

**WĄTKI
POLSKO-ŻYDOWSKIE
W EDUKACJI
HUMANISTYCZNEJ**

WĄTKI POLSKO-ŻYDOWSKIE W EDUKACJI HUMANISTYCZNEJ

Redakcja naukowa

Agnieszka Kania

SERIA NAUKOWO – DYDAKTYCZNA
STOWARZYSZENIA TWÓRCZEJ EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

TOM 1

KRAKÓW 2020

Recenzent
dr hab. Małgorzata Wójcik-Dudek, prof. UŚ

ISBN 978-83-959059-0-2

Copyright STEP

Skład: Anna Smak-Drewniak
Korekta: STEP

Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej
Kraków 2020

www.step-uj.pl
e-mail: uj.step@gmail.com

Spis treści

Agnieszka Kania	
Wprowadzenie	7
Marianna Szumal	
Polin, czyli Polska ojczyzną Żydów.	
O wprowadzaniu elementów kultury żydowskiej	
na lekcjach języka polskiego	11
Agnieszka Kania	
Literacka podróż przez 100 lat kultury żydowskiej	29
Klaudia Mucha-Iwaniczko	
W jaki sposób proza międzywojenna	
może przeciwdziałać współczesnym przejawom niechęci	
wobec Innych? Dydaktyczne inspiracje	55
Justyna Arabska	
Relacje polsko-żydowskie w dramacie i teatrze polskim	75
Anna Sałatarow	
Tożsamość i antyegzystencja	
w <i>Pamiętniku</i> Henryka Grynberga	89
Małgorzata Kulik	
<i>Holokaust, Shoah, Zagłada</i>	
– różne wizje i wyzwania edukacji	
na przykładzie Niemiec, Izraela i Polski	105
Aleksandra Dziubdziela, Konrad Kulig	
Nauka przez zabawę czy zabawa w wojnę?	
O edukacyjnym aspekcie rekonstrukcji historycznych	135

Katarzyna Walczyk

Materiały dydaktyczne na lekcje języka polskiego

o tematyce obozowej 161

Ewa Dryjka

Historia Żydów z Pławna 191

Agnieszka Kania

Wprowadzenie

Hebrajskie „Zachor” – „Pamiętaj” obliguje członków społeczności żydowskiej do przechowywania pamięci o życiu i dziedzictwie przodków, zwłaszcza tych, których z powierzchni Ziemi zmiotła Zagłada. Okazuje się jednak, że nakaz pamiętania o kulturze żydowskiej i jej związkach z ziemią polską podejmują w rozmaity sposób także współcześni młodzi poloniści. Doświadczenie uniwersyteckie pokazuje, że gdy tylko zetkną się oni z seminarium czy projektem poświęconym przeszłości polskich Żydów, kierują swoje dalsze zainteresowania w stronę kwestii polsko-żydowskich i zgłębiają nie tylko dostępne (choć z reguły mniej znane) teksty literackie dla dorosłych i młodych czytelników, ale również skomplikowaną i często przykrytą niepamięcią przeszłość swoich rodzinnych miejscowości.

Z eksplorowania Innego w jego wymiarze tożsamościowym i kulturowym, z rozpoznania literackich form i przetworzeń historii (pierwszego, drugiego, a nawet trzeciego pokolenia) rodzą się zdziwienia, zaskoczenia i odkrycia na temat roli, jaką mają Żydzi w polskiej historii, i powstaje silna potrzeba przekazania tej nowo zdobytej wiedzy innym odbiorcom – przede wszystkim na gruncie szeroko rozumianej (auto)edukacji humanistycznej.

Badania młodych polonistów (studentów, dziś już między innymi doktorantów i czynnych nauczycieli) z Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego odzwierciedlają ich rozległe zainteresowania oraz troskę o kształt szkolnej edukacji wielokulturowej. Patronuje im zrozumienie, że to właśnie na lekcjach języka polskiego w szkole

podstawowej i średniej można zaszczerpić ciekawość i przygotować młodych ludzi do życia w świecie, w którym oprócz „swoich” są jeszcze Inni, którzy mogą stać się bliskimi.

Zamieszczone w tomie artykuły to w dużej mierze pokłosie trzech edycji projektu Polish and Israeli Pre-service Teachers – the Healing Process¹, które przybrało formułę prac zaliczeniowych, ale także osiągnęło długotrwały efekt w postaci prac dyplomowych na drugim stopniu studiów.

