablo Picasso *Panny z Avinionu*



Pablo Picasso *Dom w ogrodzie*



## ekspresjonizm



**Edvard Munch**

- Kierunek w sztuce rozwinął się na dobre na początku XX w. w Niemczech, ale korzeniami sięga do eksperymentów artystycznych wielkich twórców schyłku XIX w.: Vincenta van Gogha, Edwarda Muncha, Jamesa Ensora i Paula Gauguina, których można określić jako prekursorów ekspresjonizmu.
- Ekspresja (łac. exprimere - wyrażać) to wyrazistość, siła oddziaływania dzieła na odbiorcę, na emocjonalną sferę jego psychiki.

## ekspresjonizm

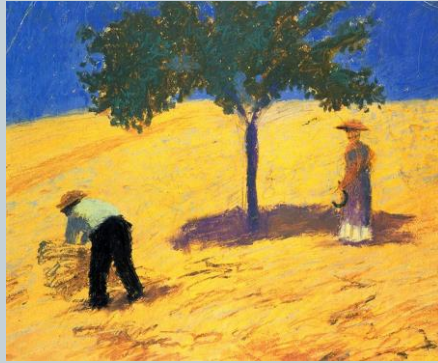


**Paul Klee, Temple Garden**

- **Ekspresjonizm w sztuce**, kierunek, który rozwinął się w Niemczech w pierwszym 30-leciu XX w. jako sprzeciw wobec naturalistycznej postawy impresjonizmu. Był kierunkiem indywidualistycznym wyrażającym uczucia artysty za wszelką cenę, stąd upodobanie do spontaniczności, emocji i duża rola instynktu oraz poszukiwanie wzorów w sztuce dziecięcej, ludowej i ludów prymitywnych.

Cechy formalne to deformacja, linearyzm, dysonansowe zestawienia kolorystyczne służące spotęgowaniu siły wyrazu - ekspresji. Cel ten osiągnano również poprzez częste stosowanie drzeworytu.

## ekspresjonizm



August Macke, *Drzewo na polu zboża*

### Cechy ekspresjonizmu:

- człowiek był głównym tematem w sztuce,
- za stosowano łamaną, grubą kreskę,
- jaskrawe kolory,
- posługiwano się kontrastem, w celu spotęgowaniu siły wyrazu i ekspresji,
- niedbała faktura,
- pesymizm, melancholia,
- samotność,
- silne eksponowanie swojego losu,
- mistyka,
- inspiracja sztuką afrykańską,
- nawiązywanie do społeczeństw pierwotnych i sztuki dziecięcej,
- inspirowanie się sztuką ludową,
- spontaniczne i subiektywne wyrażanie przeżyć wewnętrznych,
- celowe deformowanie rzeczywistości poprzez groteskę i karykaturę.

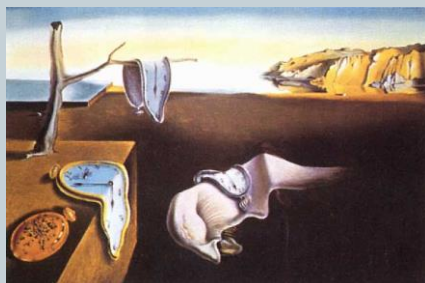
## surrealizm



Salvador Dalí

- Dalí, w przeciwieństwie do wielu innych artystów swych czasów (np. komunisty Picassa) był zwolennikiem konserwatywności, elitaryzmu i monarchii. Buntował się przeciwko kultowi przeciętności typowego dla demokracji. Krytykował także pacyfizm i anarchię. Również w odniesieniu do sztuki cechowała go postawa antymodernistyczna. W swych "Myślach i anegdotach" wyraził między innymi myśl, że "od 1800 roku nie powstało nic wielkiego".

## surrealizm



**Salvador Dalí,**  
**The Persistence of Memory**

- W założeniach miał to być bunt przeciw klasycyzmowi, realizmowi, empiryzmowi, racjonalizmowi, utylitaryzmowi i konwencjom w sztuce. W malarstwie założeniem surrealizmu było "wyrażanie wizualne percepcji wewnętrznej". Artyści starali się wykreować obrazy burzące logiczny porządek rzeczywistości. Często były to wizje groteskowe, z pogranicza jawy, snu, fantazji, halucynacji, a odsunięte od racjonalizmu.

## abstrakcjonizm

- **Abstrakcjonizm** jest to kierunek we współczesnych sztukach plastycznych, który charakteryzuje się wyeliminowaniem wszelkich przedstawień mających bezpośrednie odniesienie do form lub przedmiotów obserwowanych w rzeczywistości. Jest to sztuka abstrakcyjna, bezprzedmiotowa. Malarze abstrakcyjni szukali nowych form tj.: linia – plama, pion – poziom, odrzucając figuralność na rzecz wewnętrznej konstrukcji obrazu układu linii barwnych plam, prostych form geometrycznych.

- Malarstwo to pragnęło wyzwolić się od tematu, odejść od rzeczywistości, zrezygnować z naśladowania natury. Prekursorem abstrakcjonizmu byli: Wassily Kandinsky, Edward Munch oraz Ernst Ludwig Kirchner. Abstrakcjonizm dzieli się na geometryczny (nazywany nieorganicznym lub zimnym) oraz na niegeometryczny (analogicznie nazywany też organicznym lub ciepłym).

## abstrakcjonizm



Wasilij Kandinskij



Wassily Kandinsky,  
Structure Joyeuse, 1926

## futuryzm

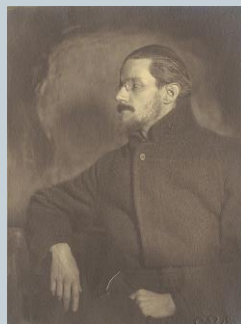
- Futuryści agresywnie atakowali dziedzictwo kulturowe. Traktowali tradycję jako „nienawistny hamulec”, który krępuje swobodę twórczą. W swych agresywnych wystąpieniach futuryści włoscy porównywali przeszłość i tradycję do dwóch spluwaczek. Uważali, że trzeba niszczyć zabytki, bo są „bardziej zaraźliwe niż cholera”. Futuryści zachęcali do niszczenia bibliotek, muzeów, pamiątek.
- Polscy futuryści głosili: „cywilizacja i kultura jest chorobliwością na śmietnik, wybieramy prostotę, ordynarność, wesołość, zdrowie, trywialność, śmiech”; „ogłaszamy wielką wyprzedaż starych rupieci, sprzedajemy za pół ceny świeże mumie mickiewiczów i słowackich”.

