

ALOJZY ZIELECKI

FUNKCJE HISTORYCZNYCH ILUSTRACJI PODRĘCZNIKOWYCH

Zakres problematyki i ustalenia terminologiczne

Przedmiotem tego artykułu jest rozpatrzenie roli ilustracji zawartych w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i średnich, jak również ogółu rzeczywistych skutków wywoływanych przez nie w procesie nauczania i uczenia się historii, skutków zamierzonych i tych niepożądanych.

Mówiąc o funkcji ilustracji podręcznikowej mam na myśli przewidywane, nakreślone celami nauczania wyniki ich stosowania w procesie dydaktycznym, jak również osiągnane rezultaty uboczne, niekiedy niekorzystne.

Stąd też przyjąłem cele nauczania jako podstawowe kryteria typologii funkcji historycznych ilustracji podręcznikowych. Kryteria te są nie tylko wygodne do porządkowania rozważań teoretycznych, ale również do rozpatrywania każdej sytuacji dydaktycznej i projektowania modeli praktycznego stosowania omawianych tu środków dydaktycznych. Zatem na pierwszym stopniu podziału wyodrębnić należy poznawcze, kształcące i wychowawcze funkcje ilustracji zawartych w podręcznikach historii. Na niższych szczeblach klasyfikacji można wyodrębnić funkcje bardziej szczegółowe.

Ograniczone rozmiary niniejszego opracowania uniemożliwiają rozpatrzenie wszystkich szczegółowych funkcji historycznych ilustracji podręcznikowych. Jednak selekcja problematyki zostanie przeprowadzona tak, by ukazać najbardziej istotne i reprezentatywne funkcje tych ilustracji w procesie nauczania i uczenia się.

Omawiany temat nie jest nowym w dydaktyce ogólnej i dydaktyce historii. Każdy kto podejmował badania nad podręcznikiem szkolnym i środkami poglądowymi musiał poruszyć rolę ilustracji zamieszczonych w podręcznikach. Zostały one również omówione przez autorów podręczników metodyki historii. Jednak szersze badania nad funkcjami ilustracji podręcznikowych w nauczaniu historii nie zostały dotychczas podjęte. Z zagadnieniem tym zetknąłem się w trakcie badania pracy domowej uczniów szkół średnich, roli środków dydaktycznych w nauczaniu i uczeniu się historii oraz myślenia historycznego uczniów¹.

Problematyka funkcji ilustracji podręcznikowej w nauczaniu i uczeniu się historii stawia badającego przed koniecznością udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

1 Jaki jest stan dotychczasowych badań i refleksji nad rolą ilustracji podręcznikowych?

2 Jakie są postulowane funkcje ilustracji podręcznikowych, w tym ilustracji w podręcznikach historii?

3 Jakie są rzeczywiste funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych?

4 Czy istnieją możliwości wydobycia szerszych funkcji tych ilustracji w nauczaniu naszego przedmiotu?

Odpowiedzi na powyższe pytania złożą się na treść następnych rozdziałów tej publikacji. Dostarczą one zarazem argumentów na uzasadnienie hipotezy roboczej, iż ilustracje w podręcznikach historii wówczas spełnią postulowane funkcje, gdy będą tworzone i dobierane z myślą o celach nauczania i wychowania, stawianych historii jako przedmiotowi nauczania szkolnego oraz zgodnie z zasadami psychologii uczenia się.

Przeprowadzone przeze mnie badania nad układem i strukturą wiadomości zawartych w podręcznikach historii stosowanych w polskich szkołach podstawowych i średnich umożliwiły mi postawienie twierdzenia, że podstawowa funkcja historycznych ilustracji podręcznikowych polega na tworzeniu w systemie wiadomości podstawy spostrzeżeniowej i wyobrażeniowej dla procesu myślenia historycznego ucznia.

Dotychczasowe badania eksperymentalne wykazały, że kształtowanie myślenia historycznego uczniów równocześnie na materiale spostrzeżeniowym, wyobrażeniowym i pojęciowym odbywa się w warunkach, w których są urzeczywistniane pozostałe cele nauczania. Warunki takie stwarza optymalna struktura materiału nauczania, czyli taka, której

¹ Wyniki tych badań zostały częściowo przedstawione w: K. Augustynek, T. Słowikowski, A. Zielecki, *Kierowanie pracą domową w nauczaniu historii*. Warszawa 1976; A. Zielecki, *Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii*. Rzeszów 1976, s. 148—168 oraz w pracy którą oddałem do druku: *Struktura treści a myślenie historyczne*.

relacje łączą elementy materiału spostrzeżeniowego, wyobrażeniowego i pojęciowego. Właśnie ilustracja historyczna jest najdogodniejszym środkiem wzbogacania materiału spostrzeżeniowego i wyobrażeniowego w systemie wiadomości historycznych przeznaczonych do nauczania szkolnego.

Przegląd literatury traktującej o pogładowości i środkach pogładowych w nauczaniu historii przekonuje, że niezbędne jest uregulowanie znaczenia niektórych terminów stosowanych w omawianiu tej problematyki. Stefan Szuman rozróżnia pojęcie ryciny czyli obrazka i pojęcie ilustracji. Według niego rycina w książce jest rysunkową transkrypcją zespołu wyobrażeń artysty grafika, które powstały w jego wyobraźni w trakcie czytania tekstu. Rycina taka nie jest kopią jednego wyobrażenia, ale syntezą wielu². Natomiast ilustracja to taka rycina, która w trakcie czytania tekstu zlewa się w jedną całość z wyobrażeniem powstałym u czytelnika. Bez tego zespolenia się ryciny z wyobrażeniem, jakie tworzy w swej wyobraźni czytelnik pozostaje ona nie ilustracją lecz obrazkiem³.

Powyższe kryterium rozróżniające rycinę od ilustracji dyskwalifikuje wiele obrazków w naszych podręcznikach historii, gdyż nie pozostają one w wyraźnym związku z tekstem podręcznika⁴.

Szuman dzieli ilustracje na całostronicowe i ilustracje w tekście. Te pierwsze, jego zdaniem, wyodrębniają się z tekstu tym, że zajmują całą stronę i są obwiedzione ramką, przez co przybierają postać zamkniętą. Natomiast drugi rodzaj ilustracji ukazuje pewien fragment wyobrażenia wywołany u czytelnika tekstem i uplastycznia to wyobrażenie bardziej niż treści tekstu. Ilustracje w tekście nie są obwiedzione ramką, nie zawierają tła i drugorzędnych szczegółów⁵.

Myśli Szumana w sprawie ilustracji odnoszące się do tekstów fabularnych są niezmiernie inspirujące dla badań nad funkcjami ilustracji podręcznikowej. Można je wykorzystać do tworzenia koncepcji ilustracji podręcznikowych. Jednak autor przypisuje ilustracji w tekście zbyt wąs-

² S. Szuman, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków 1951.

³ Tamże, s. 19.

⁴ Jako przykład niech posłuży tekst i ilustracja w podręczniku G. Markowskiego, *Historia dla klasy V*. Warszawa 1969, s. 104. Tekst „Trwałe natomiast okazało się państwo utworzone przez plemię Polan. Plemię to posiadało dwa największe grody w Poznaniu i Gnieźnie (94)”. Autor odesłał ucznia do ryciny nr 94 zamieszczonej na tej stronie i podpisanej „Przekrój umocnień w Gnieźnie. Gród został wzniesiony w VII wieku”. Rysunek przedstawia przekrój rekonstrukcji wału obronnego i nic więcej. Zatem nie jest to ilustracja w rozumieniu S. Szumana. Bardziej przydatna byłaby rycina nr 102 na stronie 122 przedstawiająca gród gnieźnieński z podgroziem.

