HISTORIA NAJNOWSZA W LITERATURZE I KULTURZE A EDUKACJA POLONISTYCZNA

universitas

HISTORIA NAJNOWSZA W LITERATURZE I KULTURZE A EDUKACJA POLONISTYCZNA

EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

Seria Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

REDAKCJA SERII

ANNA JANUS-SITARZ

w przygotowaniu:

Anna Janus-Sitarz, REFLEKSYJNOŚĆ W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ. O PRZEŁAMYWANIU BARIER W ODBIORZE LITERATURY

Agnieszka Kania, LITERACKIE OBRAZY ZAGŁADY NA LEKCJACH JĘZYKA OJCZYSTEGO W POLSCE I NA ŚWIECIE

HISTORIA NAJNOWSZA W LITERATURZE I KULTURZE A EDUKACJA POLONISTYCZNA

REDAKCJA
ANNA JANUS-SITARZ
AGNIESZKA KANIA

KRAKÓW

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego ze środków MNiSW przyznanych na finansowanie badań naukowych w 2017 r.

© Copyright for this edition by Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Kania and Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2018

ISBN 97883-242-3470-7
e-ISBN 97883-242-2919-2
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzent
prof. dr hab. Zofia Budrewicz

Opracowanie redakcyjne
Magdalena Kusak

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

Skład i łamanie
Stanisław Tuchołka / panbook.pl

www.universitas.com.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP

• **Młodzi i szkolna polonistyka wobec niedalekiej przeszłości** [Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Kania] . . . 11

OBRAZ PRZEŁOMÓW POLITYCZNYCH W LITERATURZE I FILMIE

• **Historia od II wojny w edukacji polonistycznej. Próba rozpoznania** [Agnieszka Kania] 23

• **Stan wojenny w literaturze swojego czasu** [Krzysztof Biedrzycki] 39

• **Uwikłani w historię, czyli jakie możliwości dydaktyczne daje *Wroniec* Jacka Dukaja** [Ewa Nowak] 75

• **Doświadczenia stanu wojennego i współczesne migracje na lekcjach z licealistami. Czy solidarność jest (jeszcze) możliwa?** [Agnieszka Kania] 91

• **Znośny tragizm bytu. Filmowa wizja PRL-u. Ujęcie dydaktyczne** [Witold Bobiński] 109

PRL W NAJNOWSZEJ LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

- **(Nie)pamięć PRL-u. Literatura dziecięca i młodzieżowa wobec najnowszej historii Polski** [Małgorzata Chrobak] 131
- **„Świat był ten sam, ale nie taki sam". Polskie lata 70. i 80. XX wieku w trzech powieściach dla młodzieży** [Krystyna Zabawa] 151
- **Zanim w marzeniach nastolatków pojawił się tablet… Dorastanie w PRL-u z perspektywy twórców najnowszej literatury młodzieżowej** [Martyna Jelonek] 175

POLSKO-ŻYDOWSKIE „UZDRAWIANIE RELACJI"

- **Proza Irit Amiel wobec „sublokatorstwa" jako kategorii kulturowej („osmaleni" wobec „sublokatorek" i „sublokatorów")** [Agata Patalas] 199
- **Schulzowskie konteksty na lekcjach języka polskiego** [Anna Sałatarow] 217
- **Żydowska przeszłość Łodzi na kartach *Fabryki muchołapek* Andrzeja Barta. Dydaktyczny wymiar postpamięci** [Małgorzata Kulik]. 233
- **Marzec '68 w kontekście żydowskim a edukacja polonistyczna** [Joanna Cymanowska-Gołdyn]. 251

O PRL-U W LITERATURZE I KULTURZE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

- **Polski plakat propagandowy – esencja historii najnowszej w słowie i obrazie** [Bartosz Benduch] . . . 271

• **Czy warto stawiać na Tolka Banana? Dziedzictwo literatury PRL-u we współczesnej szkole** [Biserka Čejović] 287

• **Historia najnowsza, gry planszowe i lekcje języka polskiego** [Aleksandra Dziubdziela] 303

• **Polifonia świadectw o wydarzeniach w Stoczni Gdańskiej. Jak łączyć edukację o mediach z problematyką historii najnowszej** [Klaudia Mucha] 319

• **Film *Popiełuszko. Wolność jest w nas*, czyli ze współczesną młodzieżą o wolności w PRL-u i dzisiaj** [Marianna Szumal] 337

HISTORIA W JĘZYKU

• **Refleksje podsumowujące na stulecie kształcenia językowego w odrodzonej polskiej szkole** [Jadwiga Kowalikowa] 359

WSTĘP

ANNA JANUS-SITARZ, AGNIESZKA KANIA

Młodzi i szkolna polonistyka wobec niedalekiej przeszłości

Podejmując tematykę obecności historii najnowszej na lekcjach języka polskiego, odpowiadamy niejako na sformułowane pod koniec ubiegłego stulecia postulaty dotyczące misji szkoły w XXI wieku[1]. Cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; wreszcie, uczyć się, aby być, nie straciły nic ze swej aktualności.

W kontekście podejmowanego w tomie zagadnienia hasło „uczyć się, aby wiedzieć" nie oznacza jedynie poznawania przeszłości dalszej i bliższej, ale przede wszystkim zdobywanie narzędzi rozumienia teraźniejszości. Współczesna rzeczywistość, zakorzeniona mocno w ostatnich dramatycznych dekadach, pulsuje od niewygasłych emocji związanych z kontrowersjami wokół niezażegnanych od dziesięcioleci politycznych i narodowych sporów, tragedii poległych lub wygnanych, reinterpretacji historycznych faktów, burzenia pomników niedawnych

[1] *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod red. J. Delorsa, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

bohaterów i wznoszenia nowych dla nieobecnych w dotychczasowych podręcznikach historii. Młodzi ludzie, nieznający wydarzeń, które doprowadziły nie tylko do dziejowych katastrof, ale również do pełnej zagrożeń sytuacji w obecnym świecie, stają się łatwym przedmiotem manipulacji i włączają się w działania, przed którymi historia chciałaby nas ostrzec.

Zasada „uczyć się, aby działać" przypomina, że konsekwencją zdobywanej wiedzy winno być aktywne oddziaływanie na środowisko. Celem pracy nauczyciela jest pomaganie uczniom w odkrywaniu i objaśnianiu świata, ale przede wszystkim przygotowanie ich do nadawania temu światu kształtu, do zmieniania go na lepsze. Dlatego tak ważne jest stawianie przed młodymi ludźmi pytań nie tylko o to, kiedy miały miejsce początek i koniec II wojny światowej czy stan wojenny, gdzie powstały obozy koncentracyjne i getta, kto wyemigrował w 1968, a kto po 1981 roku, ale i o to, co doprowadziło do tych wydarzeń, jakie postawy, działania, słowa, a czasem przyzwalające na cudzą krzywdę milczenie, przyczyniły się do tragedii. Refleksja ta winna się przekuć w aktywne przeciwdziałanie wszelkim próbom zdobywania władzy poprzez dzielenie ludzi na lepszych i gorszych.