# LITERATURA

## nowa powieść



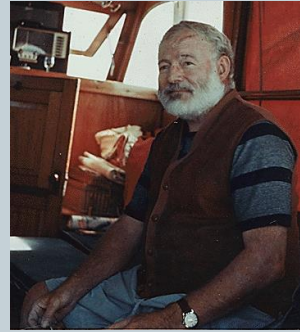
**Marcel Proust**



**James Joyce**



**Erich Maria Remarque**



**Ernest Hemingway**

## KULTURA MASOWA

kino



**Charlie Chaplin**



**Rudolf Valentino**

kino



**Pola Negri**

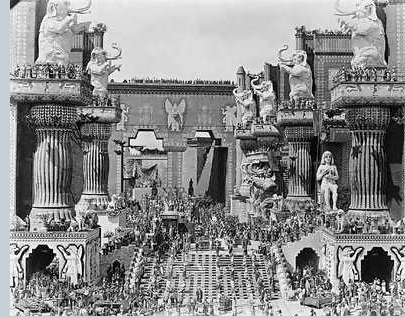


**Greta Garbo**

kino



**D.W.Griffith**



Kadr z epickiego filmu  
*Nietolerancja* z 1916 roku

ARCHITEKTURA

## modernizm

- Architekci modernistyczni zakładali, że o pięknie budynku stanowi głównie jego funkcjonalność, a w każdym razie, iż przede wszystkim muszą zostać spełnione wymogi funkcji, którą ma pełnić obiekt. Jednym z naczelnych haseł modernizmu była maksyma Sullivana *Form follows function*, co tłumaczy się jako *forma wynika z funkcji* (lub też *forma następuje po funkcji*).
- Duże znaczenie miały także nawołujące do minimalizmu sentencje Miesa van der Rohe *Less is more* (tłumaczone jako *Mniej znaczy więcej*) oraz Adolfa Loosa *ornament to zbrodnia*. Budynek stanowić miał dzieło abstrakcyjne. Wszelki ornament był odrzucany.
- Nowocześni architekci lat 20. inspirowali się nowoczesną sztuką, przejmując jej abstrakcyjność. Niektórzy z nich odrzucali jednak całkowicie związek architektury z działalnością artystyczną, uważając za zadanie architektury wypełnianie materialnych potrzeb społecznych. Inni, jak Le Corbusier, uważali, że architektura staje się sztuką, gdy wybierze się najpiękniejsze formalnie spośród możliwych w pełni funkcjonalnych rozwiązań. W środowiskach nowoczesnych architektów powszechnie uważano, że architektura powinna podążać za nowoczesnością i krzewić nową kulturę.

## modernizm



Wczesny modernizm:  
F. Lloyd Wright, Robie House



Wczesny modernizm:  
H.P. Berlage, Giełda w Amsterdamie

## modernizm



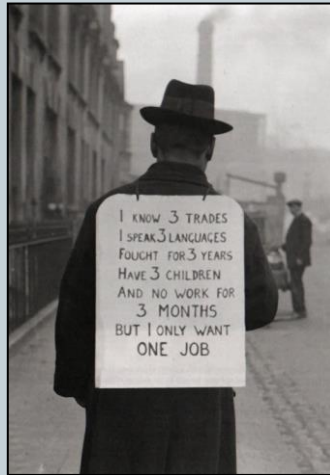
Modernizm:  
F. Lloyd Wright, Muzeum Guggenheima  
w Nowym Jorku



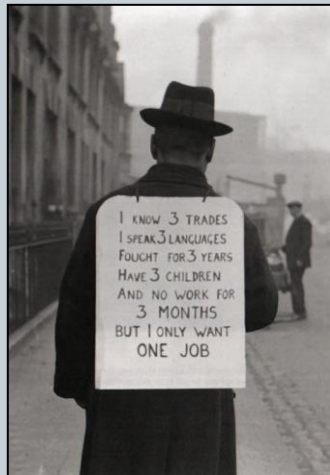
Fallingwater w Pensylwanii,  
przykład architektury organicznej  
F. L. Wrighta

# ŻYCIE CODZIENNE

## kryzys

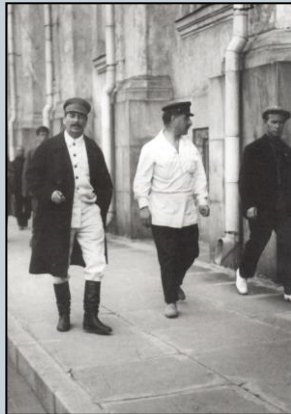


## kryzys



# POLITYKA

## politycy



## wydarzenia



## wydarzenia



## ANEKS 5. Test wiadomości „Lata 20-te”

klasa.....

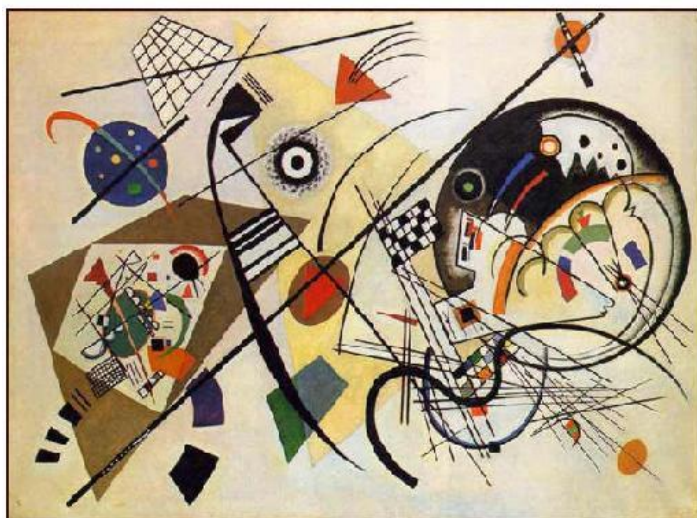
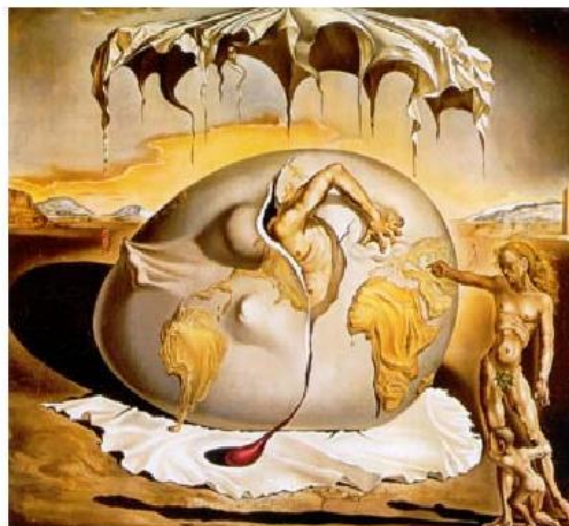
1. Przypisz podanym definicjom odpowiednie pojęcia:

- a) Przekonanie o bliskiej zagładzie grożącej światu, a zwłaszcza tradycjom i kulturze Europy - .....
- b) Kierunek filozoficzny poszukujący sposobów istnienia jednostki w świecie, który jest pozbawiony sensu - .....
- c) Przedstawianie postaci i przedmiotów jako zestawienie prostych brył geometrycznych - .....
- d) Ograniczenie się przez artystów do gry linii, kolorów i płaszczyzn - .....