⁵ S. Szuman, *Ilustracja...* op. cit., s. 19--20.

kie znaczenie. Na podstawie jego rozważań nie można bowiem ustalić definicji omawianej tu ilustracji.

Natomiast dydaktycy zajmujący się teorią podręczników szkolnych niekiedy traktują ilustracje podręcznikowe zbyt szeroko. W zakres tego pojęcia włączają nawet środki symboliczne zamieszczane w podręcznikach⁶.

Określenie ilustracji podręcznikowej musi być dostatecznie szerokie, a jednocześnie bliskie znaczeniu jakie nadają jej nauczyciele. Zatem w moim przekonaniu należy wyłączyć z zakresu pojęcia ilustracji podręcznikowej graficzne przedstawienia symboliczne (mapy, szkice sytuacyjne, diagramy). Pozostaną więc w nim wszelkie przedstawienia figuratywne, które są źródłem wiadomości⁷.

Można więc przyjąć określenie, że historyczna ilustracja podręcznikowa jest figuratywnym ikonograficznym środkiem dydaktycznym, który zawiera elementy układu i struktury systemu wiadomości historycznych tworzących treści określonej jednostki tematycznej zawartej w podręczniku historii.

Układ, to uporządkowany pod pewnym względem zbiór wiadomości stanowiących treść określonej jednostki tematycznej. Zatem treści ilustracji wchodzi w układ wiadomości podręcznika. Natomiast struktura wiadomości to system relacji, które łączą elementy układu. Relacje strukturyzują układ, przekształcają go w system wiadomości⁸.

Strukturalne określenie pojęcia ilustracji podręcznikowej umożliwia szerokie wydobycie ich funkcji w procesie nauczania i uczenia się. Nie ogranicza również włączenia do zakresu tej nazwy różnorodnych form materiału ikonograficznego jako jej desygnatów, np. tych ilustracji, które Szuman określa nazwą ryciny, ilustracji w ramce, ilustracji w tekście, zdjęć rekonstrukcji zabytków architektury i przedmiotów kultury materialnej, reprodukcji malarstwa z epoki i wizji artystycznych malarzy późniejszych.

Ilustracjami podręcznikowymi są również ilustracje źródłowe oraz obrazy dydaktyczne. Te ostatnie są, moim zdaniem, desygnatami terminu „ilustracja w tekście”, którego używa S. Szuman. Wydaje mi się, że Leopold Wokotrüb niepotrzebnie zawęził zakres pojęcia obrazu.

⁶ D. D. Zujev, *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika*. [W:] *Z wariacji podręcznika szkolnego*. Praca zbiorowa pod redakcją T. Parnowskiego. Warszawa 1973, s. 182—183. Cz. Szymbka, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*. Warszawa 1966, s. 163—171 (rozdz. „Obrazy drukowane”).

⁷ 41 nauczycieli na 53 zapytanych odpowiedziało, że pod nazwą „ilustracja podręcznikowa” rozumie ryciny zamieszczone w podręcznikach, przedstawiające wydarzenia, ludzi, rzeczy, miasta.

⁸ Szerzej terminologię z zakresu strukturyzacji treści wyjaśniam. [W:] *Środki dydaktyczne...* op. cit. s. 13—14.

dydaktycznego do ilustracji ściennych. Zmiana formatu ilustracji nie narusza jej dydaktycznego charakteru. Grafika z epoki i synteza naukowa wyobrażeń artysty późniejszego mogą być obrazami dydaktycznymi zamieszczonymi w podręczniku szkolnym naszego przedmiotu⁹.

Każda ilustracja zamieszczona w podręczniku historii powinna wraz z innymi formami przekazu wiadomości (materiałem tekstowym, środkami symbolicznymi) tworzyć system wiadomości dobrany z myślą o nauczaniu szkolnym, czyli dydaktyczny system wiadomości historycznych. Taki system wiadomości winien zapewnić realizację podstawowych celów nauczania, a przede wszystkim umożliwić kształtowanie i rozwijanie myślenia historycznego uczniów.

Różnorodność procesów intelektualnych i emocjonalnych można urzeczywistniać na materiale nauczania, na który składa się materiał spostrzeżeniowy, wyobrażeniowy i pojęciowy o racjonalnym układzie i strukturze, więc jego część musi być udostępniona uczniom w formie ilustracji, tekstu i innych środków przekazu. W podręczniku historii te różne formy przekazu wiadomości powinny tworzyć harmonijną całość.

Postulowane funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych

Przegląd doniesień o badaniach dydaktycznych nad ilustracjami podręcznikowymi wskazuje, że podjęto je m.in. w NRD. Rozpracowuje się tam zakres i możliwości upogładowienia materiału nauczania zawartego w podręcznikach szkolnych, związki między wielkością ilustracji i jej rozumieniem oraz współzależność recepcji tekstu, ilustracji i podpisu ilustracji¹⁰. Brak jest informacji o wynikach tych badań, jak również o polskich poczynaniach w tym zakresie.

Tak więc odpowiedź na pierwsze postawione we wstępie pytanie nie jest zadowalająca. Zaniedbania w tej dziedzinie są ewidentne. W jakimś stopniu winę za zaistniały stan rzeczy ponoszą dydaktycy, a wśród nich dydaktycy historii. Powszechnie fakt ilustrowania podręczników szkolnych przyjmowano jako wielkie osiągnięcie edytorskie, stwarzające doskonałe warunki do uczenia się i nauczania. Nie poddawano dydaktycznej i psychologicznej ocenie wartości zamieszczonego w podręczniku

⁹ L. Wokotrub, *Jak rozumiem pojęcie obrazu dydaktycznego w nauczaniu historii*. „Wiadomości Historyczne” 1969, nr 5, s. 217.

¹⁰ E. Prządka, *Przegląd tematyki badawczej*. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego...*, s. 57.

kach materiału ikonograficznego. Brakło również dydaktycznej refleksji nad metodycznymi aspektami ilustracji podręcznikowej.

Nasi dydaktycy przełomu XIX i XX wieku wyrażali potrzebę ilustrowania tekstów podręczników szkolnych. Ponieważ ówczesne techniki reprodukcji ilustracji były niezmiernie kosztowne, konieczność utrzymania niskich cen podręczników uniemożliwiała wprowadzenie do nich materiału ikonograficznego. Proponowano w związku z tym produkcję obrazów ściennych wiążących się treściowo z tekstem podręczników. Problem ten najwcześniej poruszyli dydaktycy historii. Brakło jednak w ich wypowiedziach szerszej analizy roli ilustracji w nauczaniu historii. Najczęściej podkreślano wpływ ilustracji na budzenie zainteresowania przedmiotem uczenia się, stwarzanie przez nie warunków do przeżywania wydarzeń historycznych¹¹. Byli jednak i tacy, którzy negowali potrzebę stosowania podręczników w nauczaniu historii, gdyż skłaniają one do uczenia się pamięciowego i sporządzania bardzo obszernych streszczeń¹². Problemu ilustracji podręcznikowej zupełnie nie dostrzegano. W latach trzydziestych ugruntowało się jednak przekonanie o potrzebie ilustrowania podręczników historii, a Ewa Maleczyńska bodajże pierwsza zwróciła uwagę na konieczność wykorzystywania ilustracji podręcznikowych jako źródła wiadomości w uczeniu się nowego tematu oraz na potrzebę uczenia sposobu korzystania z tych materiałów przez uczniów¹³.

