

Robert Szuchta

ŹRÓDŁA HISTORYCZNE W NAUCZANIU O ZAGŁADZIE

Temat Holokaustu omawiany jest na lekcjach szkolnych od niedawna. W wyniku trwającej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku dyskusji podjęto na szczeblu Ministerstwa Edukacji decyzję, by uwzględnić tematykę zagłady Żydów w podstawie programowej nauczania historii na poziomie gimnazjum (1999) i szkół ponadgimnazjalnych (2001). Po dziesięciu latach wdrażania reformy MEN zdecydowało o kolejnej zmianie podstaw programowych. W związku z przesunięciem nauczania historii XX wieku do pierwszej klasy szkół ponadgimnazjalnych tematyka Zagłady nie będzie od roku szkolnego 2011–2012 poruszana na lekcjach historii w gimnazjum. Twórcy tej zasadniczej zmiany uznali, że na tym etapie edukacyjnym treści związane z tematyką Holokaustu będą przekazywane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie w ramach bloku problemowego poświęconego patriotyzmowi oraz na lekcjach języka polskiego¹.

Nie wchodząc w polemikę z twórcami nowej podstawy programowej, trzeba stwierdzić, że zasadnicze przesłanie nauczania o Holokauście nie uległo zmianie. Naszym celem jest przybliżenie uczniom tej problematyki, zwrócenie uwagi na znaczenie tego wydarzenia w dziejach najnowszych, jego specyfikę i wyjątkowość oraz konsekwencje, nie tylko bezpośrednie, ale i te długofalowe, obserwowane do dziś.

Holokaust nie jest tylko problemem historycznym, jest także wyzwaniem dla współczesności. Omawiany na lekcjach szkolnych tworzy okazję do dyskusji na

1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU z dnia 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17; zob. www.reformaprogramowa.men.gov.pl/rozporzadzenie/. Takie usytuowanie tematyki Holokaustu budzi obawy dydaktyków historii, zob. Leszek Gorycki, *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej [w:] Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. Piotr Trojański, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008, s. 93–99.

temat podstawowych wartości demokratycznych, relacji międzyludzkich, postaw społecznych i jednostkowych w warunkach ekstremalnych. O Holokauście można uczyć w kontekście przeciwdziałania rasizmowi, antysemityzmowi. Ważny jest związek lekcji o Zagładzie z kształtowaniem postaw otwartości i tolerancji, przełamywaniem stereotypów i uprzedzeń etnicznych, kulturowych czy społecznych.

Istotnym mankamentem nauczania o Holokauście, odczuwanym i sygnalizowanym podczas regionalnych i ogólnopolskich konferencji metodycznych dla nauczycieli, jest brak odpowiednich środków dydaktycznych, które służyłyby do przygotowania i prowadzenia lekcji o Holokauście, w tym wyboru tekstów źródłowych historycznych i literackich. Analiza środków dydaktycznych, przede wszystkim zaś wypisów tekstów źródłowych adresowanych do nauczycieli historii, wykazuje, że tematyka Holokaustu reprezentowana jest w nich w znikomym stopniu. Używane powszechnie w szkołach wypisy źródłowe do nauczania historii, w których może pojawić się tematyka Holokaustu, obejmują wiek XX. Najczęściej do wydarzenia tego odnoszą się nie więcej niż 2–4 teksty². Podobnie kształtują się proporcje tekstów źródłowych, jakie zamieszczają autorzy w podręcznikach szkolnych. Zazwyczaj są to 2–4 teksty traktujące najczęściej o powstaniu w getcie warszawskim lub polskiej pomocy niesionej ukrywającym się Żydom. Rzadko pojawia się dokument niemiecki (np. stenogram z konferencji w Wannsee), niemal w ogóle nie są prezentowane źródła wytworzone przez ofiary. Prawie wcale nie zamieszcza się w podręcznikach przykładów literatury