2. Połącz myślicieli i artystów z podanymi kierunkami w myśli i sztuce.

Pablo Picasso	ekspresjonizm
Edward Munch	surrealizm
Florian Znaniecki	kubizm
Salvador Dali	katastrofizm

3. Zakwalifikuj dzieła sztuki do odpowiednich kierunków w sztuce: kubizm, abstrakcjonizm, surrealizm.



4. Wymień trzech znanych autorów powieści z okresu międzywojennego:

.....

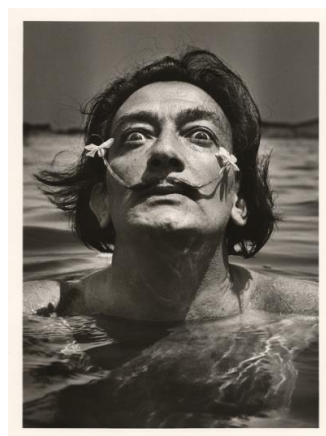
.....

.....

5. Które z ilustracji pokazują obiekty architektoniczne zakwalifikowane jako dzieła modernistyczne:



6. Kogo przedstawiają ilustracje:



## ANEKS 6. Przykłady kwestionariuszy wypełnionych przez osoby badane

**KWESTIONARIUSZ**  
do Badania Roli Fotografii w Edukacji Historycznej

klasa... II g...  
wiek... 17...  
płeć... ♀...

**Instrukcja**  
Kwestionariusz dotyczy tego co myślą uczniowie o wykorzystaniu fotografii w nauce historii.  
Składa się z 2 części:

**Część pierwsza** zawiera 10 pytań, których celem jest ustalenie ogólnego poziomu wiedzy uczniów o fotografii.

**Część druga** obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii w przyswajaniu wiedzy historycznej.  
Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Twoją opinię.

**CZĘŚĆ I.**

1. Co Twoim zdaniem oznacza słowo/termin: Fotografia? *Fotografia - wizualny sposób przedstawiania świata*
2. Co wiesz o historii fotografii? *Najpierw była czarno-biała, potem kolorowa. Poza tym nic.*
3. Czy uważasz, że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, spróbuj je wymienić. *Tak (nie znam nazw, ale pewne dotyczy tylko osób, imie przyrody itd.)*
4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Ciebie fotografia? *Wzgląd, uroda odzwierciedlone na twarzy, naturę (ogólnie uroda)*
5. Czy widzisz związek między fotografią a sztuką? *Tak, bardzo duży*
6. Czy lubisz kiedy w Twoich książkach są fotografie?  
Jeśli tak, to jakie lubisz najbardziej?..... *realistyczne*
7. Czym jest dla Ciebie fotografia?  
- ilustracją  
- źródłem wiedzy  
 wiernym odbiciem rzeczywistości  
- inne
8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Tobie fotografia? *Bardzo pozytywne, wywołuje emocje (czasem pozytywne a czasem negatywne)*
9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakieś informacje?  
*Nie, ponieważ nie ma w nich fotografii*
10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?  
*Tak*

## CZĘŚĆ II.

### 1. Jak często masz okazje oglądać fotografie?

- bardzo często
- często
- rzadko
- wcale

### 2. Gdzie najczęściej spotykasz się z fotografiami?

- w domu
- w szkole
- na ulicy
- w sklepach
- w innych miejscach.....

### 3. W którym z Twoich podręczników jest najwięcej fotografii?

- plastyki
- języka polskiego
- historii
- matematyki
- chemii
- geografii
- innych (jakich)?

### 4. Czy w Twoim podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

- bardzo dużo
- dużo
- niewiele
- zbyt mało

### 5. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w Twoim podręczniku historii?

- portrety sławnych ludzi
- portrety nieznanymi osób
- fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia
- fotografie architektury
- pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
- fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki
- inne.....

### 6. Zaznacz te rodzaje fotografii, które są Twoim zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

- portrety sławnych ludzi
- portrety nieznanymi osób
- fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
- fotografie architektury
- pejzaże
- fotografie artystyczne
- inne.....

7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

8. Jeśli odpowiedział(aś) tak to jakiego rodzaju fotografie pomagają Ci w tym najbardziej?

- portrety władców
- sceny rodzajowe
- sceny bitewne
- fotografie architektury
- pejzaże
- inne

9. Jakie cechy fotografii Twoim zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- kolor
- wielkość
- treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- inne

10. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

11. Czy fotografia w podręczniku historii stanowi dla Ciebie źródło wiedzy (dostarcza jakichś szczególnych informacji)?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

Jeśli odpowiedział(aś) tak to spróbuj określić jakie to są informacje.

Wygląd... kłopot... itp... rządcia... ludzi... w danym okresie / epoce...  
itd.

Jaką fotografię z podręcznika historii szczególnie zapamiętałeś(aś) i opisz dlaczego

Przedstawienie... architektury... powstania... widok...  
~~...~~... miasta... katedry... itp... ...  
ze z epoki.

## Kwestionariusz

### do Badania Roli Fotografii w Edukacji Historycznej

klasa... II .....

wiek... 17 .....

płeć... mężczyzna .....

#### Instrukcja:

Kwestionariusz dotyczy tego, co myślą uczniowie o wykorzystaniu fotografii w nauce historii. Składa się z 2 części:

**Część pierwsza** zawiera 10 pytań, których celem jest ustalenie ogólnego poziomu wiedzy uczniów o fotografii.

**Część druga** obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii w przyswajaniu wiedzy historycznej. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Twoją opinię.

### Część I

#### 1. Co Twoim zdaniem oznacza słowo/termin: Fotografia?

Tworzenie obrazu światła.

#### 2. Co wiesz o historii fotografii?

blinje "zrę długi" długi, ulega lustrzeniu wizeru.  
tradycyjne metody (wielokrotnie światłoculaga i metoda) w wypracowaniu przez  
cyfrowe.

#### 3. Czy uważasz, że istnieją różne rodzaje fotografii?

Jeśli tak, spróbuj je wymienić.

Istnieją, np. edukacyjna, zawodowa, hobbyistyczna, dokumentalna ...

4. Czy, a jeżeli tak to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Ciebie fotografia?

Przed wszystkim o wyglądzie kogoś/czegoś, ale również pełnowymiarowe  
wsmęci emocje wywołane na twarzach.

5. Czy widzisz jakiś związek między fotografią a sztuką?

W pewnym sensie tak.

6. Czy lubisz, kiedy w Twoich książkach są fotografie?  
Jeśli tak, to jakie lubisz najbardziej?

Lubiej. Najbardziej lubiej te pokazujące postać człowieka.

