

Anna Szwarc Zająć*  <https://orcid.org/0000-0002-0729-1619>

Instytut Salvemini w Turynie

e-mail: anusiazajac@gmail.com

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_11aszcz

Nauczanie treści związanych z Holocaustem w szkole podstawowej

Streszczenie: Celem artykułu jest wykazanie, jak ważny jest dobór metod i technik podczas przekazywania wiedzy historycznej, w sposób szczególny wiedzy na temat Holocaustu, dzieciom i młodzieży w taki sposób, aby nie doświadczyły traumy.

Autorka skupiła się na pedagogicznym spojrzeniu na traumę, na tym, czym ona jest. Skoncentrowała się na (ogromnej) roli nauczyciela, którego zadaniem jest dbanie o higienę psychiczną ucznia.

Przedstawione zostały teksty literackie dopasowane do wieku uczniów oraz sposoby ich omawiania. Znaczna część artykułu została poświęcona także filmowi. Autorka omówiła kilka produkcji, które nie były wyświetlane w kinach, jednak posiadają ogromny walor edukacyjny i artystyczny.

Słowa kluczowe: Holocaust, nauczyciel, edukator, trauma, teksty literackie, film, psychika ucznia, metody i techniki przekazywania wiedzy historycznej

* Anna Szwarc – doktor; doktorat obroniła w 2017 roku na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Absolwentka Università di Genova. Studiowała także na Università di Milano. Kuratorka wystawy „La Grande Retata. Settembre 1942”. Redaktorka czasopisma naukowego „Freeebrei” w Turynie. Współpracuje z Instytutem Salvemini w Turynie. Tłumaczka języka włoskiego. Nauczycielka języka polskiego i historii w polonijnej Szkole Kultury i Języka Polskiego im. Marii Montessori w Termoli oraz lektorka języka polskiego jako obcego i języka włoskiego w szkole językowej ELingwista. W kręgu zainteresowań naukowych znajdują się zagadnienia genologiczne, a w szczególności literatura lagrowa wraz z jej włoskimi i polskimi kontekstami autobiograficznymi. Publikowała w czasopismach polskich: „Literaturoznawstwo”, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”, „Dociekania”, „Miasteczko Poznań”, a także w tomie wierszy *Pokłosie* oraz włoskich: „QOL”, „Istituto Lingue per la storia della Resistenza e dell’età contemporanea”, „Storia e Memoria”.

Zamiast wstępu

Trudno jest nam się uczyć, gdy na każdym rogu
Mierzy w serce pistolet, jak łódź lufą chłodną,
Życie i śmierć jak ptaki krzyżują swe drogi.
Mózgom opitym wojną myśl i pamięć kradną.

Trudno jest nam się uczyć bez światła i ognia
W pokoju, gdzie niedawno żył ktoś, kogo nie ma.
Noc warkotem wystrzałów rzuca w nasze okna
Krwawe dzieje planety, którą zwiemy Ziemia.

Nas nie same książki – nas uczy historia,
Botanika i chemia dźwigają jej ślady.
Piorun, palący przeszłość, mózgi nam przeorał.
I inne wstaje życie sponad kart *Iliady*.

Uczymy się, by walczyć o życie bez wojen,
Bez gwałtów i okrucieństw, bez łez i przemocy.
I prosto do zwycięstwa dojdziemy przebojem,
By krwawej tej nauki moc zbierać owoce.

Maria Castellatti, *Nauka*

Wojna w teorii oznacza „zorganizowaną walkę zbrojną między państwami, narodami lub grupami społecznymi czy religijnymi”¹, w praktyce natomiast znamionuje śmierć, strach, ból i rozpacz. Może więc nie dziwić fakt, iż kwestia II wojny światowej, a w szczególności Zagłady, w szkolnictwie polskim długo była omawiana pobieżnie lub (nawet) pomijana. Do programu nauczania została ona wpisana na stałe w 1999 roku: „w wyniku trwających w latach dziewięćdziesiątych XX wieku dyskusji – komentuje Robert Szuchta – podjęto na szczeblu Ministerstwa Edukacji decyzję, by uwzględnić tematykę Zagłady Żydów w podstawie programowej nauczania historii na poziomie gimnazjum (1999) i szkół ponadgimnazjalnych (2001)”². Temat ten domaga się pogłębienia, należałoby więc zadać pytanie, które jest niezmiernie istotne. Po co uczyć o Holokauście? Tutaj chciałabym odwołać się do myśli Jerzego Tomaszewskiego, który w artykule *Dlaczego...* w klarowny sposób przedstawia dzieje polskich Żydów. W swojej pracy Tomaszewski udziela odpowiedzi na ów dylemat, zauważając, iż:

Nie można przedstawić historii Polski bez dziejów Żydów polskich, jak zresztą bez dziejów innych wspólnot wyznaniowych i etnicznych zamieszkujących

¹ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003, s. 485.

² R. Szuchta, *Źródła historyczne w nauczaniu o Zagładzie*, [w:] B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich: ćwiczenia*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010, s. 7.

zmienne w ciągu tysiąclecia terytorium wspólnego państwa. Nie można zrozumieć kultury polskiej bez – choćby pobieżnej – znajomości stosunków polsko-żydowskich. Zagłada Żydów podczas okupacji była najbardziej tragicznym fragmentem wspólnej przeszłości. Straciliśmy nie tylko współobywateli, lecz także istotny składnik naszej tożsamości kulturalnej³.

oraz:

Poznanie i zrozumienie przyczyn katastrofy, tego, jak kształtowały się stosunki polsko-żydowskie w tych latach jest nie tylko moralnym obowiązkiem wobec zamordowanych sąsiadów. Jest także powinnością wobec polskiej kultury i tradycji, wobec naszej przyszłości. Zagłada przyszła z zewnątrz, lecz otwarte pozostaje pytanie, czy i jak społeczeństwo było przygotowane do tej próby postaw i sumienia. W chrześcijańskiej Biblii, która jest zarazem żydowską Torą, pada pytanie: – Gdzie jest Abel, twój brat? Nie wolno powtarzać odpowiedzi: – Zalim ja jest stróżem brata mego? Jest to pytanie, które stoi także przed innymi społeczeństwami Europy⁴.

Bohdan Michalski zwraca ponadto uwagę na aspekt etyczny, który nierozzerwalnie wiąże się przecież z tematem Zagłady. W artykule *Uczymy wszystkiego od początku* Michalski pisze:

Czy tolerancji wobec dawnego wroga można się nauczyć? I czy wiedza o ludobójstwie może być tutaj pomocna? Droga do tolerancji, a dalej do pojednania i przebaczenia prowadzi bez wątpienia poprzez wiedzę o Holokauście. Wiedzę o szczególnej eksplozji zła w Europie, jaka miała miejsce w latach 40. ubiegłego stulecia. Wiedza ta powinna uczyć wrażliwości na cierpienia innych, zmuszać do analiz etycznych, do refleksji nad ludzką naturą i mechanizmami konfliktów. Nie sądzę jednak, by wraz z jej upowszechnieniem między narodami, grupami etnicznymi czy jednostkami zapanowała harmonia i pokój. Innymi słowy, nie sądzę, aby upowszechnienie wiedzy o Holokauście wyeliminowało antysemityzm! By w przyszłości dał się on ograniczyć, potrzeba czegoś więcej. Wiedza o Holokauście musi stać się jednym z elementów szerszej edukacji, osadzonej w „interdyscyplinarnym” kontekście wiedzy historycznej, psychologicznych technik rozwiązywania konfliktów, socjologicznej wiedzy o stereotypach itd.⁵

Kolejnym ważnym punktem do rozważenia jest kwestia, w jaki sposób uczyć o tak wielkim okrucieństwie. Czy dzieci są w stanie zrozumieć naukę, jaką ona ze sobą niesie? Analiza prac wybitnych badaczy tematu⁶ dowodzi, że uczniowie szkół podstawowych nie mają problemów w zrozumieniu przesłania lekcji, gdy te przeprowadzone są

³ J. Tomaszewski, *Dlaczego...*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005, s. 18–19.