2 W najpopularniejszym wyborze tekstów źródłowych Wydawnictwa Naukowego PWN na 206 tekstów źródłowych dotyczących XX wieku tylko trzy bezpośrednio odnoszą się do Holokaustu. Są to fragment wiersza Icchaka Kacnelsona pt. *Pieśń o zamordowanym żydowskim narodzie*, zestawienie statystyczne bilansu ofiar pierwszego etapu likwidacji getta warszawskiego sporządzonego na podstawie tzw. Raportu listopadowego z 1942 roku, oraz fragment raportu Jürgena Stroopa na temat likwidacji getta warszawskiego z 1943 roku. Zob. *Wiek XX w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii, studentów i uczniów*, oprac. Melania Sobańska-Bondaruk i Stanisław B. Lenard, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998. W wyborze Wydawnictwa Szkolnych i Pedagogicznych na 20 tekstów źródłowych dotyczących lat 1939–1945 tylko dwa poświęcono Holokaustowi. Są to: Rozporządzenie o definicji Żyda w GG z 24 lipca 1940 roku i rozporządzenie policyjne o tworzeniu żydowskich dzielnic mieszkaniowych w okręgach Radom, Kraków i Galicja z 10 listopada 1942 roku oraz fragment prozy czeskiego pisarza Oty Pavla pt. *Śmierć pięknych saren*. Zob. Jerzy Kochanowski, *Dzieje najnowsze po 1939 roku. Ćwiczenia źródłowe z historii dla szkół średnich*, seria „Pytania do przeszłości”, red. Grażyna Szelągowska i Krystyna Szelągowska, Warszawa 1999. W ćwiczeniach źródłowych dla gimnazjów to samo wydawnictwo spośród 39 tekstów źródłowych dotyczących XX wieku zaledwie dwa poświęciło Holokaustowi. Są to: list Szmula Zygielbojma do prezydenta RP na uchodźstwie oraz fragment *Pieśni o zamordowanym żydowskim narodzie* Icchaka Kacnelsona. Zob. Melania Sobańska-Bondaruk, Stanisław B. Lenard, *Ćwiczenia źródłowe dla gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

dokumentu osobistego, chociaż wielokrotnie wskazywano na ich walor edukacyjny³. W nielicznych podręcznikach do nauczania języka polskiego prezentowane są teksty literackie na temat Zagłady. Są to najczęściej wiersze (Wisława Szymborska, Czesław Miłosz) i fragmenty prozy (Tadeusz Borowski, Zofia Nałkowska, Hanna Krall). Zdumiewa brak tekstów nie tylko takich pisarzy jak Elie Wiesel czy Primo Levi, ale także Adolfa Rudnickiego, Leona Buczkowskiego, nie wspominając twórców współczesnych (Irit Amiel, Etgar Keret, Imre Kertész). Tak więc nauczyciel chcący uczyć o Holokauście z wykorzystaniem tekstów źródłowych skazany jest na przygotowanie własnym sumptem zestawu materiałów, z których na lekcji będą korzystali jego uczniowie.

* * *

Dobór źródeł historycznych do nauczania o Holokauście – pozornie tylko oczywisty – nastęcza wielu trudności zarówno natury merytorycznej, jak i dydaktycznej. Jak wybrać źródła do omawianego tematu, aby ukazać poprzez nie specyfikę tamtych czasów, opowiedzieć o milionach bezimiennych ofiar, ale też o Dawidkach, Henochach, Lejbach i Rachelach. Jakie źródła wybrać, aby nie wydały się uczniom śmieszne i banalne lub odpychające i budzące grozę? Wielu badaczy Holokaustu wskazuje, że wbrew zamierzeniom sprawców zachowało się względnie dużo źródeł historycznych opisujących tamte czasy⁴. Ci, którzy żyli ze świadomością zbliżającego się końca – ofiary Zagłady – brali pióro do ręki z zamiarem zapisania losu swego i narodu skazanego na śmierć. Inni robili to, aby przestrzec i zaalarmować świat, wstrząsnąć jego sumieniem. Jeszcze inni myśleli o pozostawieniu śladu – świadectwa swej obecności dla potomnych – lub wystawieniu aktu oskarżenia winnym zbrodni⁵.