Tym niesprawiedliwym podziałom przeciwstawia się trzeci filar edukacji: „uczyć się, aby żyć wspólnie". Jednak aby wykształcić człowieka, który jest gotów uczestniczyć w życiu wspólnoty i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, trzeba najpierw zburzyć – typową dla „naszych czasów" – obojętność wobec krzywd, które dzieją się drugiemu człowiekowi. Autorom niniejszej publikacji zależy szczególnie, by edukacja historyczna i edukacja literacka wpisywały się w specjalną politykę wrażliwości, która nie pozwala na zobojętnienie wobec wszelkich przejawów dyskryminacji, poniżania i umniejszania wartości innych ludzi, wobec postaw rasistowskich, antysemickich, wobec nieczułości i bezduszności w stosunku do uchodźców, uciekinierów z terenów ogarniętych wojną lub ludzi wykluczonych ze względu na status społeczny bądź jakąkolwiek „inność". Nasi dzisiejsi podopieczni, którzy już wkrótce wejdą w dorosły świat i będą nadawać mu kształt, powinni umieć współpracować i żyć wspólnie z innymi, dostrzegając w różnorodności siłę i bogactwo.

Ostatni postulat: „uczyć się, aby być", oznacza dążenie do tworzenia uczniom takich warunków, by mogli swej egzystencji samodzielnie nadawać sens. W budowaniu tożsamości młodych ludzi, w określaniu przez nich celów życiowych ogromnie ważne jest poczucie zakorzenienia w przeszłości, czerpanie z niej tego, co wartościowe, a zarazem krytyczne podejście do błędów, słabości, historycznych grzechów, wypaczeń i zaniechań.

Może warto, aby w tym procesie kształtowania własnej tożsamości wykorzystać przetłumaczony na różne języki i modyfikowany na różne sposoby wiersz napisany w obozie Dachau w 1942 roku przez niemieckiego pastora luterańskiego Martina Niemöllera:

Kiedy przyszli…

Kiedy przyszli po Żydów, nie protestowałem.
Nie byłem przecież Żydem.
Kiedy przyszli po komunistów, nie protestowałem.
Nie byłem przecież komunistą.
Kiedy przyszli po socjaldemokratów, nie protestowałem.
Nie byłem przecież socjaldemokratą.
Kiedy przyszli po związkowców, nie protestowałem.
Nie byłem przecież związkowcem.
Kiedy przyszli po mnie, nikt nie protestował.
Nikogo już nie było.

Poznawanie historii najnowszej w edukacji polonistycznej powinno służyć temu, aby wiedzieć i rozumieć, dlaczego „przyszli" i „nikt nie protestował", dlaczego trzeba działać i żyć z innymi – i co to znaczy „być".

Literaturoznawcy mówią o „przepisywaniu historii" w literaturze i zwracają uwagę na kreacyjną wartość dawnych i współczesnych powieści opowiadających o minionych czasach[2]. Parafrazując to określenie, można rozprawiać o poszukiwaniu „przepisu" na zaistnienie historii najnowszej na lekcjach języka polskiego, przy czym warto potraktować ten termin

[2] Zob. P. Małochleb, *Przepisywanie historii. Powstanie styczniowe w powieści polskiej w perspektywie pamięci kulturowej*, Toruń 2014.

dosłownie: jako konieczność opracowania metody włączenia refleksji o niedalekiej przeszłości w proces kształcenia polonistycznego, rozwijania świadomości historycznej młodych ludzi i kształtowania ich tożsamości. Wobec kultu dla dalekiej przeszłości, obserwowanego w drugiej dekadzie XXI wieku w polskiej polityce historycznej, oraz wobec faktu, że młodzi Polacy kończą swoją edukację historyczną najczęściej na II wojnie światowej lub sytuacji tuż po niej[3], to polonista – „nauczyciel od wszystkiego" – ma szansę przybliżyć swoim podopiecznym, dzięki przywołaniu różnych tekstów kultury, wydarzenia, sposób działania władzy oraz sytuację społeczeństwa i jednostki w ostatnich dekadach. Szansa ta, ale i zobowiązanie wynikają z zadań stawianych przed kształceniem w zakresie języka polskiego oraz z kwestii pragmatycznych: brak orientacji w faktach dotyczących na przykład warunków życia w PRL-u niejednokrotnie uniemożliwia uczniom zrozumienie tekstów powstałych w tamtym czasie[4].

Do podjęcia w działaniach ze studentami tematu historii najnowszej[5], a taką jest ta od czasu II wojny światowej, jako że wciąż podlega ona odkłamywaniu z czasów komunizmu, skłoniły nas przede wszystkim rozpoznania i wnioski z przeprowadzenia pierwszej edycji projektu polsko-izraelskiego pod nazwą

---

[3] W raporcie z badania realizacji podstawy programowej z historii czytamy: „Wyniki wskazują, że okres międzywojenny był najczęściej opracowywany do stycznia lub lutego. Tym samym już na wstępie powstają dość duże opóźnienia, a na trudny okres II wojny i kolejnego półwiecza dziejów zostaje nauczycielom relatywnie mniej czasu, niż przeznaczyli na omawianie lat 1918–1939", *Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2014, s. 37. Zob. także: Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015.

[4] Przykłady takich sytuacji opisane zostały w: A. Kania, *Rzeczywistość zaszyfrowana. Literatura PRL-u o PRL-u z perspektywy edukacyjnej*, w: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, pod red. M. Karwali, B. Serwatki, Kraków 2011, s. 395–408.

[5] Projekt pod nazwą „W poszukiwaniu »przepisu na historię najnowszą« w edukacji polonistycznej" realizowany był w ramach działalności Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ w roku akademickim 2016/2017.

„Polscy i izraelscy przyszli nauczyciele – proces uzdrawiania relacji”[6], który między innymi dotyczył obecności tematyki dziedzictwa polsko-żydowskiego na lekcjach języka i literatury polskiej. Okazało się bowiem, iż studentom – przyszłym nauczycielom – brakuje podstawowej wiedzy historycznej, a bez niej wiele tekstów kultury staje się nieczytelnymi bądź ich interpretacji grożą błędy merytoryczne. Uczestnicy projektu, zyskawszy wielostronny, bo skonfrontowany z wizją „Innego” – partnerów z Izraela – obraz Holokaustu, domagali się kontynuacji poszukiwań historyczno-kulturowych w okresie powojennym. W podjętych zadaniach chodziło jednak o to, by znaleźć konsensus pomiędzy utrwaloną w pamięci Polaków poprzez na przykład filmy Stanisława Barei dość zabawną wizją PRL-u a pogłębionym spojrzeniem na niejednokrotnie tragiczny los jednostek w tamtym okresie i totalitarną rzeczywistość. Wypada zgodzić się w tej kwestii ze stwierdzeniem Jacka Żakowskiego:

> Pod względem liczby przytoczeń i cytowań to *Miś* i *Rejs* są polskimi filmami wszech czasów. Nie *Kanał* i *Przesłuchanie* (choć to wielkie kino!). (…)
>
> W narodowej pamięci Sopot, Opole, Jarocin, bary mleczne, FWP, „Kabaret Starszych Panów”, Marek Hłasko, Maryla Rodowicz i „Czterej pancerni” grają większą rolę niż agentura, SB, KOR i nawet Solidarność[7].

W planowaniu działań projektowych wykorzystano doświadczenia wyniesione z realizacji programu MNiSW „Akademickie Centrum Kreatywności”[8], który służył propagowaniu

---

[6] Skrócony opis założeń i przebiegu projektu polsko-izraelskiego w: A. Kania, *Śladami (nie)obecności – edukacja polonistyczna wobec dziedzictwa polsko-żydowskiego*, „Alma Mater” 2017, nr 195, s. 75–77, https://issuu.com/alma-mater/docs/alma_mater_195 (dostęp 12 IV 2018).

[7] J. Żakowski, *Oni są jacyś inni*, „Polityka” 2018, nr 17/18, s. 17.

