

O Zagładzie w szkole na lekcjach polskiego

Bogumiła Kólkiewicz

III Liceum Ogólnokształcące

im. gen. Józefa Sowińskiego w Warszawie

Chciałabym zacząć od głosów obecnych osiemnastolatków. Są wśród nich tacy, którzy właśnie przed naszą lekcją pierwszy raz zetknęli się z literaturą poświęconą Zagładzie. Wydaje się niewiarygodne, że aż do klasy maturalnej można nie przeczytać na ten temat nic, a wojnę i okupację znać jedynie z popkultury.

To, z czym zostałam po lekturze, to głównie strach, ból i niechęć do drugiego człowieka. Wcześniej nie byłam sobie w stanie wyobrazić, że ktoś jest zdolny opracować tak detaliczny plan na pozbawienie życia milionów osób. Nie mam pojęcia, co kierowało tymi, którzy się do tego przyczynili. Ciężko jest mi uwierzyć w to, że niektórzy z nas są tak wyprani z uczuć i tak bardzo spaczeni¹.

Otwarcie oczu i niedowierzanie. Strach, ból, niechęć do drugiej osoby. Uświadomienie sobie pierwszy raz w życiu, do czego zdolny jest człowiek. Taka jest reakcja młodej dziewczyny. Przygotowując lekcje o literaturze Holokaustu, myślałam o moich uczniach, o ocalałych, o ofiarach.

Kiedy nauczyciele czytają z uczniami utwory o wydarzeniach sprzed 80 lat, mierzą się nie tylko z dramatyczną przeszłością, ale i z trudami mówienia wynikającymi z instrumentalizacji historii i z jej wieloletniego zakłamywania. W edukacji historycznej na poziomie licealnym nie poświęca się specjalnie dużo czasu na ten temat, a o udziale Polaków w mordowaniu Żydów mówi się jednym zdaniem. Zbrodnia w Jedwabnem, dokonana przez Polaków na ich żydowskich sąsiadach, jest pokazana jako zdarzenie wyjątkowe. Mimo ustaleń Instytutu Pamięci Narodowej potwierdzających, że do podobnych czynów w tym czasie doszło także w ponad 23 innych miejscowościach, m.in. w Szczuczynie, Radziłowie, Suchowoli,² nie uczy się o tym w szkole. Zgodnie z oficjalną polityką historyczną, regułą w czasie okupacji

¹ W cytowanych wypowiedziach uczniów pozostawiono zapis oryginalny.

² <https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/ksiazki/12379,Wokol-Jedwabnego.html> (dostęp: 26.02.2021).

niemieckiej było ratowanie Żydów przez Polaków. W nowej podstawie programowej wprost zapisano m.in.: „Uczeń: 6) opisuje postawy społeczeństwa polskiego wobec Holokaustu (z uwzględnieniem „sprawiedliwych”, np. na przykładzie Ireny Sendlerowej, Antoniny i Jana Żabińskich oraz rodziny Ulmów)³. Powstało nawet specjalne muzeum na Podkarpaciu – Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów w Markowej. O ironio, znajduje się 15 kilometrów od Gniewczyny Łańcuckiej, w której Polacy w 1942 roku uwięzili, torturowali i wydali Niemcom jedenastu Żydów. Działo się to w centrum wsi, wiedzieli o tym wszyscy miejscowi – sołtys, ksiądz, sąsiedzi, akowcy. Historia w szkole do dziś nie pokazuje całej prawdy na temat zdarzeń niewygodnych dla kształtowanej narracji historycznej, np. w zadaniu, w rządowym epodreczniku.pl w lekcji pt. „Dlaczego był Holokaust?” zadaje się uczniom pytania, nakierunkowujące na myślenie o bohaterstwie Polaków, o wyjątkowości Jedwabnego, o podburzeniu do zbrodni Polaków przez Niemców i o mordowaniu w obozach zagłady nie tylko Żydów, co jest prawdą, lecz także świadomym zabiegiem zniekształcającym obraz Szoa. Pytania w przywołanym podręczniku brzmią następująco: „Czy to prawda, że: – w obozach zagłady Niemcy mordowali nie tylko Żydów?, – że wielu Polaków udzielało pomocy Żydom nawet kosztem własnego życia? – że śledztwo Instytutu Pamięci Narodowej ustaliło odpowiedzialność ludności polskiej podburzonej przez Niemców za mord w Jedwabnem?”⁴. Realizujemy program narodowy, nie humanistyczny, nie ludzki – obowiązuje obrona paradygmatu polskiej niewinności. Ci, którzy decydują się na mówienie, nazywanie rzeczy po imieniu, publikacje, odkłamywanie historii, są pozywani, stawia się im zarzuty np. nierzetelności badań⁵. ‘Polak’ znaczyć ma ‘bohater’, niewinna ofiara niemieckiej agresji, ‘Polak’ znaczyć ma tylko – ‘dobry’. Nie dopuszcza się innej perspektywy. Historia staje się narzędziem politycznym, służy do kreowania obrazu państwa, wspólnoty⁶.