Dwa pierwsze teksty to propozycja dla szkół podstawowych. Marianna Szumał opisuje swój eksperyment dydaktyczny w postaci cyklu lekcji przybliżających uczniom młodszych klas elementy kultury żydowskiej i przekonuje, że na tym etapie nauczania tematyka żydowska zyskuje żywe zainteresowanie dzieci, które zostają wyposażone w podstawowe narzędzia postrzegania świata, który nie jest jednorodny, a dzięki temu ogromnie ciekawy. Uzupełnieniem rozważań jest propozycja scenariuszy, dzięki którym każdy przekonany do takiej realizacji tematu może go łatwo zaaplikować na swoich lekcjach. Agnieszka Kania pokazuje natomiast, jak połączyć motywowanie do czytania i wolny wybór lektury uzupełniającej z ukazaniem uczniom panoramy życia żydowskiego w Polsce na przestrzeni ostatnich stu lat. Przybliża w tym celu powieści Anny Ciddor, Katarzyny Ryrych i Agnieszki Suchowierskiej, oddając także w ręce nauczyciela gotowe narzędzie dydaktyczne w postaci opisu tych utworów przeznaczonego dla uczniów.

Szkole średniej i lekcjom literatury na tym poziomie, z punktu widzenia ucznia i poszerzającego swoje kompetencje nauczyciela, przyrzały się Klaudia Mucha-Iwaniczko, Justyna Arabska i Anna Sałatarow. Pierwsza autorka rozpoznała w toku badań stan świadomości kulturowej współczesnych nastoletnich w kontekście Żydów i zaproponowała jego uzupełnienie poprzez słabo obecną (nieobecną?) na lekcjach twórczość autorów XX-lecia międzywojennego poświęconą sztétłom.

¹ Projekt we współpracy z Givat Washington Teachers' College z Izraela odbywał się na Wydziale Polonistyki UJ w latach 2016–2018 w ramach działalności Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego.

Swoje teoretyczne rozważania dopełniła opisem pomysłu na kilka lekcji. Dwie kolejne autorki proponują szersze spojrzenie na obecność tematyki polsko-żydowskiej i wzajemnych problemów obu nacji w literaturze najnowszej przede wszystkim polonistom, którzy dodatkowymi kontekstami chcieliby wzbogacić swoje zajęcia. Służyć temu mogą zaproponowane analizy dramatów i spektakli (T. Słobodzianka, A. Pałygi, K. Warlikowskiego) oraz *Pamiętnika* Henryka Grynberga.

Kolejni autorzy zgłębiają tematy związane z edukacją humanistyczną i dochodzą do podobnych wniosków: to od nauczyciela zależy, czy i jak jego podopieczni będą świadomi procesów historycznych i będą potrafili zareagować na wszelkie przejawy nietolerancji i dyskryminacji. Do osiągnięcia tego ważnego celu wychowawczego prowadzą różne drogi. Raz będzie to kontakt z Innym i poznanie jego wersji wydarzeń (Małgorzata Kulik m.in. odwołuje się do doświadczenia spotkania z młodymi Izraelczykami), innym razem uważna i krytyczna postawa wobec rekonstrukcji historycznych (Aleksandra Dziubdziela i Konrad Kulig przekonująco pokazują, co można, a czego nie wolno „rekonstruować” w kontekście doświadczeń żydowskich). To wreszcie od trafnego doboru pomocy dydaktycznych i właściwego przebiegu wizyty będzie zależeć empatyczny i konstruktywny kontakt młodzieży z pamięcią o byłym niemieckim obozie zagłady Auschwitz-Birkenau, o czym pisze Katarzyna Walczyk.

Ważną rozprawą jest tekst Ewy Dryjki, która po przedsięwzięciu szeroko zakrojonych poszukiwań wydobywa z niepamięci i przedstawia – ocala fakt istnienia żydowskiej społeczności wsi (kiedyś miasteczka) Pławno koło Radomska. Na uwagę i jako przykład dobrych praktyk zasługuje tutaj zestaw dostępnych każdemu źródeł, które można wykorzystywać podczas zgłębiania przeszłości żydowskiej wielu miejscowości w Polsce.

Uzupełnieniem teoretycznych i badawczych rozważań niniejszego tomu jest *Komponent dydaktyczny*, zamieszczony na stronie www.step-uj.pl w zakładce materiały dydaktyczne. Spełnia on dwie funkcje. Po pierwsze, ma pomóc tak młodym adeptom sztuki nauczycielskiej,

jak i doświadczonym nauczycielom w szybkim przełożeniu wezwania *Zachor* na zajęcia dydaktyczne i wprowadzenie wiadomości o polskich Żydach do szkoły. Po drugie, jest to dowód na to, że toczące się w przestrzeni akademickiej badania humanistyczne nad stosunkami polsko-żydowskimi wymagają przetransponowania na język edukacji, ponieważ bez zmiany oddolnej dyskusje teoretyczne pozostaną w próżni i nie pomogą zmienić świadomości społecznej na bardziej dojrzałą i otwartą.