[8] Doświadczenia z prac projektowych opisane zostały w: *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015, http://www.cbeiku.polonistyka.uj.edu.pl/documents/85721075/815d863d-9c05-4baa-a035-213af5230b53 oraz A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, http://www.cbeiku.polonistyka.uj.edu.pl/documents/85721075/eef43f25-e9cc-460a-879d-130fe2de086d.

czytelnictwa wśród uczniów różnych typów szkół. Formuła projektu wpisywała się z jednej strony w wyzwania, które stawia przed szkołami reforma edukacji i realizacja Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa, z drugiej – w oczekiwania studentów, przyszłych nauczycieli i edukatorów, którzy zauważają potrzebę dodatkowych praktyk w szkole oraz pilną konieczność integrowania treści historycznych i polonistycznych w oparciu o najlepsze wzorce dydaktyczne.

Badania (IBE, własne) wskazują, że w polskiej szkole zbyt często zaniedbuje się przybliżanie uczniom powojennego okresu historii Polski oraz zwraca za małą uwagę na wartości poznawcze i estetyczne dzieł filmowych, a ponadto realizuje się niewiele przedsięwzięć międzyprzedmiotowych o charakterze pracy zespołowej. Wypracowanie w kształceniu polonistycznym modelu pracy projektowej z tekstami literackimi oraz filmami, które odnoszą się do wybranych aspektów historii Polski w czasie II wojny światowej oraz w latach 1945–1989, ma szansę stać się antidotum na opisaną sytuację.

Udział w projekcie (seminaria i warsztaty, praca własna, praktyka w szkołach) pozwolił studentom choć w pewnym zakresie uzupełnić wiedzę historyczną i kulturową, poznać atrakcyjne metody i formy pracy, sprawdzić autorskie pomysły w praktycznej realizacji w szkołach w Krakowie, Brzesku, Nowym Targu, Zakliczynie. W ramach podjętej pracy badawczej i praktyki edukacyjnej uczestnicy projektu wzięli udział w spotkaniach dyskusyjnych na temat roli historii i pamięci w życiu człowieka i edukacji, w warsztatach poświęconych analizie i interpretacji filmu *Czeski błąd* oraz w dwóch otwartych seminariach eksperckich. Pierwsze z nich, pod nazwą „PRL w literaturze", odbyło się z udziałem Krzysztofa Biedrzyckiego i Bronisława Maja, którzy zarysowali szerokie konteksty dla literatury lat 1949–1989 oraz przywołali konkretne utwory, znakomicie je interpretując. Drugie spotkanie poprowadził Witold Bobiński, ukazując „PRL-u odbicia w lustrze ekranu".

Zgłębiwszy wybrane przez siebie tematy z historii Polski powojennej, studenci opracowali innowacyjne scenariusze interdyscyplinarnych warsztatów, a następnie przeprowadzili cykle lekcji w szkołach ponadgimnazjalnych, dzięki czemu

gromadzili materiał badawczy oraz doskonalili swoje umiejętności dydaktyczne. Dopełnieniem zajęć i badań były wizyty studyjne w Ośrodku „Karta" oraz w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie.

Jak pokazują zebrane w tomie artykuły – doświadczonych badaczy, a także czynnych i przyszłych nauczycieli – każdy polonista może znaleźć własny klucz najpierw do zrozumienia, a później do przekazania młodym ludziom w interesującej formie nie tylko wiedzy historycznej, ale również uniwersalnych wartości odnoszących się do poszukiwania prawdy, obrony wolności, uważności w obliczu manipulacji, ponadczasowej solidarności i empatii.

W części otwierającej tom Agnieszka Kania, przypominając słowa George'a Santayany: „Kto nie pamięta historii, skazany jest na jej ponowne przeżycie", przestrzega, że właśnie obecnie jesteśmy świadkami ponownego przeżywania i odczytywania na nowo kilku takich historycznych momentów. Sytuacja ta staje się jeszcze trudniejsza w kontekście badań wskazujących na niski stan świadomości historycznej uczniów.

W artykule *Stan wojenny w literaturze swego czasu* Krzysztof Biedrzycki pokazuje, jak literatura może być świadectwem historii. Interpretując wybrane utwory (m.in. *Raport o stanie wojennym* Marka Nowakowskiego, *Raport z oblężonego Miasta* Zbigniewa Herberta, *Rozmowy polskie latem roku 1983* Jarosława Marka Rymkiewicza, *Rok w trumnie* Romana Bratnego, *Przywracanie porządku* Stanisława Barańczaka, *Chile* Bronisława Maja), przedstawia strategie literackie służące opisywaniu stanu wojennego i wymienia wyzwania, jakie przed nauczycielem stawia ta problematyka na lekcji języka polskiego.

Możliwości dydaktyczne pracy inspirowanej lekturą *Wrońca* Jacka Dukaja, prezentującego stan wojenny z zupełnie innej, dziecięcej perspektywy, opisuje Ewa Nowak. Gra ze stereotypami, z konwencją i językiem, uwikłanie w historię i jej traumatyczne ślady w psychice tych, którzy przeżyli początek dekady lat 80., to punkty wyjścia do spojrzenia na fantasmagoryczną powieściową rzeczywistość Dukaja.

To samo wydarzenie historyczne jako przedmiot refleksji licealistów jest również tematem kolejnego artykułu Agnieszki Kani, która wychodzi od szarej rzeczywistości Polski początku

lat 80. i momentu ogłoszenia stanu wojennego, stanowiącego tło wydarzeń w filmie Waldemara Krzystka *Ostatni prom*, by w toku zajęć projektowych doprowadzić uczniów i czytelników do, także poetyckiej, refleksji nad współczesną migracją, a następnie zapytać (tylko retorycznie?), czy w drugiej dekadzie XXI wieku solidarność Polaków z potrzebującymi pomocy jest jeszcze możliwa.

O obrazie PRL-u w polskim filmie fabularnym pisze Witold Bobiński, proponując – na przykładzie wybranych filmów (*Pociąg* Jerzego Kawalerowicza, *Rejs* Marka Piwowskiego, *Człowiek z marmuru* Andrzeja Wajdy, *Amator* Krzysztofa Kieślowskiego, *Miś* Stanisława Barei, *Wszystko co kocham* Jacka Borcucha) – odpowiednie działania metodyczne, porządkujące problemy i pytania w ramach kształcenia literacko-kulturowego w liceum.

W drugiej części tomu znajdują się rozprawy przybliżające czytelnikowi wartościowe utwory ze współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. Szeroką panoramę rozmaitych strategii rekonstruowania najnowszej historii Polski w twórczości dla młodego czytelnika przynosi artykuł Małgorzaty Chrobak, a Krystyna Zabawa i Martyna Jelonek przedstawiają – z różnych perspektyw – wybrane pozycje, których akcja umiejscowiona jest w latach 70. i 80. ubiegłego wieku (*Denim blue* Katarzyny Ryrych, *Skutki uboczne eliksiru miłości* Doroty Combrzyńskiej-Nogali i *Biały Teatr panny Nehemias* Zuzanny Orlińskiej, *Teatr Niewidzialnych Dzieci* Marcina Szczygielskiego).

Trzecia część książki sięga do wciąż budzącej silne emocje przeszłości, w której łączyły się i dzieliły losy polsko-żydowskie. Refleksje otwiera artykuł Agaty Patalas, stawiającej pytania o to, dlaczego nauczanie o zagładzie Żydów w klasach licealnych zazwyczaj jest dla nauczyciela polonisty więcej niż trudne, i zastanawiającej się, jak pokonać bariery w docieraniu do uczniów z tak ważnym przekazem. Autorka proponuje wykorzystanie terminu „sublokatorstwo" – jako kategorii kultury polskiej – w odniesieniu do zapisanego w literaturze współczesnej (przede wszystkim w pisarstwie Irit Amiel) doświadczenia Zagłady.

