

# Między przeszłością a teraźniejszością. Literackie portrety prześladowanych w perspektywie dydaktyki polonistycznej

## Between the past and the present. Literary portraits of persecuted persons from the perspective of Polish studies

Marianna Szumal  
Uniwersytet Jagielloński  
ORCID: 0000-0001-9277-9901

**Abstract:** The author presents a series of lessons based on the novels: *Arka Czasu* by Marcin Szczygielski and *Kot Karima i obrazki* by Liliana Bardijewska. The analysis is based on a literary research on the structural similarities between the figures of a Jew and a refugee in children's literature. The article presents varied exercises which support study on literary texts and engage students in their searching for the meaning of works. The aim of contextual reading of both novels is to stimulate young readers to reflect on memory, responsibility and repetition of events and relationship with the Other.

**Key words:** Jew, refugee, the Other, contextual learning

**Streszczenie:** Autorka, opierając się na literaturoznawczych ustaleniach dotyczących konstrukcyjnych podobieństw postaci Żyda i uchodźcy w literaturze dziecięcej, prezentuje propozycję cyklu lekcji poświęconych powieściom: *Arka Czasu* Marcina Szczygielskiego oraz *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej. W artykule pokazano różnorodne ćwiczenia wspomagające pracę z tekstem literackim i angażujące uczniów do poszukiwania sensu utworów. Kontekstowe czytanie obu powieści ma pobudzić młodych czytelników do refleksji na temat pamięci, odpowiedzialności, powtarzalności wydarzeń i relacji z Innym.

**Słowa kluczowe:** Żyd, uchodźca, Inny, nauczanie kontekstowe

We współczesnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej możemy odnaleźć rozliczne teksty poświęcone tematyce Zagłady<sup>1</sup>, a także opowieści nawiązujące do kryzysu uchodźczego<sup>2</sup>. Krzysztof Rybak (2017, 48) w jednym ze swoich artykułów stwierdza, że „konstrukcyjne paralele między literackimi realizacjami obu tematów są uderzające” i na przykładach pokazuje cechy

<sup>1</sup> Katalog autorów literatury dziecięcej i młodzieżowej poświęconej tematyce Zagłady: <https://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/index.php/autorzy/> (dostęp: 15.01.2021); opracowania naukowe literatury dziecięcej poświęconej Zagładzie: <https://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/index.php/bibliografia/> (dostęp: 15.01.2021). Ponadto przegląd tekstów o Zagładzie można odnaleźć w moim artykule (Szumal 2020, 22-28).

<sup>2</sup> Przeglądu dziecięcej literatury dotyczącej kryzysu uchodźczego dokonała Żygowska (2017), zaś zestawienie tekstów dla dzieci reprezentujących dyskurs prouchodźczy sporządziła Pietrusińska (2020).

wspólne poszczególnych utworów. Autor wskazuje także na możliwy model odbioru tychże tekstów przez niedorośli czytelników. Pisze:

Ukazanie bezbronnych postaci dziecięcych i prezentacja świata przedstawionego z perspektywy dziecka ułatwia utożsamienie się z bohaterem, bowiem podobna jest funkcja powieści mówiących o obu tematach. Ich lektura stanowić ma naukę tolerancji, wrażliwości i odpowiedzialności (Rybak 2017, 57).

Dzisiaj, idąc o krok dalej, chciałabym zaproponować przeniesienie ustaleń literaturoznawczych do szkolnej klasy. Niniejszy artykuł będzie próbą odpowiedzi na pytanie: jak czytać zestaw dwóch tekstów – o kryzysie uchodźczym i o Zagładzie – by zanurzenie w świecie literatury było odkrywczym dialogiem z tekstem, a nie jedynie festiwalem instrumentalnego dydaktyzmu? Chcę, by zasugerowane aktywności, zadania i doświadczenia pomogły pozostawić ślad w czytelniczej biografii i uczniów, i nauczycieli. Cykl zajęć, którego projekt zostanie opisany, dotyczy dwu pozycji: *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (il. Anna Sędziwy) oraz *Arka Czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego. Wydaje się, że najlepszym momentem edukacyjnym na przeprowadzenie tych lekcji – co zależy jednak od poziomu wrażliwości i umiejętności uczniów – jest klasa VI. Choć kontekstowe nauczanie nie jest niczym nowym (zob. Bobiński 2004), w szkole podstawowej zestawianie dwóch pozycji książkowych nie wydaje się sytuacją oczywistą i zamiarem łatwym do realizacji. Wzajemne oświetlanie się tekstów jest jednak niezwykle korzystne dla uczniowskiego odbioru: pozwala śledzić uniwersalne motywy, podobieństwa między kreacją bohaterów i sposoby prowadzenia narracji. Dobrze pokierowany proces czytania i omawiania lektur wyzwała w młodych czytelnikach zaangażowanie, fascynację, pomaga odnaleźć literackie nawiązania do historii i doświadczeń teraźniejszości.

Pierwsza z proponowanych lektur to *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016). Poszczególne rozdziały książki są zatytułowane jako „obrazki”, np. *Obrazek pierwszy, czyli dom, którego nie było*. Opowieść snuta jest na dwóch płaszczyznach: jedną stanowi narracja, która w świecie przedstawionym ma miejsce „tu i teraz” i dotyczy rzeczywistości otaczającej kota o imieniu Biss. Jego właścicielem jest Karim, syryjski chłopiec. Biss, Karim, jego mama i babcia znajdują się w Polsce i próbują odnaleźć się w nowej dla nich sytuacji. Chłopiec tworzy obrazki, które mają mu pomagać w opowiadaniu swojej historii polskiemu rówieśnikowi. To właśnie one stają się pretekstem do stworzenia kolejnej narracyjnej formy. Za każdym razem to kot Biss tworzy relację, która stoi za obrazkiem namalowanym przez chłopca. Kolejne obrazki przedstawiają poszczególne etapy podróży, jakie rodzina musiała przebyć, by uciec z Syrii i znaleźć się w Polsce. Odbiorcami tych relacji są inni zwierzęcy spersonifikowani bohaterowie. Nade wszystko opowieść ta pokazuje, że dziecięca trauma

jest wręcz niemożliwa do zwerbalizowana i musi być „opowiedziana” za pomocą innych kanałów komunikacyjnych.

Drugi utwór to *Arka Czasu, czyli Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego (2015). Głównym bohaterem powieści jest 8-letni Rafał mieszkający w getcie ze swoim dziadkiem. Pasją chłopca jest czytanie książek. Smutna rzeczywistość żydowskiej dzielnicy odciska jednak ślad na ich życiu: nierzadko czują głód, Rafał tęskni za rodzicami, nie cieszy się z zabaw z rówieśnikami. Gdy pojawia się możliwość ucieczki z getta, dziadek wyprawia wnuka w drogę. Różne przeszkody sprawiają, że warszawskie zoo na długi czas staje się schronieniem dla Rafała. Ważną rolę w historii głównego bohatera odgrywa także książka, którą zabrał ze sobą: *Wehikuł czasu* – staje się ona źródłem niecodziennych doświadczeń i lekcją życiowej mądrości.