⁴ Tamże.

⁵ B. Michalski, *Uczymy wszystkiego od początku*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005, s. 31.

⁶ Mam tu na myśli chociażby dorobek intelektualny Anny Piekarskiej.

w umiejętny sposób, przecież: „wzorzec postępowania nauczyciela wykorzystującego materiał nauczania w celu ukształtowania w uczniu wartości etycznych i estetycznych Wincenty Okoń nazwał metodą eksponującą, gdyż od wydobycia i ukazania wartości zaczyna się praca nauczyciela z uczniami”⁷.

Nie można bowiem doprowadzić do tego, co wydarzyło się w grudniu 2019 roku w pewnej szkole na Zamojszczyźnie⁸. Nie będę omawiać tu przedstawienia, które uważam za niestosowne i obraźliwe, skomentowali to już wybitni eksperci, ale chciałabym uczulić, nie tyle dzieci, ile dorosłych, iż temat Zagłady musi być przekazywany w odpowiedni sposób, należy wykazać się ogromnym zrozumieniem, czyli empatią i szeroką wiedzą historyczną. Nie chcę wysuwać tu tak dalekich wniosków, ale patrząc na zachowanie pedagogów w opisanej szkole podstawowej, myślę, że nie każdy może prowadzić zajęcia dotyczące Holocaustu.

Zanim więc nauczyciel przystąpi do lekcji, warto najpierw zastanowić się nad odpowiednim doбором metod nauczania dostosowanych do wieku uczniów, a także właściwych materiałów dydaktycznych.

Pedagogiczne spojrzenie na traumę, czyli rola nauczyciela w edukacji o Holokauście

W społecznej świadomości mało jest zrozumienia dla traumy. [...]

Z traumą zmagamy się, gdy wydarza się coś złego,
co przerasta mechanizmy obronne człowieka.

Maria Fredro-Boniecka, *Wołyń. Siła traumy. Wspomnienia i pamięć*

Chciałabym zwrócić szczególną uwagę na zdolność odczuwania emocji przez dzieci oraz tak potrzebną w pracy z tym (niełatwym) tematem intropatię i delikatność, aby nie doprowadzić u uczniów do traumy, którą (nieświadomie) może wywołać nauczyciel/edukator.

Pojęcie *trauma* pochodzi z języka greckiego i oznacza ranę lub zranienie, przecież:

Ludzie od zawsze dręczeni są wspomnieniami, które przepełniają ich lękiem, przerażeniem, gniewem i nienawiścią, które wzbudzają pragnienie zemsty, poczucie bezradności i straty. Od literatury starożytnej tworzonej przez Greków, Sumerijczyków i Egipcjan, przez setki współczesnych książek opisujących

⁷ K. Kruszewski, *Metody nauczania*, [w:] tegoż (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczania*, PWN, Warszawa 1994, s. 159.

⁸ Ł. Grzegorzczak, *Dzieci przebrane za gestapo gazowały „więźniów”. Tak „świętowała” szkoła pod Zamościem*, https://natemat.pl/295233,labunie-skandaliczny-wystep-w-szkole-dzieci-przebrane-za-gestapo-gazuja-wiezniow?_ga=2.160174845.19757672.1577769377-820272726.1571115301&fbclid=IwAR1thgS4q-sN5_FtQPWf9i_zh3nqfODldIMCHnY3vvcShk3duZfSSWn7h_4 [dostęp: 5.01.2020].

traumatyczne przeżycia, aż po wieczorne wiadomości i zwierzenia celebrytów, trauma była i jest w centrum ludzkiego doświadczenia⁹.

A także:

Żeby to właściwie zrozumieć, musimy zdać sobie sprawę, że ludzie mogą zostać stramatygowani przez dowolne wydarzenie, które postrzegają (świadomie lub nieświadomie) jako zagrożenie życia. To postrzeganie zależy od wieku, doświadczenia życiowego, a także od temperamentu człowieka¹⁰.

Warto zatem spojrzeć na ten aspekt dwutorowo, ponieważ nauczyciel:

- opowiada o śmierci, rozłące i strachu **dzieciom**, które nie doświadczyły takich sytuacji (według Terry Lenore trauma typu I) oraz:
- opowiada o **dzieciach**, które doświadczyły traumy wojennej, mam tu na myśli dzieci Holocaustu (według Terry Lenore trauma typu II).

Toteż tworząc scenariusze lekcji, nauczyciel powinien zastanowić się, czy omawiany problem nie okaże się zbyt drastyczny dla jego wychowanków. Jest to bardzo ważny aspekt, gdyż niewłaściwie dobrane słowa i obrazy mogą wpływać na wyobraźnię ucznia tak bardzo, że niewykluczone jest to, iż dziecko będzie odczuwało lęk, smutek, dezorientację, zamęt, a nawet może się zamartwiać. Nauczyciel, jako mentor i przewodnik, musi więc uważać, aby nie doprowadzić do heteroteli, która „następuje wtedy, kiedy co innego się zamierza, a co innego osiąga”¹¹. Nie należy zapominać, że „trauma szokuje mózg, ogłusza umysł i zamraża ciało”¹². Dlatego, idąc dalej za myślą Levine’a, dodam, że rolą pedagoga jest niedoprowadzenie u uczniów do tak zwanych zakłóceń pamięci¹³, czyli procesu, w którym dziecko tak mocno „wchodzi” w historię, że jest przekonane, iż samo uczestniczyło w opisanym wydarzeniu, jednocześnie należy pamiętać, że nauka o Holocaustie jest „czymś więcej niż kolekcją tekstów połączonych wspólnym tematem”¹⁴.

Jak wynika z powyższych rozważań, nauczanie o Zagładzie nie jest zadaniem prostym. Osoba, która podejmuje się tej misji – myślę – nie powinna podejść do niej w sposób pobieżny. Zagadnienie musi być dostosowane do wieku dzieci oraz do ich wiedzy na temat świata (choć tutaj uważam, że absolutnie nie należy „łagodzić” wydarzenia, gdyż nikt nie pytał się dzieci Holocaustu, czy te były gotowe na to, aby

⁹ P.A. Levine, *Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości*, Czarna Owca, Warszawa 2017, s. 19.

¹⁰ P.A. Levine, *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*, Czarna Owca, Warszawa 2015, s. 19.

¹¹ M. Janion, *Transe – traumy – transgresje. 1. Niedobre dziecię*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 42.

¹² P.A. Levine, *Trauma i pamięć*, dz. cyt., s. 21.

¹³ Tamże, s. 24.

¹⁴ A.H. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, Cyklady, Warszawa 2003, s. 26.

żyć w warunkach zagrożenia¹⁵, ale trzeba odpowiednio dobrać materiał do wieku odbiorcy). Raz jeszcze podkreślam, bo takich przypomnień nigdy dość, że rolą edukacji o Zagładzie jest przedstawienie faktów historycznych, uczulenie uczniów na to, że zło istnieje i może doprowadzić do katastrofy. Wobec tego co powinien zrobić edukator, aby jego lekcja była przeprowadzona w sposób profesjonalny? Stoję na stanowisku, że istnieją dwie, łączące się ze sobą, drogi. Pierwsza ścieżka prowadzi do szkoleń, których celem jest przekazanie nauczycielom wiedzy, czyli w jaki sposób należy rozmawiać o Zagładzie. Druga dotyczy materiałów edukacyjnych: „planując lekcję o Holokauście, warto zastanowić się, według jakich kryteriów należy dokonać wyboru źródeł, z którymi będą pracować uczniowie”¹⁶ – stąd jako probierz warto skupić się na wskaźnikach dydaktycznych i merytorycznych:

I. Kryteria dydaktyczne (pozwalające na zrealizowanie celów edukacyjnych lekcji oraz odpowiadające możliwościom percepcji ucznia);