Ciekawym dopełnieniem refleksji doświadczonych badaczy są artykuły młodych uczestników uczelnianego projektu.

Anna Sałatarow pokazuje skomplikowaną sytuację żydowskiego pisarza tworzącego na pograniczu kultur. Tragizm historii, zmiany granic, polityka – to konteksty wpływające na losy twórczości Brunona Schulza i recepcję jego dorobku artystycznego. W biografii autora *Sklepów cynamonowych* jak w soczewce skupiają się polsko-ukraińsko-żydowskie (polsko-ukraińsko-izraelskie) problemy, których poznanie ułatwia zrozumienie racji poszczególnych stron i chroni przed wydawaniem jednostronnych opinii.

W tekście Małgorzaty Kulik awangardowa powieść *Fabryka muchołapek* Andrzeja Barta staje się pretekstem nie tylko do przybliżenia mało znanych faktów z historii łódzkiego getta, ale także do obserwacji sposobu działania postpamięci w życiu i w literaturze.

Wątek żydowski stał się także podstawą scenariusza zajęć Joanny Cymanowskiej-Gołdyn. Przełomowy rok 1968 pojawia się oczywiście na lekcjach w wielu szkołach, ale jedynie w kontekście polskim. Uczniowie nie dowiadują się, co ze strony władz gomułkowskich spotkało wówczas ocalonych z Zagłady i ich potomków, którzy po wojnie wrócili do ojczyzny – Polski. Tymczasem spora i rosnąca liczba świadectw Marca oraz ich artystycznych przetworzeń pozwala na zbudowanie dających wiele do myślenia zajęć.

Kolejna część tomu przynosi propozycje rozmów o PRL-u w literaturze i kulturze na lekcjach języka polskiego. Artykuły Klaudii Muchy i Bartosza Benducha na różne sposoby pokazują niszczycielskie działanie manipulacji. Poprzez analizę statusu dziennikarzy w czasie strajków w Stoczni Gdańskiej na początku lat 80. oraz spojrzenie na historię polskiego plakatu propagandowego autorzy prowadzą nas do konkretnych rozwiązań dydaktycznych, które pomogą uzmysłowić współczesnym uczniom, że manipulacja językowa zagraża nam w każdym czasie, a sztuka skutecznej komunikacji polega między innymi na umiejętności rozpoznawania aktów językowej przemocy i medialnego fałszowania obrazu świata.

Ważną, ikoniczną dla „Solidarności" postać księdza Jerzego Popiełuszki, uwiecznioną w filmie Rafała Wieczyńskiego *Popiełuszko. Wolność jest w nas*, przywołuje Marianna Szumal. Wraz z uczniami nie tylko analizuje sposób ukazania postaci

i działalności przyszłego błogosławionego w kontekście ponurej sytuacji politycznej, ale także pyta o rozumienie wolności trzydzieści lat temu i dziś.

Zalety, ale i trudności stojące przed nauczycielem pragnącym przybliżyć uczniom okres PRL-u poprzez gry planszowe omawia dogłębnie Aleksandra Dziubdziela. Dzięki jej artykułowi można zyskać wiedzę o różnorodności i typach gier planszowych o tematyce historycznej oraz znaleźć inspirację do samodzielnych działań.

Z kolei Biserka Čejović stawia pytania o trudne nauczycielskie wybory dotyczące sięgania do lektur własnego dzieciństwa, o ich potencjał i sens czytania z uczniami książek Miry Jaworczakowej, Ewy Lach, Zbigniewa Nienackiego i innych autorów literackich przebojów sprzed pół wieku.

Tom kończy artykuł Jadwigi Kowalikowej, podsumowujący stulecie kształcenia językowego. Autorka przedstawia zarówno wpływ historii na przemiany dydaktyki języka, jak i potencjał lekcji o językowym obrazie świata, o śladach historii odzwierciedlonej w słowach, odbitej w mowie i tekście pisanym.

Mamy nadzieję, że zgromadzone w tomie opracowania będą stanowić dla czynnych nauczycieli oraz studentów zachętę do sięgania na lekcjach po różne teksty kultury zanurzone w niedalekiej przeszłości, aby stanowiły one dla młodych ludzi źródło refleksji o ich osobistej odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość.

OBRAZ PRZEŁOMÓW POLITYCZNYCH W LITERATURZE I FILMIE

AGNIESZKA KANIA

Historia od II wojny w edukacji polonistycznej. Próba rozpoznania

KONTEKSTY I WYZWANIA

Jedna z niedawno wydanych książek – zbiór dyskusji „o polskim doświadczeniu w wieku XX i polityce pamięci" – nosi znamienny tytuł: *II wojna światowa. Historia, która nie chce przeminąć*[1]. Obserwując życie społeczne, kulturalne i literackie ostatnich kilkunastu lat, nie sposób nie zgodzić się z tak sformułowaną konstatacją. Omówiona w ocenzurowanych podręcznikach i nauczana w szkołach komunistyczna wersja historii Polski po 1939 roku zapisała się w świadomości i pamięci kilku pokoleń Polaków. Była to „jedynie słuszna", często zmanipulowana i jednostronna wizja tego, co zdarzyło się po 1, a zwłaszcza po 17 września 1939 roku, i trwało przez kilka następnych dekad jako skutek II wojny. Nie wszyscy mieli szansę i szczęście spotkać nauczycieli na tyle odważnych, by mówili prawdę

[1] *II wojna światowa. Historia, która nie chce przeminąć. Dyskusje o polskim doświadczeniu w wieku XX i polityce pamięci*, Warszawa 2017.

o zbrodniach stalinowskich czy tle nagonki na Polaków pochodzenia żydowskiego w 1968 roku. Zbrodnie dokonywane przez aparat bezpieczeństwa na opozycjonistach lub przypadkowych przechodniach były tuszowane, a śledztwa manipulowane i dalekie od przedstawiania faktycznych wypadków. Oficjalnie Polacy byli narodem bez skazy – po latach zaborów znów cierpieli jako ofiary, tym razem hitlerowskiej okupacji, ponieśli olbrzymie straty ludzkie i materialne, ale sami nigdy nie zrobili nic złego. Komunistyczna propaganda wprowadziła i utrwalała wizerunek jednolitego etnicznie i kulturowo narodu, budując na tym nacjonalistycznym poglądzie często ksenofobiczną, ograniczoną definicję patriotyzmu.

„Kto nie pamięta historii, skazany jest na jej ponowne przeżycie". Słowa George'a Santayany można rozumieć nie tylko jako refleksję o powtarzaniu się błędów ludzkości, ale także jako diagnozę sytuacji, w której z powodów politycznych ukrywa się lub fałszuje jakieś wydarzenia z przeszłości. W swoim czasie wydarzenia te wychodzą jednak na jaw i domagają się pogłębionego przepracowania oraz przedstawienia w prawdzie. Obecnie jesteśmy świadkami powtórnego przeżywania i odczytywania w innym świetle kilku takich historycznych momentów. Nieznane wcześniej fakty i ustalenia historyków towarzyszą dyskusjom o powstaniu warszawskim, o zbrodni wołyńskiej, o pogromach dokonywanych przez Polaków na żydowskich sąsiadach, o współpracy ze Służbą Bezpieczeństwa w latach 70. i 80. XX wieku. Do świadomości ludzi docierają zapomniane i często nieoznaczone miejsca zbrodni. Co więcej, nowym ustaleniom towarzyszą skrajnie odmienne i często upolitycznione narracje i interpretacje, utrudniając, zwłaszcza młodym ludziom, zdobycie rzetelnej wiedzy i wypracowanie krytycznej opinii o historii, która mimo upływu czasu nie tylko nie zechciała przeminąć, ale także wciąż – i to znacząco – wpływa na kształt życia politycznego, społecznego i kulturalnego w Polsce XXI wieku.