Wśród dokumentów historycznych czasów Zagłady są i te wytworzone przez sprawców i bezpośrednich wykonawców zorganizowanego ludobójstwa.

- 3 Barbara K. Kubis, *Poznawcze i kształcące walory dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944–1946)*, Uniwersytet Opolski, Opole 2007; też, *Literatura dokumentu osobistego jako źródło historyczne i jej rola w szkolnej edukacji historycznej* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne III. Źródła w edukacji historycznej*, red. Stanisław Roszak, Małgorzata Strzelecka, Agnieszka Wieczorek, Toruń 2006, s. 84–92. O dokumencie osobistym zob. Jacek Leociak, *Literatura dokumentu osobistego jako źródło do badań nad zagładą Żydów. Rekonesans metodologiczny*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2005, nr 1, s. 13–31.
- 4 Alina Skibińska, *Źródła do badań nad zagładą Żydów na okupowanych ziemiach polskich. Przewodnik archiwalno-bibliograficzny*, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Cyklady, Warszawa 2007.
- 5 Jacek Leociak, *Tekst wobec Zagłady. O relacjach z getta warszawskiego*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, szczególnie rozdział pt. „Dlaczego pisali?”, s. 97–129; zob. też: Alvin H. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, tłum. Barbara Krawcowicz, Cyklady, Warszawa 2003.

Christopher R. Browning nazwał ich „zwykłymi ludźmi”⁶. Pozostawili po swych czynach sprawozdania, korespondencję służbową, rozkazy, obwieszczenia, okólniki, zestawienia statystyczne, liczne fotografie, a nawet taśmy filmowe. Dokumentowali w ten sposób budowę tysiącletniej Rzeszy Niemieckiej „wolnej od Żydów” i innych „podludzi” – używając określenia pochodzącego z języka nazistowskiej ideologii i propagandy.

Źródła historyczne były także tworzone przez świadków Zagłady. Już sama kategoria świadka budzi wiele kontrowersji i uwag wśród badaczy⁷ i bynajmniej nie oznacza li tylko bezrefleksyjnego „stania z boku” i przyglądania się tragedii narodu żydowskiego. Ukazanie całego wachlarza postaw świadków, w tym wypadku Polaków, jest ważnym elementem nie tylko badań historycznych, ale i nauczania o Holokauście. Mimo że sprawcy chcieli ukryć swą zbrodnię, nie działa się ona przecież w próżni społecznej. Wręcz przeciwnie. Rozgrywała się na oczach narodów europejskich, a w szczególności Polaków, chociaż wbrew ich woli. Wydarzenia związane z Zagładą są udokumentowane w dziennikach, wspomnieniach i pamiętnikach. Los Żydów był przedmiotem zainteresowania agend Polskiego Państwa Podziemnego, rządu RP na uchodźstwie oraz organizacji i stowarzyszeń społecznych, a także ugrupowań i partii politycznych. Znajdowało to wyraz w korespondencji służbowej, rozkazach czy na łamach polskiej prasy konspiracyjnej, gdzie z jednej strony informowano o Zagładzie, wzywano do wsparcia i pomocy, wyrażano żal i współczucie tym, którzy masowo ginęli w gettach i ośrodkach zagłady, ale z drugiej zdarzały się i głosy wyrażające zadowolenie z tego, że Niemcy własnymi rękoma rozwiążą problem żydowski w Polsce. Pamiętajmy, że wizja Polski powojennej wielu skrajnych ugrupowań była wizją państwa bez Żydów. Najnowsze badania historyków i socjologów ujawniają zróżnicowane postawy Polaków wobec Żydów; od czynnej pomocy, współczucia i okazywanej troski, poprzez obojętność i niechęć, wykluczenie ze wspólnoty solidaryzmu obywatelskiego, nieskrywany antysemityzm, do świadomego współdziałania z Niemcami⁸. W wielu dokumentach z epoki,

6 Christopher R. Browning, *Zwykli ludzie. 101. Policyjny Batalion Rezerwy i „ostateczne rozwiązanie” w Polsce*, tłum. Piotr Budkiewicz, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2000.