- Zgodne z tematem lekcji i szczegółowymi zagadnieniami omawianymi w jej trakcie;
- Dobrane do wieku ucznia, jego psychicznych możliwości poznania (chodzi np. o nieepatowanie brutalnością i przemocą, które często występują w źródłach dotyczących Zagłady, część uczniów jest nieprzygotowanych na to emocjonalnie, a więc młodszych wiekiem lub niedojrzałych emocjonalnie);
- Precyzyjne i jasno zdefiniowane (chodzi o korzystanie ze źródeł, których pochodzenia, charakteru, typu itp. jesteśmy pewni, które nie budzą zastrzeżeń badaczy);
- Uwzględniające kontekst osobisty, np. poprzez obecność narracji w pierwszej osobie liczby pojedynczej „ja” w źródle, co pozwala na budowanie empatii ucznia wobec ofiary. Dobrym przykładem są osobiste relacje dzieci składane zaraz po wojnie, jak i zapiski codzienne osób przebywających w gettach, obozach czy ukrywających się po tzw. aryjskiej stronie;
- Różnicowanie pod względem rodzaju, ale tożsame treściowo (np. źródło normatywne – rozporządzenie niemieckie o przesiedleniu do getta – w zestawieniu z artykułem z polskiej prasy podziemnej oraz fragmentem relacji osobistej na ten temat).

oraz:

II. Kryterium merytoryczne (uwzględniające perspektywę sprawcy, ofiary, świadka)

¹⁵ Podaję za Martą Madejską, która przytacza opis wojny widziany oczyma małej dziewczynki w książce *Aleja włókniarek*, Czarne, Wołowiec 2018, s. 64: „Młoda szwaczka zapamiętała zgliszczą więzienia i więźniów na Radogoszczu 18 stycznia 1945 roku, dzień przed wkroczeniem do miasta Armii Czerwonej: «Na dziedzińcu fabryki leżały stosy ludzkich ciał o spalonych twarzach i włosach, i rękach, ze zwęglonej odzieży wydobywały się resztki dymu i niesamowity swąd palących się ciał i ubrań». Maria miała wtedy kilkanaście lat. Przeżyła szok, który na długo w niej pozostał, ale wówczas chyba nie zdawała sobie sprawy, że to zapach całej tej wojny”.

¹⁶ R. Szuchta, dz. cyt., s. 12.

- Zróżnicowane pod względem rodzaju i gatunku (dokumentowo-aktowe, narracyjne, ikonograficzne, kartograficzne, statystyczne i inne);
- Reprezentatywne dla omawianego zagadnienia;
- Autentyczne i wiarygodne¹⁷.

Rzecz jasna, powstający scenariusz lekcji będzie opierał się na indywidualnych preferencjach nauczyciela: jego wiedzy i zainteresowaniach.

Holokaust „ukryty” w książkach – jak pracować z tekstem literackim

Ciekawa podejrzliwość wobec słów, których chętnie używam, opór rzeczywistości i doświadczenie nieadekwatności wypowiedzi otwierają umysł na inwencję, czyli na literaturę.

Poreczność literatury w zmaganiu się z trudem nazywania to tylko jeden z jej istotnych pożytków.

Chodzi nam jednak o dużo więcej niż o ulepszenie mowy.

Ryszard Koziołek, *Wiele tytułów*

Na rynku wydawniczym istnieje niezliczona liczba książek, które opowiadają o Zagładzie. Każda z nich reprezentuje odmienne gatunki literackie, które swoją formą powinny przemówić do odbiorcy. Zaprezentuję teksty literackie, które uważam za cenne pod względem dydaktycznym, gdyż dopasowane są do rozwoju emocjonalnego uczniów, dlatego podzielę je ze względu na wiek dzieci:

1. (6) 7–10 lat (klasy I–III).
2. 10–13 lat (klasy IV–VI).
3. 13/14 lat (klasa VII).
4. 14/15 lat (klasa VIII).

Nauczanie wczesnoszkolne I–III

Zważając na fakt, że dzieci w młodszych klasach dopiero uczą się czytać¹⁸, sądzę, że temat Holocaustu powinien zostać zmodyfikowany, a lekcja winna opierać się na ukazaniu różnicy pomiędzy dobrem a złem¹⁹. W tym celu polecam uwadze książkę

¹⁷ R. Szuchta, dz. cyt., s. 12–13.

¹⁸ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 69: „Efektywność uczenia się zależy od właściwego czasu: Bez względu na to, jaki wysiłek dzieci wkładają w uczenie się, nie mogą się nauczyć, zanim nie są dojrzałe do uczenia się”.

¹⁹ M. Żylińska, *Uczyć się czy być nauczonym?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 3–4. „Ponieważ uczenie się jest dla tego organu stanem naturalnym, wystarczy tak zorganizować środowisko edukacyjne, by mózgi mogły robić to, do czego zostały stworzone i by mogły wykorzystać swoje silne strony, twierdzi Manfred Spitzer. Najważniejszy jest początek lekcji. To wtedy nauczyciel musi przekonać neurony uczniów, żeby uwolniły odpowiednie neuroprzekaźniki. Warunkiem efektywnej nauki jest intrygujące i budzące zaciekawienie wprowadzenie. Ważne są nie tylko

Joanny Papuzińskiej *Asiunia*. Oczywiście nauczyciel nie ma obowiązku przeczytania dzieciom całej historii Asi, jednak opowieść ta w jasny sposób wyjaśnia, czym jest wojna: „ta właśnie książka – pisze Anna Piekarska na okładce książki – z pięknymi, malarskimi ilustracjami, pozwoli rodzicom poważnie porozmawiać z dziećmi o wojnie, nie wykraczając poza bezpieczne obrazy i emocje, i tym samym nie naraża dzieci na traumatyczne doświadczenia”²⁰. Ilustracje, pomimo iż bardzo dobrze współgrają z tekstem, mogą być omawiane bez interwencji tekstu²¹ lub wykorzystane jedynie te frazy, które są na nich umieszczone.

Należy pamiętać, że w pierwszej kolejności tak małe dzieci z pewnością utożsamiają się z główną bohaterką książki, ponieważ ta zwraca się do nich w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Po drugie, Asia mówi do czytelnika w sposób zwięzły, zrozumiały i przyjazny, po prostu wyjaśnia: „teraz się okazało – mówi czytelnikowi – że wojna może nie tylko przyjść do domu, ale nawet go zabrać”²², a także:

Nie ma nie tylko domu, ale też żadnych bliskich ludzi. Nie tylko mamy ani taty, ale też moich braci ani siostr. [...] Wiem, że oni gdzieś są, ale nie wiadomo gdzie. Po zabranii mamy przez Niemców zajęli się nami jacyś obcy ludzie. Ale nikt nie mógł zaopiekować się wszystkimi dziećmi razem. Dlatego zostaliśmy rozdzieleni, każdy osobno. Ja jestem tu, na Filtrowej, a oni gdzieś tam indziej, w jakichś innych, obcych domach²³.

Joanna nie straszy, pomimo że w książce są żołnierze niemieccy i rosyjscy, są naloty, bomby, choroby i głód (dziewczynka jasno i wyraźnie wskazuje, kto jest dobry, a kto zły). Bohaterka pokazuje świat dziecka, widziany właśnie oczami dziecka: „– Front tędy przeszedł – mówili bracia, a ja myślałam sobie, że ten front to taki zły olbrzym z bajki, coś jakby troll – nawet podobnie się nazywał – który szedł i ogromnymi nóżkami wszystko deptał i łamał, a jeszcze w dodatku kopnął w nasz dom”²⁴.

W pracy z tak małymi dziećmi należy pamiętać, że uczniowie nie mogą opuścić klasy wystraszone, dlatego każda historia musi mieć morał i dobrze się kończyć. Warto więc skupić się na tym, że tata (w klasie I lepiej użyć rzeczownika *rodzice*) wrócił (wrócili) do domu, przy tym psycholog Anna Piekarska radzi: „jeśli jednak po przeczytaniu książki dzieci zapytają, dlaczego nie wróciła mama Asiuni, spokojnie powiedzmy im prawdę. Bo przecież taka była ta wojna...”²⁵. Oczywiście uczniowie mają

słowa nauczyciela, ale również sposób, w jaki komunikuje uczniom nowy temat. Jego ton, mimika czy gestykulacja są wyrazem nastawienia do omawianego zagadnienia i mają ogromny wpływ na uwalnianie niezbędnych do rozpoczęcia procesu uczenia się neuroprzebieżników”.