Wobec wielu wątpliwości, jak mówić o Zagładzie, żeby spełnić wymogi stosowności, w rozmaitych dyskusjach podkreślano⁷, że obiektywistyczny i bezstronny język historyków wydaje się tym, który najlepiej nadaje się do mówienia o Holokauście. Pytanie o bezstronny język historyków jest już

³ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356); Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. poz. 467).

⁴ <https://epodreczniki.pl/a/podsumowanie/DT1Q2gzWP> (dostęp: 26.02.2021).

⁵ Przykładem jest proces sądowy badaczy prof. Barbary Engelking i prof. Jana Grabowskiego w związku z publikacją książki *Dalej jest noc*. <https://oko.press/proces-badaczy-zaglady-za-wyniki-badan/> (dostęp: 26.02.2021).

⁶ Przykładem pracy poświęconej temu tematowi jest książka: *Narracje pamięci. Między polityką a historią*, 2015, Kącka K., Piechowiak-Lamparska J., Ratke-Majewska A. (red.), Toruń.

⁷ Lang B., 2006, *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, Zielińska-Witek A. (przeł.), Lublin, s. 132-138.

pytaniem retorycznym. Każda historia jest narracją, o czym przekonujemy się na co dzień, tkwiąc w środku upolitycznionych sporów o historię.

Tym ważniejsza jest rola literatury. Po prostu: przeczytanie na lekcjach języka polskiego tych literackich przedstawień, które nam pozostały, np. klasycznych już dziś i najczęściej czytanych w szkołach średnich *Opowiadań* Tadeusza Borowskiego oraz *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Jako nauczycielka postawiłam sobie pytanie, jak ja chciałabym być uczona na ten temat, co było zaniedbaniem w mojej własnej edukacji szkolnej i uniwersyteckiej w tej dziedzinie i dlaczego uważam za ważne pozostawienie w uczniach przekonania o istotności tych lekcji. Planując zajęcia, zastanawiałam się nad doбором tekstów rzadziej omawianych. Warunkiem minimalnym wyboru utworów literackich na lekcje była ich prawdziwość. Wkraczam tu na rozległe pole rozważań o prawdzie w literaturze⁸. Sądzę, że wystarczy w tym miejscu uprościć tę skomplikowaną, filozoficzną, ideologiczną i metodologiczną w swojej istocie dyskusję i sprowadzić do twierdzenia, że prawdziwość w literaturze Holocaustu łączy się z autentyzmem i staje po prostu w opozycji do fikcji, choć nie musi być dosłownym zapisem rzeczywistości, lecz jej artystycznym przetworzeniem. Wiąże się z moralną kategorią uczciwości. „Literatura prawdziwa” oznacza tu taką, która dotyka istoty rzeczy, bytu, doświadczenia. Sposób przekształcenia przez pisarza tej prawdy może być różny w zależności od tego, jakim człowiekiem jest pisarz, co przeczytał, czego doświadczył, jaką ma wyobraźnię. Jeśli jego literatura jest prawdziwa, prędzej czy później poruszy czytelnika i wywoła namysł.