7 W literaturze światowej wiele miejsca biernym świadkom, tzw. *bystanders*, poświęcił Raul Hilberg, zob. tenże: *Sprawcy, ofiary, świadkowie. Zagłada Żydów 1939–1945*, tłum. Jerzy Giebułtowski, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Cyklady, Warszawa 2007, s. 283–396. Zob. też: Feliks Tych, *Świadkowie Shoah. Zagłada Żydów w polskich pamiętnikach i wspomnieniach* [w:] tenże, *Długi cień Zagłady. Szkice historyczne*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 1999, s. 11–54; Jan Woleński, *Kaci, ofiary i bierni świadkowie (przyczynek do rozumienia Holocaustu)* [w:] *Stawanie się społeczeństwa. Szkice ofiarowane Piotrowi Sztompce z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. Andrzej Flis, Univeristas, Kraków 2006, s. 613–630.

8 Barbara Engelking, *„Szanowny panie gistapo”. Donosy do władz niemieckich w Warszawie i okolicach w latach 1940–1941*, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003; Jan Grabowski, *„Ja tego Żyda znam!” Szantażowanie Żydów w Warszawie*

wytworzonych przez agendy Polskiego Państwa Podziemnego, w relacjach ofiar, ale i samych świadków – Polaków – znajdziemy liczne przykłady dokumentujące takie postawy. Nie tylko zatem warto, ale i trzeba zwrócić na nie uwagę, studiować je, gdyż stanowią one ważny przyczynek do dyskusji o postawach w obliczu Zagłady, o dokonywanych wyborach moralno-etycznych, egzystencjalnych, prawie zawsze dotyczących ludzkiego życia. Nade wszystko jednak mówią prawdę historyczną o tamtych czasach, a tę, choć często bolesną dla nas, mamy obowiązek jako nauczyciele przekazywać naszym uczniom. Choć w literaturze dydaktycznej pojawił się pogląd o konieczności eksponowania w edukacji postaw pozytywnych, np. Sprawiedliwych wśród Narodów Świata⁹, to jednak pamiętajmy, że obok sprawiedliwych byli również niesprawiedliwi¹⁰, o których także powinniśmy rozmawiać z uczniami.

Obfitość, różnorodność i specyfika źródeł historycznych każe zadać pytanie o ich reprezentatywność, wiarygodność, sposób analizy, interpretacji i możliwości wykorzystania w szkolnej edukacji historycznej. Dominuje przekonanie, że źródła te należy traktować tak samo jak inne, że uzasadnione jest stosowanie tradycyjnego warsztatu historyka, który odtwarzając proces dziejowy, przeprowadza krytykę, analizę i interpretację źródeł. Wydaje się, że kwestia ta jest poza dyskusją. Warto jednak zastanowić się nad głosami dostrzegającymi konieczność szczególnego traktowania źródeł historycznych „epoki pieców”. Mamy tu na myśli sugestie i uwagi Jana Tomasa Grossa w odniesieniu do warsztatu historyka Holokaustu. Sugeruje on radykalną zmianę w podejściu do źródeł. „Nasza postawa wyjściowa – pisze Gross – do każdego przekazu pochodzącego od niedoszłej ofiary Holokaustu powinna się zmienić z wątpiącej w afirmującą”¹¹.

1939–1943, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004; *Polacy i Żydzi pod okupacją niemiecką 1939–1945. Studia i materiały*, red. Andrzej Żbikowski, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2006; Dariusz Libionka, *Polska konspiracja wobec eksterminacji Żydów w dystrykcie warszawskim [w:] Prowincja noc. Życie i zagłada Żydów w dystrykcie warszawskim*, red. Barbara Engelking, Jacek Leociak i Dariusz Libionka, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 443–504; Adam Puławski, *Wykluczenie czy samowykluczenie? Trzy aspekty obecności Żydów w wojennym społeczeństwie polskim na przykładzie 1942 roku*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2008, nr 1, s. 127–157; Joanna Tokarska-Bakir, *Sprawiedliwi niesprawiedliwi i niesprawiedliwi sprawiedliwi*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2008, nr 4, s. 170–214; Dariusz Libionka, *Biedni AK-owcy opisują Zagładę na prowincji*, „Więź” 2009, nr 4, s. 118–129.