²⁰ A. Piekarska, Recenzja na okładce, [w:] J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.

²¹ Książka może zostać zmodyfikowana i wykorzystana jako picture book.

²² J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019, s. 9.

²³ Tamże, s. 9.

²⁴ Tamże, s. 28.

²⁵ A. Piekarska, dz. cyt.

przecież prawo do tego, aby zmienić zakończenie²⁶, wszak mogą narysować powrót mamy do domu, bowiem „rysunek jest tą formą funkcji semiotycznej, która wpisuje się w połowie drogi między zabawą symboliczną a obrazem psychicznym”²⁷.

Klasy IV–VI

Postrzeżenie świata przez dzieci w wieku 10 lat wchodzi już na wyższy (zaawansowany) poziom rozwiązywania problemów, zwany także operacyjnym, czyli dziecko (powoli) przestaje myśleć wyłącznie o sobie (egocentryzm), a zaczyna dostrzegać inne osoby i ich uczucia²⁸, toteż warto wykorzystać ten moment i zaproponować uczniom książkę Abrama Cytryna *Pragnę żyć*. Kluczowym punktem jest to, że książkę tę napisał ich rówieśnik (Cytryn urodził się w 1927 roku, dlatego w momencie wybuchu wojny miał 12 lat), łódzki Żyd pisał wiersze i opowiadania, które pieczołowicie chował w getcie. Po śmierci chłopca w komorze gazowej Auschwitz-Birkenau zapiski trafiły do rąk jego siostry Nelly, która dołożyła wszelkich starań, aby wydać je w wersji książkowej. Prawdą jest, że tekst ten bardzo różni się od *Asiuni* (bowiem Papuzińska pisała dla dzieci, z kolei Cytryn pisał o dzieciach). Różnią się one na przykład pod względem stylu, gdyż Abram posługiwał się konwencją młodopolską: czytelnik zna osobowość pisarza, dostrzega jego stan duchowy i psychiczny. Autor nie szczędzi wątków moralnych oraz ocenia.

Dzieło to z gatunku dokumentu osobistego można rozbić na kilka aspektów, szczególnie że jest ono podzielone na siedem krótkich opowiadań. Można więc dopasować je do rozwoju emocjonalnego dziecka, stopniowo zwiększając poziom wiedzy, i tak opisać:

1. Życie dzieci przed II wojną: zabawy dziecięce, przyjaciele, rodzina, szkoła:

Matematyka! Bezlitosny potwór, nauka zupełnie pozbawiona fantazji, trzymająca mózg w kleszczach ściślej i suchej logiki. Takie wyobrażenie miał Henryk o tej dziedzinie, której szczerze nienawidził. Wesoły chłopiec o brzydkiej twarzy dopadł w podskokach do tablicy i nakreślił kredą złowrogie słowo: MATEMATYKA. Henryk zacisnął zęby. Chętnie by tę kreaturę udusił bez żalu. Wkrótce jednak przeraził się tej myśli. Brzydki chłopiec, prymus klasowy, żonglował w międzyczasie liczbami, ułamkami, wzbudzając podziw w Henryku²⁹.

2. Przeprowadzka do getta (łódzkiego): co dziecko może włożyć do walizki, gdy musi w pośpiechu zostawić swój dom³⁰, samotność i strata bliskich:

²⁶ Por. cykl opowiadań K. Filipowicz, *Profile moich znajomych*, [w:] tegoż, *Krajobraz, który przeżył śmierć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 184–241.

²⁷ J. Pianget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1993, s. 64.

²⁸ J. Pianget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 125.

²⁹ A. Cytryn, *Pragnę żyć*, Bonobo, Warszawa 2004, s. 10.

³⁰ Warto jeszcze wspomnieć o picture book *Dym* Antona Fortesa i Joanny Concejo. Na jednej ze stron znajduje się szkic walizek, na której nawet siedzi pluszowy miś. Myślę więc, że warto wesprzeć się tym obrazem.

Haneczka jest dziesięcioletnią, wychudzoną dziewczynką o łagodnej, sympatycznej twarzyczce i wiecznie smutnych oczach. Czarne włosy wicherzą się na jej dziecięcej głowinie, a z łagodnego, foremnego noska spływa brzydka strużka. Dlaczego Haneczka jest wiecznie zatroskana? Dlaczego jej oczy nie błyszczą dziecięcą radością? Pomimo że Haneczka jest jeszcze dzieckiem, życie wymaga od niej, co od dorosłego, dojrzałego człowieka. Ciotka, u której dziewczynka mieszka, jest tylko jej opiekunką. Haneczka nie ma rodziców. Okrutna gruźlica zabrała najdroższych jej ludzi³¹.

3. Życie w getcie: głód, choroby, ciasnota, szkoła gettowska, praca, Wielka Szpera, Rumkowski:

Czasem też zaturkocze dorożka jaśnie oświeconego króla Chaima. Spogląda z góry biały starzec na tętniący żywołową pracą kawałek ograniczonej drutami ziemi. Obywatele zdejmują przed nim czapki, kapelusze, chylą się, kłaniają. Gdy dorożka niknie za rogiem, mruczą przekleństwa lub śmieją się z niego, przedrzeźniając litwacki język³².

4. Deportacja do obozu Auschwitz-Birkenau: śmierć w komorze gazowej:

Ściska pióro, w słowach się duszę
 Ale pisać muszę!
 O, męko moja, o życie moje
 O, wieczne niepokoje
 A może tak? A może siak
 Jestem jak raniony ptak
 Chcę wzlecieć, nie mogę
 Ale przecież wyraźnie widzę mą drogę
 Przez doły, przez góry, przez chmury
 Jak ptak srebropióry
 Wzleczę³³

Zdaję sobie sprawę, że praca z tym tekstem może nauczycielowi z początku wydać się trudna, dlatego radzę skupić się na bohaterze, dziecku, na jego uczuciach, na wyborach, jakich zmuszony był dokonywać, na transformacji, jaką przeszedł, przecież w chwili zagrożenia z infantylnego chłopca Abram zmienił się w odpowiedzialnego młodzieńca.

Klasa VII

Uczniowie, którzy uczęszczają do VII klasy szkoły podstawowej, zaczynają z wolna wchodzić w wiek adolescencji, z tej przyczyny należy pamiętać, że:

Jedną z najważniejszych – i dość łatwo zauważalną dla postronnego obserwatora – zmianą rozwojową występującą w okresie wczesnego dorastania dotyczy

³¹ A. Cytryn, dz. cyt., s. 31.

³² Tamże, s. 42.

³³ Tamże, s. 108.

sposobów myślenia i rozwiązywania problemów. Nastolatki, w stopniu znacznie większym niż dzieci, potrafią posługiwać się pojęciami abstrakcyjnymi (takimi jak prawda, sprawiedliwość, miłość) oraz rozważać i analizować konkretny problem z różnych punktów widzenia. Ta nowa umiejętność owocuje tym, że z dużym zaangażowaniem zaczynają dyskutować z rodzicami na różnorodny temat, poszukują racjonalnych wyjaśnień dla zasad, które wcześniej bezkrytycznie akceptowali, zaczynają ironizować³⁴.

Mając na uwadze aspekty rozwojowe uczniów, warto zaproponować im pracę z komiksem jako krótką formą literacką, która de facto mieści w sobie skarbnicę wiedzy.

Prawdą jest, że do niedawna komiks był prawie niezauważany przez nauczycieli i pedagogów. Jerzy Bralczyk pisze:

Ale – czytam. Albo oglądam. I mam do niego stosunek, by tak rzec, nieokreślony. Z różnych przyczyn się to bierze: z tych właśnie wymagań orientacyjnych, które mi stawia; z ambiwalencji kulturowej – czy wysoka, czy niska to kultura; z ideologicznego dziedzictwa; wreszcie z niepewności co do zamierzonego sposobu działania – w słowie coś komicznego, w wyniku działania niezupełnie...³⁵.