Podobieństwa konstrukcyjne między tymi powieściami sformułował wspomniany już Rybak (2017); przykładowe: dzieci tracą kontakt z niektórymi z członków rodziny; bohaterowie są niemal pozbawieni sprawczości – to dorośli decydują o ich ucieczce; „droga” ku przekroczeniu danej granicy (mur getta, granica państw) jest pełna niebezpieczeństw. Pomysł na zestawienie ze sobą utworów Szczygielskiego i Bardijewskiej w ramach szkolnego projektu nie wynika jedynie z tych podobieństw, ale przede wszystkim z analogicznych refleksji, do których skłaniają obie książki. Stawiają nas bowiem przed pytaniami: Kim jestem? Kim jest Levinasowski Inny? Jak się wobec Niego zachować? Co czuję w zetknięciu z Innym? Co przeżywa Inny? I choć te pytania są od lat niezmiennie, odpowiedzi są wciąż ustalane, a historia zdaje się zataczać krąg. Ta sytuacja generuje kolejne wątpliwości: czy historia faktycznie jest dla współczesnych nauczycielką życia? Jak przerwać błędne koło?

Próba równoległego czytania opowieści o Zagładzie i o kryzysie uchodźczym jest zachętą do kształtowania lepszej przyszłości, w myśl słów jednego z bohaterów *Arki Czasu*: „Przyszłość wynika z przeszłości. Jeśli pamięta się o tym, co było – zarówno o dobrych, jak i o złych rzeczach, które się wydarzyły – można kształtować przyszłość tak, aby była lepsza od przeszłości” (Szczygielski 2015, 208). Powrót myślami do Zagłady jest swego rodzaju lekcją na dziś – lekcją lepszego jutra.

### **Uczniowskie spekulacje - o lekcji zachęcającej do lektury**

Około miesiąc przed planowanym cyklem spotkań z lekturami nauczyciel(ka) organizuje zajęcia zachęcające do przeczytania książek. Najlepiej, by był to blok dwóch lekcji. Spotkanie zaczyna się od przyjrzenia się słowom, które nauczyciel(ka) wcześniej zapisuje/umieszcza na tablicy:

zdziwienie - zaskoczenie - rozczarowanie - szok - zawód (zawieść się na kimś/na czymś)
--

Uczniowie w parach dyskutują nad znaczeniem wyrazów i sytuacji, w jakich mogą być użyte. Następnie łączą się w czwórki i konfrontują swoje ustalenia. Mogą także skorzystać ze słownika języka polskiego. To ćwiczenie językowe jest wstępem do zajęć literackich, w czasie których uczniowie będą mogli wykorzystać te konkretne sformułowania bez zakłóceń w postaci nieporozumień w rozmowie z nauczycielem(ką) i rówieśnikami. Prowadzący(a) informuje, że teraz przeczyta fragmenty dwóch książek, które będą omawiane za miesiąc. Prosi uczniów, by w czasie głośnego czytania zastanowili się nad trzema pytaniami (które nauczyciel(ka) zapisuje/wyświetla na tablicy):

Co dziwi/zaskakuje/rozczarowuje/szokuje bohatera/-ów?  
Co Ciebie dziwi/zaskakuje w tym fragmencie?  
Jak myślisz, czego będzie dotyczyła książka?

Nauczyciel(ka) głośno czyta 1. rozdział z książki Bardijewskiej (*Obrazek pierwszy, czyli: Dom, którego nie ma*) i wyświetla tekst na ekranie. Z tego fragmentu uczniowie mogą się dowiedzieć, że narracja prowadzona jest z perspektywy Bissa, a Karim, jego właściciel, maluje obrazki, by opowiadać o sobie. Mieszkanie, w którym się znajdują, jest dla nich nowe. Kot Biss zostaje nazwany przez mysza Akysza „obcym”. Pojawia się także inny zwierzęcy bohater – mucha Klucha. Okazuje się, że mysz porwał najnowszy obrazek chłopca i Biss jest tym bardzo zmartwiony; próbuje wynegocjować jego zwrot. Kluczowy fragment dla przebiegu lekcji jest następujący:

Trach! Buch! Bum! Brzdęk! Zatrzęsła się cała piwnica!

- Akyszku, padnij! Kryj się, nalot! - miauknął przeraźliwie Biss i jednym susem rzucił się na mysza, powalając go na ziemię. Potoczyli się po podłodze.

Przy piwnicznym okienku rozległ się ogłuszający ryk silnika.

- Słyszysz, czołgi! - szepnął Biss, trzymając mysza mocno w uścisku i osłaniając go własnym ciałem.

Leżeli tak dłuższą chwilę, aż warkot silnika oddalił się w nieznane. Wreszcie znów zapadła cisza i mogli się podnieść. Biss - szczęśliwy, że uszli z życiem, a mysz Akysz - wściekły jak zawsze.

- Co to miało być?! Zabawa w kotka i myszkę?! A kysz! Jaki nalot?! Jakie czołgi?! To zwykła śmieciarka, jak w każdy poniedziałek! - pieklił się, otrzepując futerko z kurzu.

- Co ty opowiadasz?! - zachnął się Biss.

- Nie wierzysz, to zapytaj muchę Kluchę. (...) To dlatego, że napatrzyłeś się na strzelanki! - chichotał.

- Napatrzyłem się na strzelanie - westchnął Biss (Bardijewska 2016, 8-9).

Ta sytuacja sprawia, że mysz Akysz jest zaintrygowany historią Bissa i chce, by opowiedział, „jak to naprawdę było” (Bardijewska 2016, 9). Tym samym kot zaczyna opowieść o tym, co znajduje się na obrazku. A na nim: Damaszek, nalot, dym, tata, który jest lekarzem, ucieczka i przewodnik, który ma zaprowadzić mamę, babcię, Karima i Bissa w bezpieczne miejsce. Opowieść ta jest w książce wyróżniona graficznie, zapisano ją pogrubioną

czcionką. Można także zauważyć charakterystyczny styl tej narracji<sup>3</sup> – krótkie zdania, powtórzenia:

Damaszek. Karim siedzi przy stole i odrabia lekcje. Okna są zasłonięte. Miseczka z mlekiem – pusta. Mama krząta się po kuchni, w garnkach – też pusto. (...) Kłęby dymu, a może tylko kurzu, wypełniają podziemie. Krzyk, płacz, a potem – znowu syreny. (...) Na czele grupy staje przewodnik (...). Mama ściska Karima za rękę, babcia ściska walizkę, Karim ściska Bissa. Ruszają w noc (Bardijewska 2016, 10–11).