W okresie Polski Ludowej funkcje ilustracji podręcznikowej rozpatrywane są łącznie z problemem pogłębienia. Przede wszystkim doceniana jest rola poznawcza materiału ilustracyjnego zawartego w podręcz-

¹¹ S. Sobiński, *Uwagi metodyczne o nauczaniu historii*. Warszawa 1910, s. 45—49; F. Kopera, *O malarstwie historycznym jako ilustracji dziejów*. „Nauka i Szkoła” 1924, nr 1, s. 14—19; N. Gąsiorowska, *Ilustracje jako „pomoc naukowa” w nauczaniu historii*. „Nauka i Szkoła” 1925, nr 2, s. 106—112.

¹² A. Kłodziński, *Z zagadnień dydaktyki historii*. Lwów 1918, s. 11; A. Wańczura, *Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej*. Lwów 1923, s. 24; Miros, *Podręcznik w nauce historii*. „Przyjaciel Szkoły” 1927, t. VI, s. 686—690.

¹³ E. Maleczyńska, *Dookoła realizacji programu historii w klasie I gimnazjum*. „Gimnazjum” 1934, nr 7, s. 252—256. Powtórnie podkreśliła te problemy [W:] *Nauczanie historii w szkole średniej*. Lwów—Warszawa, s. 59. Potrzebę ilustrowania podręczników poruszali: S. Nowaczyk, *O nowy typ podręcznika do nauczania historii*. „Ruch Pedagogiczny” 1931, t. XVIII, s. 293—296, 330—335; H. Pohoska, *Historia w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne zastosowane do nowego programu*. Warszawa 1933, s. 136—137, oraz w drugim wydaniu: *Dydaktyka historii*. Warszawa 1937, s. 311; J. Folwarczny, *Rola podręczników szkolnych w nauczaniu*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1935, nr 3, s. 268—269, propagował potrzebę nauczania młodzieży sposobów korzystania z ilustracji zamieszczonych w podręcznikach. Jednak nie podał konkretnych propozycji dla nauczycieli i uczniów.

nikach szkolnych¹⁴. W związku z wprowadzeniem historii do klasy IV szkoły podstawowej w latach pięćdziesiątych Janina Schoenbrenner zwróciła uwagę nauczycieli na możliwości i potrzebę wykorzystywania ilustracji podręcznikowych do obrazowania podawanego na lekcjach materiału historycznego, dostarczania za ich pośrednictwem nowych wiadomości oraz kształtowania na ich podstawie wyobrażeń, pojęć i umiejętności wnioskowania historycznego¹⁵.

Bardzo słuszne postulaty wydobywania szerszych funkcji ilustracji podręcznikowych zostały skierowane do niewłaściwej klasy. Niemniej jednak autorka zapoczątkowała nowe podejście do problemu pogłębienia ilustracji podręcznikowych. W tym kierunku poszły metodyczne wskazania Wandy Zwolskiej, Kingi Szymborskiej, Czesława Szybki i Tadeusza Słowikowskiego¹⁶. Były one zgodne ze wskazaniami dydaktyki ogólnej¹⁷.

W omówionych wyżej wypowiedziach powszechnie podkreślano poznawcze funkcje ilustracji podręcznikowych, czyli traktowano je jako nośnik wiadomości objętych tematem lekcji. Tadeusz Słowikowski na pierwszym miejscu stawia ilustracji funkcję dostarczania nowych wiadomości, których nie przekazują inne środki zawarte w podręczniku, ma ona być podstawowym źródłem wiadomości określonego typu¹⁸. Wincenty Okoń nazwał tę funkcję dokumentarną, gdyż ilustracja ma

¹⁴ Informacyjnych funkcji ilustracji podręcznikowych dopatrywali się J. Jankowski, W. Marcinkiewicz, J. Wytrykus, *Prace z podręcznikiem w nauczaniu historii w klasie IV*. „Życie Szkoły” 1955, nr 3, s. 145—146; M. Orłowicz, *Jak interpretuję ilustracje w podręczniku do historii starożytnej dla klasy VIII*. „Wiadomości Historyczne” 1960, s. 202—205; S. Szostakowski, *Praca z podręcznikiem na lekcji historii*. „Wiadomości Historyczne” 1961, nr 1, s. 226; M. Bolechowska, *Podręcznik a sprawa samokształcenia*. „Chowanna” 1966, z. 3, s. 377; B. Szyndler, *Mankamenty ilustracji podręcznikowych*. „Wiadomości Historyczne” 1967, nr 1, s. 26.

¹⁵ J. Schoenbrenner, *Poradnik dla nauczyciela historii w kl. IV. Wskazówki metodyczne do Historii Polski G. Missalowej i J. Schoenbrenner*. Warszawa 1962, s. 88—92; Też: *Uczę historii w klasie IV. Praca z podręcznikiem*. „Głos Nauczycielski” nr 39, s. 3.

¹⁶ W. Zwolska, *Poradnik dla nauczyciela historii*. Warszawa 1962, s. 138—139; K. Szymborska, *Środki pogłębione w nauczaniu historii*. Warszawa 1963, s. 24; Cz. Szybka, *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*. Warszawa 1964, s. 108; Tegoż: *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*. Warszawa 1966, s. 164—167; T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*. Warszawa 1975, s. 162, 178.

¹⁷ T. Nowacki, *Niektóre uwagi o zasadzie pogłębienia*. „Ruch Pedagogiczny” 1961, nr 4, s. 15—17; Tegoż: *Modernizacja pomocniczych środków nauczania*. „Chowanna” 1968, z. 2, s. 230—235; W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1966, nr 4, s. 9—16.

¹⁸ T. Słowikowski, *Metodyka...* op. cit., s. 178.

mieć wartość dokumentu¹⁹, co w odniesieniu do historii należy rozumieć, iż ilustracja powinna być zabytkiem źródłowym, ukazywać rzeczywiście zaistniały fakt, rzecz, zdarzenie. Dmitry D. Zuje w ten rodzaj funkcji poznawczej nazwał wiodącą, gdyż uczący się głównie z tego źródła czerpie i może czerpać wiadomości²⁰.

Ten szczegółowy rodzaj funkcji poznawczej ilustracji podręcznikowej proponuję nazwać *dominującą*, gdyż w określonym miejscu procesu poznawczego ucznia dostarcza mu ona podstawowych wiadomości. Niektórzy tę funkcję utożsamiają z informacyjną. Uważam, że w niektórych tylko okolicznościach ilustracja może spełniać funkcję informacyjną, a mianowicie, kiedy dostarcza informacji, która redukuje konflikt poznawczy, gdy dostarczone przez nią wiadomości zredukują niepewność uczącego się co do stanu faktycznego poznawanego wydarzenia, lub zasadności sądu, wniosku. Dominująca funkcja ilustracji podręcznikowej w nauczaniu historii winna mieć miejsce w klasie IV, gdyż niedostateczny zasób słownictwa historycznego uczniów, materiału wyobrazeniowego i pojęciowego znacznie ogranicza poznawcze walory tekstu i środków symbolicznych. Niekiedy uczniowie tej klasy mają trudności w czytaniu i ilustracja może być dla nich skuteczniejszym środkiem przenoszenia komunikatów — wiadomości.

Drugi rodzaj funkcji poznawczej historycznej ilustracji podręcznikowej nazwana tu zostanie *równorzędną*, czyli wiadomości zawarte w ilustracji nie górują nad materiałem tekstowym i symbolicznym, lecz tworzą nierozzerwalną równorzędną wartości całość. Bez materiału ilustracyjnego system wiadomości danego rozdziału podręcznika byłby niepełny. Tak tę funkcję nazwał Zuje w²¹.