Mówienie o nieustannie żywej, bo pamiętanej przez świadków lub zachowanej w postpamięci, historii jest rzeczą trudną. Z pokłosiem obu totalitaryzmów w dziejach Polski łączy się bowiem kwestia bólu, który ciągle nie został jeszcze przepracowany i przekuty w dialog. Dużo łatwiej rozprawiać o wojnach

perskich czy potopie szwedzkim, ponieważ odbiorców nie łączą z tymi wydarzeniami żadne związki emocjonalne i podejmowanie takich tematów rzadko grozi wzbudzeniem kontrowersji czy zawziętą debatą publiczną. Co więcej, ani polskie społeczeństwo, ani uczniowie konkretnej klasy nie stanowią monolitu pod względem wrażliwości czy potrzeb rozumienia tego, co zdarzyło się w bliższej lub nieco dalszej przeszłości. Nikt także nie powinien dążyć do posiadania monopolu na prawdę o historii, tym bardziej że prawda ta w różnych częściach Polski wygląda nieco inaczej ze względu na niejednolitość doświadczeń z czasu zaborów i II wojny, co czasem skutkuje rywalizacją kultur pamięci w danym miejscu.

Nauczyciel polonista, kiedy odwołuje się do historii, ma ten komfort, że nie jest zmuszony do rozliczania się z realizacji wymagań podstawy programowej tego przedmiotu i nie musi sprawdzać faktograficznej wiedzy uczniów. Omawiając dzieło literackie osadzone w konkretnym momencie dziejów, może skupić się na elementach rzeczywistości, tle obyczajowym, na przeżyciach ludzi i jednostkowych losach, na wartościach, dylematach, dokonywanych przez bohaterów wyborach i ich konsekwencjach. Konstrukcja artystyczna i wymowa utworu pozwalają dyskutować o wpływie wydarzeń historycznych na wiedzę o człowieku, o powtarzalności ludzkich doświadczeń. Literatura jak przez lupę pokazuje konkretnych ludzi w konkretnych sytuacjach, suche fakty zamienia w angażujące umysł i serce opowieści. Uniwersalizuje ludzkie doświadczenie, nadaje mu sens, utrwala pamięć. Jednak w kreacji świata przedstawionego – oprócz wielu walorów – kryje się jedno niebezpieczeństwo: wizja artysty może sprawiać wrażenie całościowego ujęcia danego doświadczenia i pokazywania obiektywnej prawdy, podczas gdy nigdy nie jest to możliwe[2].

W podobny sposób wizją historii i jej interpretacją staje się dzieło filmowe. Niektóre z wydarzeń mało znanych lub przeinaczonych w oficjalnym dyskursie, czasem propagandowym, doczekały się już twórczych realizacji (przykładem mogą tu być

---

[2] Kontrowersje i nieporozumienia tego typu odbiły się w gwałtownej debacie publicznej na przykład po premierze filmów *Pokłosie* Władysława Pasikowskiego i *Ida* Pawła Pawlikowskiego.

Generał Nil Ryszarda Bugajskiego czy *Wołyń* Wojciecha Smarzowskiego), ale wiele wciąż czeka na filmowe opracowanie[3].

POLSKA MŁODZIEŻ WOBEC HISTORII

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że pytana o historię polska młodzież twierdzi, że ceni znajomość przeszłości i uważa wiedzę faktograficzną z tego zakresu za obywatelski czy patriotyczny obowiązek każdego Polaka, a także lubi historię jako przedmiot szkolny[4]. Nie będzie także daleki od prawdy wniosek, że te deklaracje pozostają przygnębiająco puste i nie znajdują prawie żadnego pokrycia w rzeczywistości[5]. Nie jest to zresztą domena naszych czasów. Autorzy raportu przygotowanego z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości podają następujące ustalenia na temat postawy Polaków wobec przeszłości:

---

[3] Zob. np. sondę „Plusa Minusa": *Polska – scenariusz dla Hollywood*; W. Chmielewski, *Herosi w stopklatce*, „Rzeczpospolita. Plus Minus" 2015, nr 50, s. 4–9.

[4] W informacji prasowej z 10 listopada 2015 roku po ogólnopolskim badaniu IBE pn. „Wiadomości uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat historii Polski XX wieku" czytamy: „Ze stwierdzeniem, że zajmowanie się historią to strata czasu, zgodziło się tylko niecałe 5% badanych, natomiast przeszło 73% z nich uznało je za niezgodne ze swoją oceną. Nieco mniejsza grupa uczniów odrzuciła z kolei opinię mówiącą, że nudne jest zwiedzanie miejsc historycznych (nie zgodziło się z nią około 70% uczniów). Około ¼ uczniów deklaruje, że historia należy do ich ulubionych przedmiotów". Zob. http://edukacjaidialog.pl/news/ibe_o_wiadomosciach_uczniow_szkol_ponadgimnazjalnych_na_temat_historii_polski_xx_wieku,3188.html (dostęp 5 V 2018). Badania Łukasza Michalskiego także przynoszą podobne wyniki – Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015, s. 33–34, 77–78.

[5] Z roku na rok spada liczba abiturientów przystępujących do egzaminu maturalnego z historii. W 2017 roku zdawało go zaledwie 4% uczniów. Zob. także: Ł. Michalski, dz. cyt., s. 83–84.

Zainteresowanie przeszłością w porównaniu z wynikami badań z poprzednich lat utrzymuje się na przeciętnym poziomie: duże zainteresowanie deklaruje ok. 20%, średnie 43%, małe / brak ok. 37%.

W ciągu minionych 3 dekad zwiększyła się wiedza Polaków o przeszłości rodzinnej.

Przekonanie o przydatności w teraźniejszości wiedzy o przeszłości jest obecnie mniej powszechne niż w poprzednich pokoleniach. Zmieniają się funkcje przypisywane wiedzy historycznej: przestaje być „nauczycielką życia", jest ważna jako element ogólnej kultury i czynnik kształtujący tożsamość[6].

Poszukiwanie, zapewne złożonych, przyczyn niechęci młodych, a potem starszych Polaków do uczenia się historii należy zostawić socjologom i dydaktykom historii, warto natomiast uświadomić sobie, jakie konsekwencje dla kształcenia literackiego, językowego i kulturowego ma sytuacja, kiedy jego odbiorcy – uczniowie – mają bardzo nikłą albo żadną wiedzę o okupacji hitlerowskiej w Polsce, nie rozumieją, na czym polegał Holokaust, nie kojarzą wydarzeń z sierpnia 1944 roku, nie słyszeli ani o Październiku '56, ani o Marcu '68, nic im nie mówią takie hasła jak „cenzura", „inwigilacja", „SB", a stan wojenny łączą li tylko z zasłyszaną od rodziców lub dziadków informacją o braku programu „Teleranek" w telewizji w pewną grudniową niedzielę w zamierzchłej dla siebie przeszłości, kiedy nikomu nie śnił się internet czy smartfony[7].