Nie będę rozwijać tego wątku ponad potrzebę, choć dodam, że do pewnego czasu – i ja uległam temu żywiołowi – zgadzałam się ze zdaniem językoznawcy, ale widząc zainteresowanie uczniów, postawiłam sobie wyzwanie i uważniej przyjrzałam się temu zagadnieniu³⁶. W rezultacie dzisiaj wykorzystuję komiks w swojej pracy. Pozwolle sobie zauważyć, że nauczyciel, który zdecyduje się pracować z komiksem, będzie miał do wyboru wiele pozycji bibliograficznych, toteż omówię teraz dwie książki, które bardzo dobrze wpisują się w ten temat. Warto zestawić ze sobą dwa teksty, komiks Jeana Davida Morvana i Séverine Tréfouël *Irena* z dziełem Arta Spiegelmana *Maus. Opowieść ocalałego. Mój ojciec krwawi historią*. Od razu należy podkreślić, że nie chodzi o wywołanie polemiki, lecz ukazanie postawy ludzkiej oraz dokonanie przez uczniów krytycznej analizy tych wyborów. Na marginesie dodam, że nie można bać się historii, mam tu na myśli dysputę na temat szmalcowników. Wychodzę z założenia, że należy głośno i wyraźnie mówić o osobach, które wydawały Żydów za pieniądze. Godzi się potępiać takie zachowanie! Z drugiej strony trzeba przyznać, że gdyby nie było Polaków, którzy kolaborowali z okupantem, to bohaterstwo na przykład Ireny Sendlerowej byłoby mniejsze, bo przecież ta Sprawiedliwa wśród Narodów Świata obawiała się nie tylko Niemców (ich rozpoznawała od razu!), ale też swoich rodaków.

³⁴ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 15.

³⁵ J. Bralczyk, *Komiks. Moja osobista historia komiksu*, [w:] 100 na 100. *Antologia komiksu na stulecie odzyskania niepodległości*, WSiP, Warszawa 2018, s. 205.

³⁶ Moją uwagę zwróciła książka Jerzego Szyłaka *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.

Pomimo tak wielkiego zagrożenia kobieta nie poddawała się i pomagała żydowskim dzieciom przetrwać wojnę.

Do przeprowadzenia takiej lekcji niezbędne jest, aby uczniowie wcześniej zapoznali się z komiksami. Zapewne będą je czytać w zaciszu własnych domów, podczas przerwy świątecznej (temat Holokaustu zazwyczaj omawiany jest pod koniec stycznia), toteż trzeba uczulić uczniów, aby rozłożyli lekturę na kilkanaście dni. Pracę dobrze jest rozpocząć od komiksu *Maus*, omawiając jego bohaterów. Nauczyciel może wprowadzić metaplan, czyli podzielić tablicę (lub dużą kartkę papieru) na dwie części i wypisać w pierwszym segmencie postawy ocenione jako niewłaściwe, złe bądź niekorzystne. Drugi komponent można zostawić na komiks *Irena*, wypunktowując cechy pozytywne. W ten sposób wyłoni się obraz, który jasno ukaże granicę pomiędzy dobrem a złem. Uczeń sam oceni postawy Polaków³⁷. Dobrym ćwiczeniem jest poproszenie młodzieży, aby samodzielnie wykonała komiks. Uczniowie wybierają z tablicy jeden punkt i rozbudowują go w formie rysunków zamkniętych w 4–12 okienkach. Dają bohaterom głos. W takich przypadkach należy pamiętać, że nauczyciel nie ocenia walorów artystycznych zadania.

Klasa VIII

Ósmoklasiści stoją przed ogromnym wyzwaniem, jakim jest egzamin końcowy, muszą ponadto dokonać wyboru nowej szkoły ponadpodstawowej. Jeżeli zrobią to nieumiejętnie, wówczas istnieje ryzyko, że spędzą kolejne cztery lata w niewłaściwym miejscu, które nie rozwinie ich pasji i umiejętności, a (tylko) doprowadzi do zakończenia edukacji na poziomie szkoły średniej. Napięcia te związane są z emocjami, które przygotowują młodego człowieka do „włączania się młodej osoby w usankcjonowany społecznie sposób myślenia, działania i organizowania aktywności ukierunkowanej na samodzielność”³⁸, a także:

Celem regulacji emocji jest – mówiąc najprościej – maksymalizowanie występowania nastroju pozytywnego i minimalizowanie występowania nastroju negatywnego. Służą temu różnorodne zabiegi, jakie podejmuje jednostka. Człowiek w toku rozwoju uczy się panować nad własnymi emocjami, akceptować je, a jednocześnie kontrolować formę ich wyrażania tak, aby pozostać w zgodzie z normami społecznymi. Można zatem powiedzieć, że dojrzałość sprzyja

³⁷ T. Hammarberg, *Komisarz Praw Człowieka*, [w:] *Wykład Korczakowski 2007: Uczestnictwo Dzieci*, Council Of Europe, Strasburg 2008, s. 20: „Celem powinno być stworzenie kultury charakteryzującej się większą otwartością na opinie dzieci i zapewniającą pełne ich poszanowanie. Niestety wielu dorosłych traktuje tę perspektywę jak zagrożenie. Kwestię większego wpływu dzieci postrzega się jak grę o sumie zerowej, w której jedna strona może wygrać tylko wtedy, kiedy druga przegra. Innymi słowy, dorośli uważają, że jeśli dzieci będą miały więcej do powiedzenia, to sami dorośli utracą część swojej władzy i w mniejszym stopniu będą mogli kontrolować rodzinę lub zapewnić dyscyplinę w klasie”.

³⁸ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 5.

konstruktywnej kontroli emocji, zaś kontrola emocjonalna jest wyznacznikiem dojrzałości jednostki³⁹.

Z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że uczniowie w wieku 15 lat są już świadomymi odbiorcami tematu dotyczącego Zagłady Żydów. Wielu rzeczy nie trzeba przed nimi „ukrywać”, przekazywać po kryjomu, chociaż: „poszukując odpowiedniej strategii nauczania o Holokauście, szczególnie ważne wydaje się wykorzystywanie empatii ze sprawcami, ofiarami i świadkami tych tragicznych wydarzeń. Dlatego z bogatego zbioru metod nauczania, pozostających dzisiaj do dyspozycji nauczyciela, należy wybrać te, które najlepiej pozwolą uczniom na refleksję własną, zmuszą do krytycznego myślenia i odpowiedzi na jedno z podstawowych pytań stawianych w kontekście Holocaustu, tj.: Co mogę/możemy zrobić, aby to nigdy się nie powtórzyło?”⁴⁰. Analiza i interpretacja tekstu pobudzona jest do „pełnego aktu myślenia, właściwego procesowi rozwiązywania problemów”⁴¹. Dobrze więc, aby rozpocząć dyskusję od omówienia wiersza Julii Hartwig *W drodze*:

Na cmentarzu żydowskim
są najstarsze drzewa

Kruk
kantor oniemiały
nie śpiewa

Nad drzew wierzchołkami
ciężką jesienną chmurą
przechodzą tysiącami

Wychodźcie im na spotkanie
Zamknięci w pałacach pomników

Razem przez deszcz siekący
przez błyskawice
iść wam dziś trzeba

Ci którzy miejsca swojego nie mają
którzy sami są ogniem i deszczem
Teraz się z wami bratają

³⁹ Tamże, s. 35.

⁴⁰ R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 45.

⁴¹ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 374.

Bo jeszcze
nie koniec ich końca
nie koniec⁴²

Sądzę, że w pracy nad tym utworem dobrze byłoby wykorzystać technikę „6 kapeluszy myślowych de Bono”⁴³. Metoda ta, jak myślę, jest dobrze znana nauczycielom, jednak warto ją przypomnieć:

Kolor	Kiedy wykorzystać?
biały (fakty)	Wiem, że... Czego mogę się dowiedzieć z dokumentów...
czerwony (emocje)	Odczucia na gorąco Kiedy myślę o, wówczas czuję... Nie umiem ubrać tego w słowa, ponieważ...
czarny (pesymizm)	Krytyka... Ostrożność... Wady...
żółty (optymizm)	Entuzjazm... Zalety... Korzyści...
zielony (możliwości)	Pomysły, „co by było gdyby”...
niebieski (analiza procesu)	Podsumowując... Który kolor przeważa...