Trzeci rodzaj poznawczej funkcji omawianych tu ilustracji nazwana zostanie *uzupełniająca*, czyli treści ilustracji służą uzupełnieniu innych źródeł wiadomości, są na ich usługach, najczęściej uzupełniają one tekst. Ta szczegółowa funkcja ilustracji dominuje w aktualnych podręcznikach historii stosowanych w naszych szkołach²². W systemie wiadomości rozdziału podręcznika materiał ilustracyjny wypełnia te przedziały układu wiadomości, w których znajdują się elementy szczegółowe. Korzystają z nich uczniowie w sytuacjach trudnych, podczas „utknięć”, gdy materiał pojęciowy nie zapewnia myślowego przejścia do nowych wiadomości.

Funkcje kształcące historycznych ilustracji podręcznikowych zosta-

¹⁹ W. Okoń, *Funkcje i treści podręcznika szkolnego*. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego...* op. cit., s. 89.

²⁰ D.D. Zuje w, *Funkcje...* op. cit., s. 183.

²¹ Tamże, s. 183—184.

²² Tę nazwę stosuje W. Zwolska, *Poradnik...* op. cit., s. 19, natomiast D.D. Zuje w, *Funkcje...* op. cit., s. 184 nazywa ją „obsługującą”.

ły potraktowane w literaturze zagadnienia znacznie szerzej. Podstawową funkcją szczegółową z tej dziedziny jest kształtowanie wyobrażeń historycznych na materiale ilustracyjnym zamieszczonym w tekście. Najbardziej przydatnymi są w tej mierze ilustracje w tekście. Zdaniem Stefana Szumana ten rodzaj ilustracji jest zaledwie szkicem zagadnienia, na którego tle się zarysowuje. Tym tłem może być materiał tekstowy. Podobnie jak zdania składające się na tekst tylko sygnalizują treści, tak samo środki wyrazu składające się na obraz — ilustrację zarysowują wyobrażenie tego co przedstawiają. Przy ich pomocy dokonuje się selekcji elementów składających się na obrazowe przedstawienie określonych wiadomości²³.

Szman bardzo trafnie ujął funkcję ilustracji w tekście w zakresie kształtowania wyobrażeń. Ilustracja taka mając charakter otwarty, bez zbędnych szczegółów, pozostawia uczniowi szeroki zakres poszukiwań własnych. Jego wyobrażenia może prezentowaną mu rycinę podręcznikową uzupełnić szczegółami zaczerpniętymi z bezpośredniego spostrzegania otaczającej go rzeczywistości i zabytków historycznych. Ilustracja taka nie wyręcza ucznia, ona skłania go do pracy twórczej, ukierunkowuje jego poszukiwania, stwarza możliwości zastosowania materiału spostrzeżeniowego, jest zarysem konturowym, który uczeń wypełnia już opanowanym materiałem wyobrazeniowym.

Taka ilustracja może dominować nad tekstem. Wiadomości tekstowe będą dostarczały szczegółów do wypełnienia obrazu, a raczej jako znaki słowne będą wywoływały z pamięci ucznia potrzebne szczegóły. Może ona również wypełnić układ wiadomości partii podręcznika na równi z tekstem i środkami symbolicznymi, czy też uzupełnić te wiadomości, stać się formą ich konkretyzacji.

Tę funkcję wyobrazeniową ilustracji podręcznikowej podkreślili Szybka i Słowikowski²⁴.

Kolejną szczegółową funkcją kształcącą ilustracji podręcznikowej jest funkcja reprezentatywna, która ujawnia się wówczas, gdy ilustracja odzwierciedla fakt w takiej postaci, w jakiej zdarzył się w rzeczywistości i jest on reprezentatywny dla całej klasy takich faktów. Funkcję tę spełniają ilustracje dokumentalne, a niekiedy obrazy dydaktyczne, czyli te przedstawienia ikonograficzne, które określane są obrazami typologicznymi. Na tę funkcję obrazów uwagę nauczycieli zwróciła Kinga Szymborska²⁵.

Ta funkcja ilustracji podręcznikowych umożliwia kształtowanie wy-

²³ S. Szuman, *Ilustracja...*, s. 19—20.

²⁴ Cz. Szybka, *Samodzielna praca...* op. cit., s. 118; T. Słowikowski, *Metodyka...* op. cit., s. 162, 178.

²⁵ K. Szymborska, *Środki...* op. cit. s. 11.

obrażeń wytwórczych. Ilustracje są schematem, swego rodzaju matrycą, według której uczeń będzie mógł tworzyć nowe wyobrażenia.

Następną szczegółową kształcącą funkcją podręcznikowej ilustracji jest wspomaganie formowania przez ucznia pojęć historycznych. Pewne ryciny eksponują istotne dla danego pojęcia cechy. Najczęściej atrybuty te posiadają ilustracje typologiczne. Prawidłowy dobór ilustracji pozwala uwypuklić cechy wspólne i różnicujące dla pojęć potyczki, bitwy, wojny, które to pojęcia uczniowie oznaczają zamiennie powyższymi nazwami. Możliwość wyekspozowania tych funkcji widzą Zwolska i Szybka²⁶. Ten rodzaj funkcji można nazwać uogólniającą, gdyż odpowiedni dobór ilustracji ułatwia uogólnianie pewnych cech wiadomości prezentowanych za pośrednictwem ilustracji.

Niektóre ilustracje łącznie z pozostałymi formami przekazu wiadomości ukierunkowują myślenie ucznia. Naprowadzają go na strukturę wiadomości zawartych w podręczniku. Operowanie równocześnie materiałem tekstowym, ilustracyjnym i symbolicznym może postawić ucznia przed koniecznością przeorganizowania tego materiału, przed trudnościami o charakterze problemowym, skłonić go do postawienia pytań, ukazać luki w wiadomościach i sposobach rozwiązywania zadań. W takich sytuacjach ujawnia się badawcza funkcja ilustracji. Szybka nazwał tę funkcję aktywizującą, skłaniającą ucznia do wyprowadzania wniosków²⁷.

W zakresie pojęcia funkcji badawczej mieści się również funkcja weryfikująca, gdy ilustracja umożliwia sprawdzenie poprawności stworzonego przez ucznia wyobrażenia, pojęcia, a niekiedy fragmentu procesu historycznego, np. porównanie przedstawionych na ilustracjach narzędzi pracy z różnych epok może potwierdzić lub zaprzeczyć wprowadzony na podstawie innego materiału wniosek.

Wreszcie wyodrębnić należy w zakresie funkcji kształcących funkcję aktywizującą. Ilustracja aktywizuje uwagę uczącego się, pamięć, a przede wszystkim procesy motywacyjne. Ilustracje podręcznikowe wprowadzone w odpowiednim miejscu wywołują zainteresowanie podręcznikiem i przedmiotem nauczania, kształtują pozytywne nastawienie do pracy, podnoszą poziom aktywności, przynoszą odprężenie, zapobiegają znużeniu. Te funkcje ilustracji podręcznikowych w piśmiennictwie dydaktyki historii nie były dostatecznie eksponowane, często ich nie dostrzegano.

²⁶ W. Zwolska, *Poradnik...* op. cit., s. 138; Cz. Szybka, *Metodyka...* op. cit., s. 165.

²⁷ Cz. Szybka, *Samodzielna praca...*, s. 108; Tegoż: *Metodyka...* op. cit., s. 164. K. Szyborska określa tę funkcję terminem „symbolizująca”. Nie korzystałem z niego, gdyż sugeruje on włączenie do zakresu pojęcia ilustracji środków symbolicznych.

