

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.8

Ewa Jaskółowa

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0002-4477-9963

Nauczyciel polonista wobec nowych wyzwań (Na marginesach podstawy programowej)

Umiejętność czytania podstawy programowej stanowi ważny element przygotowania nauczyciela do pracy. Z moich akademickich doświadczeń dydaktycznych wiem, jak ważna jest wnikliwa analiza zapisów tego dokumentu, by dostrzec w nim to, co daje szansę realizacji celów kształcenia z wykorzystaniem różnych tekstów kultury, nie tylko tych, które zostały ściśle wskazane. Podstawa programowa z 2009 roku dla trzech typów szkół (podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej) przedstawiała na tyle ogólne zapisy (łącznie z wykazem lektur, w zasadniczej większości do wyboru), że przestrzeń swobód nauczyciela i uczniów była znacznie szersza niż obecnie. Nie oznacza to wcale, że dokument z 2009 roku nie miał swoich krytyków. Miał i to wielu, a wśród nich byli i tacy, dla których zbyt szeroki wolnościowy wybór stanowił istotny element niedoskonałości tej podstawy. W obowiązującej od ubiegłego roku podstawie programowej dla klas IV–VI oraz VII i VIII odnajdujemy w zapisach wymagań ogólnych oraz szczegółowych wiele powtórzeń z podstawy poprzedniej. A najbardziej niepokojące jest wtłoczenie do dwu ostatnich klas szkoły podstawowej treści z trzech klas wygaszanego w tym roku gimnazjum. Taka kumulacja treści nauczania oraz konieczność przygotowania uczniów do egzaminu końcowego, decydującego o przyjęciu do szkoły średniej, stanowią przyczynę chaosu. Nauczyciele, tłumacząc uczniom i rodzicom konieczność wzmożonej pracy, przerzucają często na młodzież nadmiar zadań, bez wcześniejszego rzetelnego przygotowania na zajęciach. Uczniowie przyjmują różne postawy, próbując albo ambitnie sprostać zadaniom, albo udając, że je wykonują. Rodzicom sen z oczu spędza wynik końcowych egzaminów, od których zależeć będzie przyjęcie ich dzieci do szkół średnich, w których spotkają się one z absolwentami ostatnich klas gimnazjum.

Celem artykułu nie jest jednak szczegółowa analiza dokumentów i konsekwencji wynikających z radykalnego odwrotu od reformy z takim trudem wprowadzanej przez pierwszą dekadę XXI wieku. Celem jest pokazanie możliwości wyboru tekstów kultury nawet wówczas, gdy zapisy taką wolność dość mocno ograniczają. Stąd podtytuł: *Na marginesach podstawy programowej*. Chodzi bowiem o to, by

z marginalnych zapisów skorzystać jak najlepiej, nie narażając się na zarzuty ze strony kontrolujących prace szkoły jednostek oświatowych.

Zacznę zatem od przywołania zapisów, które moim zdaniem dają możliwości swobodniejszych działań nauczyciela oraz pozwalają na kreatywność intelektualną obu stron aktywnie uczestniczących w procesie dydaktycznym. A zatem w wymaganiach ogólnych celów kształcenia literackiego i kulturowego czytamy:

„1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz **innych tekstów kultury**”;

„4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: **prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowanie się tymi wartościami**”;

W treściach nauczania w zakresie wymagań szczegółowych dla klas IV–VI i dotyczących odbioru tekstów kultury, czytamy w p.8, że uczeń „rozumie swoistość tekstów kultury, przynależnych do: literatury, teatru, **filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych**”. W wymaganiach szczegółowych dla klasy VII i VIII w zakresie odbioru tekstów kultury, znajdujemy zapis w p. 3: „uczeń interpretuje dzieła sztuki (**obraz, rzeźba, fotografia**)”¹ [podkr. E.J.].

Przytoczone wyżej sformułowania podstawy programowej z roku 2017 stanowią pojedyncze elementy rozluźniające nałożony na nauczyciela obowiązek realizacji ściśle określonych lektur szkolnych. Z zapisów tych można wyinterpretować prawo nauczyciela do zaprojektowania zajęć, w trakcie których uczniowie poznają nie tylko wskazane w spisie lektur utwory, ale także inne teksty kultury, które nie zostały w nim ujęte. Zasugerowano bowiem na końcu spisu lektur uzupełniających, z których nauczyciel ma obowiązkowo wybrać dwie w każdym roku szkolnym, że są to lektury przykładowe. Z zapisu natomiast, umieszczonego pod spisem lektur: „lub inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela...”, wynika jednoznacznie, że nauczyciel ma prawo do zaproponowania innych tekstów. Rozdzielenie utworów literackich i tekstów kultury może być odczytane jako sugestia, aby sięgnąć do filmu, obrazu, rzeźby czy fotografii, o których jest mowa w zapisach wymagań ogólnych i szczegółowych dla klas IV–VIII.