W zależności od kompetencji nauczyciela, jego własnych doświadczeń czytelniczych, znajomości tekstów kultury, w tym kultury popularnej, sztuki krytycznej⁹, szkolne lekcje o Zagładzie mogą wyglądać różnie. Pierwszym założeniem, które przyjął, planując działania z literaturą okresu wojny i okupacji, był brak pośpiechu w realizacji tematów i zadbanie o znajomość oryginalnych utworów (współcześni uczniowie często sięgają po opracowania, zamiast czytać literaturę, świadectwa). Brak pośpiechu pozwolił na przetworzenie doznań lekturowych i informacji na poziomie intelektualnym i emocjonalnym, a także umożliwił uczniom/uczennicom ekspresję. Po lekcjach zostały żywe emocje i myśli, o których zapisanie w dowolnej formie poprosiłam, chcąc zobaczyć, jak przeczytane słowa rezonują, jakie mamy szanse na to, że konkretni ludzie zostaną z wrażliwością, nakazującą im zawsze zapobiegać złu, które wciąż „pełza”¹⁰ i przeraża.

Czytając te utwory, ciężko jest mi uwierzyć, że takie rzeczy miały kiedyś miejsce, cała ta tematyka jest dla mnie wstrząsająca i dająca do myślenia. W sumie odkąd pierwszy raz usłyszałam o tych wydarzeniach, co miało miejsce myśle, że kilka lat

⁸ Januszkiewicz M., *Prawda i literatura* <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12602/1/M.%20Januszkiewicz.pdf> (dostęp: 26.02.2021).

⁹ Określenie „sztuka krytyczna” pojawiło się pod koniec lat 90. Dotyczy działań części polskich artystów lat 90, opisujących krytycznie rzeczywistości komentujących współczesność, ujawniających to, co podskórne, niejasne.

¹⁰ Nawiązuję do poruszającego wiersza Irit Amiel *Trwoga*, z tomu *Spóźniona* (2016), w którym pojawiają się słowa o zawsze pełzającej trwodze.

temu, nie jestem w stanie wyobrazić sobie tego wszystkiego, niepojęte jest dla mnie to jak można było wyrządzać tak ogromną krzywdę drugiej osobie i na dodatek, że to wszystko działo się tak naprawdę prawie w miejscu gdzie mieszkam.

Jeśli chodzi o to, co wiem na temat Zagłady Żydów, to szczerze mówiąc myślę, że wiem niewiele, moja wiedza ogranicza się raczej do takich podstawowych faktów, być może dzieje się tak dlatego, że bardzo nie lubię historii i w sumie nigdy się nią nie interesowałam, chociaż temat prześladowań to jeden z niewielu tematów, na których uważałam. Znam takie podstawowe informacje jakimi jest np. wiedza na temat tego, czym było getto i gdzie się znajdowało. Jeśli chodzi o obozy Zagłady to myślę, że bez zagładania w Internet byłabym w stanie wymienić 2, max 3 w tym największy obóz Auschwitz-Birkenau. Byłabym w stanie powiedzieć mniej więcej, co działo się w getcie czy w obozach.

Tak wygląda kolejne podsumowanie lekcji o Zagładzie Żydów po lekturze i omówieniu w klasie *Medalionów* Zofii Nałkowskiej, *Opowiadań* Tadeusza Borowskiego. A także po wspólnym odczytaniu *Kartki z pamiętnika* Irit Amiel z tomu *Osmaleni*, kilku wybranych wierszy tej autorki (m.in. *Nie zdążyłam*, *Dita*, *Trwoga*, *Powrót*). I poezji – Czesława Miłosza m.in. *Campo di Fiori* i Tadeusza Różewicza, *Ocalony*. Podczas każdej lekcji uczniowie mieli za zadanie zanotować obrazy, które zapamiętali. W rozmowach na forum klasy dzielili się swoimi doświadczeniami czytelnictwymi i wiedzą o kontekstach historycznych