Troska o stan świadomości historycznej uczniów w kontekście edukacji polonistycznej ma swoje źródło w jeszcze jednym aspekcie lekcji historii, o którym traktuje fragment raportu na temat realizacji nowej podstawy programowej z tego przedmiotu w klasach I szkół ponadgimnazjalnych:

---

[6] *Raport z badania zrealizowanego na potrzeby wieloletniego programu rządowego „Niepodległa"*, TNS POLSKA dla Narodowego Centrum Kultury, Warszawa 2016, s. 3.

[7] Przykłady takich sytuacji opisane zostały w: A. Kania, *Rzeczywistość zaszyfrowana. Literatura PRL-u o PRL-u z perspektywy edukacyjnej*, w: *Zanurzeni w historii – zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, pod red. M. Karwali, B. Serwatki, Kraków 2011, s. 395–408.

> Wielu nauczycieli wciąż uważa przekazywanie wiadomości za najistotniejszy element edukacji historycznej. Konsekwencją tego podejścia jest preferowanie podawczych metod prowadzenia lekcji. W codziennej praktyce szkolnej dominuje wykład lub pogadanka, w niewielkim zaś stopniu stosowane są metody aktywizujące, sprzyjające kształtowaniu kompetencji historycznych, w tym zwłaszcza umiejętności złożonych. (…)
>
> W badaniu zaobserwowano u szeregu nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych duży „konserwatyzm dydaktyczny". Rozmówcy w wielu przypadkach odsłaniali własną niechęć do zmiany sposobów prowadzenia zajęć. Nauczyciele z długim stażem uznawali swoje wieloletnie doświadczenie za wystarczający dowód poprawności stosowanych przez siebie metod[8].

Niska skuteczność sposobu pracy nauczycieli historii oraz znaczne opóźnienia lub brak realizacji tematów dotyczących czasu po II wojnie światowej sprawiają, że źródeł wiedzy uczniów należy poszukiwać również poza lekcjami historii i odpowiednio je wykorzystywać. Mogą być nimi, jak piszą autorzy opracowania *Pozaszkolne uwarunkowania wiedzy uczniów szkół ponadgimnazjalnych o historii Polski XX w.*, na przykład informacje zaczerpnięte z mediów, relacje z rocznic doniosłych wydarzeń, opowieści i pamiątki rodzinne, wspomnienia świadków historii, ale także przecież lekcje języka polskiego i omawiane na nich utwory literackie. Zwłaszcza te ostatnie, w kontekście edukacji szkolnej, mogą mieć

> znaczny wpływ na kształtowanie się emocjonalnego stosunku do historii. W takim kontekście historia Polski XX w. ma znaczenie szczególne: zarówno doświadczenia funkcjonujące w ogólnonarodowej narracji historycznej (np. II wojna światowa i jej konsekwencje, stan wojenny), jak i te kluczowe zwłaszcza dla lokalnych wspólnot (np. powstania śląskie, migracje mieszkańców dawnych Kresów Wschodnich) mogą oddziaływać na poziom wiedzy, a także na emocjonalny stosunek do przeszłości. Formowanie się określonych postaw poznawczych lub afektywnych wobec historii

---

[8] *Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2014, s. 38–39.

> może sprzyjać chęci pogłębiania wiedzy historycznej. Relacja ta może mieć charakter dwustronny – większa wiedza historyczna może wpływać na siłę tego typu postaw[9].

Co prawda młodzież nie postrzega lekcji języka polskiego jako „źródła informacji, które wywierają istotny wpływ na wiedzę i poglądy historyczne"[10], ale przed historią na lekcjach języka polskiego nie ma ucieczki. Pozostaje zatem znaleźć dobry przepis albo funkcjonalny klucz, który pozwoli i nauczycielom, i uczniom podjąć próbę zrozumienia przeszłości, aby wszystkim łatwiej było odnaleźć się w teraźniejszości.

DOŚWIADCZENIA – POTRZEBY – PROPOZYCJE

Uczestnicy projektu pn. „W poszukiwaniu »przepisu na historię najnowszą« w edukacji polonistycznej", a wcześniej także uczestnicy moich zajęć z dydaktyki literatury i języka polskiego, zostali poproszeni o sformułowanie swoich refleksji na temat miejsca zagadnień historycznych w edukacji polonistycznej. Ich wypowiedzi potwierdzają daleki od wytycznych stan nauczania historii najnowszej w szkołach, potrzebę integracji treści historycznych, literackich i kulturowych, wartość holistycznego, interdyscyplinarnego odwoływania się do fragmentów ludzkiej rzeczywistości oraz konieczność stosowania w nauczaniu nowych metod i docierania do wrażliwości uczniów poprzez niebanalne rozwiązania.

Jak w każdym przypadku zachęty do namysłu nad tym, co pozornie jasne i oczywiste, wnioski przyszłych nauczycieli wielokrotnie wynikały z ich własnej biografii edukacyjnej:

> To, czego do tej pory nie mogę zrozumieć, to rozmowy o poetach współczesnych (np. nowofalowych) jak o „Janach Kochanowskich".

---

[9] M. Męziński, T. Żółtak, A. Oniszczuk, *Pozaszkolne uwarunkowania wiedzy uczniów szkół ponadgimnazjalnych o historii Polski XX w.*, „Edukacja" 2016, nr 3, s. 22–23.

[10] Ł. Michalski, dz. cyt., s. 95.

> Czyli jak o martwych. Mimo tego, że jako uczniowie znaliśmy fakty, daty – nikt nam nie uświadomił, że ci ludzie po prostu żyją, nadal tworzą, można znaleźć ich zdjęcia, rozmawiać z nimi o tej historii, która dla nas już jest nieosiągalna, a dla nich była czymś formującym, decydującym o ich losie[11].

> Niekiedy historii na lekcjach polskiego jest zdecydowanie za mało, jak w odniesieniu do interesującego nas okresu PRL-u, który w dalszym ciągu traktowany bywa jako dodatek, a utwory powstałe w tamtych latach są omawiane jako właściwie niezakorzenione w jakiejkolwiek rzeczywistości historycznej.
>
> Zagadnienia historyczne powinny stanowić istotną część edukacji polonistycznej, ponieważ łączą się one bezpośrednio z większością lektur, wierszy oraz innych tematów omawianych na lekcjach języka polskiego (jak patriotyzm, bohaterstwo). Niestety, czasem nauczyciele nie poruszają kontekstu historycznego, myśląc, że dany temat podjęty został już na lekcjach historii. Z własnego szkolnego doświadczenia mogę jednak powiedzieć, że tak się, niestety, nie dzieje. Uczniowie mają problem z zapamiętaniem wielu dat i wydarzeń, dlatego materiał przerabiany jest wolniej, niż początkowo zakładał nauczyciel. Tym samym najwięcej lekcji historii dotyczy starożytności i średniowiecza, a zagadnienia wojny i powojenne, jeśli w ogóle znajdzie się czas na ich zrealizowanie, omawiane są pobieżnie, na szybko.