Po takich ćwiczeniach aktywizujących nie ma przeszkód, aby sięgnąć po kolejną świadomie stosowaną metodę: „z doświadczeń wynika – piszą Robert Szuchta i Piotr Trojański – że najlepiej nadają się do tego metody aktywne, w tym tzw. metoda dramy, która odwołuje się zarówno do przeżyć, jak i działania uczniów”⁴⁴, ale:

Pamiętać jednak należy, że techniki dramowe wymagają od nauczyciela specjalnego przygotowania, znacznej wiedzy psychologicznej oraz często kilku jednostek lekcyjnych na ich realizację. Pracując metodą dramy, należy pozwolić młodzieży na swobodne i nieskrępowane wyrażanie przeżyć. Szczególną rolę powinny odgrywać tu różne formy ekspresji twórczej. Godne polecenia wydają się być także techniki plastyczne, takie jak rysunek, plakat czy rzeźba. Z uwagi jednak na duże zaangażowanie emocjonalne uczniów, towarzyszące pracy tą metodą, trzeba być świadomym wynikających z tego pewnych zagrożeń. Należy bardzo ostrożnie dobierać role uczniów, jak również cały czas czuwać nad rozwojem sytuacji, by w razie potrzeby móc odpowiednio zareagować, a nawet przerwać ćwiczenie. Każda lekcja prowadzona metodą dramy powinna kończyć

⁴² J. Hartwig, *W drodze*, [w:] A. Skibińska, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010, s. 576.

⁴³ Zob. też E. de Bono, *Myślenie lateralne. Czym jest i jak wiele znaczy*, Studio Emka, Warszawa 2015.

⁴⁴ R. Szuchta, P. Trojański, dz. cyt., s. 45.

się dyskusją uczestników na temat ich indywidualnych przeżyć oraz sposobu postrzegania zachowań i emocji innych⁴⁵.

A także:

Dyskusję podsumowującą należy przeprowadzić na trzech poziomach:

- Emocjonalnym (indywidualnym) – uczeń będzie miał możliwość samodzielnego przeanalizowania i zrozumienia swoich emocji i przeżyć, jakich doznawał w trakcie zajęć. Może też usłyszeć, jaki był emocjonalny odbiór zajęć przez innych uczestników. Ważne jest też, aby uzmysłowił sobie, jak inni odbierali jego zachowanie w trakcie lekcji.
- Intelktualnym – uczniowie powinni podjąć zadanie uogólnienia swoich emocji i przeżyć, dokonać ich syntezy i sformułować wnioski ogólne.
- Historycznym – uczniowie powinni odnieść swoje doświadczenia do doświadczeń z przeszłości. Na tym poziomie podsumowania największą rolę do spełnienia ma nauczyciel, który powinien powiązać doświadczenia emocjonalne i intelektualne uczniów z rzeczywistością historyczną, która jest przedmiotem poznania na lekcji⁴⁶.

Dlatego „drama jest rozumiana – wskazuje Kamila Witerska – zarówno jako metoda, jak i doświadczenie oraz jako długotrwały proces, wymagający czasu i cierpliwości w oczekiwaniu na jego efekt”⁴⁷.

Jeśli jest to możliwe, zajęcia należy rozłożyć na kilka spotkań i oczywiście nie można zapomnieć o „wyjściu” z roli i zamknięciu procesu twórczego. Jest to bardzo ważne, ponieważ młodzież (w tym wieku) utożsamia się z dramą wewnętrzną, dlatego uczeń jako komunikator najchętniej przyjmuje rolę „maski”.

Trzeba tu oczywiście przypomnieć już po raz wtórny, że dobór tekstu oraz połączenie go z dramą powinno być przeprowadzone w umiejętny sposób, gdyż ma to na celu uświadomienie relacji międzyludzkich. Dobrym przykładem jest więc książka Zofii Posmysz *Pasażerka*. Podział ról może zostać sklasyfikowany według technik psychodramy:

- gorące krzesło (przedstawienie postaci, opisanie ich punktu widzenia: Marta – więźniarka obozu koncentracyjnego, Liza – esesmanka, Tadeusz – narzeczony Marty, także więzień obozu Zagłady),
- sobowtór (sumienie Lizy – kata, która boi się Marty – swojej ofiary),
- zwierciadło (Liza i Marta mówią do siebie, jakby patrzyły w lustro),
- wywiad (Marta – więźniarka po latach „przesłuchuje” Lizę – kata),
- stop-klatka (zatrzymanie ruchu – strach przed psem, gdy Liza cofa się w przeszłość).

⁴⁵ Tamże, s. 45–46.

⁴⁶ Tamże, s. 45–46.

⁴⁷ K. Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Difin, Warszawa 2014, s. 7.

Istotnym punktem w nauczaniu o Holokauście jest omówienie tekstu, który w tym przypadku może zostać zmodyfikowany przez samych uczniów. Mogą oni wspierać się jeszcze inną książką tej samej autorki *Królestwo za mgłą*, gdzie Zofia Posmysz dopowiada wiele historii ze swojego życia. Ważne jest jeszcze to, aby uczniowie nie przedstawiali całych scen i opisów literackich (czyli nie wyuczyl się ich na pamięć), ale je zobrazowali, zinterpretowali. Książka Posmysz jest na tyle uniwersalna, że generalnie rzecz biorąc, można bez problemu rozbić ją na części i przedstawić problem z punktu widzenia ofiary i kata, opowiedzieć o miłości w Auschwitz (Tadeusza i Marty), walce o przetrwanie (ruch oporu), przebaczeniu i zapomnieniu (Co to znaczy? Czy można przebaczyć, zapomnieć?).

Ruchome obrazy i dźwięki opowiadające o Holokauście

Materiały archiwalne uzyskują kontrpunkt w postaci komentarza historycznego i relacji świadków składanych przed kamerą.

Tomasz Majewski, *Czas getta*

Film to wyszukany łącznik pomiędzy światem rzeczywistym a czymś obcym, innym, nieznanym. Film to także narzędzie, które wspiera procesy edukacyjne w kształtowaniu kompetencji kulturowych. Film to drugie „oko”, które pozwala na uczenie się nie tylko z obrazów, ale też ze słów. Film to w końcu pomoc w rozszerzaniu leksyki i rozumieniu ze słuchu. Film to ruchomy świat, który uczniowie odbierają szybciej niż tekst literacki. Nauczyciel oczywiście jest tego świadomy, dlatego też warto wzbogacić lekcje o tę formę artystyczną.

Przeanalizuję kilka produkcji, które pogłębiają wiedzę o Szoa⁴⁸, zwłaszcza że „w nauczaniu o Holokauście szczególne znaczenie odgrywa obcowanie uczniów z filmem. Polska i zagraniczna kinematografia obfituje w różne przykłady ekranizacji poruszających problematykę wojny i okupacji. Prawie w każdej z nich pojawia się wątek żydowski⁴⁹, ale:

Niestety, większość filmów, zarówno fabularnych, jak i dokumentalnych, nie została zrealizowana specjalnie z myślą o nauczaniu dzieci i młodzieży. Dlatego nauczyciel staje przed koniecznością dostosowywania ich do potrzeb i wymagań edukacji szkolnej. Świadomi wielu walorów dydaktycznych wynikających z wykorzystywania filmów w nauczaniu o Holokauście, do których należą na przykład: pobudzanie zainteresowania uczniów, rozwijanie wyobraźni czy wprowadzanie w klimat ówczesnych wydarzeń, musimy także pamiętać o pewnych zagrożeniach wynikających z ich stosowania. Czasem obraz filmowy

⁴⁸ Pragnę podkreślić, że nie będę skupiać się na filmach wyświetlanych na dużym ekranie. Dostrzegam wagę wielu dzieł artystycznych, jak chociażby cenione przeze mnie filmy *Syn Szawła*, *Pokłosie*, *Ida* czy *W ciemności*, ale w tej pracy chciałam zwrócić uwagę na mniej znane dzieła.