7. Czym jest dla Ciebie fotografia?

- Ilustracją
- Źródłem wiedzy
- Wiernym odbiciem rzeczywistości
- Inne: każda z. paręty innych.....

8. Czy, a jeżeli tak to jakie uczucia budzi w Tobie fotografia?

Zobnie od tego co jest na zdjęciu.

9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakieś informacje?

Tak.

10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się ( zapamiętywaniu ) materiału?

Tak.

## Część II

### 1. Jak często masz okazje oglądać fotografie?

- Bardzo często
- Często
- Rzadko
- Wcale

### 2. Gdzie najczęściej spotykasz się z fotografiami?

- W domu
- W szkole
- Na ulicy
- W sklepach
- W innych miejscach.....

### 3. W którym z Twoich podręczników jest najwięcej fotografii?

- Płastyki
- Języka polskiego
- Historii
- Matematyki
- Chemii
- Geografii
- Innych (jakich)? biologii.....

### 4. Czy w Twoim podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak to jak dużo?

- Bardzo dużo
- Dużo
- Niewiele
- Zbyt mało

### 5. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w Twoim podręczniku historii?

- Portrety sławnych ludzi
- Portrety nieznanymi osób
- Fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu wykonujących różne zajęcia
- Fotografie architektury
- Pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
- Fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznane za dzieła sztuki
- Inne.....

### 6. Zaznacz te rodzaje fotografii, które są Twoim zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii

- Portrety sławnych ludzi
- Portrety nieznanymi osób
- Fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
- Fotografie architektury
- Pejzaże
- Fotografie artystyczne
- Inne.....

7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- Zdecydowanie tak
- Tak
- Czasami
- Nie wiem
- Nie

8. Jeśli odpowiedziałś(eś) tak to jakiego rodzaju fotografie pomagają Ci w tym najbardziej?

- Portrety władców
- Sceny rodzajowe
- Sceny bitewne
- Fotografie architektury
- Pejzaże
- Inne.....

9. Jakie cechy fotografii Twoim zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- Kolor
- Wielkość
- Treść ( adekwatność treści do omawianego tekstu )
- Inne.....

10. Czy wierzysz temu co przekazują fotografie?

- Zdecydowanie tak
- Tak
- Czasami
- Nie wiem
- Nie

11. Czy fotografia w podręczniku historii stanowi dla Ciebie źródło wiedzy? ( dostarcza jakichś szczególnych informacji? )

- Zdecydowanie tak
- Tak
- Czasami
- Nie wiem
- Nie

Jeśli odpowiedziałś(eś) tak to spróbuj określić jakie to są informacje.

- rodzina portretu.....  
- wygląd rodziny mojej przodków z ich własnym wydobyciem.....

Jaką fotografię z podręcznika historii szczególnie zapamiętałaś(eś) i opisz dlaczego?

Portret Henonima Radziejowskiego, jeden z jego wyobrażeń przed obrotami / zbrodnie jego potopie z medykami.....

136

**KWESTIONARIUSZ**  
**do Badania Roli Fotografii w Edukacji Historycznej**

klasa ... 2g ...  
wiek ... 17 ...  
płeć ... K ...

**Instrukcja**

Kwestionariusz dotyczy tego co myślą uczniowie o wykorzystaniu fotografii w nauce historii.  
Składa się z 2 części:

**Część pierwsza** zawiera 10 pytań, których celem jest ustalenie ogólnego poziomu wiedzy uczniów o fotografii.

**Część druga** obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii w przyswajaniu wiedzy historycznej.

Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Twoją opinię.

**CZĘŚĆ I.**

1. Co Twoim zdaniem oznacza słowo/termin: Fotografia?

*Świecinka, wstęgi, rolki, światło, białe.*

2. Co wiesz o historii fotografii?

*Niemiele.*

3. Czy uważasz, że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, spróbuj je wymienić.

*Mk. N. kaboncki' od sportu (aparatu).*

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Ciebie fotografia?

*Artykuły, emoce.*

5. Czy widzisz związek między fotografią a sztuką?

*Tak.*

6. Czy lubisz kiedy w Twoich książkach są fotografie?

Jeśli tak, to jakie lubisz najbardziej? *Tak, są uzupełnieniem... białe.*

7. Czym jest dla Ciebie fotografia? *Nie ma znaczenia ich forma - po prostu mają pomagać w zrozumieniu tekstu.*

- ilustracją

- źródłem wiedzy

- wiernym odbiciem rzeczywistości

inne

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Tobie fotografia?

*Wszystko zależy od danego zdjęcia.*

9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakieś informacje?

*Tak, są przy nich przypisy.*

10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?

*Tak.*

7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- zdecydowanie tak

## CZEŚĆ II.

1. Jak często masz okazje oglądać fotografie?

- bardzo często

często

- rzadko

- wcale

2. Gdzie najczęściej spotykasz się z fotografiami?

- w domu

- w szkole

- na ulicy

- w sklepach

w innych miejscach... *np. ... w sklepach... w muzeach*

3. W którym z Twoich podręczników jest najwięcej fotografii?

- plastyki

- języka polskiego

historii

- matematyki

- chemii

- geografii

- innych (jakich)?

4. Czy w Twoim podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

- bardzo dużo

dużo

- niewiele

- zbyt mało

5. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w Twoim podręczniku historii?

portrety sławnych ludzi

- portrety nieznanymi osób

fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia

fotografie architektury

- pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.

- fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych

2) uznawane za dzieła sztuki

- inne.....

6. Zaznacz te rodzaje fotografii, które są Twoim zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

portrety sławnych ludzi

portrety nieznanymi osób

- fotografie przedstawiające sceny rodzajowe

fotografie architektury

- pejzaże

- fotografie artystyczne

- inne.....

7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

8. Jeśli odpowiedziałas(eś) tak to jakiego rodzaju fotografie pomagają Ci w tym najbardziej?

- portrety władców
- sceny rodzajowe
- sceny bitewne
- fotografie architektury
- pejzaże
- inne

9. Jakie cechy fotografii Twoim zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- kolor
- wielkość
- treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- inne

10. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

11. Czy fotografia w podręczniku historii stanowi dla Ciebie źródło wiedzy (dostarcza jakichś szczególnych informacji)?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

Jeśli odpowiedziałas(eś) tak to spróbuj określić jakie to są informacje.

*tak to wypracowanie mojej wiedzy podkreślenie*  
*tytuł*

Jaka fotografie z podręcznika historii szczególnie zapamiętałaś(eś) i opisz dlaczego

*Portret Henry Jagiellończyka - na błękitnym tle*  
*a jej młody syn i król, a portret to*  
*zobowiązuje*

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Tobie fotografie?

*brzydko się od niej czuję*

9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakiejś informacji?

*Tak, są one dla mnie*

10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?