Ta relacja stała się dla mysza i kota jednocząca: „Akysz (...) łaskawszym okiem spojrzął na nowego mieszkańca domu. Nagle przestał być obcy, bo jego opowieść stała się teraz ich wspólną opowieścią” (Bardijewska 2016, 13). Po zapoznaniu się z tym fragmentem uczniowie odpowiadają na postawione pytania, zapisując swoje ustalenia na trzech niewielkich karteczkach, które następnie przyklejają na tablicy pod odpowiednim pytaniem. Nauczyciel(ka) podsumowuje uczniowskie odpowiedzi, chętne osoby mogą rozwinąć – na przykład – swoje spekulacje dotyczące wyobrażeń o dalszych losach bohaterów.

Kolejna część lekcji to lektura fragmentu *Arki Czasu...* Tym razem proponuję rozdział 9. pierwszej części powieści, a także kilka ostatnich zdań z poprzedniego rozdziału:

Przybyłem do przyszłości! Sprawdzam datę na tulejce z kości słoniowej. Jest rok 2013, a zegary wskazują 14 sierpnia. Godzina trzynasta dziesięć. Podnoszę głowę i spoglądam prosto w maleńkie, żółte oczy wielkiego krokodyla (Szczygielski 2015, 106).

Zaproponowany urywek tekstu jest opisem momentu, w którym główny bohater znajduje się w przyszłości i próbuje „pogodzić” obraz znanego mu świata z tym, co widzą jego oczy. Podejmuje karkołomne próby nazywania przedmiotów i stara się zrozumieć zachowania ludzi, których spotyka. Podczas spotkania bohatera z dziewczynką z przyszłości zaskoczeniem są, między innymi, słuchawki od odtwarzacza MP3, hot-dogi i cola. W jeszcze większe zdumienie wprawia go to, że nie słyszała ona nic o getcie. Chłopiec próbuje się więc dowiedzieć jeszcze więcej:

- A Morlokowie... To znaczy Niemcy?
- Co Niemcy?
- Nie ma już Niemców?
- Pewnie jacyś są – wzrusza ramionami Aśka. – Ty jakiś dziwny jesteś. Chodź do flamingów. (...)
- Dziwne? Ta przyszłość jest dziwna. Każdy ma samochód! Nie ma Dzielnicy i najwyraźniej nie ma też Morloków! Co się stało?
- A kiedy... – pytam, oblizując wargi. – A kiedy skończyła się wojna?
- Jaka wojna? – odpowiada pytaniem Aśka.
- Wojna z Niemcami.

---

<sup>3</sup> Danuta Świerczyńska-Jelonek w nocie recenzenckiej dotyczącej *Kota Karima...* przygotowanej w związku z konkursem Książka Roku 2016 Polskiej Sekcji IBBY stwierdza: „Literacka wartość tych przejmujących uchodźczych partii tekstu ma rangę powstańczych relacji Mirona Białoszewskiego”, [http://www.ibby.pl/?page\\_id=3795](http://www.ibby.pl/?page_id=3795) (dostęp: 20.01.2021).

- Wojna z Niemcami? - marszczy znowu brwi i wpatruje się we mnie ze zdumieniem. - Jaka... Chodzi ci o drugą wojnę światową? O, matko, sto lat temu! To znaczy, czekaj... Nie sto lat, tylko jakieś... (Szczygielski 2015, 115, 117).

Finałem tego rozdziału jest scena, w której Rafał jest oburzony zachowaniem chłopców kopiących chleb. Zabiera go i biegnie przed siebie – do momentu, gdy wpada prosto na szybę samochodu: „Nagle zapada ciemność” (Szczygielski 2015, 119).

Po odczytaniu rozdziału *Arki Czasu...* uczniowie po raz kolejny zapisują swoje refleksje dotyczące zaskoczeń bohaterów i swoich własnych, a także swoje domysły dotyczące tematyki książki. Nauczyciel(ka) podsumowuje ten etap lekcji przez odniesienie się do uczniowskich zapisków umieszczonych na tablicy pod odpowiednimi pytaniami.

Kolejnym etapem zajęć jest zapytanie uczniów, czy odnajdują jakieś podobieństwa między historiami w książkach, czy dostrzegają podobne tematy. W czasie rozmowy można zrekapitulować to, czego uczniowie dowiedzieli się z przeczytanych fragmentów i jakie mają przeczucia co do treści utworów. W tej rozmowie mogą pomóc następujące pytania:

Jakie wydarzenia zostały przedstawione w przeczytanym fragmencie utworu? O czym rozmawiają bohaterowie?  
 Kiedy i gdzie toczy się akcja?  
 Kim są bohaterowie? Czego się o nich dowiadujemy?

Na koniec tychże zajęć informujemy uczniów, że obie książki będziemy omawiać za miesiąc. W pierwszych dniach zaczniemy rozmawiać o *Kocie Karima...*, a następnie dołączymy do naszych rozważań *Arkę Czasu*. Zaznaczamy, że będziemy pracować nad dwiema pozycjami równocześnie. Warto rozdać uczniom także zagadnienia/pytania, które pomogą im w czytaniu lektur. Przykładowe:

<i>Kot Karima...</i>	<i>Arka Czasu...</i>
Kim są bohaterowie?	Kim jest główny bohater?
Czym charakteryzują się poszczególne zwierzęta?	Kim są pozostali bohaterowie?
Co znajduje się na obrazkach Karima?	Jaka jest rola książek w życiu Rafała?
Zwróć uwagę na postać babci i słowa, które wypowiada.	Zwróć uwagę na postać Podróżnika i jego rozmowę z Rafałem.
Zastanów się, jakie uczucia towarzyszą Bissowi i Karimowi w czasie ucieczki do Polski.	Jakie przeciwności spotykają Rafała podczas ucieczki z getta?
Spróbuj nazwać uczucia, które towarzyszą Ci w trakcie zapoznawania się z historią rodziny Karima.	Zoo opisane w powieści – co to za miejsce?

## Początek cyklu lekcji - spotkanie z Bissem i Karimem

Omawianie tekstów warto rozpocząć od książki *Kot Karima...* także ze względu na to, że jest objętościowo mniejsza od *Arki Czasu* i uczniowie zapewne szybciej zapoznają się z jej treścią. Co więcej, przyjęty przez autorkę schemat – każdy rozdział zawiera w sobie część retrospekcji, która jest opisem danego obrazka – pozwala na w miarę sprawne uporządkowanie informacji o lekturze. Pierwsze spotkanie z tekstem warto zacząć od zastanowienia się, kim jest Karim i skąd pochodzi – cenne będzie umiejscowienie Damaszku na mapie. Następnie należy podzielić uczniów na grupy (7 „obrazków” – 7 zespołów): każdy zespół zajmuje się opisem obrazka z danego rozdziału i próbuje odpowiedzieć na pytania:

Jakie wydarzenie przedstawia ten opis?  
Jakie trudności spotkały Karima i jego rodzinę?  
Co mógł przeżywać Karim?