⁴⁹ R. Szuchta, P. Trojański, dz. cyt., s. 47.

może przyczyniać się do powstawania lub utrwalania u młodzieży informacji błędnych, a nawet fałszywych. Ponadto może on oddziaływać na tworzenie się, mających charakter odtwórczy, wyobrażeń historycznych, których jakość i rodzaj zależą oczywiście od wartości danego filmu⁵⁰.

W związku z tym ważne jest, aby nauczyciel – podobnie jak robił to w przypadku tekstu literackiego – wybrał odpowiedni materiał filmowy, gdyż:

pracę z filmem należy zawsze poprzedzić odpowiednim przygotowaniem siebie do jego prezentacji, a uczniów do odbioru. Projekcja filmu powinna być poprzedzona odpowiednim wprowadzeniem nauczyciela, natomiast zakończona podsumowaniem i wyciągnięciem wniosków. Jeżeli film jest długi, należy rozważyć możliwość jego skrócenia lub prezentacji wybranych fragmentów. Z uwagi na pojawiające się często w filmach na temat Holocaustu drastyczne sceny, należy zastanowić się, czy są one odpowiednie do młodego odbiorcy. Poza tym, zawsze powinno się dokonywać selekcji materiału filmowego pod względem jego przydatności dydaktycznej⁵¹.

Zasada, która winna przyświecać przy wyborze filmu, polega na odpowiedzeniu na pytanie „wybierając film, kieruję się...”. Prawdziwym problemem, jaki trzeba mieć na uwadze przy przygotowywaniu zajęć w szkole, jest to, że osoba prowadząca lekcje ma do dyspozycji zaledwie 45 minut, rzadziej kolejne 45. Z tej przyczyny nie można pokazać filmu, który trwa w zależności: od półtorej do dwóch i pół godziny, toteż nauczyciel musi wybrać większe fragmenty filmu. Ma to też jednak dobre strony – można ominąć sceny drastyczne lub erotyczne.

Film, który nadaje się dla dzieci niemalże w każdym wieku, został wyreżyserowany przez George'a Stevensa w 1959 roku. *Pamiętnik Anny Frank* (oryg. *The Diary of Anne Frank*) został zainspirowany sztuką teatralną nagrodzoną Pulitzerem. Film otrzymał aż trzy Oscary. Dzisiaj historia już nie nowa, ukazuje bowiem dobrze znane niedogodności przebywania w ukryciu holenderskich Żydów oraz trudy dorastania młodej dziewczynki. Muszę tu jednak zrobić małą dygresję na temat książki Evy Schloss *After Auschwitz*. Autorka opisała w niej dalsze losy ojca Anny, Ottona Franka, który „po Auschwitz”⁵² ponownie ożenił się z mamą pisarki, Elfride 'Fritzi' Markovits-Geiringer. Schloss opisuje starania Franka, aby pamiętnik młodej dziewczynki ujrzał światło dzienne. Nie była to łatwa droga, ponieważ oskarżano Ottona o rewizjonizm, czyli zakłamywanie historii, wmawiano bowiem światu, iż Frank spreparował zapiski córki, aby ją wypromować. Film – krok po kroku – ukazuje losy Ani: jej walkę o normalność w nienormalnym okresie historycznym. Anna stała się symbolem dziecięcego cierpienia – to fakt bezsprzeczny.

Życie jest piękne to przejmująca historia o miłości rodzicielskiej. Włoski aktor, reżyser i scenarzysta Roberto Benigni wcielił się również w rolę głównego bohatera,

⁵⁰ Tamże, s. 47–48.

⁵¹ Tamże, s. 48.

⁵² Nawiązując do książki Evy Schloss *After Auschwitz*.

Guido Orefice. Mężczyzna z racji pochodzenia został deportowany wraz z synem do obozu koncentracyjnego. Guido od razu zrozumiał, że miejsce, do którego trafili, jest okrutne i musi zrobić wszystko, żeby ochronić syna. Rozpoczyna przeto grę, w którą angażuje dziecko. Ojciec przekonuje Giosuègo, że okrutny świat, który go w tym momencie otacza, jest tylko formą zabawy dla dorosłych. Z tej przyczyny obóz koncentracyjny staje się polem walki o punkty, po to by wygrać czołg. Głód i chłód to tylko strategiczna gra przeciwnika (wroga), potrzebna do wyeliminowania konkurencji – przecież ma wygrać najlepszy! Ojciec „łagodzi”, wysmiewa, przemienia w żart, okrutny, obozowy świat. Nadaje sens temu, co sensu już nie ma. Daje szansę dziecku na życie „po”, czyli na życie bez traumy. Oczywiście film ten należy potraktować z lekkim „przymrużeniem oka”.

Jeżeli jednak nauczyciel uzna, że chciałby opowiedzieć podobną historię, ale bez „śmiechu”, czyli złagodzenia dziecku drastycznej wojennej rzeczywistości, wówczas lepiej sięgnąć po produkcję filmową *Nadzy wśród wilków*. Rzecz wymaga wyjaśnienia, ponieważ istnieją dwa filmy o identycznym tytule, które de facto opowiadają tę samą historię, pierwszy w reżyserii Franka Beyera z roku 1963, a drugi – remake z 2015 roku wyreżyserowany przez Philippa Kadelbacha. Obydwa filmy inspirowane były powieścią Brunona Apitza noszącą ten sam tytuł. Historia toczy się w obozie w Buchenwaldzie, do którego w walizce zostaje wniesiony mały żydowski chłopiec. Więźniowie postanowili zająć się malcem, ukrywając go w obozie. Tu także wkrada się magiczny, choć nie tak wyraźny, jak w *Życie jest...*, świat.

W 2010 roku francuski reżyser i scenograf Gilles Paquet-Brenner nakręcił film *Klucz Sarah*, bazując na opowieści Tatiany de Rosnay⁵³. Zarówno książka, jak i film podejmują:

temat czarnych kart w najnowszej historii Francji – dokonanych przez kolaborujący z Hitlerem rząd Vichy aresztowań rodzin żydowskich, wywożonych potem do obozów koncentracyjnych – toczy się na dwóch płaszczyznach czasowych, które dzieli 60 lat.

Paryż pod niemiecką okupacją, lipiec 1942 roku. Podczas precyzyjnie przygotowanej obławy dziesięcioletnia Sarah i jej rodzice zostają w środku nocy zatrzymani przez francuską policję. Przed opuszczeniem mieszkania, chcąc ratować swego młodszego brata, dziewczynka ukrywa go w szafie. Następne dni rodzina Starzyńskich spędza na stadionie kolarskim Velodrome d’Hiver – pierwszym przystanku na drodze do obozu zagłady. Sarah trafia tam z kluczem do szafy, w której zamknęła brata⁵⁴.

Ostatni film, który chciałabym omówić, nie dotyczy bezpośrednio Holokaustu, ale krąży wokół niego. Mam na myśli *Labirynt kłamstw* Giulio Ricciarellego. Akcja rozgrywa się w 1958 roku w Niemczech. Młody prokurator Johann Radmann (w tej roli Alexander Fehling) próbuje dociec prawdy dotyczącej esesmanów stacjonujących

⁵³ T. de Rosnay, *Klucz Sarah*, Albatros A. Kuryłowicz, Warszawa 2013.

⁵⁴ Tamże, s. 3.

w nazistowskim obozie w Auschwitz. Powoli prawnik odkrywa niechlubne karty historii swojego kraju. Niestety praca ta okazała się niełatwa, gdyż zbrodniarze wojenni nie mieli zamiaru odpowiadać za swoje czyny. Upór i chęć dotarcia do prawdy jest jednak większa niż wstyd i strach. Film bardzo dobrze opisuje postawę ludzką, przedstawia bowiem historię z wielu perspektyw: ofiar, katów, „niemych” świadków, ludzi żyjących w czasie „po” wojnie.

Każdy z wyżej wymienionych filmów można omówić w całości lub we fragmentach, można również wykorzystać materiał filmowy jako dopełnienie tekstu literackiego.