*Tak*

K 22

**KWESTIONARIUSZ**  
**do Badania Roli Fotografii w Edukacji Historycznej**

klasa . 2.G...  
wiek . 17...  
płeć . K....

1. Jak często masz okazję oglądać fotografie?  
- bardzo często  
- często  
- rzadko

**Instrukcja**

Kwestionariusz dotyczy tego co myślą uczniowie o wykorzystaniu fotografii w nauce historii. Składa się z 2 części:

**Część pierwsza** zawiera 10 pytań, których celem jest ustalenie ogólnego poziomu wiedzy uczniów o fotografii.

**Część druga** obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii w przyswajaniu wiedzy historycznej. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Twoją opinię.

**CZĘŚĆ I.**

1. Co Twoim zdaniem oznacza słowo/termin: Fotografia? Malowanie światłem.

2. Co wiesz o historii fotografii? Fotografia została wynaleziona przez Dagarr'a, od jego malwiska pochodzi technika zwana DAGEROTYPIA. Najslawniejsi fotografowie: Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, agencja Magnum

3. Czy uważasz, że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, spróbuj je wymienić.  
Podział ze względu na technikę (cyfrowa/analogowa); mały, średni i wielki format)

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Ciebie fotografia?  
1. Odzwierciedlenie rzeczywistości.  
2. Kreatcja

5. Czy widzisz związek między fotografią a sztuką? Ba! Oczywiście.

6. Czy lubisz kiedy w Twoich książkach są fotografie?

Jeśli tak, to jakie lubisz najbardziej? Portrety

7. Czym jest dla Ciebie fotografia?

- ilustracją

- źródłem wiedzy

- wiernym odbiciem rzeczywistości

- inne Fotografia może być wyrazem środkiem do przekazania ekspresji, myśli.  
Może być też próbą wykreowania własnego świata

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Tobie fotografia? Zastawienie, podziw.

9. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakieś informacje? Tak.

10. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?

Tak.

## CZĘŚĆ II.

### 1. Jak często masz okazje oglądać fotografie?

- bardzo często
- często
- rzadko
- wcale

### 2. Gdzie najczęściej spotykasz się z fotografiami?

- w domu
- w szkole
- na ulicy
- w sklepach
- w innych miejscach... w galeriach (w Your'sie w Wa-wie),

### 3. W którym z Twoich podręczników jest najwięcej fotografii?

- plastyki
- języka polskiego
- historii
- matematyki
- chemii
- geografii
- innych (jakich)?

### 4. Czy w Twoim podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

- bardzo dużo
- dużo
- niewiele
- zbyt mało

### 5. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w Twoim podręczniku historii?

- portrety sławnych ludzi
- portrety nieznanymi osób
- fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia
- fotografie architektury
- pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
- fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki
- inne.....

### 6. Zaznacz te rodzaje fotografii, które są Twoim zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

- portrety sławnych ludzi
- portrety nieznanymi osób
- fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
- fotografie architektury
- pejzaże
- fotografie artystyczne
- inne.....

7. Czy obecność fotografii w podręczniku historii pomaga Ci w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

8. Jeśli odpowiedział(aś) tak to jakiego rodzaju fotografie pomagają Ci w tym najbardziej?

- portrety władców
- sceny rodzajowe
- sceny bitewne
- fotografie architektury
- pejzaże
- inne

9. Jakie cechy fotografii Twoim zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- kolor
- wielkość
- treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- inne

10. Czy wierzysz temu, co przekazują fotografie?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

11. Czy fotografia w podręczniku historii stanowi dla Ciebie źródło wiedzy (dostarcza jakichś szczególnych informacji)?

- zdecydowanie tak
- tak
- czasami
- nie wiem
- nie

Jeśli odpowiedział(aś) tak to spróbuj określić jakie to są informacje.

Może... użmy stowic... sobie... ~~jakie~~ rzeczy... o których można...  
w podręczniku...

Jaka fotografie z podręcznika historii szczególnie zapamiętałaś(aś) i opisz dlaczego

Fotografia... Wittasiego pt. ~~...~~ i Portret z wielokrotnym "ze...  
względem na... mierzys... s... ekspresji... ma... nie... psychologiczny  
aspekt portret.

1. Czy, a jeżeli tak, to jakie wrażenia budzi w Tobie fotografia? (dostarczenie, p...

2. Czy fotografie w Twoich książkach zawierają jakiejś informacji? Tak

18. Czy fotografie pomagają Ci w uczeniu się (zapamiętywaniu) materiału?

Tak.

## KWESTIONARIUSZ

### do badania roli fotografii w edukacji historycznej

(wersja dla nauczycieli)

- Wiek *55*.....
- Płeć *M*.....
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela *29*.....

#### **Instrukcja**

Kwestionariusz dotyczy opinii nauczycieli o wykorzystaniu fotografii w dydaktyce historii. Składa się z 2 części, obejmujących łącznie 20 pytań.

Część pierwsza zawiera 8 pytań, których celem jest ustalenie ogólnej opinii nauczycieli o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Pana(i) opinię.

#### **CZĘŚĆ I.**

1. Co Pana(i) zdaniem oznacza termin: **Fotografia**?

*uchwycenie obrazu/momentu rzeczywistości i jego trwały zapis - do odtwarzania/oglądania*

2. Jakie fakty z historii fotografii są Panu(i) najbardziej znane?

*czas powstania, zmiany w technice robienia zdjęć*

3. Czy uważa Pan(i), że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, to proszę je wymienić.

*tak: artystyczna → pozowana, przeobrażona graficznie, dokumentalna*

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Pana(i) fotografia?

*zapis czasu/wydarzenia/chwili*

5. Czy widzi Pan(i) związek między fotografią a sztuką?

*tak*

6. Czy lubi Pan(i) kiedy w książkach są fotografie?

Jeśli tak, to jakie najbardziej?

*ilustrujące treść / uzupełniające*

7. Czym jest dla Pana(i) fotografia?

a) ilustracją

b) źródłem wiedzy

c) wiernym odbiciem rzeczywistości

d) czymś innym

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Panu(i) fotografia?

*"tażczy mnie" z treścią, wyparzeniem  
tworzy emocje / przywołuje stare*

## CZĘŚĆ II.

1. Czy, a jeżeli tak, to jako rodzaj pomocy dydaktycznych wykorzystuje Pan(i) najczęściej w dydaktyce historii?

*podręcznik, mapa, ilustracje / zdjęcia,  
źródła pisane, utwory audio, wideo*

2. Czy wykorzystuje Pan(i) fotografię w nauczaniu historii?

a) tak

b) czasami

c) nie

▪ Jeżeli wykorzystuje Pan(i) fotografię, to jak często?

a) bardzo często

b) często

c) rzadko

d) nie wykorzystuję

▪ Jeśli stosuje Pan(i) fotografię, to jaki jej rodzaj wykorzystuje Pan(i) najczęściej i w jakim kontekście (w odniesieniu do jakich tematów?)