Po prezentacji uczniowskich ustaleń nauczyciel(ka) rozdaje każdej grupie ten sam zestaw pytań:

Kim jest Karim?  
Dlaczego uciekł z Syrii?  
Dlaczego malował obrazki?  
Dlaczego niektórzy ludzie wolą coś narysować lub namalować zamiast o tym powiedzieć?

Na ich podstawie uczniowie redagują notatkę. Gdy każda grupa czyta na głos swoje ustalenia, refleksje zostaną skonfrontowane i uzupełnione – wszyscy zapisują pełną notatkę w zeszycie. Zaproponowane działania przede wszystkim mają charakter aktywizujący, motywują do współpracy i rozmowy o historii bohaterów, rozwijają inteligencję emocjonalną, zachęcają do interpretowania tekstu i negocjowania znaczeń. Czytelnicy mają szansę na głęboki dialog z opowieścią o Karimie i sprawdzenie, „dlaczego mój sąsiad czyta tekst inaczej aniżeli ja?” (Bortnowski 2005, 298)<sup>4</sup>.

W trakcie lekcji dotyczących *Kota Karima...* warto zwrócić uwagę na to, by – w miarę możliwości – były to zajęcia, po których pozostanie „materiałny ślad”, np. notatki, mapy myśli, wszelakie rysunki i plakaty. W kolejnych dniach będą one stanowić materiał porównawczy i przypominający treść książki, do którego uczniowie będą mogli się odwołać przy omawianiu *Arki Czasu*..... Podczas kolejnej lekcji wskazane byłoby przyjrzenie się bohaterom zwierzęcym. Każda z grup zajmuje się 1 lub 2 bohaterami – wykonuje plakat przedstawiający zwierzę, przypomina sobie, w jakich okolicznościach poznało ono kota Bissa i zapisuje cechy charakterystyczne (zwłaszcza odnoszące się do charakteru oraz zachowania) tego bohatera.

<sup>4</sup> Stanisław Bortnowski (2005, 298) – w zdaniu poprzedzającym ten cytat – stawia niezwykle ważny postulat: „Główne zadanie nauczycieli literatury powinno polegać na badaniu, jak rodzi się sens tekstu”.

Lista bohaterów zwierzęcych (oprócz Bissa): mysz Akysz, mucha Klucha, kotka Potka, bociek Patryk, wiewiórka Pazurka, chomik Migmig, osa Hossa, os Boss, bliźniaki rottweilery – Greg i Zgreg, sroka Mokka

Gdy uczniowie zaprezentują prace i swoje opowieści o przydzielonych im bohaterach, nauczyciel(ka) prosi, by spróbowali w grupach zastanowić się nad tym, z jakiego powodu autorka książki zdecydowała się na opowieść z punktu widzenia zwierząt i czym różni się narracja prowadzona podczas opisywania obrazków od tej, która opowiada o życiu zwierzęcych bohaterów. Następnie warto zgromadzić różne uczniowskie spekulacje na tablicy – wszak każda z zaproponowanych odpowiedzi może być inspirująca podczas interpretacji utworu<sup>5</sup>. Ta sytuacja dydaktyczna daje okazję do wprowadzenia lub przypomnienia zagadnienia personifikacji.

Kolejną jednostkę lekcyjną warto poświęcić postaci babci Karima. Każdy opis obrazka będący relacją z ucieczki z Syrii do Polski zakończony jest swoistą puentą, sentencją padającą z ust tej starszej kobiety. Takie zajęcia można rozpocząć od pytania: czym jest sentencja? Zanim uczniowie odpowiedzą na to pytanie na forum klasy, powinni porozmawiać o tym w parach, próbując przypomnieć sobie jakiś przykład sentencji. Gdy odpowiedź zostanie ustalona, prowadzący(a) może zapytać dzieci, czy zauważyły, że w omawianej lekturze można odnaleźć takie zdania pełne życiowej mądrości. Prowadzący(a) powinien/powinna odwołać się także do osobistych doświadczeń podopiecznych i zapytać o to, czy ich babcie i dziadkowie również wypowiadają się w sposób podobny do babci Karima. Dalszym etapem zajęć jest przydzielenie kolejnym grupom poszczególnych sentencji padających z jej ust. Zadaniem uczniów będzie ustalenie, dlaczego te słowa pasowały do sytuacji, w której znaleźli się bohaterowie, i jakie mają znaczenie, a także przygotowanie krótkiej scenki z codziennego życia, którą można by tymi słowami zatytułować.

Lista sentencji:

„Daj głupiemu tysiąc rozumów, a on będzie wolał swój własny!”  
(Bardijewska 2016, 11)

„Nadzieje są jak chmury. Jedne przechodzą, a inne przynoszą deszcz”  
(Bardijewska 2016, 22)

„Wiatry nie wieją tak, jak tego chcą okręty” (Bardijewska 2016, 32)

„Kiedy już zmokłeś, nie boisz się deszczu” (Bardijewska 2016, 45)

„Nie bądź zbyt słodki, bo cię zjedzą. Nie bądź zbyt gorzki, bo cię wyplują”  
(Bardijewska 2016, 56)

„Dzięki kłamstwu zjesz obiad, ale nie zjesz już kolacji” (Bardijewska 2016, 71)

„Z cierni nie zbierzesz winogron” (Bardijewska 2016, 83)

<sup>5</sup> „Drugi z planów historii Karima wycisza emocje czytelnika, przywołując obraz bezpiecznego świata. Tworzą go rozgadane i zabawne zwierzaki z nowego domu chłopca, na co dzień zajęte swoimi sprawami” (Swierczyńska-Jelonek 2016).



Wydaje się, że zaproponowane zadanie nie jest działaniem łatwym do wykonania – jednak zaprasza ono do dogłębnej analizy tekstu, zrozumienia sytuacji lekturowej, przetworzenia informacji i odniesienia ich do własnych doświadczeń. Niewykluczone, że ta lekcja stanie się jednym z najwocześniejszych spotkań lekturowych.