Przy pełnej zatem świadomości pancerza nałożonego na nauczyciela, proponuję jednak takie spojrzenie na zapisy dokumentu ministerialnego, które pozwolą nauczycielowi na wprowadzenie tekstów kultury, pobudzających wyobraźnię młodych ludzi kształconych na poziomie szkoły podstawowej. „Wyobraźnia” i „przyjemność” odbioru oraz „doświadczenie lektury” choć tak ważne we współczesnych badaniach literaturoznawczych, nie istnieją w zapisach obecnie obowiązującej podstawy programowej. Warto zatem, by nauczyciele, kreatywnie wykorzystując przytoczone zapisy, sięgnęli po teksty powstające współcześnie i z ich pomocą zaprojektowali lekcje, pozwalające na zrozumienie, przeżycie i doświadczenie lektury, stawiającej czasami kulturowe czy historyczne bariery odbioru.

Prowadząc zajęcia na II roku studiów magisterskich z przedmiotu konteksty literackie w szkole, próbuję zainteresować studentów różnymi tekstami kultury,

1 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Wydawnictwo MEN i ORE, 2017, s. 10, 13, 18. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf>.

które mogą wesprzeć proces odbioru utworów literackich. Wskazując zatem zapisy, pozwalające na wędrówki po marginesach podstawy programowej i wprowadzenie niezadekretowanych lektur, zaproponowałam w tym roku akademickim cykl zajęć, dla których podstawę stanowi książka *Fałszerze pieprzu* Moniki Sznajderman. Ponadto studenci otrzymali propozycję przeczytania obszernych fragmentów książki *Światło obrazu* Rolanda Barthesa oraz esejów o fotografii Wojciecha Nowickiego zatytułowanych *Dno oka*. Poza tymi tekstami, jako swoisty kontekst dla trzech czytanych obowiązkowo, wskazałam, aby wywołać zainteresowanie studentów, utwory *Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza oraz *Umarł mi. Pamiętnik żałoby* Ingi Iwasiów. Fotografia łączy wszystkie lekturowe propozycje. Jej obecność na zajęciach akademickich ma doprowadzić studentów, przyszłych nauczycieli języka polskiego, do odpowiedzi na pytanie: jak wykorzystać zdjęcia oraz książki, które są przedmiotem akademickiej dyskusji, jako teksty kultury w ostatnich klasach ośmioletniej szkoły podstawowej oraz dlaczego warto tekstami tymi zainteresować uczniów.

Fałszerze pieprzu Moniki Sznajderman² to książka zasugerowana przeze mnie ze względu na wielkie wrażenie i ogrom przeżyć, towarzyszących mi w trakcie lektury. Proponując studentom współudział w tym lekturowym doświadczeniu, starałam się zwerbalizować i zracjonalizować własne fascynacje. Po pierwsze zatem, przedwojenne fotografie zamieszczone w książce są niezwykle. Stanowią odkrycie Autorki, która na ich podstawie odtwarza, buduje, odpamiętuje przedwojenną historię żydowskiej części własnej rodziny. Po drugie, nadzwyczaj odważne jest zderzenie cierpień i zagłady żydowskiej części rodziny z dziejami wojennymi i doświadczeniem rodziny ziemiańskiej, której dzieje Monika Sznajderman знаła od wczesnego dzieciństwa. Po trzecie, historia rodzinna jest tak pokazana, by czytelnik dostrzegł, jak szczerze inteligencja w czasach PRL próbuje chronić swój świat przed tym, który istnieje na zewnątrz. Dzieje dziadków i pradiadków odtworzone z fotografii z czasów II Rzeczypospolitej pozwalają natomiast dostrzec, jak świat zewnętrzny wdziera się do bogatych domów zasymilowanej inteligencji żydowskiej. Czas II wojny wdarł się w życie Żydów w Polsce z takim impetem i w taki sposób, że Autorka mogła poznać osobiście tylko jedną osobę z tej części rodziny, swojego ojca, cudem uratowanego z Zagłady.