*dokumentalna, jako uzupełnienie / dopełnienie /  
egzemplifikacja treści  
do każdego tematu, epki itp. - o ile taka  
fotografia dysponuje*

3. Czy w podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

a) bardzo dużo

b) dużo *(z jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?)*

c) niewiele *(liczby)*

d) zbyt mało *(liczby)*

4. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w podręczniku historii?

a) portrety sławnych ludzi

b) portrety nieznanymi osób

c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia *(z jakiego zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w uczeniu?)*

d) fotografie architektury *(stad?)*

e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.

f) fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych

*czasami* 2) uznawane za dzieła sztuki

g) inne - *reprodukcje/ilustracje dzieł sztuki*

5. Jakiego rodzaju fotografii są Pana(i) zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

a) portrety sławnych ludzi *(do omawianego tekstu)*

b) portrety nieznanymi osób

c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe

d) fotografie architektury

e) pejzaże *czasami* *(z jakiego zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów wartość?)*

f) fotografie artystyczne *bardzo rzadko*

g) inne *(branie tak)*

6. Czy Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga uczniom w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

a) zdecydowanie tak

b) tak

c) czasami

d) nie wiem

e) nie czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?

a) zdecydowanie tak

b)  Jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?

a) portrety władców

b) sceny rodzajowe

c) sceny bitewne

d) fotografie architektury

e) pejzaże

f) inne

7. Komu Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w lepszym zapamiętaniu tekstu?

a) dziewczętom

b) chłopcóm

c) nie widzę różnicy

11. Czy Pana(i) zdaniem fotografie jest wykorzystywana w dydaktyce historii w sposób:

8. Jakie cechy fotografii Pana(i) zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

a) kolor

b) wielkość

c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)

d) inne

12. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w:

9. Czy fotografie Pana(i) zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów źródło wiedzy?

a) zdecydowanie tak

b) tak

c) czasami

d) nie wiem

e) nie

10. Czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

10. Jaka rolę Pana(i) zdaniem odgrywa fotografia jako środek dydaktyczny w nauczaniu historii?

- a) bardzo dużą
- b) dużą
- c) niewielką
- d) żadną

11. Czy Pana(i) zdaniem fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii w stopniu:

- a) bardzo dużym
- b) dużym
- c) wystarczającym
- d) zbyt mało jest wykorzystywana

12. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii, a jeżeli tak, to na czym to specyfika polega?

*Zmienił się odbiór wiedzy, sposoby - decyduje obraz*

13. Kiedy ostatnio stosował Pan(i) fotografie jako pomoc dydaktyczną? Proszę o wskazanie tematu lekcji i wykorzystywanych rodzajach fotografii.

*zbyt dużo? - ostatni tydzień*  
*kl. 3 - tematy z k. XIX w (kultura, kolonializm,*

*Ruska pod zaborami)*  
*kl. 2 - Rzeczpospolita szlachecka, Absolutyzm,*

*kl. 1 - Cesarstwo Ottonów, Słowianie*

## KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji historycznej

(wersja dla nauczycieli)

- Wiek ... 42 ...
- Płeć ... K ...
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela ... 18 lat ...

### Instrukcja

Kwestionariusz dotyczy opinii nauczycieli o wykorzystaniu fotografii w dydaktyce historii. Składa się z 2 części, obejmujących łącznie 20 pytań.

Część pierwsza zawiera 8 pytań, których celem jest ustalenie ogólnej opinii nauczycieli o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Pana(i) opinię.

### CZĘŚĆ I.

1. Co Pana(i) zdaniem oznacza termin: **Fotografia**?

techniczne utwory obrazu dźwięku

2. Jakie fakty z historii fotografii są Panu(i) najbardziej znane?

ok poł. XIX w. → dagerotypy  
II poł. XIX w. → nowa fotografia "klonacyjna"

koniec XX w. → fotografie cyfrowe

3. Czy uważa Pan(i), że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, to proszę je wymienić.

TAK np.: fotografie artystyczne, uliczne, publicystyczne, pamiątkowe ... ?  
czy - "klonacja", cyfrowe

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Pana(i) fotografia?

- o tym co przedstawi lub kogo przedstawi (np. jak wyglądało w danym czasie miasto, pejzaż, a jakimi stylem budowano, jakie było wyposażenie, jak się ubierano, jakie było życie społeczne, obrona, nader rodzinny, sposób spędzania czasu wolnego, typowe zajęcia etc... etc...)

5. Czy widzi Pan(i) związek między fotografią a sztuką? TAK

Ad. 4

- o tym jak miasto nie tylko technologicznie

6. Czy lubi Pan(i) kiedy w książkach są fotografie? TAK

Jeśli tak, to jakie najbardziej?

Utworzące chwile - przebieg ważnego wydarzenia lub życie codzienne

7. Czym jest dla Pana(i) fotografia?

- a) ilustracją
- b) źródłem wiedzy
- c) wiernym odbiciem rzeczywistości
- d) czymś innym

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Panu(i) fotografia?

POZYTYWNE

## CZĘŚĆ II.

1. Czy, a jeżeli tak, to jako rodzaj pomocy dydaktycznych wykorzystuje Pan(i) najczęściej w dydaktyce historii?

źródło pisane

2. Czy wykorzystuje Pan(i) fotografię w nauczaniu historii?

- a) tak
- b) czasami
- c) nie

▪ Jeżeli wykorzystuje Pan(i) fotografię, to jak często?

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) nie wykorzystuję

▪ Jeśli stosuje Pan(i) fotografię, to jaki jej rodzaj wykorzystuje Pan(i) najczęściej i w jakim kontekście (w odniesieniu do jakich tematów?)

- zdjęcie osób w kontekst dotyczących ich działalności
- zdjęcie wydarzeń w kontekst 2 min. relacji
- zdjęcie budynków — 1 1 —

3. Czy w podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

a) bardzo dużo

b) dużo - w podręczniku doł. historii "11 po I i II woj. światowej.

c) niewiele

d) zbyt mało

4. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w podręczniku historii?

a) portrety sławnych ludzi

b) portrety nieznanymi osób

c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia

d) fotografie architektury

e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.

f) fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki

g) inne

5. Jakie rodzaje fotografii są Pana(i) zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

a) portrety sławnych ludzi

b) portrety nieznanymi osób

c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe

d) fotografie architektury

e) pejzaże

f) fotografie artystyczne

g) inne

6. Czy Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga uczniom w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

a) zdecydowanie tak

b) tak

c) czasami

d) nie wiem

e) nie

▪ Jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?