Zaproponowane rozwiązania dydaktyczne to zestaw ciekawych tematów, które poprowadzone zostały z wykorzystaniem nowoczesnych metod nauczania. Młodzi i doświadczeni nauczyciele dzielą się swoimi pomysłami, wynikającymi z pasji nauczania i głębokiego namysłu nad wartością każdej lekcji, na której nie powinno zabraknąć także kwestii żydowskich – trwałego składnika kultury polskiej.

Polin, czyli Polska ojczyzną Żydów. O wprowadzaniu elementów kultury żydowskiej na lekcjach języka polskiego

Przed współczesną edukacją polonistyczną, której zadaniem jest: „kształtowanie *postawy otwartości* wobec innych kultur i szacunku dla ich dorobku”², a jednocześnie: „kształcenie *postawy szacunku dla przeszłości* i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej”³ [podkr. M. S.], staje pytanie: jak uczyć o innych kulturach, zapoznawać z ich dorobkiem, odnajdywać cechy wspólne, a przy tym – bez strachu spotykać Innych, czerpać od nich to, co najlepsze i wartościowe, oraz krytycznie przyglądać się sobie i zmieniającej się rzeczywistości?

Wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie wśród 174 siódmoklasistów z czterech szkół podstawowych w Małopolsce⁴ pokazują, że uczniowska wiedza na temat Żydów oscyluje wokół dwóch obszarów zagadnień. Pierwszym obszarem są informacje dotyczące

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> (dostęp: 28 IV 2018), s. 59.

³ Tamże, s. 66.

⁴ Badania te zostały przeprowadzone w związku z gromadzeniem materiałów, które były podstawą mojej pracy magisterskiej pt. „Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej”. Siódmoklasiści (zarówno ze szkół miejskich, jak i ze szkół wiejskiej) wypełniali ankiety, w których mogli zaprezentować swoją wiedzę na temat dziedzictwa polsko-żydowskiego w ich rejonie, a także w kontekście ogólnopolskim. Elementem badania ankietowego było także określenie uczniowskich postaw wobec Zagłady, a także sprawdzenie zainteresowania literaturą dziecięcą i młodzieżową poświęconą tej tematyce.

religii judaistycznej – najprawdopodobniej usłyszeli o niej na lekcji religii, kiedy uczyli się o wspólnym początku chrześcijaństwa i judaizmu. Drugi obszar to wiedza dotycząca drugiej wojny światowej – te informacje są przez uczniów w różnorodny sposób interpretowane i zapamiętane. Przykładowo, uczniowie przypominają sobie, iż Żydzi zajmowali się handlem, lecz przenoszą tę informację do teraźniejszości i twierdzą, że to nadal jest główne zajęcie społeczności żydowskiej. Bardziej niepokojące schematy myślowe dotyczą opasek na ramię z gwiazdą Dawida czy „ubrania w paseczki”⁵ – niektórzy z badanych myślą, że to normalny strój ludności żydowskiej. Zdecydowana większość ankietowanych nie spotkała nigdy osoby żydowskiego pochodzenia – co sprawiało, że przytaczane opinie były w większości przejęte od innych i zakorzenione w stereotypie (dotyczyły np. chciwości), ale z uczniowskich odpowiedzi wyłaniał się także obraz biednego Żyda-ofiary, co wydaje się być związane z wiedzą na temat wojennych losów społeczności żydowskiej.

Poniżej prezentuję relację z cyklu lekcji (scenariusz znajduje się w materiałach), który powinien rozbudzić zainteresowanie uczniów kulturą żydowską i historią Żydów w Polsce. Skierowany był do uczniów klasy IV, którzy w czasie swojego pobytu w szkole podstawowej będą rozwijać poszczególne elementy swojej wiedzy. Został przeprowadzony w jednej z krakowskich szkół podstawowych w konkretnym momencie dydaktycznym – przed zajęciami dotyczącymi ojczyzny oraz kwestii związanych z patriotyzmem.