Prawie równocześnie z funkcjami poznawczymi dostrzeżone zostały funkcje wychowawcze ilustracji podręcznikowych, a wcześniej ściennych. Związane to było z troską dydaktyków i autorów wypowiedzi o zapewnienie ilustracjom niezbędnych cech użytkowych, które czyniłyby te środki przydatnymi w procesie dydaktycznym. Miały one budzić uczucia estetyczne, wzruszać, kształtować wrażliwość ucznia na rzeczywiste piękno, uczyć przeżywania treści dzieł sztuki, wyrobić nawyk obcowania z nimi ²⁸.

Najwcześniej dostrzeżono więc funkcję estetyczną materiału ilustracyjnego w ogóle, a pośrednio i tego który był zamieszczony w podręczniku. Wiązano ją najczęściej z reprodukcjami dzieł sztuki. Wskazywano równocześnie na trudności wydobycia jej w procesie nauczania ze względu na niedostateczną jakość reprodukcji tych dzieł w podręcznikach. Niektóre ilustracje miały spełniać tylko tę funkcję. Występowało to wówczas, gdy przedmiotem poznania było malarstwo określonej epoki historycznej. Obecnie na tę funkcję ilustracji w podręcznikach historii zwraca szczególną uwagę czeski dydaktyk Vaclav Michovský, słowacki Pavel Janega, słoweński Ladislav Ivanček ²⁹.

Ekspozowana jest również funkcja emocjonalna historycznych ilustracji podręcznikowych. Zwraca na nią uwagę nauczycieli Czesław Szybka ³⁰.

Typologię funkcji ilustracji podręcznikowych można dalej rozbudowywać. Przedstawiona tu jest zarysem koncepcji, którą krótko uzasadniłem na wstępie. Podział ten jest otwarty.

Funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych w procesie nauczania i uczenia się

Rzeczywiste funkcje ilustracji zamieszczonych w podręcznikach historii są uwarunkowane wieloma czynnikami. Jednym z nich jest jakość techniczna reprodukcji. Wymogi w tym względzie stawiane reprodukcjom zamieszczonym w podręcznikach są bardzo rygorystyczne. Wielość barw wprowadza się tylko w przypadkach uzasadnionych wymogami dy-

²⁸ W. Hoszowska, *Jak realizować nowy program historii*. Cz. I. Warszawa 1933, s. 79—80; K. Mulczyński, *Ilustracje historyczne. Ich gromadzenie, przechowywanie i zastosowanie*, „Przyjaciel Szkoły” 1935, nr 4, s. 318—319.

²⁹ V. Michovský, *Koncepcja podręcznika z punktu widzenia samodzielnej pracy ucznia*. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego...* op. cit., s. 275; P. Janega, *Podstawowe problemy pracy nad tworzeniem podręcznika szkolnego...* op. cit., s. 130; L. Ivanček, *Techniczne problemy edytorstwa podręczników*. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego...*, s. 350.

³⁰ Cz. Szybka, *Metodyka...* op. cit. s. 166—167.

dydaktycznymi, właśnie ze względu na funkcje jakie mają ilustracje wielobarwne spełniać w procesie uczenia się. Wyrazistość konturów elementów ilustracji, wyraźna plastyka, oszczędność środków wyrazu i barw są cechami podstawowymi ilustracji podręcznikowej.

Przegląd podręczników historii z ostatniego stulecia przekonuje do-
wodnie, że jakość ilustracji zaczęła ulegać pogorszeniu wraz z upowsze-
chnieniem technik fotochemicznych w drukarstwie. Techniki rytownicze
umożliwiały sporządzanie ilustracji o niezbędnych elementach, wyraź-
nych zarysach, podkreślanie wybranych cech przedstawianych osób, rze-
czy, scen. Każda taka reprodukcja była obrazem dydaktycznym, ilustra-
cją w tekście, spełniała w procesie nauczania i uczenia się wszystkie
funkcje. Wprawdzie ilustrowanie tym sposobem podręczników podnosi-
ło koszty edycji, ale walory tak ilustrowanych podręczników były nie-
zaprzeczalne i rekompensowały poczynione nakłady finansowe.

Reprodukcje sposobem fotochemicznym sporządzane tracą szereg wa-
lorów, szczególnie stają się bezwartościowe ilustracje czarnobiałe sporzą-
dzone z wielobarwnych oryginałów, są wprost nieczytelne. Sporządzanie
ich na papierze gorszej jakości prowadzi do uzyskiwania odbitek wyjąt-
kowo niechlujnych. Przerażającym tego przykładem mogą być nasze
podręczniki do historii dla szkół podstawowych i średnich. Większość
ilustracji w podręczniku dla klasy VII (wydanie z 1975 roku) to defekty.
Papier nie przyjmował farby drukarskiej. Jedynie reprodukcje sztychów
wykonanych techniką rytowniczą zachowały w tym podręczniku jakąś
czytelność. Wszystkie jednak ilustracje tego podręcznika należy zdyskwa-
lifikować ze względu na funkcje wychowawcze, ich brzydota jest zatrwa-
żająca. W podręczniku dla klasy VIII zamieszczono wiele zdjęć dokumen-
talnych o charakterze epizodycznym i typologicznym, które posiadają
nieocenione walory wychowawcze. Zostały one jednak bezpowrotnie za-
tracone przez fatalną jakość reprodukcji w podręczniku. Nie odczuje
pełni grozy uczeń, który patrzy na ilustrację przedstawiającą likwidację
getta warszawskiego. Dziecko znajdujące się na pierwszym planie jest
tylko białą plamą, zatracony został wyraz twarzy skazańców. Podobnej
jakości są ilustracje prezentujące egzekucje uliczne, łapanki. Symbolicz-
ny dziś epizod wkopywania słupa granicznego nad Odrą jest na ilustra-
cji w tym podręczniku czarną plamą. Z materiałem ilustracyjnym takiej
jakości podręczniki powinny być zakwalifikowane jako defekty.

Rekomendacja UNESCO w sprawie podręczników szkolnych zaleca
by podręczniki były koniecznie ilustrowane rycinami wielobarwnymi,
szczególnie dla przedmiotów o charakterze abstrakcyjnym i dla począt-
kujących³¹. Niektórzy jednak dydaktycy uważają, że kolorystyki w ilu-

³¹ Rekomendacja UNESCO nr 48 dla ministerstw oświaty w sprawie opraco-
wania i wykorzystania podręczników szkolnych w nauczaniu na szczeblu szkoły
podstawowej. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego...* op. cit., s. 43.

stracjach podręcznikowych nie należy nadużywać. Rzecz w tym, by barwa nie zdominowała treści, nie należy ich kolcować dla samych kolorów³².

Kryterium techniczne ilustracji podręcznikowej można sformułować następująco: każdy element ilustracji powinien być postrzegalny i wypełniać przypisane mu funkcje.

Drugim czynnikiem warunkującym funkcje podręcznikowej ilustracji są jej treści w zakresie zawartości informacji jako elementów składowych układu wiadomości w podręczniku i jako elementów składowych układu wiadomości w podręczniku i jako elementów struktury tych wiadomości. Materiał ilustracyjny podręcznika ma zajmować określone miejsce w systemie wiadomości zawartych w podręczniku historii, miejsce takie, iż po wyłączeniu z podręcznika materiału ilustracyjnego pozostała zawartość podręcznika utraciłaby charakter systemowy, brakło by w nich istotnych elementów układu i struktury tego systemu. Bez materiału ilustracyjnego treści podręcznika nie mogłyby zapewnić prawidłowego procesu myślenia historycznego uczniów.