- a) portrety władców
- b) sceny rodzajowe
- c) sceny bitewne
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże
- f) inne

7. Komu Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w lepszym zapamiętaniu tekstu?

- a) dziewczętom
- b) chłopcom
- c) nie widzę różnicy

8. Jakie cechy fotografii Pana(i) zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- a) kolor
- b) wielkość
- c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- d) inne

9. Czy fotografie Pana(i) zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów źródło wiedzy?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

10. Czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

11. Jaką rolę Pana(i) zdaniem odgrywa fotografia jako środek dydaktyczny w nauczaniu historii?

- a) bardzo dużą
- b) dużą
- c) niewielką
- d) żadną

12. Czy Pana(i) zdaniem fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii w stopniu:

- a) bardzo dużym
- b) dużym
- c) wystarczającym
- d) zbyt mało jest wykorzystywana?

13. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii, a jeżeli tak, to na czym to specyfika polega?

TAK - trzeba umieć dobrać odpowiednie to źródło, ze świadomością możliwości manipulacji

14. Kiedy ostatnio stosował Pan(i) fotografie jako pomoc dydaktyczną? Proszę o wskazanie tematu lekcji i wykorzystywanych rodzajach fotografii.

T: Stolimien i Polare

- zdjęcie ze Zjazdu Jednostkowego PZPR
- zdjęcie B. Bienta, J. Lipulicicze, W. Gamthi, H. Minca, J. Zamora, B. Proedniego, S. Wypajickiego, K. Podosowskiego
- zdjęcie z procesu pcharych, zjazdu „Unij - polski”, pochodu 1-Majowy
- zdjęcia polski propagandy

## KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji historycznej

(wersja dla nauczycieli)

- Wiek . . . 29 . . . . .
- Płeć . . . Kobieta
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela . . . 2 mc.

### Instrukcja

Kwestionariusz dotyczy opinii nauczycieli o wykorzystaniu fotografii w dydaktyce historii. Składa się z 2 części, obejmujących łącznie 20 pytań.

Część pierwsza zawiera 8 pytań, których celem jest ustalenie ogólnej opinii nauczycieli o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Pana(i) opinię.

### CZĘŚĆ I.

1. Co Pana(i) zdaniem oznacza termin: **Fotografia**?

Moim zdaniem fotografia to obraz rzeczywistości utrwalany za pomocą techniki na papierze w czasie szybszym niż malowanie na płótnie i dokładniej oddająca wszystkie szczegóły i umożliwiająca ~~bezpośrednie~~ <sup>wzpośredniczenie</sup> danych wiślośw.

2. Jakie fakty z historii fotografii są Panu(i) najbardziej znane?

1826/27 - udzięcie Nicéphore'a Niepce'a  
1839 - Louis Daguerre nazwany ojcem fotografii  
1878 - wynalezienie "fotostrobilny" umożliwiającej wzięcie serii zdjęć  
1935 - początek masowej fotografii kolorowej

3. Czy uważa Pan(i), że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, to proszę je wymienić.

cyfrowe, portretowe, krajoznawcze, reporterskie, ślubne  
pamiętkowe

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Pana(i) fotografia?

pokazuje jak fotografowany obiekt wyglądał w chwili robienia zdjęcia. Dostarcza informacji o czasach jakie są na niej przedstawione

5. Czy widzi Pan(i) związek między fotografią a sztuką?

Oczywiście, że tak. Fotografia jest nowoczesną formą wyrazu artystycznego. Tak samo jak sztuka ma dostarczać obrazów estetycznych, wzbudzać emocje i jest nośnikiem kultury. Służy również jako źródło dydaktyczne.

6. Czy lubi Pan(i) kiedy w książkach są fotografie?

Jeśli tak, to jakie najbardziej? *Tak. przede wszystkim zdjęcia dzieł sztuki, jeśli chodzi o epoki dawniejsze, lub obrazujące wizerunki i opisy-  
wanych postaci i wydarzeń.*

7. Czym jest dla Pana(i) fotografia?

- a) ilustracją
- b) źródłem wiedzy
- c) wiernym odbiciem rzeczywistości
- d) czymś innym

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Panu(i) fotografia?

*To zależy od tego, co jest na niej przedstawione.  
Może to być zdumienie, uwiesacja, podziw czy dumna.*

## CZĘŚĆ II.

1. Czy, a jeżeli tak, to jako rodzaj pomocy dydaktycznych wykorzystuje Pan(i) najczęściej w dydaktyce historii?

*mapy, zdjęcia dzieł sztuki, reprodukcje portretów, podręczniki, fragmenty + listów źródłowych*

2. Czy wykorzystuje Pan(i) fotografię w nauczaniu historii?

- a) tak
- b) czasami
- c) nie

▪ Jeżeli wykorzystuje Pan(i) fotografię, to jak często?

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) nie wykorzystuje

▪ Jeśli stosuje Pan(i) fotografię, to jaki jej rodzaj wykorzystuje Pan(i) najczęściej i w jakim kontekście (w odniesieniu do jakich tematów?)

*fotografie portretowe przy omawianiu postaci zapisujących się w szczególny sposób na kartach historii, oraz przy omawianiu tematów związanych z kulturą, lub obywatelstwa, poszczególnych epok fotografie artystyczne lub reportażowe. Lubie też zdjęcia przypadkowe, które są szare i wyobrazowe powiększające wyobraźnię uczniów.*

3. Czy w podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

- a) bardzo dużo
- b) dużo
- c) niewiele
- d) zbyt mało

4. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w podręczniku historii?

- a) portrety sławnych ludzi
- b) portrety nieznanymi osób
- c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
- f) fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki
- g) inne

5. Jakie rodzaje fotografii są Pana(i) zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

- a) portrety sławnych ludzi
- b) portrety nieznanymi osób
- c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże
- f) fotografie artystyczne
- g) inne

6. Czy Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga uczniom w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

▪ Jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?

- a) portrety władców
- b) sceny rodzajowe
- c) sceny bitewne
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże
- f) inne

7. Komu Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w lepszym zapamiętaniu tekstu?

- a) dziewczętom
- b) chłopcom
- c) nie widzę różnicy

8. Jakie cechy fotografii Pana(i) zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- a) kolor
- b) wielkość
- c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- d) inne

9. Czy fotografie Pana(i) zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów źródło wiedzy?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

10. Czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

10. Jaka rolę Pana(i) zdaniem odgrywa fotografia jako środek dydaktyczny w nauczaniu historii?

- a) bardzo dużą
- b) dużą
- c) niewielką
- d) żadną

11. Czy Pana(i) zdaniem fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii w stopniu:

- a) bardzo dużym
- b) dużym
- c) wystarczającym
- d) zbyt mało jest wykorzystywana?

12. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii, a jeżeli tak, to na czym ta specyfika polega?

Polega ona na unaczynianiu uczaiom aspektów omawianych na zajęciach. Myślę, że tutaj jest zrozumieć wyolnencu historyczne kiedy można zobaczyć jak wyglądało życie w minionych czasach, czyli gdzie mieszkano; w co się ubierano itp.