Zakończenie

Proponuję zatem spojrzeć na Holocaust (a także, niejako równolegle, na potworny eksperyment, jakim był komunizm) z dystansu, bez często uzasadnionych, a często niezdrowych emocji oraz w kontekście – jako na zjawiska nie w pełni wyjątkowe w dziejach.

Arkadiusz Morawiec, *Literatura polska wobec ludobójstwa*

W mojej pracy podjęłam próbę ukazania, w jaki sposób należy omawiać trudny temat, jakim jest Zagłada europejskich Żydów. Wielokrotnie podkreślałam już, że zadanie to jest trudne, i nauczyciel, który nie jest empatyczny i nie posiada odpowiedniej wiedzy, nie będzie w stanie poradzić sobie z tym zagadnieniem, z tą misją. Bo przecież tak właśnie należy traktować prowadzenie lekcji o Holokauście – jako posłannictwo, ważne odpowiedzialne zadanie do spełnienia.

Świadomie wybrałam do analizy mniej znane teksty kultury, chcąc pokazać, że Zagłada to nie tylko okres historyczny. Yehuda Bauer w książce *Przemysłość Zagładę* podkreśla, że przecież „Zagłada była ludobójstwem, ale szczególnego rodzaju, niemającym precedensu”⁵⁵.

Edukowanie, czyli przekazywanie wiedzy, polega na umiejętnym manewrowaniu słowem, dlatego też „najważniejszą zdobyczą ewolucyjną człowieka okazuje się umiejętność symbolizowania jednostkowych doświadczeń, czyli przekładania ich na słowa, obrazy, dźwięki i kształty”⁵⁶, bo przecież „zdolność tworzenia i rozumienia symboli czyni nas ludźmi”⁵⁷. Czy teraz nauczyciele zgodzą się z tymi opiniami? Czy (na nowo) podejną do tematu Zagłady z odpowiednią dozą zrozumienia i utożsamiają się z cierpieniem, jakie ono ze sobą niesie? Z całą odpowiedzialnością powiedzieć należy: oby tak się stało. Osobiście, jako człowiek, humanistka, badaczka literatury,

⁵⁵ B. Yehuda, *Przemysłość Zagładę*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016, s. 8.

⁵⁶ R. Koziółek, *Wiele tytułów*, Czarne, Wołowiec 2019, s. 11.

⁵⁷ Tamże.

nauczycielka, pedagog, kuratorka wystaw, tłumaczka i mama, nie potrafię przyjąć do wiadomości, że można uczyń inaczej.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Bartoszewski W., *Mój Auschwitz*, Znak, Kraków 2010.
- Bauer Y., *Przemysław Zagładę*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016.
- Bralczyk J., *Komiks. Moja osobista historia komiksu*, [w:] *100 na 100. Antologia komiksu na stulecie odzyskania niepodległości*, WSiP, Warszawa 2018.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Cytryn A., *Pragnę żyć*, Bonobo, Warszawa 2004.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- De Bono E., *Myślenie lateralne. Czym jest i jak wiele znaczy*, Studio Emka, Warszawa 2015.
- De Rosnay T., *Klucz Sarah*, Albatros A. Kuryłowicz, Warszawa 2013.
- Kulka O.D., *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*, Czarne, Wołowiec 2014.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003.
- Filipowicz K., *Profile moich znajomych*, [w:] tegoż, *Krajobraz, który przeżył śmierć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP SA, Warszawa 1999.
- Goldkorn W., *Dziecko w śniegu*, Czarne, Wołowiec 2018.
- Gradkowski H., *Czym jest literatura dziecięca? Poradnik metodyczny*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013.
- Hammarberg T., *Komisarz Praw Człowieka*, [w:] *Wykład Korczakowski 2007: Uczestnictwo Dzieci*, Council Of Europe, Strasburg 2008.
- Hartwig J., *W drodze*, [w:] A. Skibińska, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Janion M., *Transe – traumy – transgresje. 1. Niedobre dziecię*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Koziołek R., *Wiele tytułów*, Czarne, Wołowiec 2019.
- Kruszewski K., *Metody nauczania*, [w:] tegoż (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczania*, PWN, Warszawa 1994.

- Levine P.A., *Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości*, Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Levine P.A., *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*, Czarna Owca, Warszawa 2015.
- Madejska M., *Aleja włókniarek*, Czarne, Wołowiec 2018.
- Michalski B., *Uczymy wszystkiego od początku*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005.
- Papuzińska J., *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.
- Pianget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1993.
- Pianget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
- Piekarska A., Recenzja na okładce, [w:] J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Posmysz Z., *Królestwo za mgłą*, Znak, Kraków 2017.
- Rosenfeld A.H., *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, Cyklady, Warszawa 2003.
- Szuchta R., Trojański P., *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Szuchta R., *Źródła historyczne w nauczaniu o Zagładzie*, [w:] B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich: ćwiczenia*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010.
- Szyłak J., *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Tomaszewski J., *Dlaczego...*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005.
- Witerska K., *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Difin, Warszawa 2014.
- Żylińska M., *Uczyć się czy być nauczonym?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Źródła internetowe

- Grzegorzczuk Ł., *Dzieci przebrane za gestapo gazowały „więźniów”. Tak „świętowała” szkoła pod Zamościem*, <https://natemat.pl/295233,labunie-skandaliczny-wystep-w-szkole-dzieci-przebrane-za-gestapo-gazuja-wiezniow?>

[ga=2.160174845.19757672.1577769377=820272726-1571115301.&fbclid=IwAR1thgS4q-sN5_FtQPWf9i_zh3nqfODldIMCHnY3vvcShk3duZfSSW-n7h_4](https://www.facebook.com/2.160174845.19757672.1577769377=820272726-1571115301.&fbclid=IwAR1thgS4q-sN5_FtQPWf9i_zh3nqfODldIMCHnY3vvcShk3duZfSSW-n7h_4) [dostęp: 5.01.2020].

SKRADZIONE LATA – czyli interpretacja wystawy „La Grande Retata. Settembre 1942” w San Giovanni in Persiceto (BO), <https://www.polacywewloszech.com/2016/02/04/skradzione-lata-czyli-interpretacja-wystawy-la-grande-retata-settembre-1942-w-san-giovanni-in-persiceto-bo/> [dostęp: 4.01.2020].

Statut Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, <https://www.polin.pl/pl/statut> [dostęp: 4.01.2020].

ŚWIADOMOŚĆ – ODPOWIEDZIALNOŚĆ – PRZYSZŁOŚĆ konferencja dzień drugi, <http://www.rodzinaravensbruck.pl/index.php/2017/07/06/swiadomosc-odpowiedzialnosc-przyszlosc-konferencja-dzien-drugi/> [dostęp: 4.01.2020].

Teaching content related to the Holocaust in primary school

Abstract: The purpose of this article is to demonstrate the importance of choosing methods and techniques when teaching historical knowledge, specifically the Holocaust to children and adolescents, in such a way that they do not experience trauma.

The author focused on the pedagogical approach to trauma, what it is. She also focused on the (huge) role of the teacher, whose task is to take care of the mental health of the student.

Age-appropriate literary texts for students and ways of discussing them were presented, and a significant part of the article was devoted to film. The author discussed several productions, which while not shown in cinemas have a great educational and artistic value.

Keywords: Holocaust, teacher, educator, trauma, literary texts, film, the psyche of the learner, methods and techniques of transferring historical knowledge

About the Author

Anna Szwarz-Zajęc – translator of Italian, writes for the scientific journal “Freebrei”, cooperates with the Salvemini Institute in Turin. Teacher of Polish language and history at the Maria Montessori School of Polish Culture and Language in Termoli and teacher of Polish as a foreign language and Italian at the ELingwista Language School.

She defended her PhD in 2017 at the Adam Mickiewicz University in Poznan. She is a graduate of Università di Genova. She also studied at the Università di Milano. Curator of the exhibition “La Grande Retata. Settembre 1942” exhibition.

Her academic interests include genological issues, in particular the labour camp literature, together with its Italian and Polish autobiographical contexts.