Zaczęliśmy pierwszą lekcję o Zagładzie od wspomnienia czasu, gdy licealistki i licealiści mieli jedenaście lat, zastanawialiśmy się, co z tego czasu pamiętają. Zaraz potem przeczytaliśmy *Kartkę z pamiętnika* Irit Amiel z *Osmalonych*. Czytelnicy dowiedzieli się o jedenastoletniej Irenie, która z getta w Częstochowie została wypchnięta przez dziurę w ścianie przez swojego „ukochanego łysego tatusia”¹¹. Tym obrazem samotnej i oszołomionej jedenastolatki zaczęliśmy. Porównanie własnego minionego doświadczenia życiowego z doświadczeniem dziewczynki, która jako jedyna z rodziny przeżyła Zagładę, pozwoliła uczniom i uczennicom odczuć, w jakiej sytuacji znaleźli się Żydzi w omawianym czasie.

Mówiliśmy o getcie w Warszawie, o jego granicach, o tym, jak doszło do koncentrowania ludności żydowskiej w grodzonych i niegrodzonych gettach różnych miast okupowanej Polski. Rozmawialiśmy też o genezach antysemityzmu, genezie Zagłady, odnosząc historyczne wydarzenia do współcześnie odradzających się postaw i polityk.

Młodzi ludzie czytali na głos i zapisywali najbardziej poruszające ich słowa Nałkowskiej, Borowskiego, Amiel. „W głowie pozostał mi tekst z utworu *U nas w Auschwitzu* „Jak umrzesz-wyrwą ci złote zęby, już poprzednio zapisane w księgi obozu. Spalą, popiołem wysypią pola albo osuszą stawy”. Ten tekst zapadł mi w pamięci, ze względu na swoją mroczność oraz przerażenie, które czułam czytając go”. Fragment zanotowany przez inną uczennicę brzmi: „Odchylali się, przywierali do siebie, unosili powalane nawozem

¹¹ Historia Irit Amiel (Ireny Librowicz, urodzonej w maju 1931 roku w Częstochowie), *Kartka z pamiętnika*, w: Amiel I., 1999, *Osmaleni*, Izabelin.

stopy, by otworzyć drogę do wolności innym”. Kolejna napisała w podsumowaniu lekcji o Nałkowskiej *Przy torze kolejowym*: „poznajemy kobietę, której udało się uciec z pociągu wiozącego ludzi do obozu. Dziewczynie udaje się to, natomiast zostaje przy tym ciężko ranna w kolano, ląduje w małej miejscowości, gdzie ściąga na siebie uwagę mieszkańców, ale nikt jej nie pomaga, nikt się do niej nie odzywa. To właśnie ruszyło mnie najbardziej, że pomimo tego, że kobieta leżała ranna na ziemi a ludzie stali dookoła nikt nie ruszył jej z pomocą oprócz jednej osoby, policjanta, który spełnił jej prośbę żeby ja zabić, żeby jej skrócić cierpienie...” Jeden z uczniów przyznał, że nie odczuwa żadnych emocji. Powiedział o rodzaju emocjonalnego pancerza. „Ja wiedziałem, co tam będzie”. Spodziewał się, co przeczyta i chciał się chronić, nie przeżywać tego. Inny z uczniów użył kategorii „ciekawe czasy ludzkości”. To, co wydało mu się ciekawe, to odkrycie, do czego zdolny jest człowiek. „Nieprzyjemnie się to czyta, to na pewno, ale jest to interesujące. Jak się nabierze dystansu odpowiedniego, to jest to coś, czego nie można sobie wyobrazić w Europie, w krajach rozwiniętych”. Wygląda na to, że uczniowie nie potrafili uzmysłwić sobie, że ta przeszłość sprzed 80 lat to nie są czasy sprzed rozwoju cywilizacji, ale że jest to okres, w którym dynamicznie formowały się nowoczesne państwa, a Niemcy były jednym z najbardziej rozwiniętych krajów po podźwignięciu się z kryzysu gospodarczego.