Za spostrzeżeniami wynikającymi z własnego doświadczenia, ale oglądanego już z innej perspektywy – przyszłego, lepiej przygotowanego, bardziej świadomego problemu nauczyciela – poszły wizje konkretnych rozwiązań na przyszłość. Nawet jeśli czasami brzmią one zbyt idealistycznie, dobrze, że się pojawiły, bo świadczą o kreatywnym myśleniu i gotowości wprowadzania zmian przez adeptów sztuki nauczycielskiej do zazwyczaj sztywnego i konserwatywnego sposobu nauczania:

> Wydaje mi się, że ukazywanie wątków historycznych na języku polskim powinno skupić się wokół dwóch spraw: przybliżania

---

[11] W przytoczonych wypowiedziach studentów poprawiono jedynie poważne potknięcia językowe.

uczniom historii poprzez pokazywanie, że miała ona wpływ także na ich rodzinę (robiliśmy to na samym początku projektu!) – podczas uczniowskiego „zbierania wywiadu" ćwiczyć można przeróżne umiejętności: pisanie wywiadów, wygłaszanie mowy, tworzenie sprawozdania… Kolejna sfera to ukazywanie historii poprzez literaturę. Pokazywanie nie tyle wydarzeń historycznych, co „materii codzienności".

Odnoszę wrażenie, że największą potrzebą uczniów jest poczucie, że historia jest czymś namacalnym, odbijającym się w różnych sztukach: jeśli rozmawiamy o czymś z przeszłości, dobrze, by oprócz literatury pojawiło się zdjęcie, film, wizyta w muzeum, odwiedzenie „miejsca pamięci" (chociażby spojrzenie na tablicę upamiętniającą jakieś wydarzenie). Dzięki takim działaniom możemy mieć gwarancję, że uczniowie sami chętnie będą później opowiadać o przeszłości. Jest to związane z budowaniem sieci skojarzeń dotyczącej danego zagadnienia.

Lekcje polskiego są świetną okazją do zapoznawania uczniów z najnowszą – a więc szczególnie wartą uwagi – historią Polski oraz specyficzną kulturą i realiami tamtego okresu, które dla uczniów są nie mniej egzotyczne i obce niż epoki znacznie bardziej odległe w czasie. Odkrywanie PRL-u poprzez poezję, prozę tych czasów, a także piosenki, fragmenty gazet, plakaty czy filmy wydaje się szczególnie interesujące i frapujące także z innych względów: i tego, że ta przedziwna dla współczesnej młodzieży rzeczywistość była niegdyś codziennością ich rodziców czy dziadków, i powracającej mody na retro (w różnych aspektach) oraz stale obecnych w kulturze odniesień do tamtych lat, i szczególnej okazji do namysłu nad wieloma zjawiskami językowymi, które właściwie nie tracą na aktualności (język propagandy i manipulacji, nowomowa).

Przy każdym omawianiu lektury słyszałam: „Kiedyś uczniowie byli inni, lepsi, rozumieli literaturę!", „Jak byłam w waszym wieku, to zaczytywałam się w tej książce!". Otóż to! Pamiętajmy, że czasy się zmieniły i to nie uczniowie są „głupsi", lecz nauczyciele nie nadążają za współczesnością. Uczniowie wychowują się w świecie popkultury, internetu i innych mediów. Trudno im się odnieść do zamierzchłych czasów, nawet do PRL-u, który dla wielu jest tak dobrze znany i żywy, a dla nich jest już tylko

> kolejną kartą historii. Już dla naszego pokolenia PRL nie był bliski – owszem, pamiętamy niektóre typowe „rekwizyty" ówczesnych czasów, z którymi mogliśmy mieć styczność u babci i dziadka, jednak nie sposób było utożsamiać się nam z tamtym okresem i przeżywać jego kluczowe momenty i zdarzenia. Jednak korzystając z atrybutów świata uczniów, nauczyciel jest w stanie przybliżyć im problematykę historyczną i – przede wszystkim – zachęcić do lektury.
>
> Myślę, że warto rozbudzać zainteresowania uczniów poprzez wycieczki do muzeów i na projekcje filmów poświęconych historii najnowszej, przy czym każda taka projekcja i wycieczka koniecznie powinny być poprzedzone odpowiednim przygotowaniem. Poprzez przygotowanie rozumiem historyczne wprowadzenie nauczyciela, pozwalające usytuować oglądane dzieło w odpowiednim kontekście. Umożliwi to lepsze zapamiętanie tego, co uczniowie zobaczą, a także aktywniejszy udział w czekającym ich wydarzeniu.

Kwestia intuicyjnie wskazywanych przez uczestników projektu wizyt w muzeach jako formy przybliżania uczniom zagadnień historycznych wymaga komentarza. Trzydniowe obrady podczas ogólnopolskiej konferencji muzealników „Historia w muzeum", zorganizowanej w Bydgoszczy we wrześniu 2017 roku w cyklu „Muzeum – formy i środki prezentacji", utwierdziły mnie w przekonaniu, że w sposobie docierania do uczniów z przekazem o przeszłości polska szkoła znacznie odbiega poziomem od tego, co oferują instytucje kulturalne, także zobligowane do działań edukacyjnych. Multimedialność, multimodalność, nowoczesność, wysoki poziom refleksyjności, zróżnicowana narracja oraz proponowane rozwiązania dydaktyczne prezentowanych muzeów znacząco przewyższają jakością oferty propozycje obecne na lekcjach w większości polskich szkół. Dlaczego te inicjatywy tak rzadko i wyrywkowo są wykorzystywane przez nauczycieli? Czy studenci polonistyki i historii poznają możliwości, jakie daje lekcja w muzeum?

Studenci dobrze zdają sobie sprawę z własnego nieprzygotowania do podejmowania rozmowy o wydarzeniach z najnowszej

historii. Niewłaściwy przekaz pokoleniowy zbiera tutaj swoje żniwo: nauczyciele obecnych studentów nie zostali odpowiednio wykształceni, zatem podczas lekcji nie odwoływali się do nieznanych sobie faktów lub zjawisk. I jeśli podczas studiów przyszli poloniści, najczęściej dzięki innowacyjnym rozwiązaniom, nie poprawią poziomu swojej wiedzy, stan rzeczy nie ulegnie zmianie i wszystko powtórzy się od nowa – kolejne generacje młodych ludzi będą opuszczać szkołę z nikłym pojęciem o tym, co wpływa na otaczającą ich rzeczywistość. Oto gorzkie konstatacje jednej z uczestniczek projektu i wniosek drugiej:

> Wiedza mojej polonistki nie była jednak tak imponująca, jak mi się wydawało. Teraz wiem, że mówiła nam tylko to, co było dopisane w podręczniku dla nauczycieli. Jest to smutna prawda, ale wydaje mi się, że nie tylko ja tego doświadczyłam. Nie szukałabym jednak winy w samym nauczycielu. Dlaczego? Spójrzmy tylko, jak wygląda edukacja historyczna na studiach. Jeden semestr wykładów szeroko rozumianej, lecz wąsko realizowanej „historii Polski". Czy w tak krótkim okresie jesteśmy w stanie poznać ją na tyle, żeby pójść na lekcję i nie obawiać się, że uczniowie zadadzą nam pytanie, na które nie będziemy w stanie odpowiedzieć? Otóż nie.

> Wydaje mi się ważne, by młode pokolenie nauczycieli polonistów, które nie ma już w swoim własnym doświadczeniu czasów PRL-u, potrafiło zadbać o to, by również dla ich przyszłych uczniów ten istotny okres w historii Polski nie był białą plamą.

Historia II wojny światowej i okresu PRL-u powoli wkracza do współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. Nieocenioną rolę odgrywają tu serie książek Wydawnictwa Literatura o nazwie „Wojny dorosłych, historie dzieci" oraz „Zdarzyło się w Polsce". Trzeba mieć nadzieję, że za jakiś czas te na ogół świetne teksty zdołają zaistnieć w szkolnej rzeczywistości i wzbogacą literacki ogląd przeszłości przez uczniów, co powinno mieć swoje miejsce już na podstawowym etapie edukacji. O pewnym sukcesie w tej materii można mówić w przypadku powieści *Galop '44* z powstaniem warszawskim w tle, autorstwa Moniki Kowaleczko-Szumowskiej. Fragmenty utworu wraz

z zachętą do lektury całości pojawiły się w jednym z nowych podręczników dla zreformowanej szkoły podstawowej[12].