### **Kolejny etap cyklu zajęć - w perspektywie *Arki Czasu...***

Po lekcjach poświęconych jednej z lektur przychodzi czas na rozszerzenie perspektywy i przyjrzenie się kolejnemu tekstowi – *Arce Czasu...* Marcina Szczygielskiego. Pierwsze zajęcia tego etapu warto poświęcić na rozmowę w kręgu. To spotkanie ma być czasem na uczniowskie wrażenia. Nauczyciel(ka) powinien/powinna zapytać o to, jak czytało się powieść, które momenty najbardziej utkwily im w pamięci, co ich wzruszyło. Prowadzący(a) także powinien/powinna czynnie brać udział w dzieleniu się lekturowymi wrażeniami. Waga takiego spotkania jest naprawdę duża, o czym trafnie pisze Agnieszka Handzel:

praca w kręgu ma kilka zasadniczych zalet: sprzyja budowaniu poczucia wspólnoty, jest najbardziej demokratycznym układem z możliwych. Wszyscy mogą nawiązać kontakt wzrokowy ze wszystkimi – to podstawowa zasada kręgu, która daje poczucie włączenia i bycia dostrzeżonym każdemu dziecku. Wszyscy zasiadają w kręgu na równych prawach, każdy ma prawo głosu i prawo do milczenia, każdy może słuchać i uczestniczyć. (...) Włączenie książki w tak zorganizowaną rozmowę sprawia, że doświadczenie czytelnictwa uczniów zmienia się z typowego szablonowego doświadczenia w przyjemność. Już nie „przerabiamy” lektury, ale: spotykamy jej bohaterów, pochylamy się nad książką, rozmawiamy o niej, bawimy się nią. Takie podejście zbliża do lektury, pozwala odkryć pozytywne aspekty doświadczenia czytelnictwa, przeżyć bliskie spotkanie z tekstem i podzielić się własnymi odczuciami z innymi. Przyjazna atmosfera kręgu sprzyja pytaniom i okazywaniu wątpliwości. Nawet uczeń, który nie zrozumiał lub nie doczytał, siedząc w kręgu, może zapytać i otrzymać odpowiedzi tym cenniejsze, że pochodzące od rówieśników (Handzel 2019, 196-197).

Przed kolejnym spotkaniem zapowiadamy uczniom, że podczas następnej lekcji będziemy rozmawiać o Rafale: o tym, kim jest, z kim mieszka, czym się interesuje. Aktywność, od której rozpoczynamy zajęcia o głównym bohaterze, w niecodzienny sposób może zaangażować młodych odbiorców powieści. Będzie to stworzenie przestrzeni do dzielenia się wiedzą historyczną, swoim rozumieniem utworu, własnym doświadczeniem czytelnictwa. Na początku rozdajemy każdej osobie kartkę, na której znajdują się dwa cytaty z powieści, z pytaniami. Prosimy uczniów, by zapoznali się z podanymi fragmentami, następnie dzielimy klasę na dwie grupy. Każda z nich tworzy okrąg, jeden ma się zawierać w drugim, w ten sposób, by każdy uczeń miał parę – uczniowie i uczennice w wewnętrznym kręgu są zwróceny twarzami do kolegów i koleżanek z kręgu zewnętrznego. Zadaniem uczniów jest wybranie jednego pytania z listy i zadanie

go koledze/koleżance stojącemu/stojącej naprzeciwko. Uczniowie mają ok. minuty na rozmowę na dany temat. Następnie nauczyciel(ka) mówi, na przykład: „krąg wewnętrzny robi pięć kroków w lewo, a krąg zewnętrzny dwa kroki w prawo”, dzieci po raz kolejny wybierają jedno pytanie i prowadzą rozmowę. To ćwiczenie trwa na tyle długo, by uczniowie zdążyli porozmawiać na większość tematów i by pozostał czas na podsumowanie. Cytaty i pytania są następujące:

Najczęściej muszę czytać przy świecy, ale dziś akurat jest prąd i świeci lampa. Dokładnie zaciągam zasłony na oknie. Otwieram książkę i zaczynam czytać. Na początku trudno mi idzie, ale tak jest zawsze. Dopiero gdy już człowiek pozna wszystkich ludzi, którzy występują w powieści, to zaczyna iść coraz łatwiej – oczywiście, o ile książka jest dobra. Czasami już po jednej stronie mnie wciąga, a czasami dopiero po kilkunastu. Ta się zaczyna opornie, bardzo długim opisem pokoju oraz mnóstwem gadania, w którym bierze udział kilka osób, i trudno się połapać, kto jest kim (Szczygielski 2015, 29–30).

Pytania:

- Jak Tobie czytało się Arkę Czasu?
- Czy znasz to uczucie „wciągania”, o którym mówi Rafał? Kiedy ostatni raz je czułeś?
- Jak myślisz, jakie znaczenie mają dla Rafała książki?
- Jak się „układasz” do czytania? Masz jakieś specjalne miejsce, w którym czytasz?

- On nie ma wyglądu! – załamuje ręce, gdy stoję w świetle. – Przecież po nim od razu widać! Każdy głupi się zorientuje, że to żydowskie dziecko. Milczę, spoglądam na nią ze zdziwieniem i opuszczam oczy. A jakim dzieckiem mam być, skoro mieszkam w Dzielnicy? Przecież w Dzielnicy mieszkają Żydzi. Ta pani chyba nie jest zbyt mądra. Zresztą ja tylko trochę jestem Żydem, a głównie Polakiem. Nazywam się Grzywiński, tak jak Dziadzio. To tylko babcia, jego żona, była Żydówką. No i mama też, ale... Ale my z Dziadziem ubieramy zawsze choinkę na święta i Dziadzio gra wtedy kolędy na skrzypcach. A chociaż nie chodziliśmy do kościoła, to ja nawet znam różne paciorki i umiem się przeżegnać – pani Aniela mnie uczyła! Podnoszę oczy na panią i żegnam się szybko, żeby zobaczyła, że umiem (Szczygielski 2015, 63).

Pytania:

- W jakich czasach toczy się akcja powieści?
- Kim według Ciebie jest Rafał? Żydem czy Polakiem?
- Po co pani Aniela uczyła Rafała modlitw?
- Dlaczego w Dzielnicy mieszkają Żydzi?

Czas podsumowania to moment na uważne wsłuchanie się w uczniowskie rozumienie utworu, okazja do przybliżenia (lub poszerzenia) kontekstu historycznego, rozwianie ewentualnych wątpliwości co do czasu i okoliczności, w jakich żył Rafał. Niezwykle cenne będzie zapisanie wniosków w formie mapy myśli, do której będzie można sięgnąć na kolejnych lekcjach.