Zdjęcia są w książce tekstem prymarnym, prowokującym opowieść i nasuwającym refleksję Sznajderman, która dość późno (jak sama pisze) zainteresowała się swoimi niezwykle korzeniami. Aby więc obejrzyć te zdjęcia z większym znawstwem, zaproponowałam adeptom sztuki nauczania eseje Rolanda Barthesa³ i Wojciecha Nowickiego⁴. Budują one wiedzę o odbiorze fotografii jako przedmiocie. Uświadamiają różnice między intencjami fotografów a sposobami odczytywania zdjęć zwłaszcza wówczas, gdy utrwaliły one sceny, wydarzenia, osoby z przeszłości. Książki te uczą zatem analizy i oglądania zdjęć. Szczególnie poruszające są fotografie, które pokazują osoby już nieżyjące. *Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza⁵, też

2 M. Sznajderman, *Fałszerze pieprzu. Historia rodzinna*, Wołowiec 2016.

3 R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przekł. J. Trznadel, Warszawa 2008.

4 W. Nowicki, *Dno oka. Eseje o fotografii*, Wołowiec 2010.

5 T. Różewicz, *Matka odchodzi*, Wrocław 2000.

jest wypełniona fotografiami, wśród których miejsce pierwsze zajmują zdjęcia matki. W książce Ingi Iwasiów⁶ nie ma ani jednego zdjęcia, natomiast na wielu stronach czytelnik otrzymuje ich opisy. Są więc zdjęcia opowiadane przez Autorkę, która z jakichś powodów nie dopuszcza oczu czytelnika do obrazów. Przedstawia je sama, skupiając uwagę na takim „punctum”, jakie ona wskazuje.

Cykl zajęć rozpoczęliśmy od swobodnej rozmowy o przeczytanej przez wszystkich książce Moniki Sznajderman. Interesował mnie odbiór studentów, ich refleksje i skojarzenia, a także intuicyjne odczytanie roli zgromadzonych w książce fotografii. Zajęcia przeprowadzane były w dwu grupach po 15 osób. Większość uznała niezwykłość pomysłu wykorzystania zdjęć dla odtworzenia historii rodziny, część zgłosiła trudność w porządkowaniu rodzinnych koligacji, część zwróciła uwagę na niezwykłość zderzenia losów rodziny żydowskiej i polskiej. Były osoby, dla których historia żydowskiej opowieści jest „zbyt sentymentalna”, „przesłodzona” w części, dotyczącej przedwojennych losów rodziny. Jedna studentka zadała pytanie o cel napisania książki, który nie jest dla niej jednoznaczny. Padło podejrzenie, że jeśli została wydana, to wskazuje na chęć zysku, a zatem motywacja jej napisania jest etycznie podejrzana. W trakcie wstępnych rozpoznań, które pobudziły obie grupy do dyskusji, zwłaszcza w kwestiach też o „przesłodzeniu” i kontrowersji etycznej, sformułowane zostały problemy, poddane na kolejnych zajęciach wnikliwym rozważaniom. Były to:

- *Falszerze pieprzu* – pisanie terapeutyczne czy dla zysku?
- Jak „przemawiają” fotografie, przedstawiające przedwojenne życie rodziny Rozenbergów i Sznajdermanów? Jaki sens ich zamieszczenia w książce można odczytać ze sposobu ich prezentacji? Jakie budzą refleksje, gdy uświadomimy sobie, co nastąpiło po 1939 roku?
- Dlaczego książka pełna jest zwrotów bezpośrednich do ojca? Co to znaczy: „Jestem twoją pamięcią tato [...]. Ale jest to także moja pamięć...”?

Na koniec uczestniczący w zajęciach studentki i studenci zostali poproszeni o wybranie tych fotografii, które z jakichś powodów przykuwają ich uwagę, budzą ciekawość, podobają się im, a może są takie, które inspirują do postawienia pytań. Dominował wybór zdjęć z dzieciństwa ojca. Zwracano uwagę na piękno i szczęście bijące z twarzy fotografowanych osób. Wskazywano te fotografie, które pozwoliły Autorce książki zbudować obraz szczęśliwej przedwojennej rodziny i jednocześnie zaznaczyć świadomość czasu, który upłynął od tamtego szczęścia. Studenci podążyli za opisem zdjęć, na których utrwalony został ojciec Autorki, jego młodszy brat Aluś oraz ich matka, a babka pisarki, Amelia.