Zakładam również, że cały materiał programowy naszego przedmiotu przeznaczony dla kolejnych szczebli nauczania powinien tworzyć racjonalny system wiedzy historycznej, stworzony według kryteriów dydaktycznych. Ten system wiedzy powinien znaleźć odbicie w podręcznikach przeznaczonych na kolejne szczeble nauczania. Określony system wiadomości winny tworzyć treści ilustracji zamieszczonych w tych podręcznikach. Przestrzeganie tego warunku pozwoliłoby uzyskać znaczne oszczędności w rozmiarach podręczników, gdyż nie byłoby dublowania materiału ilustracyjnego na kolejnych szczeblach edukacji. Funkcje ilustracji wówczas znacznie wzrosłyby. Przykładem niech będą ilustracje na których przedstawione są miecze wczesnośredniowieczne polskie. W podręczniku dla klasy V szkoły podstawowej zamieszczony jest rysunek miecza, w podręczniku dla klasy I liceum jest zdjęcie miecza znalezionego nad Gopłem, datowany jest na wiek VIII. Również zdjęcie takich przedmiotów zostało zamieszczone w podręczniku uniwersyteckim (Henryka Samsonowicza) i chociaż są podobne te miecze do przedstawionego w podręczniku dla szkoły średniej, datowane są na wiek XI—XII. Racjonalna gospodarka objętością podręczników nakazuje rozwiązanie odmienne. Można było poprzestać na wprowadzeniu ilustracji miecza w klasie V, a na szczeblach wyższych wprowadzić inne elementy uzbrojenia. Podobnie dublowane są ilustracje wojowników pieszych i konnych z tego okresu we wszystkich wymienionych podręcznikach.

Przykłady powyższe sygnalizują brak systemowego charakteru zbioru ilustracji zawartych w podręcznikach szkolnych naszego przedmiotu.

³² L. Ivancěk, *Techniczne problemy...* op. cit., s. 350.

Przeprowadziłem badania nad układem i strukturą wiadomości zamieszczonych w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i średnich. Ustaliłem, że materiał ilustracyjny w żadnym podręczniku nie dostarcza więcej niż 5% informacji i nie więcej niż 4% relacji w stosunku do zawartości tych elementów w materiale tekstowym i symbolicznym. Materiał ilustracyjny zamieszczony w naszych podręcznikach historii powtarza to co zostało wcześniej przekazane tekstem lub innymi znakami umownymi. Materiał ten jedynie ilustruje tekst podręcznika³³.

Równocześnie eksperymentalnie stwierdziłem, że wzbogacenie podręcznikowego systemu wiadomości innym materiałem ilustracyjnym, który dostarczał nowych wiadomości powodowało wzrost aktywności myślowej uczniów. Okazało się, że treści podręczników szkolnych do historii zawierają nadmiar materiału pojęciowego, a niedobór materiału wyobrażeniowego i spostrzeżeniowego. Rozszerzenie tego ostatniego ilustracjami historycznymi i przedmiotami zabytkowymi stworzyło lepsze warunki treściowe dla procesu myślenia historycznego uczniów szkół podstawowych i średnich (eksperyment był prowadzony w klasie V i I liceum).

Ilustracje historyczne w podręcznikach stwarzają warunki do ćwiczenia sprawności spostrzegania i myślenia przy zastosowaniu tego materiału. Zapomina się również w praktyce dydaktycznej o zasadzie psychologicznej, według której pierwsze spostrzeżenia mają tendencję aktywizowania się w przyszłych procesach pamięciowych i intelektualnych jako wyobrażenia. Prawidłowość ta występuje również w zakresie operowania tymi spostrzeżeniami oraz ich wyobrażeniami. Raz wbudowane w określony schemat operacji myślowych będą miały tendencję aktywizowania się w podobnych sytuacjach poznawczych i problemowych.

Zasadny wydaje się postulat stworzenia z materiału ilustracyjnego, który ma być zamieszczony w podręcznikach historii pewnego systemu. Wprowadzanie kolejnych ilustracji nie powinno być przypadkowe lecz umotywowane celami nauczania i funkcjami konkretnej ilustracji lub ich cyklu. Ze szczególną troską należałoby podejść do doboru materiału ilustracyjnego w podręcznikach dla klas IV szkoły podstawowej. Wydaje mi się, że koniecznością jest już dzisiaj opracować posilkowy materiał ilustracyjny dla tej i następnych klas, który mógłby być zamieszczany w czasopiśmie dla dzieci i młodzieży, bądź wydawany w formie teczek. Ten ostatni sposób wydania jest uzasadniony tym, że pozwala on na tworzenie z ilustracji podręcznikowych posilkowych cykli tematycznych, łączenie ich z pozostałym materiałem podręcznikowym i przekazywanym innymi środkami dydaktycznymi. Gdyby doszło do wydania pod-

³³ Szczegółowe omówienie tej problematyki zamieściłem w pracy *Struktura treści a myślenie historyczne* (w druku).

ręczników szkolnych w formie zestawu luźnych kartek, tworzenia nowych układów i strukturyzowanie ich byłoby bardzo ułatwione.

Ilustracje zamieszczane w podręcznikach historii klas młodszych muszą mieć postać ilustracji w tekście, być otwartymi, w miarę możliwości pochodzić z epoki, technicznie nienaganne. W większości powinny dostarczać nowego materiału, być podstawą do ćwiczenia umiejętności spostrzegania, tworzenia wyobrażeń historycznych oraz operowania tym materiałem w procesie myślenia historycznego. Każda ilustracja musi dostarczać informacji, czyli redukować niepewność uczącego się³⁴.

Kształtowanie wyobrażeń historycznych na podstawie ilustracji nie jest wystarczające, należy równocześnie stosować opisy tekstowe fabularne oraz słowne opisy podawane przez nauczyciela. Niekiedy rolę ilustracji tekstowej spełnia tekst źródłowy, fabularny opis autora z danej epoki. Środkiem wdrażającym ucznia do łączenia tekstu z ilustracją podręcznikową są podpisy pod ilustracjami. Uważam, że sprawa ta w naszych podręcznikach do historii jest rozwiązana niedostatecznie. Koncepcji sporządzenia podpisów pod ilustracjami jest wiele. Vaclav Michovský przyjął, że podpis pod ilustracją powinien wyjaśniać uczniowi sposób interpretacji ilustracji i odnajdywania w niej informacji, jak również uzyskiwanie informacji przez wnioskowanie czyli przez podanie sposobu analizy obrazu³⁵. Sądzę, że w tekście podpisu również winny znaleźć się informacje o źródle informacji, jej autorze. Przykładem umiejętnego rozwiązania tej sprawy są podpisy pod ilustracjami w trzytomowym podręczniku historii dla szkół powszechnych Jana Dąbrowskiego³⁶. Podpisy pod ilustracjami zostały dobrze sporządzone w podręczniku historii w Czechosłowacji, Jugosławii i Bułgarii.

Podręcznikowa ilustracja historyczna w tekście powinna być również wykorzystana do poprawienia układu graficznego podręcznika. Można ją wykorzystać do zwężenia kolumny tekstu, co dodatnio wpływa na jego czytelność.