- 9 Piotr Trojański, *Pomiędzy banalnością zła a banalnością heroizmu – czyli o potrzebie analizowania w nauczaniu o Holokauście procesów i mechanizmów psychospołecznych, które doprowadziły do Zagłady* [w:] *Auschwitz i Holokaust. Dylematy...*, s. 255–265.
- 10 Korzystam tu z określenia zaproponowanego przez Joannę Tokarską-Bakir, *Sprawiedliwi niesprawiedliwi...*, s. 170–214.
- 11 Jan Tomasz Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Fundacja Pogranicza, Sejny 2000, s. 94.

Zdanie to i komentarz autora spotkały się z krytycznym przyjęciem części polskich historyków¹². Nie jest naszym zadaniem analizowanie i rozstrzyganie zasadności argumentów za i przeciw tak sformułowanemu stanowisku. Sądzymy, że warto, dokonując wyboru źródeł historycznych i planując lekcje o Holokauście, zastanowić się głębiej nad charakterem tych źródeł, okolicznościami ich powstania oraz – co wydaje nam się niezwykle istotne – naszym osobistym stosunkiem do nich. Podzielamy w tym wypadku stanowisko Andrzeja Żbikowskiego, który postuluje przyjęcie przez badaczy postawy empatii z ofiarami Zagłady¹³. Uważamy, że również w edukacji o Zagładzie powinniśmy wykazywać empatię. Obcowanie na lekcji z dokumentami, relacjami, wspomnieniami ofiar i świadków Zagłady daje uczniom okazję poznania ich doświadczeń i postaw, uczuć i myśli, motywów ich działań lub zaniechania takowych¹⁴.

* * *

Planując lekcje o Holokauście, warto zastanowić się, według jakich kryteriów należy dokonać wyboru źródeł, z którymi będą pracowali uczniowie. Naszym zdaniem, uwzględniając różnorodne uwarunkowania lekcji¹⁵, powinniśmy kierować się następującymi kryteriami ich wyboru:

I. Kryterium 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 nieopatowanie brutalnością i przemocą, które często występują w źródłach dotyczących Zagłady, część uczniów jest nieprzygotowanych na to emocjonalnie, a więc młodszych wiekiem lub niedojrzałych emocjonalnie);
- ✓ precyzyjnie i jasno zdefiniowane (chodzi o korzystanie ze źródeł, których pochodzenia, charakteru, typu itp. jesteśmy pewni, które nie budzą zastrzeżeń badaczy);

12 Polemika z tezami Grossa ma obszerną dokumentację. Toczyła się ona na przełomie 2000 i 2001 roku na łamach gazet ogólnopolskich i regionalnych. Zob. Jan Tomasz Gross, *Wokół sąsiadów. Polemiki i wyjaśnienia*, Fundacja Pogranicza, Sejny 2003.

13 *Jedwabne, 10 lipca 1941 – zbrodnia i pamięć*, dyskusja z udziałem Andrzeja Kaczyńskiego, Radosława Ignatiewa, Jana Tomasza Grossa, Tomasza Strzembosza, Pawła Machcewicza, Andrzeja Żbikowskiego, „Rzeczpospolita”, 3–4 III 2001.

14 Zob. Barbara K. Kubis, *Pamiętnik jako źródło wiedzy o Holokauście i jego rola w nauczaniu historii* [w:] *taż, Historia w pamiętnikach zapisana. Wybrane zagadnienia*, Almar, Opole 2003, s. 181–200.

15 Mam na myśli takie uwarunkowania, jak liczba uczniów w klasie, wiek uczniów, profil klasy, obycie w pracy z tekstami źródłowymi itd.

- ✓ 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 składowane zaraz po wojnie, jak i zapiski codzienne osób przebywających w gettach, obozach czy ukrywających się po tzw. aryjskiej stronie;
- ✓ zróżnicowane 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).