Dotychczasowe zajęcia przybliżyły uczniom zarówno sylwetkę Karima, jak i Rafała. Kolejne warto więc przeznaczyć na swego rodzaju spotkanie z dwoma bohaterami równocześnie. Ćwiczenie, które poniżej opiszę, jest modyfikacją aktywności pod nazwą *character timeline*, związaną z metodyką *Responsive Classroom*<sup>6</sup>. Na początku uczniowie przypominają sobie leksykę opisującą uczucia i zapisują potrzebne wyrazy na kartkach. Handzel (2019, 200) proponuje także: „każdy pokazuje mimiką daną emocję, rozmawiamy o tym, kiedy się tak czujemy, jak się objawia”. Kolejnym krokiem w naszym wypadku jest stworzenie, na przykład za pomocą taśmy, dwóch osi czasu na podłodze. Jedna z nich odpowiada życiu Karima, a druga – życiu Rafała. Klasę dzielimy na dwie grupy. Zadaniem każdego zespołu jest wypisanie na kartkach najważniejszych wydarzeń z życia bohaterów i umieszczenie ich w odpowiednim miejscu na osi czasu. Następnie każda grupa zajmuje miejsce na początku osi czasu swojego bohatera, a nauczyciel(ka) określa emocję, którą przeżywa postać – przykład: „Bohater jest szczęśliwy”. Dzieci ustawiają się przy tym wydarzeniu, które – ich zdaniem – odpowiada danemu stanowi emocjonalnemu postaci. Wybrani uczniowie wyjaśniają, dlaczego wskazali to miejsce. Handzel zauważa:

To ćwiczenie pozwala utrwalić znajomość lektury, rozpoznawanie i nazywanie emocji własnych i innych oraz (a właściwie przede wszystkim) ukazuje różnice w interpretacji tych samych zdarzeń – uczniowie z zaskoczeniem odkrywają, że słysząc nazwę tej samej emocji, stają w różnych miejscach (Handzel 2019, 201).

W przypadku dwóch osi czasu korzyści jest jeszcze więcej: uczniowie mają okazję zauważyć, że życie Karima i życie Rafała obfitowało w podobne wydarzenia i przeżycia.

Podczas następnego spotkania należy uporządkować wnioski płynące z ćwiczenia *character timeline* i zastanowić się z uczniami, jak to możliwe, że bohaterowie z dwóch różnych czasoprzestrzeni są do siebie tak podobni. Można także w tych rozważaniach uwzględnić element pasji, zainteresowań, czasu wolnego chłopców – warto zastanowić się, czym było czytanie dla Rafała, a czym malowanie – dla Karima. Ponadto cenne byłoby odniesienie się do zainteresowań uczniów – w czasie lekcji można stworzyć przestrzeń do dzielenia się pasjami i przyjrzenie się, dlaczego są one tak ważne w życiu naszych podopiecznych.

Innym interesującym tematem, który może pobudzić uczniów do rozmowy, są relacje i przyjaźnie Karima i Rafała. W pierwszym przypadku warto skupić się na znajomości Karima z dziewczynką mieszkającą piętro wyżej, a właściwie – na próbie relacji – gdyż rodzice zabraniają jej bawić się

<sup>6</sup> Ćwiczenie zostało opisane przez Handzel (2019, 199).

z chłopcem. Można uczniów zachęcić do analizy tego problemu – jakie były powody zakazu i skąd niechęć rodziców dziewczynki do Karima. Ponadto należy zwrócić uwagę na postacie, które stają na drodze rodziny w trakcie podróży z Syrii. W przypadku Rafała tych relacji było znacznie więcej. W powieści pojawia się wiele osób, które w różny sposób, na poszczególnych etapach ucieczki z getta, towarzyszą bohaterowi. Interesujące byłoby przyjrzenie się poszczególnym postaciom poprzez kryterium ich stosunku wobec tej ucieczki. Uczniowska praca powinna więc koncentrować się wokół następujących pytań:

Poszczególni bohaterowie – kim są dla Rafała?  
Jakie mają uczucia i przemyślenia dotyczące ucieczki Rafała z getta?  
Jak (i czy na pewno) pomagają Rafałowi w ucieczce i w życiu poza gettem?

Na początku należy z uczniami ustalić, które postacie chcemy analizować pod tym kątem, następnie mogą oni o tym rozmawiać np. w czwórkach, a swoje przemyślenia zapisywać w formie mapy myśli. Warto przyrządzić się przykładowo: Dziadziowi, który sprzedał swoje skrzypce, by zebrać pieniądze na ucieczkę wnuka; Soni, która rozjaśnia Rafałkowi włosy; Stelli, wyprowadzającej chłopca z getta; Inie, którą spotykają w czasie ucieczki z getta; a ponadto dzieciom spotkanym w zoo, z którymi główny bohater wchodzi w bliską relację – Emkowi i Lidce. W ramach podsumowania cenne będzie pochylenie się nad znaczeniem różnych osób w trakcie ucieczki oraz w życiu zarówno Rafała, jak i Karima. Okazuje się bowiem, że w procesie zdobywania wolności każdego z nich brało udział wiele osób, a bez ich pomocy (i tej interesownej, i tej bezinteresownej) losy chłopców mogłyby potoczyć się zupełnie inaczej. Dodatkowo warto zachęcić uczniów do poszukiwania fragmentów, w których Rafał opowiada o swoich pierwszych chwilach za murami getta, przykładowy jest następujący:

Tu jednak jest inaczej niż w Dzielnicy. Dużo spokojniej. Ludzie są ubrani bardziej kolorowo – przynajmniej panie. Nie ma takiego pośpiechu. Jest jasno, dużo jaśniej – choć przecież słońce świeci tak samo. Ci ludzie są jaśniejsi. Nie ma żebraków, nikt nie sprzedaje chleba w drucianych klatkach. Słyszę śmiechy dzieci bawiących się na podwórkach i na skwerkach. Po tej stronie muru dzieci dużo więcej się śmieją – uświadamiam sobie (Szczygielski 2015, 77).

Powyższe myśli bohatera w ciekawy sposób oddają percepcję dziecka, które pierwszy raz obserwuje życie poza bardzo ograniczoną przestrzenią będącą do tej pory zarówno jego domem, jak i więzieniem. Co więcej, przytoczona obserwacja może stać się początkiem dziecięcych przemyśleń dotyczących roli polskiego społeczeństwa, które znajdowało się poza murem getta.

Wątkiem, który trzeba rozszerzyć o dodatkowe refleksje, jest przestrzeń zoo. Może być to cenne przede wszystkim z powodu historii, która w sposób bardzo dosłowny wkroczyła do tego miejsca. Lekcję poświęconę owemu zagadnieniu można rozpocząć od zebrania uczniowskich skojarzeń

związanych ze słowem „zoo”, a następnie spróbować je skonfrontować z fragmentem omawianej powieści:

Alejka krzyżuje się z następną, trochę szerszą. W oddali widzę rozerwaną, wysoką klatkę, obok jakieś małe budynki. Gdy docieramy w pobliże metalowej konstrukcji, dostrzegam pogięte tabliczki z rysunkami ptaków.