Niezależnie od poziomu wiedzy czy własnych chęci i upodobań poloniści w ponownie czteroletnim liceum będą już wkrótce zmuszeni do wykorzystania historii PRL-u przy omawianiu nowych w podstawie programowej lektur obowiązkowych, np. *Madame* Antoniego Libery czy *Profesora Andrewsa w Warszawie* Olgi Tokarczuk. Czy i w jaki sposób to zrobią, pozostaje sprawą otwartą, ale niech pewną wskazówką dla wszystkich zainteresowanych stanie się refleksja studentki:

> Dlaczego aż tyle wiedzy? Wszystko to powinniśmy wiedzieć – odpowiemy na pytanie uczniów – bo ludźmi nieświadomymi łatwiej jest manipulować. Starożytni Rzymianie mawiali: *ignorantia iuris nocet*, czyli „nieznajomość prawa szkodzi". Myślę, że parafrazując te słowa, moglibyśmy w każdej epoce powtarzać aktualną zawsze frazę: nieznajomość historii szkodzi!

PODSUMOWANIE

Beata Obertyńska, poetka, która opublikowała swoje syberyjskie wspomnienia w tomie pod tytułem *W domu niewoli*, jest autorką wstrząsającego wiersza napisanego prawdopodobnie w 1945 roku. Odpowiednio przygotowane zaistnienie tego tekstu na lekcji z maturzystami pozwala odkryć jego niezwykłą siłę wyrazu. Uczniowie otrzymują do przeczytania wiersz bez ostatniego wersu:

> Do mego syna
>
> Nie zginąłeś mi onej jesieni
> aniś w tundrze w kopczyk płaski się zmienił,
> ni w katyńskim nie było cię lasku.

---

[12] Zob. E. Nowak, J. Gaweł, *Myśli i słowa. Literatura – kultura – język. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 8*, Warszawa 2018, s. 109–115.

Na pustyni, w upale i blasku,
grobu twego nie szukam dziś w piasku
ani w gruzach strasznego opactwa…

Brat myślący skrzydlatego ptactwa
– szary żuraw trafiony na przestrzał –
ognia-ś płachtą nie spadał z powietrza…

Nie zaznałeś kaźni Oświęcimia,
swąd stolicy ócz ci nie zadymiał,
nigdy wróg ci żaden nie przewodził.

Jakże losy sprzyjały ci, synu!
Jakżeś mądry był – mądry nad podziw –
……[13]

Pierwsze rozpoznanie jest zazwyczaj takie, że utwór zawiera lapidarną historię II wojny światowej widzianą z perspektywy polskiego losu: od kampanii wrześniowej po powstanie warszawskie, a na jej tle – spis miejsc z różnych powodów naznaczonych śmiercią Polaków. Miejsc tylko dwa razy nazwanych wprost (Katyń, Oświęcim), a w pozostałych przypadkach poukrywanych za detalami (fragmenty przestrzeni) bądź metaforycznymi opisami czy metonimiami. Odkrycie znaczenia poetyckich obrazów, wyraźnie odnoszących się do konkretnych wydarzeń, stanowi dla młodzieży nie lada wyzwanie, ale równocześnie udowadnia, jak bardzo znajomość faktów historycznych pomaga czasem zrozumieć lirykę.

Tytułowy syn, adresat wypowiedzi lirycznej, miał wiele szczęścia: nie zginął ani we wrześniu 1939 roku, ani w radzieckim łagrze, nie został też rozstrzelany w Katyniu. Nie stracił życia w walkach w Afryce Północnej, np. o Tobruk, ani pod Monte Cassino. Nie należał do polskich pilotów strąconych choćby

[13] B. Obertyńska, *Do mego syna*, cyt. za: E. Krzemieńska, *Matka i córka. O poezji Maryli Wolskiej i Beaty Obertyńskiej*, w: *Glosariusz od Młodej Polski do współczesności. Materiały do kształcenia literackiego w szkole średniej*, pod red. T. Patrzałka, Wrocław 1991, s. 130.

podczas bitwy o Anglię, nie stał się ofiarą obozu w Oświęcimiu (Auschwitz) ani nie zginął w czasie powstania w Warszawie.

Bardziej zastanawiające jest jednak to, że „nigdy wróg mu żaden nie przewodził". Gdzie zatem zdołał się ukryć? Gdzie spędził czas wojny, kiedy życie ludzkie wisiało na włosku i można je było stracić na setki różnych sposobów, zwłaszcza gdy podejmowało się walkę z nieprzyjacielem? Wymienione miejsca jednoznacznie kojarzą się bowiem ze zbrojnym oporem albo jego konsekwencjami. Potencjalność śmierci tytułowego syna była ogromna, podobnie jak wszystkich młodych ludzi wcześniej walczących z zaborcami, do matek których zwracał się Adam Mickiewicz w równie przejmującym wierszu *Do matki Polki* z 1830 roku. Bohaterka utworu to jedna z XX-wiecznych matek Polek. Ma bolesną świadomość tego, jak bardzo cierpiały matki tych, których los zakończył się w tragicznych okolicznościach wskazanych w wierszu.

Pozostaje zastanowić się, o czym mówi brakujący wers. W ostatniej strofie poziom emocji matki wzrasta – używa apostrofy, wykrzyknienia i powtórzeń. Z czym tak ważnym zwraca się do syna? Czym puentuje swój monolog?

Wiersz Beaty Obertyńskiej pojawiał się na moich lekcjach w ciągu tekstów dotyczących motywu *mater dolorosa* w kontekście polskim i zawsze znajdowali się uczniowie, którzy domyślili się zawartości dramatycznego finału: „żeś być nie chciał! Żeś się nie urodził!".

Jak dojmujące i niewyobrażalne muszą być doświadczenia i obserwacje kobiety, która wyraża swoistą radość z faktu nieistnienia swego syna. Czyż życie nie jest wartością najwyższą? Jak straszne potrafią być okoliczności, skoro lepiej jest dla człowieka się nie urodzić. Potworność wojny ujawnia się w wierszu nie tylko w przywołaniu miejsc kaźni, ale także w zaskakującym zakończeniu, którego początkowe ukrycie pozwoliło wydobyć i dostrzec wieloznaczną dramaturgię wypowiedzi matki skierowanej do syna, który nigdy nie przyszedł na świat.

Historia na lekcjach polskiego niejedno ma imię – i tak właśnie została przedstawiona w zawartych w niniejszym tomie rozprawach teoretycznych i opisach praktycznych rozwiązań. Przy odwołaniu do wydarzeń z czasu II wojny i komunistycznego

totalitaryzmu potrzeba jednak pokory i nieustannego pamiętania o mądrych słowach Eliego Wiesela, które są być może jedyną odpowiedzią na chęć i możliwość poznania doświadczeń naszych przodków:

> Nikt nie zrozumie. (…) Nawet jeśli przestudiują wszystkie dokumenty, obejrzą wszystkie filmy i otrzymają świadectwo słowa od wszystkich ocalonych: spojrzą do środka jedynie od zewnętrznej strony[14].

[14] E. Wiesel, *Słowo wstępne*, w: M. Akavia, *Jesień młodości*, Oświęcim 2010, s. 8.