W lecie 1936 roku siedzicie na ławce w Śródborowie – Amelia w środku, wy dwaj, ty i Aluś, przytuleni do niej po bokach. Amelia ma sukienkę w kwiaty, ty trzymasz hulajnogę, a Aluś głaszcze kota. Pod ławką leży porzucona dziecięca łopatka. Macie identyczne koszulki w paski i identyczne ślady po sandałkach na opalonych bosych stopach. Od tych śladów nie mogę oderwać wzroku. Są jakby kwintesencją ulotności i jeszcze bardziej

6 I. Iwasiów, *Umarł mi. Pamiętnik żałoby*, Wołowiec 2013.

podkreślają ulotność minionej, utraconej dawno temu chwili. Utraconej, a zarazem przecież zatrzymanej na zawsze w czułym kadrze⁷.

Wskazywane przez studentów fotografie utrwały kilkumiesięcznego i kilkulatniego Marka (ojca Moniki Sznajderman), wraz z matką Amelią i dziadkiem. Dwie niezwykle fotografie zatrzymały w kadrze niemowlę i matkę. Autorka książki, oglądając je, antycypuje wydarzenia, które nastąpią w czasie wojny, ale powraca do narracji o niemowlęctwie ojca i tak pisze:

Na razie mam przed sobą dwa zdjęcia z kliniki, zrobione chwilę po tym, gdy się urodziłeś. Leżysz spokojnie w beciku, masz zamknięte oczy. Na szafce i stoliku obok Amelii buteleczki i flakoniki. Zdjęcie, zapisała na odwrocie, zrobił Natek [brat Amelii – E.J.], który przyjechał z aparatem do szpitala (s. 37).

Na fotografii zrobionej dwa dni później, 31 sierpnia, Amelia napisała: „W klinice. Moja twarz zasłonięta kwiatem – wygląda jak maska”. Tak mojej babce te nieodłączne elementy maskarady w codziennym życiu były niezbędne do szczęścia. Buteleczki i flakoniki zastąpione zostały przez kwiaty, dużo kwiatów. Na nocnym stoliku obok białej filiżanki leży rogalik na białym talerzyku, zegarek i gazeta. Masz już otwarte oczy (s. 38).

Jeszcze dwa zdjęcia budziły szczególne emocje. Pierwsze, to zamieszczone na 57 stronie zdjęcie dziewięcioletniego Marka i o trzy lata młodszego Alusia, zrobione w 1937 roku. Z fotografii patrzą oczy dwóch inteligentnych, szczęśliwych, uśmiechniętych chłopców. To przy tym zdjęciu pojawia się refleksja o trwałości fotografii (przedmiotu) i Zagładzie człowieka. Dlatego, jak pisze Autorka, cytując Jacka Leociaka, „w gruncie rzeczy każde zdjęcie – nawet najradośniejsze – mówi (...) «o śmierci w czasie przyszłym»” (s. 55).

Na drugim, najczęściej wybieranym przez uczestników zajęć zdjęciu, jest sam Marek. Na stronie 139 zamieszczona jest fotografia, tak opisana przez Autorkę publikacji:

Rok 1946, ciemnowłosa, szczupły, delikatny chłopak czyta gazetę, może jakieś papiery. Na karcie przyjęcia do Żydowskiego Domu Dziecka w Zatrzebiu (wsi sąsiadującej z Miedzeszynem, w którym spędził tyle słonecznych niedziel i wakacji) w rubryce „Charakter. Właściwości charakteru i usposobienia. Zamiłowania. Stosunek do kolegów, wychowawców i nauczycieli” napisano: „Marek wyróżnia się charakterem wybitnie wartościowym. Jest subtelny, wrażliwy, bardzo czuły na niedolę innych, lubi pomagać, sprawia mu to wyraźną przyjemność (...)” A koleżanka z Zatrzebina Maria Thau (Weczer) tak opisuje cię w książce *Powroty*: „teraz, kiedy po latach, gdy wspominam i analizuję jego postać, (...) sądzę, że obozy, głód i utrata rodziców i brata nie zniszczyły jego osobowości (...)”. I w innym miejscu: „Marek był niewątpliwie naszym idolem: przystojny, szczupły, piękna twarz, to nieczęste połączenie fizycznej urody z żywą inteligencją, wrażliwością, empatia dla otoczenia (...)” (s. 138-140).

⁷ M. Sznajderman, *Fałszerze...*, s. 27 Przy kolejnych cytatach z książki podaję strony w nawiasie przy tekście.

Szukając odpowiedzi na pytania, jak oglądać fotografie zamieszczone w książce, jak wnikliwie zinterpretować ich funkcje w narracji o minionym świecie, ale także szukając innych tekstów literackich, w których fotografia pełni bezsprzecznie ważne funkcje zaproponowałam studentom lekturę esejów Barthesa i całkiem współczesne eseje Nowickiego. Podsunęłam także tytuły książek, do których warto zajrzeć, by odkryć jakieś wspólne punkty z książką Moniki Sznajderman. Zanim więc przeszliśmy do zderzenia losów żydowskiej i ziemiańskiej części rodziny, jedne z jej części poświęcone zostały pogłębionej analizie fotografii.