Trzecim warunkiem urzeczywistnienia funkcji historycznych ilustracji podręcznikowych jest racjonalne ich wprowadzanie w proces nauczania i uczenia się. Metodyka stosowania materiału ilustracyjnego w pro-

³⁴ O konieczności wypełniania przez każdą ilustrację podręcznikową funkcji informacyjnej przekonać może powołany tu przykład ilustracji mieczy wczesnośredniowiecznych. Informują one tylko o kształcie tej broni i o przypuszczalnym wieku znaleziska. G. Markowski jedynie w podpisie podał wartość miecza w owym czasie. Uczeń nie został jednak poinformowany o wymiarach miecza, jego ciężarze, skuteczności stosowania (siła ciosu, skuteczność przebicia hełmu, pancerza itp.).

³⁵ V. Michovský, *Koncepcja...* op. cit., s. 276.

³⁶ J. Dąbrowski, *Wiadomości z dziejów Polski*. T 1—3. Lwów 1927—1928. Uwagę zwraca doskonała jakość techniczna ilustracji.

cesie nauczania została u nas stosunkowo dobrze opracowana. Zasluga w tym nie miała Kingi Szymborskiej. Jej metodyczne zalecenia są aktualne dla ilustracji podręcznikowych.

Rozeznanie rzeczywistości szkolnej w zakresie stosowania ilustracji podręcznikowych w nauczaniu historii jest niedostateczne. Brak jest z tego zakresu publikacji. W tej mierze jestem zdany jedynie na własne spostrzeżenia poczynione podczas hospitowania lekcji historii w latach 1966—1974 na terenie województwa wrocławskiego. Analiza protokołów z 800 lekcji historii pozwoliła ustalić następujący stan faktyczny w tym zakresie:

na 66 lekcjach nauczyciele nawiązywali do ilustracji podręcznikowych obrazując nimi własne opowiadanie;

na 73 lekcjach równocześnie z uczeniem się wiadomości zawartych w tekście podręcznika nauczyciele polecieli uczniom wykorzystać ilustracje w podręczniku historii;

tylko na 21 lekcjach uczniowie otrzymali wskazówki jak korzystać z ilustracji.

Nie jestem w stanie stwierdzić, czy jest to stan typowy. Jednak budzić musi uzasadniony niepokój. Wskazuje on, że rzeczywiste funkcje ilustracji podręcznikowych w nauczaniu historii są niewielkie. Postulowany w publikacjach zakres tych funkcji jest tylko refleksją wyrosłą podczas rozważań o możliwościach i potrzebach wykorzystania tych środków dydaktycznych.

Na tych lekcjach, na których ilustracje podręcznikowe były stosowane spełniały one najczęściej funkcje poznawcze i kształcące w zakresie tworzenia wyobrażeń i częściowo kształtowania umiejętności spostrzegania. O funkcjach wychowawczych można się było jedynie domyśleć z zachowań poszczególnych uczniów, z formy ich odpowiedzi, opisu treści ilustracji. Tylko na kilku lekcjach uczniowie stawiali pytania w związku z materiałem ilustracyjnym.

Nie stwierdziłem na żadnej z tych 800 lekcji by ilustracje podręcznikowe były wykorzystane jako wprowadzenie do nowej lekcji. Nauczyciele stosowali w tym ogniwie lekcyjnym obrazy ścienne i ekranowe. Na 16 lekcjach odnotowałem użycie ilustracji podręcznikowych do rekapitulacji materiału omówionego na lekcji. Niezmiernie rzadko były zlecane na lekcjach prace domowe z wykorzystaniem ilustracji.

Należy uczciwie zaznaczyć, że oparcie lekcji na materiale ilustracyjnym, jako podstawowym źródle wiadomości jest właściwie przy stosowaniu obecnych podręczników niemożliwe. Ilustracje te zawierają zbyt mało wiadomości i jak zaznaczyłem są one nieczytelne. Poza tym nauczanie i uczenie się za pośrednictwem podręcznikowego materiału ilustracyjnego jest bardzo czasochłonne. Stwierdziłem w trakcie eksperymentu wdrażania uczniów do stosowania sposobu korzystania z ilustracji historycz-

nej i rozwiązywania zadań na podstawie tego materiału, że zużywają oni na tę pracę więcej czasu niż podczas korzystania z materiału tekstowego zawierającego podobny zasób wiadomości.

Powyższe trudności ujawniają zaniedbania w zakresie wdrażania uczniów do racjonalnych sposobów uczenia się przy pomocy ilustracji. W piśmiennictwie metodycznym naszego przedmiotu i z zakresu dydaktyki ogólnej brak jest opisu modeli sposobów stosowania ilustracji w uczeniu się. W poradnikach i podręcznikach metodyki historii nauczyciel może znaleźć ogólne wskazania odnośnie stosowania ilustracji w procesie lekcyjnym. Natomiast propozycje kierowane do uczniów są nazbyt lakoniczne, bądź w ogóle ich brak ³⁷.

Moje próby tworzenia modeli sposobów racjonalnego uczenia się przy pomocy ilustracji historycznych nie pretendują do rozwiązań najlepszych. Nawet nie jest możliwa ich ocena, gdyż brak jest jakichkolwiek punktów odniesienia przy próbach porównania. Eksperymentalne próby zastosowania opracowanego modelu wykazały, że uczniowie z trudem go przyjmują, gdyż w początkowej fazie tylko 17,1% uczniów klasy eksperymentalnej przyjęło zasadnicze elementy tego modelu. Dopiero ćwiczenia prowadzone na lekcjach podniosły efekty recepcji modelu do 80% ³⁸.

Podane tu krótkie sygnały o faktycznych funkcjach ilustracji podręcznikowych w nauczaniu i uczeniu się historii upoważniają do wyrażenia opinii, iż ilustracje zamieszczone w naszych podręcznikach historii spełniają nieliczne z postulowanych funkcji. Przyczyny tego stanu tkwią w technicznej jakości ilustracji, niewłaściwym ich doborze, niezręcznym połączeniu ilustracji z tekstem i pozostałymi środkami przekazu wiadomości, bezwartościowych podpisach ilustracji. Poza tym źródłem tego stanu są braki metodyczne nauczycieli wynikające z niedostatków naszej dydaktyki.

Taka jest odpowiedź na trzecie pytanie postawione na wstępie tego artykułu.

Możliwości poszukiwania rozwiązań praktycznych

W poprzednim rozdziale zasygnalizowałem niektóre czynniki warunkujące urzeczywistnianie podstawowych funkcji ilustracji podręcznikowych w nauczaniu i uczeniu się historii. Nie wszystkie one leżą w za-

³⁷ T. Słowikowski, *Metodyka...* op. cit., s. 175; Cz. Szybka, *Metodyka...* op. cit., s. 166; Tegoż: *Samodzielna praca...* op. cit., s. 109—113; J. Tazbirowa, *Zróżdła historyczne w nauczaniu szkolnym*. Warszawa 1971, s. 84—87; W. Zwolska, *Poradnik...* op. cit., s. 138.

³⁸ K. Augustynek, T. Słowikowski, A. Zielecki, *Kierowanie...* op. cit., s. 94—95.; A. Zielecki, *Środki dydaktyczne...* op. cit., s. 162—168.

sięgu możliwości nauczycieli. Wydaje mi się jednak, że problem ilustracji w podręcznikach historii musi być rozwiązywany kompleksowo, w powiązaniu z projektowaniem i wydawaniem pozostałych środków dydaktycznych.