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

- ✓ zróżnicowane pod względem rodzaju i gatunku (dokumentowo-aktowe, narracyjne, ikonograficzne, kartograficzne, statystyczne i inne);
- ✓ reprezentatywne dla omawianego zagadnienia;
- ✓ autentyczne i wiarygodne.

Powyższe kryteria wyboru źródeł nie są oczywiście jedyne. Należy je traktować jako wskazówki dla każdego nauczyciela, który tworząc własne kryteria, powinien uwzględniać specyfikę szkoły, poziom edukacyjny, przygotowanie i możliwości percepcyjne uczniów oraz swoje kompetencje merytoryczne i metodyczne do prowadzenia lekcji na temat Holokaustu.

* * *

Z myślą o efektywnym wykorzystaniu *Wyboru źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na ziemiach polskich* przygotowaliśmy zestaw ćwiczeń źródłowych. Naszym celem jest zaproponowanie krótkich ćwiczeń odwołujących się do konkretnych tekstów, nadających się do wkomponowania w lekcję poświęconą zagadnieniom związanym z tematyką II wojny światowej czy, szerzej, historii XX wieku. Dlatego w strukturze ćwiczenia wskazujemy na ogólne tematy lekcji, w czasie których można przeprowadzić ćwiczenie jako jeden z ich elementów. Celowo zrezygnowaliśmy z propozycji rozbudowanych scenariuszy lekcji, nie chcąc narzucać jednego jej wzoru. Również spora liczba dostępnych na rynku edukacyjnym scenariuszy/konspektów poświęconych tematyce Zagłady¹⁶ skłoniła nas do rezygnacji z proponowania ich kolejnych wariantów.

16 *Holokaust – lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. Jacek Chrobaczyński, Piotr Trojański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 244–327; *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, wybór i red. Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, Krystyna Oleksy, Piotr Trojański, Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście, Oświęcim 2007, s. 31–196; *Polacy i Żydzi. Nauczanie*

Przy każdym ćwiczeniu zamieszczamy krótkie wprowadzenie, w którym wspominamy o kontekście historycznym oraz wskazujemy na główny cel ćwiczenia. Wymieniamy też teksty, do których odwołujemy się w konkretnym ćwiczeniu, podając ich pełny tytuł oraz numer z *Wyboru źródeł...* Ćwiczenia nie obejmują wszystkich ujętych tam tekstów źródłowych, co jest celowym zamysłem.

Ważnym elementem ćwiczenia jest opis czynności nauczyciela i ucznia w ujęciu operacyjnym. Uznaliśmy za poprawne zwracanie się do Państwa w drugiej osobie liczby pojedynczej. Proponujemy konkretne sposoby organizacji lekcji, a w niektórych wypadkach także konkretne metody przeprowadzenia ćwiczenia. Zamieszczamy pytania, które staną przed uczniami przy analizie i interpretacji źródeł. Te sformułowaliśmy w drugiej osobie liczby mnogiej.

W uwagach do realizacji ćwiczenia dajemy wskazówki dotyczące specyfiki źródła, wskazujemy na trudności przy jego analizie i interpretacji. Całość uwag i wskazówek traktujemy jako propozycję do wykorzystania w trakcie lekcji o Holokauście. Zdajemy sobie sprawę, że nie istnieje jeden określony sposób uczenia o tym, co się wydarzyło ponad sześćdziesiąt lat temu. Sądzymy jednak, że warto podpatrywać, jak robią to inni, doskonalić swój warsztat pracy nauczyciela, z pożytkiem dla uczniów i sprawy.

Ćwiczenia, które proponujemy Państwu do przeprowadzenia podczas lekcji o Zagładzie, zostały uporządkowane według następującego kryterium: Zagładę opowiedzianą źródłami historycznymi zamieszczonymi w *Wyborze źródeł...* staraliśmy się opisać katalogiem słów kluczowych. W ten sposób powstał zestaw pojęć, z którymi powinien zapoznać się uczeń w trakcie lekcji. Do tak wyodrębnionego katalogu słów kluczowych i przyporzędowanym im tekstom źródłowym proponujemy konkretne ćwiczenia.

o Holokauście w perspektywie ośmiu wieków dziejów Żydów w Polsce. Poradnik dla nauczycieli, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008.