Pierwsze zajęcia nosiły tytuł: *Czy w Polsce mieszkają jedynie Polacy?*, który był jednocześnie pytaniem kluczowym i zachęcającym do rozmowy. Po zapisaniu tematu uczniowie próbowali odpowiedzieć na zadane w nim pytanie – ci o większej wiedzy historycznej opowiadali np. o Ormianach, a także o historii terenów przygranicznych Polski. Wielu uczniów zwróciło uwagę na imigrację zarobkową, a także

⁵ Cytat z ankiety.

wspominało o tych osobach, które mieszkają w Polsce ze względu na swojego współmałżonka. Po rozmowie z uczniami został przeczytany fragment książki Marcina Przewoźniaka *Poradnik małego patrioty*:

Polska wielonarodowa

Gdy słyszysz, że ktoś wrzeszczy „Polska dla Polaków!”, nie słuchaj go, bo to pewnie ponurak i nieuk. W naszym kraju mieszka 38,5 miliona Polaków, w tym 1,5 miliona osób innych narodowości, które nazywamy mniejszościami narodowymi i etnicznymi. Są to: Niemcy, Ukraińcy, Białorusini, Romowie, Rosjanie, Amerykanie, Łemkowie, Anglicy, Włosi, Litwini, Francuzi, Żydzi, Wietnamczycy, Hiszpanie, Ormianie, Holendrzy, Grecy, Czesi, Słowacy, a także Bułgarzy i Tata-ry. Uf! Polska, proszę Polaka Małego (i Dużego), jest dla wszystkich, którzy chcą tu żyć, przestrzegać polskiego prawa i szanować nasze tra-
dycje i obyczaje⁶.

Następnie uczniowie zapoznali się z fragmentami książki o dziewczynce, która doświadcza tego, że w Polsce nie mieszkają jedynie Polacy. Krótka powieść Agnieszki Suchowierskiej nosi tytuł *Ada Judytka i zaginiony tales*⁷. Czytane rozdziały to: *Laptop*, *Sekret* i *Białystok*. Bohaterka książki – Ada – jest pół-Polką, pół-Żydówką (mama to Żydówka, tata – Polak), mieszka w Białymstoku i przyjaźni się z Ksenią, która wyznaje chrześcijaństwo wschodnio-bizantyjskie (prawosławie). Czytanie książki na lekcji kończy się, gdy Ada-narratorka dziwi się, że jej mama nazywa Białystok miastem żydowskim, choć prawie nie ma w nim Żydów:

Nie rozumiem, dlaczego [mama] uważa, że to miasto jest żydowskie, skoro nie ma tu Żydów. Pokazywała mi jakieś tablice pamiątkowe

⁶ M. Przewoźniak, *Poradnik małego patrioty*, Poznań, 2014, s. 15.

⁷ Więcej na ten temat: M. Szumał, *Ada Judytka i zaginiony tales. Dziecięcy klucz do wielokulturowego Białegostoku*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 9: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/19136> (dostęp: 22 VI 2020).

na ulicy, pomnik pana Ludwika Zamenhofa, który stworzył międzynarodowy język esperanto, czarno-białe zdjęcia sprzed wojny i inne starocie. Podobno kiedyś w Białymstoku mieszkało bardzo dużo Żydów, o wiele więcej niż Polaków. To znaczy ci żydzi też byli Polakami, tylko że żydami, a Polacy byli Polakami, tylko że katolikami, albo prawosławnymi, albo Tatarami. Strasznie trudno to wytłumaczyć. W każdym razie wszyscy mieszkali tu sobie dość spokojnie, aż przyszła druga wojna światowa i Żydzi musieli uciekać. Tych, którzy zostali, hitlerowcy najpierw zamknęli w getcie, a potem zabili. Getto to taka oddzielna część miasta, gdzie przymusowo mieszkają ludzie, nie mogą jej opuszczać i nie mają różnych rzeczy, które są w innych dzielnicach. W gettach jest więcej chorób i czasami brakuje jedzenia. To okropne i może dlatego, chociaż to było bardzo dawno temu, mama obawia się mówić obcym, że jest Żydówką. Szczerze mówiąc, ja też się czasem trochę tego boję. Ale Kubie powiem. On jest fajny⁸.

Po przeczytaniu wspomnianych rozdziałów nastąpiła rozmowa o bohaterce, o jej rodzinie (a także imionach poszczególnych postaci, bowiem znaczenie imion zostało szczegółowo objaśnione), a także o miejscu akcji. Umieściliśmy Białystok na mapie Polski oraz potoczyła się rozmowa o sytuacji Polaków, którzy, mieszkając na terenach przygranicznych, często mówią o podwójnej tożsamości narodowej. Chętni uczniowie pożyczili książkę od nauczyciela, by móc dowiedzieć się, co działo się dalej.