Na wstępie musi być opracowany dydaktyczny system wiadomości historycznych przeznaczonych do nauczania szkolnego. O budowie jego układu i struktury nauczyciele powinni być dokładnie poinformowani. Dysponując systemem wiadomości można byłoby ustalić które z nich mogą być przekazane w postaci ilustracji, map, tabel, schematów, tekstów źródłowych i tekstu podręczników. Następnie trzeba byłoby dobrać z tego materiału zawartość podręczników, a resztę zamieścić w innych środkach dydaktycznych. Taka procedura zapewniłaby dobranie do podręczników ilustracji bez przypadkowości. Dysponując tym materiałem autor podręcznika sporządziłby tekst. W przewodniku metodycznym do podręcznika nauczyciele otrzymać mogliby dokładne określenie zakładanych funkcji materiału tekstowego, ilustracyjnego i symbolicznego.

Podręcznik powinien być wydany zgodnie z najnowszymi wymogami techniki drukarskiej i na papierze wysokiej jakości, co zapewni dobrą jakość ilustracji.

Dysponując podręcznikami dydaktycy mogliby podjąć badania nad optymalnymi metodami stosowania ich w procesie dydaktycznym. W metodyce historii powinny się znaleźć opisy racjonalnych metod wprowadzania ilustracji podręcznikowych w proces lekcyjny oraz modeli racjonalnych sposobów uczenia się historii przy pomocy tych ilustracji.

Nauczyciela należy nauczyć jak ma stosować ilustracje podręcznikowe w nauczaniu i jak ma nauczyć młodzież korzystania z nich na lekcjach oraz podczas pracy domowej. Ilustracje te uczniowie i nauczyciele powinni wykorzystywać z pełną świadomością ich funkcji, znać je dokładnie jako swe środki pracy. Z tego względu jest im niezbędna wiedza formalna o obrazach.

Wiedza o środkach formalnych, którymi operował twórca ilustracji, jeżeli jest nią reprodukcja dzieła artysty, ułatwia wydobycie treści, które są drugą warstwą składającą się na każdy obraz. Ocena treści obrazu, ich zrozumienie jest niemożliwe bez ustalenia warstwy ideologicznej dzieła sztuki. Świadomość istnienia warstwy formalnej umożliwia prawidłowe odczytanie rysunków egipskich, pozwala docenić ważkość odkrycia perspektywy przez malarzy renesansu.

Stefan Szuman zalecił następujące kryteria oglądu obrazu:

1. Co na obrazie jest przedstawione, co tworzy i kontynuuje zamknięty w sobie świat obrazu.
2. Kompozycja obrazu w zakresie budowy, konstrukcji, figur, barw.
3. Obraz jako artystyczne przekształcenie obrazu natury.

4. Obraz jako osiągnięcie twórcze artysty, odkrywcz w swej koncepcji, oryginalne w swej budowie i środkach wyrazu³⁹.

Autor miał na myśli odbiór obrazów jako dzieł sztuki. Jego propozycje mogą być w całości wykorzystywane podczas opracowywania historii kultury pewnego okresu historycznego. Można je również wykorzystać do opracowania zalecanego uczniom modelu sposobu uczenia się przy pomocy ilustracji podręcznikowej.

Nauczycielowi do kierowania uczniowską obserwacją ilustracji podręcznikowych potrzebne są powiększenia tych ilustracji w postaci obrazu ściennego. Zastąpić go można obrazem ekranowym. Ćwiczenia tak zorganizowane są dobrą zaprawą dla uczniów, którzy nabędą umiejętność korzystania z obrazów ściennych i ekranowych.

Należy również stwarzać możliwości konfrontowania przez uczniów treści ilustracji podręcznikowych z rzeczywistością. Dobrze temu służą wystawy muzealne. Porównywanie rysunków rzeczy przedstawionych na ilustracji z ich odpowiednikami materialnymi w postaci eksponatów muzealnych prowadzi do wzbogacania wyobrażeń i kształtowania umiejętności przypominania wyobrażeń powstałych w procesach spostrzegania rzeczywistości i łączenia ich z ilustracjami podręcznikowymi. Umiejętność ta umożliwi wydobycie z ilustracji więcej informacji.

Określona ilustracja może być wielokrotnie łączona z tekstem, mapami i innymi środkami przekazu wiadomości. Uczniów należy przyzwyczaić do powtórnego korzystania z materiału ilustracyjnego.

Jak wynika z powyższych uwag istnieją możliwości rozszerzenia funkcji historycznych ilustracji podręcznikowych w nauczaniu i uczeniu się historii. Eksperymentalnie sprawdziłem jedną z dróg prowadzących do wzbogacenia i struktury wiadomości przekazywanych uczniom materiałem ilustracyjnym. Poprawne włączenie ilustracji do systemu wiadomości będących przedmiotem poznania zwiększa funkcje tych ilustracji. Ich zakres ulega dalszemu rozszerzeniu gdy uczniowie opanują racjonalne sposoby korzystania z nich.

Aktualnie każdy nauczyciel historii może znacznie rozszerzyć funkcje ilustracji znajdujących się w podręcznikach historii przez usprawnienie własnej pracy, pracy uczniów i częste odsyłanie ich do materiału ilustracyjnego. Zarejestrowany stan wykorzystywania ilustracji podręcznikowych na lekcjach historii absolutnie nie odpowiada możliwościom ich stosowania. Mimo licznych wad, ilustracje te mogą znacznie poprawić układ i strukturę materiału nauczania.

³⁹ S. Szuman, *O oglądaniu obrazów*. Warszawa 1948, s. 11. Podobnie problem ten ujmuje Z. Maślińska-Nowakowa, *U źródeł przewrotu w sposobie widzenia obrazu, jego budowy i funkcji*. „Chowanna” 1971, z. 1, s. 488—492.

LES FONCTIONS DES ILLUSTRATIONS HISTORIQUES RENFERMÉS DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Le but de cet article est de démontrer le rôle de l'illustration des manuels d'histoire. Le rôle essentiel de l'image consiste à développer, pendant le processus d'apprentissage de l'histoire, les bases de la faculté d'apercevoir et d'imaginer chez l'élève. Dans les manuels d'histoire, les illustrations peuvent remplir de nombreuses fonctions: dominantes — si, dans un chapitre, celles-ci apportent des informations de base; équivalentes — quand l'information apportée ne dépasse pas la quantité d'informations renfermées dans le texte; et complétives — lorsque l'image sert d'illustration au texte.

La deuxième partie de l'article, basée sur un matériel d'observation et empirique, présente la réalisation des fonctions citées ci-dessus lors du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire. L'auteur attire l'attention du lecteur sur le façonnement raisonnable de la faculté d'imagination pendant l'enseignement de l'histoire, ce qui ne peut se faire qu'à base d'illustrations et ceci qu'avec l'accompagnement d'un texte.

Ce présent article renferme aussi les résultats des propres études faites par l'auteur, visant une plus ample réalisation de la fonction de cette illustration dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire.

Алейзы Зелецки

ФУНКЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ

Предметом рассуждения автора статьи является роль иллюстраций в школьных учебниках истории. Главная функция исторических иллюстраций определяется автором как создание в системе знаний учеников наблюдательно-представительной основы для процесса исторического мышления. В учебниках истории иллюстрации могут выполнять разнообразные частные функции: доминирующую, если в определенной главе даются основные знания; равноценную, когда представленные ими информации не преобладают над текстом только тесно с ним связаны, и дополняющую, когда иллюстрация обслуживает текст учебника.

Затем описывается опирающаяся на наблюдательный и эмпирический материал реализация вышеназванных функций и иллюстраций в процессе обучения и изучения истории. Обращается внимание на то, что характерным для формирования представлений в обучении истории не может быть лишь только иллюстративный материал, иллюстрации должны сочетаться со словесным выражением.

В статье печатаются результаты собственных практических поисков автора, направленных к более полной реализации функции иллюстративного материала в процессе обучения в изучения истории.