- Tu mieszkały ptaki - stwierdzam. - Ale ogromna klatka. Dlaczego tak duża?
- Żeby mogły latać - mówi Stella.
- Latać w klatce?
- Żeby im się wydawało, że są na wolności. Pomysł polegał na tym, żeby zbudować tak wielką klatkę, aby ptaki nie zorientowały się, że są w niewoli.
- I myślisz, że się nie zorientowały?
- Wątpię - mówi Stella (Szczygielski 2015, 96).

Po odczytaniu podanego urywka należy zapytać uczniów, czy mają jakieś dodatkowe skojarzenia i czy zmienił on sposób ich postrzeganie ogrodu zoologicznego. Następnie można podać temat lekcji: „Zoo - kryjówka w czasie wojny”. W dalszej kolejności zapraszamy uczniów do opracowania tematu w grupach na podstawie pytań pomocniczych:

Jak wyglądały kryjówki dzieci?  
Jak dzieci czuły się w zoo?  
Jak sobie radziły? Skąd brały jedzenie?  
Jak zachowywały się w zoo?

W podsumowaniu tego zadania warto zauważyć, że zoo było niejako etapem przejściowym na drodze do życia poza gettem i stało się „namiastką wolności”. Bohaterowie próbowali tam żyć jak najbardziej „normalnie” i z wdzięcznością korzystać z każdego dnia poza Dzielnicą. Cenne będzie spojrzenie na kilka fragmentów, które przybliżają zmagania tych dzieci:

- Po co to robisz? - pytam.
- Co robię? Po co czeszę włosy?
- No, tak. I ta sukienka, i buty. I wstążki. Po co ci te fidrygałki tutaj? Powinnaś nosić spodnie, byłoby ci wygodniej.
- Dziewczynki nie chodzą w spodniach.
- A kto cię tu widzi? - wzruszam ramionami.
- Ja siebie widzę - odpowiada z godnością Lidka i zaczyna splatać warkocze.
- Ona długo nie wytrzyma..
- Moja sukienka? - Ja też tu nie będę długo. Tata po mnie przyjdzie, a jak nie, to uciekną razem z... Muszę ładnie wyglądać. Tak jest zresztą bezpieczniej w razie czego.
- To znaczy?

Lidka wzdycha, wywracając oczy, i zaczyna wiązać kawałek wstążki na końcu warkocza.

- Jeżeli coś by się stało, ktoś by mnie zauważył. Ktoś niedobry... Jakiś niemiecki żołnierz na przykład. To co on sobie pomyśli, kiedy mnie zobaczy? Pomyśli sobie: hej, jaka miła uśmiechnięta dziewczynka w aksamitnej sukience i lakierkach, ze wstążkami we włosach. Na pewno przyszła tu sobie tylko na spacer. Niemożliwe, żeby uciekła z getta, bo tam wszystkie dzieci noszą łachmany i są brudne. To się nazywa kamuflaż (Szczygielski 2015, 146-147).

Warto przyjrzeć się motywacjom Lidki oraz zdziwieniu Rafała – temu, jakie bohaterowie mają przekonania, pragnienia i lęki. Interesująca jest także relacja bohatera na temat dbania o ogródki, które są dla dzieci źródłem warzyw (Szczygielski 2015, 155-156). Dobrze byłoby prześledzić, czy uczniowie rozumieją sens tekstu, dlatego w czasie rozmów na temat zgromadzonych cytatów i refleksji, należałoby zadawać wiele pytań pomocniczych.

Gdy uczniowie zaprezentują zgromadzone przez siebie cytaty i wnioski, dotyczące życia bohaterów w zoo, można odwołać się do posłowania powieści, gdzie pisze się o małżeństwie Żabińskich. Do przybliżenia wojennej historii warszawskiego zoo warto wykorzystać – na przykład – fragment nagrany wywiadu z córką Jana i Antoniny Żabińskich, Teresą Żabińską-Zawadzki<sup>7</sup>, czy też możliwość wirtualnego zwiedzenia Willi Żabińskich<sup>8</sup>. Zadaniem domowym, związanym z tym tematem, może być odnalezienie przez uczniów informacji, komu i za co przyznawane jest odznaczenie „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”<sup>9</sup>.

„Kto ratuje jedno życie, ratuje cały świat” – takie słowa znajdują się na medalu przyznawanym Sprawiedliwym. Ten cytat z Talmudu może okazać się niezwykle inspirujący dla uczniów – warto zaproponować, by w parach lub trójkach zastanowili się, w jaki sposób można odnieść go do przeczytanych lektur. W sposób szczególny należałoby przy tej okazji przyjrzeć się ostatniemu rozdziałowi *Kota Karima*... Właśnie ów fragment przepełniony jest „życiem” – rodzą się kolejni potomkowie w zwierzęcych rodzinach, a tata Karima, lekarz, pomaga przy porodzie dziecka sąsiadów – tych samych, którzy wcześniej zabronili swojej córce zabawy z syryjskim chłopcem. Można także przyjrzeć się tytułowi ostatniego obrazka: „Dom, który jest” (w kontraście do pierwszego: „Dom, którego nie ma”) i poprosić uczniów, by napisali opowiadanie, w którym przedstawia kolejne dni z życia Bissa i Karima.

Na koniec cyklu zajęć proponuję pochylić się nad rozmową Rafała z Podróżnikiem (zawartą w ostatnim rozdziale *Arki Czasu*). Warto poprosić chętnych uczniów, by przeczytali ją głośno z podziałem na role. Fragment tej rozmowy zamieszczam poniżej:

Po co zbudował pan wehikuł, skoro i tak nie można dzięki niemu nic zmienić?

– Z ciekawości, oczywiście – mówi Podróżnik. – Lecz im dłużej podróżuję, tym mocniej się upewniam, że nie jest wcale potrzebny. Przyszłość wynika z przeszłości. Jeśli pamięta się o tym, co było – zarówno o dobrych, jak i o złych rzeczach, które

<sup>7</sup> YouTube: *Żydzi ocaleni przez Polaków w warszawskim ZOO – Teresa Żabińska-Zawadzki. Świadkowie Epoki* [https://www.youtube.com/watch?v=YZ\\_cR1ZzYyk](https://www.youtube.com/watch?v=YZ_cR1ZzYyk) (dostęp: 27.01.2021).

<sup>8</sup> Warszawski Ogród Zoologiczny. *Willa Żabińskich – wirtualna wycieczka*: <http://zoo.waw.pl/willa/wirtualna-wycieczka.html> (dostęp: 27.01.2021). Ponadto warto przyjrzeć się następującym pozycjom: Ackerman (2009), Żabiński (1968).