13. Kiedy ostatnio stosował Pan(i) fotografie jako pomoc dydaktyczną? Proszę o wskazanie

tematu lekcji i wykorzystywanych rodzajach fotografii. Fotografie stosuję na zwiększaniu relacji. Ostatnio obris, przy temacie wojen XVII-to wiecznych zoligera zhoji husarskich oraz portretów kielców i dowódców wojskowych, których nazwiska pojawiły się w trakcie omawiania tematu.

## KWESTIONARIUSZ do badania roli fotografii w edukacji historycznej

(wersja dla nauczycieli)

- Wiek ... 49 ...
- Płeć ... M ...
- Staż pracy w zawodzie nauczyciela ... 26 lat

### Instrukcja

Kwestionariusz dotyczy opinii nauczycieli o wykorzystaniu fotografii w dydaktyce historii. Składa się z 2 części, obejmujących łącznie 20 pytań.

Część pierwsza zawiera 8 pytań, których celem jest ustalenie ogólnej opinii nauczycieli o fotografii.

Część druga obejmuje pytania dotyczące sposobu i zakresu wykorzystywania fotografii. Po każdym z pytań w tej części kwestionariusza umieszczone są możliwe do wyboru odpowiedzi. Proszę o podkreślenie tej odpowiedzi, która najlepiej określa Pana(i) opinię.

### CZĘŚĆ I.

1. Co Pana(i) zdaniem oznacza termin: **Fotografia**?

mam zdjęcie, ale także pewna forma sztuki -  
rezygnując użycia w obrębie w konkretny technice

2. Jakie fakty z historii fotografii są Panu(i) najbardziej znane?

Pomysł fotografii - fotografia na sebkę  
Fotografia zastosowana w technice  
Fotografia cyfrowa - przejście na

3. Czy uważa Pan(i), że istnieją różne rodzaje fotografii? Jeśli tak, to proszę je wymienić.

Dokumentacja, reklamowa, artystyczna  
lub ze względu na obiekt fotografowany np. ulotki, pamiątki, reportaże itp.

4. Czy, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju informacji dostarcza według Pana(i) fotografia?

opinie wydane, obrazują świat, własne spostrzeżenia  
głównie na temat autorów fotografii.

5. Czy widzi Pan(i) związek między fotografią a sztuką?

Zdecydowanie tak

6. Czy lubi Pan(i) kiedy w książkach są fotografie?

Jeśli tak, to jakie najbardziej?

Zabawy od kłopotliwych - jeśli o sukces lubość  
fotografie dotyczące (np. Horwits) i jeśli o historii  
republice, datowanie

7. Czym jest dla Pana(i) fotografia?

- a) ilustracją
- b) źródłem wiedzy
- c) wiernym odbiciem rzeczywistości
- d) czymś innym

8. Czy, a jeżeli tak, to jakie uczucia budzi w Panu(i) fotografia?

bardzo pozytywne

## CZĘŚĆ II.

1. Czy, a jeżeli tak, to jako rodzaj pomocy dydaktycznych wykorzystuje Pan(i) najczęściej w dydaktyce historii?

muzyka, zdjęcia i wideo, filmy edukacyjne, scenariusze  
rozprawy i konwersacje (w tym zdyskusja)

2. Czy wykorzystuje Pan(i) fotografię w nauczaniu historii?

- a) tak
- b) czasami
- c) nie

▪ Jeżeli wykorzystuje Pan(i) fotografię, to jak często?

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) nie wykorzystuję

▪ Jeśli stosuje Pan(i) fotografię, to jaki jej rodzaj wykorzystuje Pan(i) najczęściej i w jakim kontekście (w odniesieniu do jakich tematów?)

np. historia sztuki, architektury  
w klasach starszych historii polityka, wojny  
(np. wizerunki bohaterów)

3. Czy w podręczniku do nauki historii są fotografie? Jeśli tak, to jak dużo?

- a) bardzo dużo
- b) dużo
- c) niewiele
- d) zbyt mało

4. Jakiego rodzaju fotografie znajdują się w podręczniku historii?

- a) portrety sławnych ludzi
- b) portrety nieznanymi osób
- c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe: ludzi w różnym otoczeniu, wykonujących różne zajęcia
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże: krajobrazy, fotografie miast, parków, wiosek, itp.
- f) fotografie artystyczne: 1) tworzone przede wszystkim ze względów estetycznych  
2) uznawane za dzieła sztuki
- g) inne

5. Jakie rodzaje fotografii są Pana(i) zdaniem najważniejsze i powinny znajdować się w podręcznikach historii?

- a) portrety sławnych ludzi
- b) portrety nieznanymi osób
- c) fotografie przedstawiające sceny rodzajowe
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże
- f) fotografie artystyczne
- g) inne

*dobrze wybrane wiersze wydana*

6. Czy Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga uczniom w lepszym zapamiętywaniu tekstu?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

▪ Jakiego rodzaju fotografie pomagają uczniom w tym najbardziej?

- a) portrety władców
- b) sceny rodzajowe
- c) sceny bitewne
- d) fotografie architektury
- e) pejzaże
- f) inne

7. Komu Pana(i) zdaniem obecność fotografii w podręczniku historii pomaga bardziej w lepszym zapamiętaniu tekstu?

- a) dziewczętom
- b) chłopcom
- c) nie widzę różnicy

8. Jakie cechy fotografii Pana(i) zdaniem sprzyjają lepszemu zapamiętaniu tekstu?

- a) kolor
- b) wielkość
- c) treść (adekwatność treści do omawianego tekstu)
- d) inne

9. Czy fotografie Pana(i) zdaniem w podręczniku historii stanowią dla uczniów źródło wiedzy?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

10. Czy wierzy Pan(i) temu, co przekazują fotografie?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) czasami
- d) nie wiem
- e) nie

11. Jaka rolę Pana(i) zdaniem odgrywa fotografia jako środek dydaktyczny w nauczaniu historii?

- a) bardzo dużą
- b) dużą
- c) niewielką
- d) żadną

12. Czy Pana(i) zdaniem fotografia jest wykorzystywana w dydaktyce historii w stopniu:

- a) bardzo dużym
- b) dużym
- c) wystarczającym
- d) zbyt mało jest wykorzystywana?

13. Czy Pana(i) zdaniem można mówić o specyfice fotografii jako środka dydaktycznego w nauczaniu historii, a jeżeli tak, to na czym to specyfika polega?

nie - do tego trochę inoformalne - może jedynie  
wiedzy oddawać obraz opinii historycznej

14. Kiedy ostatnio stosował Pan(i) fotografie jako pomoc dydaktyczną? Proszę o wskazanie tematu lekcji i wykorzystywanych rodzajach fotografii.

Smac polska w I wojnie światowej  
oraz kalendarze tej wojny na I wojnie  
(portrety, sceny polityczne wchodzenia - powrót Piłsudskiego  
do Polski, powstanie wielkopolskie itp.