Podstawę do dyskusji stanowiło *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* Rolanda Barthesa. Dodatkowym materiałem do rozpoznania „punctum”⁸, były fotografie w książce Tadeusza Różewicza *Matka odchodzi*. Wybrane szkice Wojciecha Nowickiego *Dno oka* wprowadzone zostały po to, aby prześledzić sposób analizy starych fotografii i zobaczyć, jak Autor odkrywa różnice między sposobem odczytywania starych zdjęć a (przypuszczalnymi) intencjami fotografa⁹.

Po tych ćwiczeniach powróciliśmy do książki Moniki Sznajderman, aby jeszcze raz przyjrzeć się fotografiom oraz prześledzić losy przedwojenne i wojenne także ziemiańskiej części rodziny Autorki. W dyskusji wskazano kilka kwestii, a wśród nich najistotniejsze wydawało się spostrzeżenie odmienności w opisie obu części rodziny. Opowieść o polskiej części rodziny jest pełna szczegółów. O ile w pierwszej Autorka często pisze: „nie wiem, kiedy moi przodkowie zamieszkali w Radomiu”, „mogę jedynie podejrzewać, przypuszczam...” to w drugiej snuje barwne opowieści, przywołując detale i szczegóły z życia przedwojennego, wojennego i powojennego rodziny Lachertów. Zdjęć tu znacznie mniej i nie służą odpominaniu, a raczej ilustrują przedstawiane wydarzenia. Zderzenie odmienności obu historii najlepiej oddają słowa jednego z członków rodziny Lachertów, zacytowane na początku ich historii jako tytuł rozdziału: „Myśmy uratowali się wszyscy, oni wszyscy zginęli” (s. 159). Za pomocą zdjęć opowiedziane jest krótkie i długie trwanie obu części rodzin. Do niemal symbolu urasta zderzenie zdjęcia babki Amelii, która pozuje z dwumiesięcznym dzieckiem do portretu, z dwoma portretami: Babki Marii i jej męża Kazimierza Rojowskiego znanymi autorce od dzieciństwa. Na fotografii uwieczniona została babka Amelia z Markiem, którą portretuje w październiku 1927 roku znany żydowski malarz Maksymilian Eliowicz. Ślad tego wydarzenia zachował się jedynie na zdjęciu przysłanym po latach ze Stanów Zjednoczonych. Kolorowe portrety, znane Autorce od dziecka, namalowane zostały w 1941 roku przez Grzegorza Orłowskiego, który latem tego roku przebywał w Ciechankach Łańcuchowskich, posiadłości Lachertów na Lubelszczyźnie. Autorka rodzinnej historii tak pisze:

8 R. Barthes w esejach o fotografii rozważa dwie perspektywy ich odbioru: studium i punctum. Studium rozumieć można w kontekście rozważań autora jako rodzaj całościowego oglądu fotografii i odczytywanie z nich ogólnokulturowych sensów. Punctum to jakiś element zdjęcia, na który zwraca uwagę odbiorca, nie liczący się z założonym kulturowym przesłaniem fotografa. Punctum to element, który zwraca na siebie uwagę odbiorcy. Barthes pisze: „Punctum jakiegoś zdjęcia to przypadek, który w tym zdjęciu celuje we mnie [me point] (ale też uderza mnie, miażdży)”. R. Barthes, *Światło obrazu...*, s. 52, por. też: s. 50–54.

9 Przedmiotem analizy były dwa eseje: *Nieśmiertelniki* oraz *Sahib*, [w:] W. Nowicki, *Dno oka...*, s. 14–33.

Nie pamiętam, ile miałam lat, gdy dostrzegłam datę na obrazie i poczułam głęboki dysonans. Mimo że wówczas z całą pewnością nie wiedziałam jeszcze, że być może wtedy, a może tydzień czy dwa wcześniej wśród podobnej zieleni wczesnego lata, dwieście pięćdziesiąt km dalej zginęła w pogromie na złoczowskim zamku moja równie piękna i równie pełna życia, o trzy lata młodsza żydowska babka Amelia (s. 167).