Pracowałam na tych lekcjach z uczniami i z uczennicami z Warszawy. Mówiliśmy o naszym codziennym doświadczeniu przekraczania, na warszawskich chodnikach, znaków muru getta, które są po to, by pamiętać. Kazało im to myśleć o tych dwóch światach w jednym mieście, o czarnym latawcu lecącym znad płonącego getta w kierunku karuzeli na znanym im placu koło Ogrodu Krasińskich. Twierdzili, że to, co się zdarzyło, jest niewyobrażalne, że nie mieści się w głowie. Poznali Archiwum Ringelbluma tylko z okładki i z fragmentu. Na nieco krótszych zdalnych lekcjach brakuje czasu na omówienie wszystkiego. Trzeba wybrać świadectwa. Także te nieoczywiste w szkole, spoza kanonu, jak krótkie i wstrząsające zapisy z dziennika Adama Czerniakowa – ten z 14 stycznia 1942 roku „Ciągłe żywie obawę, czy czasem nie grozi Żydom z Warszawy masowe wysiedlenie”. I późniejszy o kilka dni wpis relacjonujący zdanie żony: „Niunia powiada, że trzeba z godnością przygotować się na śmierć”. Zobaczenie tego przed-czucia¹² Zagłady z naszej perspektywy, którzy wiemy, co się zdarzyło, jest porażające, bo pozwala zobaczyć/poczuć proces narastania grozy i bezsilności. Uczniowie o tym mówili.

Dzieje obecności tematu Zagłady w edukacji szkolnej od lat 90. i na egzaminie maturalnym możemy prześledzić m.in. w pracy Agnieszki Kasperek, *Kategoria Zagłady w szkolnym dyskursie polonistycznym po roku 2009 (na*

¹² Nawiązuję do seminarium naukowego z grudnia 2020 w Żydowskim Instytucie Historycznym pt. „Przedczucia Zagłady. Lektura dzienników” <https://www.jhi.pl/wydarzenia/przedczucie-zaglady-lektura-dziennikow.151> (dostęp: 4.03.2021).

przykładzie prozy *Idy Fink i Irit Amiel*)¹³. Jednym z istotnych problemów badawczych tej publikacji jest pytanie o miejsce pamięci w polonistycznej edukacji o Holokauście. Bartłomiej Krupa, w swoim artykule *Ida Fink idzie do szkoły*¹⁴, przedstawia m.in. ujęcie tego tematu w kolejnych podstawach programowych pokazując obecność zagadnienia Zagłady w szkolnym kanonie, w podręcznikach i w arkuszach maturalnych. Co mnie wydaje się tu istotne, to fakt, że w kształceniu nauczycieli brakuje uwrażliwienia na obecność w edukacji polonistycznej tematu Zagłady Żydów i postaw polskich świadków. Ma to znaczenie dla praktyki edukacyjnej i dla efektów kształcenia, a zatem i przyszłości jednostek oraz wspólnoty.

Dlatego mówiąc o Zagładzie, musimy pamiętać o ofiarach i o perspektywie odbiorcy. Dbając o ich wrażliwość, uwzględniając ich wiedzę, niewiedzę jesteśmy zobowiązani do przedstawienia im przez literaturę tamtych zdarzeń. Celem takich lekcji jest stworzenie przestrzeni do lektury, namysłu, rozmowy i – przede wszystkim – przekonanie samych uczniów do zobowiązania, które stoi przed każdym, kto poznał historię sprzed 80 lat. Ważne jest, by to oni stali się odpowiedzialni za podtrzymywanie pamięci o Zagładzie oraz o postawach świadków i aby ucząc się, do czego doprowadziły antysemityzm, bierność, reagowali na mowę nienawiści, dyskryminację i wszelkie zachowania prowadzące do wyeliminowania jakiejś osoby czy grupy. Ze względu na teraźniejszość, bo historia jako *magistra vitae* niekoniecznie odnotowuje nauczycielskie sukcesy.