<sup>9</sup> Należy zauważyć cenną uwagę Agnieszki Kani (2017,109): „Wraz z obecnością tematu Sprawiedliwych w edukacji polonistycznej pojawia się sprawa zasadnicza, czyli połączenie kształcenia literackiego, kulturowego z pracą wychowawczą (...) z racji wychowawczego, a więc ponadprzedmiotowego charakteru, jaki ma kwestia ratowania świata dzięki uratowaniu jednego życia, zajęcia na ten temat mogą pojawić się w szkole w każdym momencie”. Więcej informacji na temat Sprawiedliwych można znaleźć na stronie *Polscy Sprawiedliwi*: <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/o-sprawiedliwych> (dostęp: 27.01.2021).

się wydarzyły – można kształtować przyszłość tak, aby była lepsza od przeszłości. (...) Dlatego trzeba pamiętać. Pamięć pozwala nam wystrzegać się raz już popełnionych błędów, a powtarzać to, co się udało. Rozumiesz? (...)

– Nie jestem pewny, ale chyba tak. Jeśli dziś Morlokowie opanowali cały świat i wszystkich krzywdzą, a jutro uda się ich pokonać, trzeba będzie o tym pamiętać, żeby już nigdy w przyszłości nie pojawili się następni. Czy tak?

– Właśnie! (...) Za wiele lat dzieci i dorośli nie będą chcieli pamiętać, że działy się na świecie takie przerażające rzeczy jak w twoim czasie, bo będzie ich to smuciło. Ale tylko pamięć i wiedza o tym wszystkim pozwolą im budować lepszą i szczęśliwszą przyszłość (Szczygielski 2015, 208–209).

Po przeczytaniu tekstu prosimy uczniów, by w parach porozmawiali o tym, od czego rozpoczął się w powieści wątek podróży w czasie (Rafał czyta *Wehikuł czasu* Wellsa). Kolejny krok stanowi przypomnienie, czym są sentencje i wynotowanie z rozmowy Rafała z Podróżnikiem zdań, które możemy za takie uważać. To zadanie – wraz z następnym krokiem – może stać się przedmiotem pracy grupowej, przykładowo w następującej formie:

1. Narysujcie postać Podróżnika i w komiksowych chmurkach wypiszcie zdania, które niosą mądrość dotyczącą czasu.
2. Przedyskutujcie następujące pytania i w punktach zapiszcie swoje wnioski: Jaki mamy wpływ na teraźniejszość i przyszłość? Jak możemy odnieść refleksję dotyczącą czasu do historii Rafałka i historii Karima? W jaki sposób uczyć się na błędach i trudach przeszłości?

W ramach podsumowania proponuję po raz kolejny zasiąść z uczniami w kręgu i porozmawiać o tym, które lekturowe spotkanie (naj)bardziej zapadło im w pamięć.

### **Podsumowanie: otwartość w czytaniu, otwartość w myśleniu**

Czytając z uczniami książki, możemy jedynie przeczuwać, dokąd nas to zaprowadzi. Zasugerowane ćwiczenia i wskazówki do pracy z tekstami nie dążą do wyłuskania jednego sensu, lecz pobudzają do samodzielnych refleksji czytelnicy. Zarówno utwór Szczygielskiego, jak i Bardijewskiej otwiera wiele wątków, które mogą stać się tematami lekturowych spotkań. Uwaga, cierpliwość, zaangażowanie i elastyczność – to te postawy nauczyciela, jakie w czasie omawiania powyższych powieści będą niezwykle pożądane. Wspólne czytanie *Arki Czasu...* i *Kota Karima...* może okazać się niezwykle lekcją historii, refleksją nad teraźniejszością oraz okazją do wyciągnięcia wniosków na przyszłość. Jednocześnie tego rodzaju cykl zajęć stanie się realizacją postulatu, sformułowanego przez Annę Janus-Sitarz:

Najważniejsze przesłanie, które warto przybliżyć polonistycznej dydaktyce, to zasada szacunku dla odmienności i różnicy, rozumianej jako uczenie odpowiedzialności wobec głosu Innego (tekstu, bohatera, pisarza, ale i ucznia, kolegi, drugiego człowieka), który winien być wysłuchany i zasługuje na troskę i gotowość do zrozumienia. Zasada ta implikuje kolejną: otwarcie na różnorodność sposobów czytania,

umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oglądu (dzieła, problemu), gotowość na twórcze zmiany (Janus-Sitarz 2009, 23).

### **Bibliografia:**

- Ackerman Diane, 2009, *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim zoo*, Warszawa.
- Bardijewska Liliana, 2016, *Kot Karima i obrazki*, Łódź.
- Bobiński Witold, 2004, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Bortnowski Stanisław, 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Handzel Agnieszka, 2019, *Lektura w kręgu – czytanie inspirowane metodyką Responsive Classroom*, w: Janus-Sitarz A. (red.), Szumal M. (współpraca red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Kania Agnieszka, 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Pietrusińska Marta Jadwiga, 2020, *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 1 (175), s. 47–66.
- Rybak Krzysztof, 2017, *Żyd i uchodźca. Znaczące powinowactwa narracyjne w polskiej literaturze dziecięcej ostatniej dekady*, „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”, nr 2, s. 44–62.
- Szczygielski Marcin, 2015, *Arka Czasu*, Warszawa.
- Szumal Marianna, 2020, *Polin, czyli Polska ojczyzną Żydów. O wprowadzaniu elementów kultury żydowskiej na lekcjach języka polskiego*, w: Kania A., *Wątki polsko-żydowskie w edukacji humanistycznej*, Kraków.
- Świerczyńska-Jelonek Danuta, 2016, Nota recenzencka dotycząca *Kota Karima i obrazków* przygotowana w związku z konkursem Książka Roku 2016 Polskiej Sekcji IBBY, [http://www.ibby.pl/?page\\_id=3795](http://www.ibby.pl/?page_id=3795) (dostęp: 20.01.2021).
- Warszawski Ogród Zoologiczny. *Willa Żabińskich – wirtualna wycieczka*: <http://zoo.waw.pl/willa/wirtualna-wycieczka.html> (dostęp: 27.01.2021).
- YouTube: *Żydzi ocaleni przez Polaków w warszawskim ZOO – Teresa Żabińska-Zawadzki. Świadkowie Epoki* [https://www.youtube.com/watch?v=YZ\\_cR1Z-zYyk](https://www.youtube.com/watch?v=YZ_cR1Z-zYyk) (dostęp: 27.01.2021).
- Żabiński Jan, 1968, *Relacja*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego”, nr 5.
- Żygowska Joanna, 2017, *To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przeгляд)*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 6, s. 131-145.



### **O Autorce:**

**Marianna Szumal** – doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej, zdobywała doświadczenie również jako edukatorka muzealna. Autorka artykułów z zakresu dydaktyki polonistycznej. Uczestniczka projektów realizowanych przez Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ: *W poszukiwaniu „przepisu na historię najnowszą” w edukacji polonistycznej* oraz *Polish and Israeli pre-service teachers: The healing process*. Zainteresowania badawcze autorki koncentrują się wokół zagadnień wielokulturowości w edukacji polonistycznej.