Zależało mi bardzo na tym, aby studenci dostrzegli, że opowiedziana historia rodzinna jest nie tylko rodzinna, że przez tę opowieść Autorka pokazuje trudne i niechętnie pokazywane w oficjalnej narracji historycznej, dzieje Polski XX wieku. Monika Sznajderman daje sobie prawo opowiedzenia historii polskiej przez pryzmat historii rodzinnej. Przywołując narodowościowe i endeckie poglądy swoich dziadków oraz patriotyczne powstańcze czyny, stawia znak zapytania nad etyką ich postaw, niemych świadków Zagłady.

Przeprowadzony cykl zajęć stanowił podstawę do przygotowania przez studentów cyklu lekcji w klasach VII i VIII szkoły podstawowej, ewentualnie w szkole średniej. Polecenie brzmiało następująco:

Proszę zaprojektować lekcję lub cykl lekcji, wykorzystując w dowolny sposób te teksty kultury, które stanowiły przedmiot dyskusji lub jakichkolwiek przywołań w czasie zajęć.

Przedstawione przez studentów i studentki prezentacje, które są w większości materiałem dla zbudowania ciekawych lekcji szkolnych, uświadomiły mi, w jak odmiennych kierunkach powędrowała refleksja młodych adeptów sztuki nauczania. Odmiennosc dotyczyła przede wszystkim różnorodności studenckich dróg myślenia o lekcjach realizowanych „na marginesach podstawy programowej”. Inspirację dla nich stanowiły stare, przedwojenne zdjęcia i snuta z ich pomocą narracja o rodzinie. Kilka propozycji dydaktycznych zbudowano zatem, wykorzystując zdjęcia z książki Moniki Sznajderman jako podstawę do ćwiczeń narracyjnych. Studenci zaproponowali rozdanie uczniom fotografii z pierwszej części książki i sformułowali polecenie, by na ich podstawie stworzyć historię, opowieść własną, wyrosłą z wyobraźni pobudzonej zdjęciami. W drugiej części lekcji w propozycji studentów nauczyciel miałby rozdać opisy i komentarze do wszystkich zdjęć. Uczniowie porównując je ze swoimi, zastanawialiby się nad zasadniczymi różnicami. Przyszli nauczyciele założyli, że uczniowskie narracje będą dość pobieżne i z pewnością różne od oryginalnych, zamieszczonych w książce. Pomysł zderzenia opisów uznałam za ciekawy, natomiast na podstawowe pytanie dydaktyczne: po co to robimy, odpowiedzi były niepewne. Studenci nie potrafili przekonująco uzasadnić celowości zaproponowanych działań. Pojawiła się sugestia, że są to dobre ćwiczenia stylistyczne.

Zgoda, ale ta książka nie może być wyłącznie inspiracją do tego typu ćwiczeń. Dodać zatem warto, że zderzenie narracji autorskiej i uczniowskiej powinno sprostować pytania o przyczyny odmiennosci odbioru zdjęć przez uczniów i autorkę książki, a także o charakter tych odmiennosci. W dyskusji powinien pojawić się problem emocjonalnego stosunku każdego z piszących podmiotów. W tekstach przyporządkowanych poszczególnym zdjęciom warto na koniec wyodrębnić sformułowania i frazy, wskazujące na osobisty, emocjonalny stosunek Autorki *Falszerzy pieprzu* do zdjęć. Uzupełnieniem lekcji może być wspólna głośna lektura, fragmentów części

zatytułowanej *Pensjonat pamięci*. Lektura ta z uczniami VII lub VIII klasy powinna być komentowana przez nauczyciela, przerywana pytaniami do uczniów, sprawdzającymi stopień rozumienia tekstu. Pytania postawione na początku rozdziału domagają się uwagi, nie da się na nie jednoznacznie odpowiedzieć, ale pełnią one nie tylko funkcję retoryczną: „Czym są miejsca, które straciły pamięć? Które ludzka pamięć omija, których przestaje dotykać? I co to za pamięć marnotrawna, która buja w obłokach, zamiast opowiadać, przywoływać historie?” (s. 19). Warto się zatrzymać i poprosić uczniów, aby zechcieli podzielić się swoją refleksją wywołaną przeczytanymi zdaniem. Prób odpowiedzi nie musi być dużo, może być jedna lub dwie. Na początku warto przerywać czytanie, wyjaśniać nazwiska pojawiające się w tekście, w trakcie lektury wyświetlać zdjęcia, które przywoływane są w książce. Te działania mają pobudzić ciekawość. Zdjęcia obecne na wcześniejszej lekcji polskiego miały uświadomić uczniom ich ważną rolę w dokumentowaniu historii rodzinnych, utrwalaniu miejsc, które być może z czasem znikają z przestrzeni. Lektura początku książki z metaforycznym tytułem *Pensjonat pamięci* może uzmysłowić uczniom funkcję odpamiętywania, wydobywania z przeszłości, a więc z pamięci tego, co zostało skazane na zapomnienie. Poświęcenie całej godziny lekcyjnej na przeczytanie fragmentów rozdziału i wyświetlenie ciekawych zdjęć będzie rodzajem prowokacji, która (jestem o tym przekonana) zaprowadzi kilkoro uczniów do biblioteki lub księgarni, aby tę książkę przeczytać.