Ogromnym ograniczeniem z perspektywy nauczycielskiej, zwłaszcza na lekcjach online dotyczących Holokaustu, jest brak możliwości zobaczenia uczniów. Zależało mi na obserwowaniu reakcji nastolatków i na próbie wycucia ich emocji. Brak bliskiej obecności, brak kamer umożliwia tylko odczytywanie emocji za pomocą słuchu. Utrudnia wsparcie ucznia wrażliwego, ale też utrudnia wpłynięcie na zmianę ewentualnych zachowań lekceważących omawiany temat, a zatem i deprecjonujących ofiary. Poprosiłam, żeby spisali na koniec, czym dla nich było to spotkanie z czytanyimi tekstami. Zadałam uczniom kilka prostych pytań min. o cel pisania Nałkowskiej, Borowskiego, Amiel, cel naszego wspólnego czytania, o słowa, które zapadły im w pamięć, o to, co zabiorą z tych lekcji na przyszłość. Zadanie polegało na napisaniu w sposób jak najmniej „uszkolniony” swoich myśli, emocji. Żadne wypracowanie, żadna rozprawka.

Przed nami jeszcze rozmowy o Jedwabnem. Do podjęcia tego tematu potrzebna jest minimalna wiedza o faktach. Kontekstem do omawianych lektur będą dla nas filmy Pawła Łozińskiego *Miejsce urodzenia*¹⁵ (1992) i *Sąsiedzi* Agnieszki Arnold (2001)¹⁶. Będziemy mówić o tych filmach na kolejnych lekcjach, analizując postawy, przyczyny antysemityzmu i zestawiając

¹³ Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Sławomira Jacka Żurka i dr. Piotra Trojańskiego w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL (2018).

¹⁴ Krupa B., 2018, *Ida Fink idzie do szkoły*, „Narracje o Zagładzie”, nr 4.

¹⁵ <https://ninateka.pl/artykul/miejsce-urodzenia-pawel-lozinski> (dostęp: 26.02.2021).

¹⁶ <https://vimeo.com/255173962> (dostęp: 26.02.2021).

z przykładami znanymi z literatury. Uczniowie nie znają *Sąsiadów* Jana Tomasa Grossa i nie znają debaty¹⁷ rozpoczętej w 2001 roku, a zakończonej w roku ich urodzin. Zaczęliśmy zaledwie rozmowę na temat postaw świadków, kiedy na godzinach wychowawczych mówiliśmy o obowiązku reagowania na przemoc, o problemie wykluczania osób ze względu na cechy ich tożsamości, w tym pochodzenie etniczne. Zadajemy pytania, jak wyjść z wciąż nakręcającej się spirali stereotypów i uprzedzeń.

Przytaczam na koniec słowa jednego z uczniów, które podsumowują niemożność opisywania tamtej rzeczywistości przez świadków, ale i przez czytelników: „Nie potrafię znaleźć odpowiedniego słowa na temat Zagłady”. Podsumowujące nasze lekcje wpisy maturzystów są różnej długości, jakości, ale niosą duży ładunek emocjonalny. Czy przeczytane przez nich lektury, wynotowane refleksje, wypowiedziane i zapisane własne myśli i emocje zostawią w nich ślad? Z uczniowskich podsumowań wynika, że byli poruszeni, pierwszy raz autentycznie zaangażowani, przerażeni, przejęci.

¹⁷ „Debata na temat Jedwabnego z roku 2001, wywołana pośrednio przez książkę Jana Tomasa Grossa *Sąsiedzi*, była do owego czasu prawdopodobnie najważniejszą i najbardziej burzliwą debatą publiczną w Polsce po 1989 r.”; zob. Czyżewski M., 2008, *Debata na temat Jedwabnego oraz spór o „politykę historyczną” z punktu widzenia analizy dyskursu publicznego*, w: Nowinowski S.M., Pomorski J., Stobiecki R. (red.), *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, IPN, s. 117–140.