Wiesława Młynarczyk

TEKSTY LITERACKIE W NAUCZANIU O ZAGŁADZIE

Obowiązująca podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie nauczania języka polskiego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników¹ zobowiązuje nauczyciela polonistę do nauczania o Holokauście. Wprowadza ona jednak do treści nauczania bardzo ogólne hasła i podhasła (np. wartości, kategorie estetyczne, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, tragizm, naród, społeczeństwo). Tu właśnie ukryta jest edukacja o Szoa. Podstawa programowa również w ogólny sposób wskazuje na lektury, bardzo często stosując przy autorze określenie „do wyboru” – „wybór poezji polskiej XX wieku”, np. Czesław Miłosz, Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Różewicz, Zbigniew Herbert, Miron Białoszewski, Wisława Szymborska. Nawet przy obowiązkowym Tadeuszu Borowskim pojawia się formuła: „wybrane opowiadania”. Tak sformułowany zapis daje nauczycielowi duże możliwości wyboru tekstów dotyczących Zagłady. Potwierdza to zresztą ogromny zestaw programów nauczania i korelujących z nimi podręczników², gdzie propozycje nauczania o literaturze Holokaustu są niezwykle zróżnicowane. To od nauczyciela zależy – oczywiście w rozsądnych proporcjach – ile i jakie teksty o Szoa wybierze i na ilu będzie ćwiczył np. podstawowe umiejętności analizy i interpretacji oraz standardy wymagań egzaminacyjnych³.

- 1 Podstawa programowa została opublikowana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku, DzU z 14 maja 2002 roku, nr 51, poz. 458; niewielka zmiana w zakresie listy lektur nastąpiła w 2007 roku na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2007 roku.
- 2 Analiza programów nauczania i podręczników do języka polskiego została omówiona w: Wiesława Młynarczyk, *Holokaust we współczesnej edukacji polskiej młodzieży* [w:] *Z przeszłości Żydów polskich. Polityka – gospodarka – kultura – społeczeństwo*, red. Jacek Wijaczka, Grzegorz Miernik, Instytut Pamięci Narodowej, Societas Vistulana, Kraków 2005, s. 377–389.
- 3 Nowa podstawa programowa, która wchodzi do liceum we wrześniu 2012 roku, została napisana z jednoznacznym wskazaniem umiejętności i treści, jakie powinien opanować uczeń; zob. Sławomir J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego* [w:] *Podstawa*

Wybór świadectw literackich doskonale wpisuje się w te możliwości wyboru literatury na lekcjach języka polskiego. Nauczyciel, sięgając do niego, może nie tylko analizować z uczniami obraz Zagłady, pokazując ją z różnych perspektyw, ale także pokazywać im strukturę artystyczną tekstów, co jest niezwykle istotne z punktu widzenia współczesnej matury. Może też wiele uwagi poświęcić językowi opisu – fundamentalnemu zagadnieniu w spojrzeniu na literaturę Holokaustu oraz cechom gatunkowym tekstów.

Podobnie jest w nowej podstawie programowej z języka polskiego do liceum⁴. Nowością jest pojawienie się wśród propozycji tekstów literackich w zakresie podstawowym nazwiska Irit Amiel i jej dowolnego opowiadania z tomu *Osmaleni* jako alternatywy dla *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall.

Jak już wcześniej stwierdzono, nauczanie o Holokauście w gimnazjum odbywać się będzie w zreformowanej szkole na lekcjach języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Nowa podstawa programowa z języka polskiego do gimnazjum, która weszła do szkół we wrześniu 2009 roku, wyraźnie podkreśla, że należy omówić z uczniami gimnazjum jeden utwór podejmujący tematykę Holokaustu, np. wybrane opowiadanie *Idy Fink*⁵.

Wychodząc naprzeciw tym zmianom, zamieściliśmy w *Wyborze źródeł...* zarówno teksty Irit Amiel, jak też *Idy Fink*.