To tylko jeden przykład inspiracji wyrosłych z lektury książki Moniki Sznajderman. Ale były także propozycje dość zasadniczo rozszerzające sens tej lektury. Jedna ze studentek zaproponowała odczytywanie tej książki jako swobodnego „pamiętnika żałoby” i fragmenty lektury zderzyła na lekcji z *Trenami* Jana Kochanowskiego, wybranymi częściami książki *Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza oraz fragmentami zwierzeń i refleksji Ingi Iwasiów o żałobie i pamięci w książce *Umarł mi*. Podstawę dla takiego kontekstowego przedstawienia trenów stanowił właśnie „pamiętnik żałoby”, odczytany z wszystkich przywołanych tekstów i zdjęć. Założeniem autorskim studentki była z jednej strony pomoc w odbiorze trenów Kochanowskiego, a z drugiej – oswojenie z problemami śmierci i żałoby, które ze świadomości współczesnej są bardzo silnie wypierane¹⁰. W trakcie omawiania sposobu przybliżenia uczniom *Trenów* Jana Kochanowskiego, autorka projektowanej lekcji zwróciła uwagę na podtytuł książki Ingi Iwasiów: *Pamiętnik żałoby* i jako odmiany takiego pamiętnika pokazała z jednej strony część pierwszą *Falszerzy pieprzu* a z drugiej właśnie treny Kochanowskiego. Autorka projektu miała pełną świadomość odmienności gatunkowej wszystkich utworów. Jej celem było wskazanie tekstów współczesnych pisarzy, którzy próbują radzić sobie z żałobą. Propozycja dydaktycznego rozwiązania zmierzała do pokonania barier językowych poetyckiego szesnastowiecznego wiersza, przez uświadomienie uczniom wspólnoty doświadczeń wszystkich piszących o stracie bliskich. Autorka propozycji argumentowała, że kontekst fragmentów współczesnych utworów oraz zdjęć może stanowić drogę do pogłębionego przeżycia także trudnej dla czternastolatków lektury.

10 Pomysł lekcji zaprojektowanej przez studentkę studiów II roku magisterskich filologii polskiej UŚ, Katarzynę Frąckowiak.

Inna para studentek przygotowała materiał do zaprojektowania co najmniej kilkunastu różnych lekcji. Odczytały one bardzo twórczo zarówno moje polecenie, jak i wszystkie omawiane na zajęciach problemy. W projekcie zaproponowały sięgnięcie do zdjęć, których w książce Moniki Sznajderman nie ma. To zdjęcia wojenne, pokazujące dramat utrwalony na fotografiach nie tylko z czasów II wojny światowej, ale także z czasów późniejszych i całkiem współczesnych. Studentki¹¹ odczytały bardzo uniwersalny przekaz zarówno książki Sznajderman, jak i teoretycznych refleksji Barthesa oraz Wojciecha Nowickiego. Wojna jest złem, które przynosi wyłącznie cierpienie. Świadectwem takiego rozumienia książki *Fałszerze pieprzu* są cytaty wyświetlane na slajdach prezentacji oraz zdjęcia z takich publikacji, jak: *Z historii fotografii wojennej* Henryka Latosa, Violetty Julkowskiej, *Foto – historia. Fotografia w edukacji historycznej*, Frederick Rousseau *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii* czy Sylwii Winnik *Dziewczęta z Auschwitz*. W trakcie dyskusji nad przedstawionym materiałem powstał projekt lekcji, która może być przeprowadzona w VII lub VIII klasie. Mottem jej mogłyby stać się słowa: „Gdybyśmy byli w stanie sfotografować wojnę taką, jaką ona jest w rzeczywistości, odstraszałoby to wszystkich od prowadzenia wojen w przyszłości” (Edward Steichen¹²). Fotografie stanowiłyby kontekst dla wiersza K.K. Baczyńskiego pt. *Elegia o...* Uczniowie po wspólnym obejrzeniu zdjęć (każdego z osobna), po rozmowie zainicjowanej pytaniem: Co widzicie na fotografii?, dowiedzieliby się, że każde zdjęcie odsyła do jakiegoś wydarzenia związanego z wojną (nie tylko II).