Następnie powiedziałam uczniom, że na kilka lekcji zatrzymamy się w momencie historycznym, o którym mówiła Ada – w latach, w których Żydzi byli prześladowani, zamykani w gettach i zabijani⁹.

⁸ A. Suchowierska, *Ada Judytką i zaginiony tales*, Łódź 2017, s. 15–16.

⁹ Jako rekwizyt można na lekcję przynieść słoik z karteczkami w środku oraz zapytać dzieci, jak myślą – dlaczego na zajęciach znalazł się ten słoik? Lekcji można nadać tytuł: „Życie w słoiku” – po przeczytaniu książki okaże się, że będzie to nawiązanie do jej zakończenia, w którym wyjawiono, że uratowane przez Sendlerową żydowskie dzieci po wojnie odnalazły swoje rodziny dzięki jej pomysłowi. Irena Sendlerowa na wąskich paseczkach papieru zapisywała prawdziwe i fałszywe imiona oraz nazwiska dzieci, a także zaszyfrowane adresy rodzin, do których trafiły. Następnie chowała je – według książki – do słoika, który zakopywała w ziemi.

Tym razem opowieść miał snuć Szymek – bohater książki Renaty Piątkowskiej pt. *Wszystkie moje mamy*¹⁰. Książkę przeczytałam uczniom w całości, zajęło to ok. 1,5 godziny lekcyjnej. Równocześnie wyświetlałam wybrane zeskanowane ilustracje z książki¹¹, które miały wpływać na rozumienie i zapamiętanie utworu. Były pokazywane w odpowiednim momencie narracji. Przykładowe to:



Ilustracja opaski z gwiazdą Dawida – była dla mnie szczególnie ważna, by uczniowie wiedzieli, że Żydzi musieli je nosić z powodu przymusu – aby można było ich bezkarnie obrażać i nierzadko robić krzywdę¹².

Powyższa ilustracja jest istotna z dwóch powodów: porusza emocje, ukazuje głód dzieci umieszczonych w getcie. Po drugie: pokazuje tradycyjne żydowskie potrawy, których opis znajduje się w przypisie w książce. Niejednokrotnie można dostrzec zdziwienie uczniów na widok chałki, którą znają ze swojego życia.

¹⁰ R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, Łódź 2014.

¹¹ Ilustracje pochodzą z: R. Piątkowska, *Wszystkie...*, dz. cyt., autor ilustracji: Maciej Szymanowicz, kolejne obrazy pochodzą ze stron: 12, 15, 25.

¹² W ankietach siódmoklasistów mogłam bowiem przeczytać, że noszenie opaski z gwiazdą Dawida jest żydowską tradycją...



Kolejna ilustracja ukazuje siostrę Jolanę, czyli Irenę Sendlerową, która zabrała Szymka z getta. To dzięki niej zyskał wiele mam, u których przebywał w czasie wojny. Bohater właśnie Sendlerowej i ukrywającym go rodzinom zawdzięczał swoje ocalone życie. Na końcu książki znajduje się jej prawdziwe zdjęcie i krótka biografia wraz z informacją o przyznanej Sendlerowej tytule Sprawiedliwej Wśród Narodów Świata.

Po przeczytaniu książki uczniowie odpowiadali na karteczkach na pytania:

1. Bohaterowi opowieści towarzyszą różne emocje, wymień przynajmniej 4.
2. Jak myślisz: dlaczego opowieść nosi tytuł *Wszystkie moje mamy*?
3. Zapisz, jakie tradycyjne żydowskie potrawy zapamiętałeś/-aś.
4. Napisz własnymi słowami, czym było getto.



5. Dlaczego bohater musiał zmienić imię i nazwisko, gdy uciekał z getta?
6. Dlaczego Żydzi nosili opaski z gwiazdą Dawida?
7. Co myślisz o siostrze Jolancie? Zapamiętałeś/-aś jej prawdziwe imię i nazwisko?

Po zapisaniu odpowiedzi wspólnie je przedyskutowaliśmy.