W *Wyborze źródeł...* zostały amieszczone zarówno całe teksty, jak i ich fragmenty, niekiedy bardzo krótkie, co stwarza możliwość ich dowolnej kompilacji. Znaleźli się tam autorzy znani i od dawna omawiani w polskiej szkole, tacy jak Nałkowska czy Borowski, ale są także pisarze zupełnie nieobecni w polskiej dydaktyce o Holokauście, jak Charlotte Delbo, Primo Levi, Elie Wiesel, Imre Kertész, Paul Celan, Nelly Sachs czy Dan Pagis. Zaprezentowana jest też w *Wyborze źródeł...* perspektywa Żyda i nie-Żyda, perspektywa tego, który przeżył, i tego, który zna Szoa jedynie z opowieści świadków i z literatury. Antologia

programowa z komentarzami, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf.

4 Zob. *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf.

5 We wskazówkach metodycznych do języka polskiego w gimnazjum Krzysztof Biedrzycki pisze: „Wreszcie bardzo istotne jest, by ukazać uczniowi tragedię Holokaustu: zaproponowane zostało wybrane opowiadanie *Idy Fink*, gdyż groza jest przez tę autorkę ukazana w sposób na tyle dyskretny, że nie ma w nich takiej dawki okrucieństwa i zła, która byłaby zbyt trudna w odbiorze dla ucznia w wieku gimnazjalnym. Zarazem jednak jej utwory oddają istotę tego, co się zdarzyło”; zob. Krzysztof Biedrzycki, *Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, s. 79.

zawiera teksty pisane „tam i wtedy”, z bliskiej perspektywy oraz z perspektywy bardzo odległej.

Lekcje języka polskiego na temat Holokaustu – zarówno w liceum, jak i gimnazjum – powinny dać uczniowi przede wszystkim możliwość poznania obrazów Zagłady i sposobów ich kreowania w literaturze, ale powinny też – co jest naszym zdaniem najważniejsze – uczyć empatii. Jest to chyba najtrudniejsze zadanie, ponieważ Zagłada jest dla uczniów niezwykle trudna do wyobrażenia.

Aby ułatwić nauczycielowi pracę z zaprezentowanymi w *Wyborze źródeł...* tekstami literackimi o Szoa, proponujemy zestaw kilkunastu krótkich ćwiczeń, które powinny stanowić wskazówki do pracy na lekcjach języka polskiego. Ćwiczenia te celowo wykorzystują różnorodne metody nauczania, w tym tzw. aktywizujące. Próbują też pokazać różne aspekty Zagłady: getto, obóz, ucieczkę z transportu, ukrywanie się, utratę bliskich, postawy świadków, pomoc. Celowo nie są to scenariusze lekcji, które wymagają do przeprowadzenia dużej ilości czasu.

Praca z tekstem literackim, jego analiza i interpretacja odgrywają na lekcjach języka polskiego najważniejszą rolę i dlatego ćwiczenia są tak pomyślane, żeby te umiejętności doskonalić różnymi sposobami. Przed ćwiczeniami zostały uwzględnione przede wszystkim cele tzw. poznawcze, nie operacyjne, poznanie obrazu Zagłady poprzez literaturę stanowi bowiem cel nadrzędny zarówno *Wyboru źródeł...*, jak i zaproponowanego tu zestawu ćwiczeń.

Należy jednak pamiętać, że przed przystąpieniem do interpretacji utworów uczniowie powinni posiadać elementarną wiedzę na temat Holokaustu. Wskazana jest współpraca z nauczycielem historii – co prawda utrudniona w gimnazjum po zmianach programowych – ponieważ próba zrozumienia istoty Zagłady bez kontekstu historycznego – tylko za pomocą literatury pięknej – może okazać się zbyt trudna.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane tu wskazówki dydaktyczne będą impulsem do poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych przez nauczycieli polonistów w szkołach ponadpodstawowych i tym samym spowodują wykorzystanie tych tekstów w znacznie szerszym kontekście.