Kolejny etap zajęć zaplanowano w czterech lub pięciu grupach. Każda z grup może otrzymać jedno zdjęcie i wiersz K.K. Baczyńskiego *Elegia o...* i ma za zadanie sformułować kilkudzaniową interpretację utworu tak, jakby fotografia była jego ilustracją. Można by także zaryzykować utworzenie jednej grupy, która spróbowałaby interpretować wiersz bez dodawania zdjęcia. Ponieważ mówię o projektowaniu lekcji, można zastanowić się nad rezygnacją ze wstępnego omawiania zdjęć. Rozdać je uczniom razem z wierszem i zaproponować to samo zadanie. Uczniowie mogliby zaproponować uzupełnienie tytułu wiersza, kierując się również jego porównaniem z oglądaną fotografią.

Celem tak prowadzonych zajęć ma być pobudzenie wyobraźni, ale przede wszystkim chyba uświadomienie młodym ludziom problemu zła, nieszczęść, cierpień, dramatów, jakie niesie z sobą wojna – każda wojna. To propozycja, która miałaby w jakimś stopniu zrównoważyć, a może także pobudzić do głębszej refleksji w klasie VII i VIII przy lekturze takich utworów, jak: *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera, ale także *Reduty* Ordony Adama Mickiewicza czy *Śmierci pułkownika*. Myślę, że jest to najlepsza droga do tego, by pomóc uczniom w poszukiwaniach, pozwalających im na „rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i formułowania opinii”. Taki zapis, choć jako ostatni punkt, został sformułowany w programowych wytycznych, dotyczących samokształcenia na poziomie klas VII–VIII.

11 Prezentacja materiałów przygotowana została przez Karolinę Szotę i Aleksandrę Smolarek, studentki II roku studiów magisterskich filologii polskiej UŚ.

12 Zdanie to stanowi motto książki: H. Latoś, *Z historii fotografii wojennej*, Warszawa 1985, s. 5.

Dodam, że studenci w trakcie zajęć i dyskusji o wierszu w kontekście przywołanych zdjęć odkryli, że to wcale nie musi być elegia o chłopcu polskim. Poetyka utworu pozwala czytać go zupełnie współcześnie i uniwersalnie, widzieć w nim dramat nie tylko „chłopca polskiego” i pokolenia Kolumbów roku 20, lecz widzieć dramat wszystkich pokoleń młodych ludzi (więc tamtego też, choć nie tylko), którym dano karabin do ręki lub nie i postawiono przed plutonem egzekucyjnym za nic.

Bibliografia

Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przekł. J. Trznadel, Warszawa 2008.

Iwasiów I., *Umarł mi. Pamiętnik żałoby*, Wołowiec 2013.

Nowicki W., *Dno oka. Eseje o fotografii*, Wołowiec 2010.

Różewicz T., *Matka odchodzi*, Wrocław 2000.

Sznajderman M., *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna*, Wołowiec 2016.

Teacher of Polish language in the face of new challenges, on the margins of the core curriculum

Abstract

Article is an attempt to show, how the teacher of Polish language can discuss interesting contemporary books during lessons with students. The author describes how the students see the book written by Monika Sznajderman “Falsifiers of pepper”. She described her classes when students were working with essays of Roland Barthes and Wojciech Nowicki about photography, to deepen the reception of family story, which is shown by Monika Sznajderman in her work. The presented academic classes have become the starting point for student educational projects.

Key words: reading, photography, reading pleasure, teaching proces

Ewa Jaskółowa – prof. dr hab.; do 1 X 2019 roku kierownik Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół problematyki literaturoznawstwa i dydaktyki; zajmuje się problemami poezji XX w. i jej nawiązaniem do tradycji zwłaszcza romantycznej i biblijnej. Autorka między innymi książek: o twórczości Stanisława Balińskiego, kwadryganta Stanisława Ciesielczuka, artykułów o poezji Wisławy Szymborskiej czy Tadeusza Różewicza, monografii *Żona Lota w poezji polskiej XX wieku*. Interpretacja tekstu stanowi podstawowy element jej badań literaturoznawczych, a odbiór literatury przez uczniów i możliwości budowania procesu dydaktycznego, który pomaga w tym odbiorze, są drugim elementem jej zainteresowań. W ostatnich latach jej zainteresowania kierują się w stronę pamięci o Zagładzie. Jest autorką artykułów na temat utworów Idy Fink i możliwości kształcenia wrażliwości dzięki lekturze ocalonej z Holokaustu pisarki.