Tematem kolejnej lekcji było hasło: „Kto ratuje jedno życie, ten jakby cały świat ratował”. Moich uczniów poprosiłam na początek o zapisanie, jak rozumieją te słowa – wielu z nich się poddało, jednakże niektórzy próbowali – pisali: „gdy ratujemy jedną osobę, to wiemy, że pomogliśmy i czujemy się szczęśliwi”, „rozumiem to tak, że ratujesz też świat tej osoby”, „to znaczy, że jak kogoś uratujesz, czujesz, jakbyś ratował cały świat”. Następnie tłumaczymy uczniom, że właśnie taki napis znajduje się na medalu „Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata”, który otrzymała poznana przez nich Irena Sendlerowa. Kolejnym etapem

lekcji jest zatem wyświetlenie medalu i omówienie jego symboliki, która nie jest dla czwartoklasistów w pełni zrozumiała, ale może pozostawić ślad w uczniowskiej pamięci.



Opis medalu Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata

Awers:

Ręce chwytające linę ratunkową splecioną z drutu kolczastego.

Drut kolczasty wyrasta znikąd, za to lina ratunkowa oplata kulę ziemską i służy za uchwyt do jej obracania (jako symboliczne wyrażenie idei o dobrych uczynkach ratujących, które sprawiają, że świat się kręci). Dookoła Ziemi biegnie inskrypcja po hebrajsku „Ktokolwiek ratuje jedno życie, ten jakby cały świat ratował”.

Rewers:

Na górze: wizerunek Sali Pamięci w Yad Vashem.

W środku: inskrypcja po hebrajsku: „Dowód wdzięczności narodu żydowskiego”.

Na dole: inskrypcja po francusku: „Wdzięczny naród żydowski” oraz francuskie tłumaczenie „Ktokolwiek ratuje jedno życie, ten jakby cały świat ratował”.

Brzeg:

Godło państwowe oraz słowa „Państwo Izrael” po hebrajsku i angielsku.

Srebrny medal ma też napisy „Srebro 935” po hebrajsku oraz po angielsku „Srebro” lub „Sterling”

Projekt:

Nathan Karp¹³



Po omówieniu medalu mówimy uczniom także o Ogrodzie Sprawiedliwych wśród Narodów Świata w Jerozolimie i prezentujemy zdjęcie drzewa Ireny Sendlerowej¹⁴.

¹³ Zdjęcia i tekst pochodzą z: *The International School for Holocaust Studies. Sprawiedliwi Wśród Narodów Świata. Honorowanie Sprawiedliwych*, <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/polish/righteous/honoring.asp> (dostęp: 10 IV 2018).

¹⁴ Zdjęcie pochodzi z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Irena_Sendlerowa#/media/File:Irena_sendler_tree.jpg (dostęp: 10 IV 2018).

Temat ten wydaje się niezwykle istotny z punktu widzenia wychowawczej funkcji szkoły. Zauważa to Agnieszka Kania:

Wraz z obecnością tematu Sprawiedliwych w edukacji polonistycznej pojawia się sprawa zasadnicza, czyli połączenie kształcenia literackiego, kulturowego z pracą wychowawczą (...). Duża liczba polskich Sprawiedliwych ułatwia znalezienie takiej osoby lub jej krewnych w każdym miejscu w Polsce, a następnie wprowadzenie lokalnej historii pomocy w świadomość młodego pokolenia. Zaś z racji wychowawczego, a więc ponadprzedmiotowego charakteru, jaki ma kwestia ratowania świata dzięki uratowaniu jednego życia, zajęcia na ten temat mogą pojawić się w szkole w każdym momencie¹⁵.

Ta opinia potwierdza, że wybór tematu jest trafny i wartościowy.

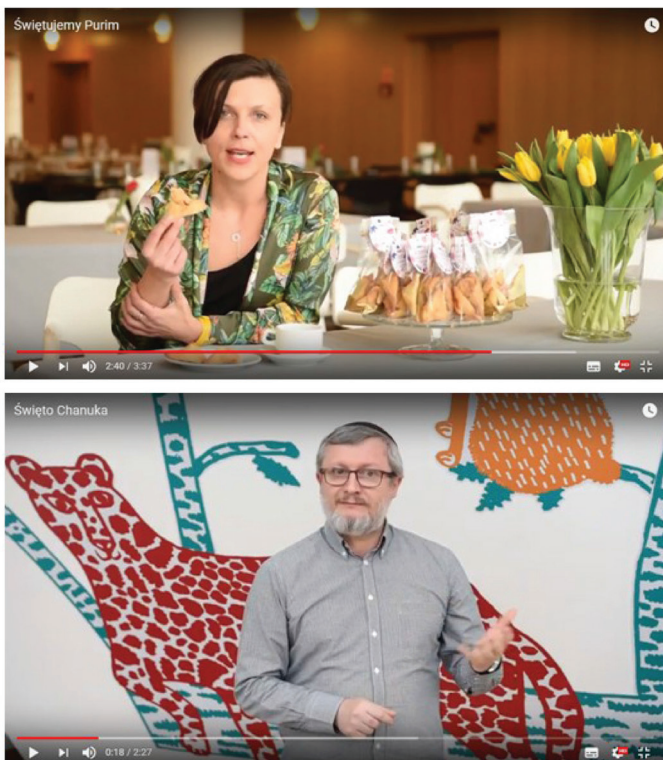
Co więcej, istotne jest nie tylko uczenie o Zagładzie, ale także o żydowskiej kulturze i religii, która przez wiele wieków współistniała z rdzennie polskimi zwyczajami i obyczajami. Na ten fakt zwraca uwagę wielu dydaktyków, między innymi Iwona Macioszek:

Zapoznając uczniów z narodem żydowskim, nie powinniśmy ograniczać się tylko do kontekstu historycznego. Należy przybliżyć żydowską obyczajowość: cykl życia religijnego Żyda od obrzezania, przez cheder, bar micwę, ślub pod chuppą, pochówek na kirkucie; religię mojej szową, cykl świąt, język hebrajski i jidysz, charakter sztetl¹⁶, kuchnię koszerną, muzykę klezmerską, literaturę i powstanie nowożytnego państwa Izrael¹⁷.

¹⁵ A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 109.

¹⁶ „Sztetl, sztetlech – żydowska wspólnota lokalna o specyficznym układzie społecznym i obyczajowości. (...)”, A. Cała, <https://sztetl.org.pl/pl/sloownik/sztetl-sztetlech> (dostęp: 22 VI 2020).

¹⁷ I. Macioszek, *Jak uczyć o Holokauście. Propozycje rozwiązań dydaktycznych*, w: *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński, P. Trojański, Kraków 2004, s. 212.



Z tego też powodu zaproponowałam uczniom zapoznanie się z kilkoma żydowskimi świętami i związanymi z nimi tradycjami. Obejrzeni oni dwa krótkie (trzy-, czterominutowe) filmy na kanale YT: *Muzeum Historii Żydów Polskich* – pierwszy dotyczący święta Purim¹⁸, a drugi – Chanuki¹⁹. W filmach przedstawia się genezę danego święta, związaną z nim historię z Tory, a także tradycyjne potrawy, używane przedmioty czy obyczaje towarzyszące świętowaniu.

¹⁸ YouTube: *Świętujemy Purim*, https://www.youtube.com/watch?v=nn_MJxB_J_o (dostęp: 10 IV 2018).

¹⁹ YouTube: *Święto Chanuka*, <https://www.youtube.com/watch?v=VOW3WYXRtp4> (dostęp: 10 IV 2018).

Zadaniem uczniów było zilustrowanie najciekawszej według nich tradycji lub święta żydowskiego. Mogli także zapisać pytania, które chcieliby zadać spotkanemu Żydowi.

Klasa entuzjastycznie brała udział w lekcjach o kulturze żydowskiej i z żalem przyjęła wiadomość o tym, że cykl takich zajęć dobiegł końca. Podczas prowadzenia tego rodzaju projektu ważne jest podążanie za ciekawością uczniów – warto rozwijać w rozmowie wątki, które ich interesują. Rolą nauczyciela jest także bycie przewodnikiem po dziecięcych skojarzeniach – niektóre z dzieci bowiem mają doświadczenia związane z dziedzictwem polsko-żydowskim: czasami przeczytali już coś w podręczniku do historii; niektórzy rozmawiali na ten temat z rodzicami, rodzeństwem, dziadkami; inni odwiedzili muzeum, a kilkorgu przypomina się jakaś nazwa (np. ulicy). Cenne jest więc wygospodarowanie przestrzeni na dzielenie się takimi refleksjami i – nierzadko – układanie ich w większe całości tematyczne.

Inny w literaturze, Inny obok mnie

Uczniom, którzy są zainteresowani tematyką polsko-żydowską, warto polecić także pozycje lekturowe skierowane do dzieci i młodzieży. Najmłodszym (nawet uczniom nauczania początkowego) można zaproponować *Pamiętnik Blumki*²⁰ – rozmiar książki przekracza format A4, na każdej stronie jest jedynie kilka linijek tekstu, a obraz w dużej części sam niejako „opowiada” historię. Tematycznie jest to zaś opowieść o Januszu Korczaku oczami jego wychowanki – Blumki. Podopieczna, która jest elementem fikcji literackiej, zapisuje w pamiętniku sytuacje związane z wybitnym pedagogiem.

Inną godną polecenia książką jest *Ostatnie piętro* Ireny Landau²¹. Jej bohaterka to Cyrla, żydowska dziewczynka. Zostaje ona

²⁰ I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*, Poznań 2011.

²¹ I. Landau, *Ostatnie piętro*, Łódź 2015.

wyprowadzona z getta w przebraniu, zamieszkuje w kryjówce u państwa Ródyckich na warszawskiej Pradze. Zaprzyjaźnia się z ich córką, Krysią. Jednak codziennie doskwiera jej to, że musi się ukrywać, być cicho, nie może wychodzić na dwór oraz nie może rozmawiać z żadną z osób postronnych (gości odwiedzających dom, sąsiadów). Sugestywnie opisane są stany emocjonalne tej dziewczynki: lęk, tęsknota, samotność czy też zauroczenie Chaimem. Co najważniejsze, książka oparta jest na autentycznych przeżyciach autorki, a bohaterowie są kreowani na wzór osób żyjących w tamtych czasach. Może odpowiadać doświadczeniom czytelniczym uczniów klasy V i starszym.

Książka, która w niezwykle sposób jest uwikłana w pytania o żydowską tożsamość, to *XY* Joanny Rudniańskiej²². Może być ona lekturą dla uczniów klasy IV czy V. Tytuł jest związany z historią siostr bliźniaczek: Hani Y i Hani X. Dziewczynki zostały zostawione przez matkę, która nie mogła ich wychować, u starszej pani mieszkającej w lesie. Ta zaś postanowiła je zostawić przy drodze, by trafiły w ręce dwóch pań, które przyjechały w te okolice na wakacje. W ten też sposób dziewczynki znalazły się w dwóch rodzinach: jedna w polskiej, a druga w żydowskiej. Obie zamieszkały w Warszawie, lecz nie wiedziały nic o swoim istnieniu, ani nie były świadome swego pochodzenia.

Jednym z poruszających wydarzeń, prowokujących do rozmowy z uczniami, jest sytuacja, gdy rozzłoszczony kolega krzyczy do Hani X: „Ty Żydówko!” – oczywiście używa tych słów jako obelgi. Dopiero jej mama wyjaśnia jej, że tak naprawdę bycie Żydówką nie jest czymś złym i właściwie to kolega miał rację – Hania jest przecież Żydówką. To pierwszy moment, w którym dziewczynka uświadamia sobie swoją żydowską tożsamość. Gdy siostry mają 10 lat, wybucha wojna. Dla Hani X jest to związane z przeprowadzką do getta. Pewnego dnia jednak jej nieznaną siostrzyczką przejeżdża przez tę żydowską dzielnicę

tramwajem. Dziewczynki dostrzegają się. Ich przybrani rodzice nie mają już wyjścia – wyjawiają im prawdę o ich pochodzeniu i mówią o istnieniu bliźniaczej siostry. Polska rodzina boi się, że Hanię Y weźmie ktoś za Hanię X, czyli Żydówkę. Przeprowadzają się więc na wieś, do tego samego dworu, w którym polska kobieta wypoczywała latem, kiedy to znalazła dziewczynkę. Gdy pewnego dnia rodzina Hani X zostaje wyprowadzona przez Niemców z mieszkania, jej udaje się ukryć oraz wydostać z getta. Nieprzypadkowo trafia do tego samego dworu, w którym mieszka jej bliźniaczka. Polska rodzina chce przygarnąć dziewczynkę – siostry postanawiają jednak udawać jedną osobę. Nierzadko niewiele brakuje, by prawda wyszła na jaw. Na końcu opowieści okazuje się, że nikt z żydowskiej rodziny nie ocalał, został jedynie pies Cygan. W finalnej części powieści narrator opisuje powracającą tęsknotę i smutek Hani X za najbliższymi.

Wydaje się, że to, co najbardziej poruszające w tej historii, to niedopowiedzenie. Czytelnicy sami muszą zastanowić się nad tym, co stało się później z dziewczynkami, jak z tęsknotą poradziła sobie żydowska Hania, czy np. została ochrzczona, czy bliźniaczki kiedykolwiek odnalazły swoją biologiczną mamę i dowiedziały się, jakie jest ich prawdziwe pochodzenie (może ona też była Żydówką?). Na podstawie tej historii można z uczniami przedyskutować wiele kwestii, np. czy rodzina i najbliżsi są w stanie decydować o naszej tożsamości.

Jedną ze zdecydowanie najciekawszych książek, którą śmiało można polecić uczniom klasy VI i starszym, jest *Arka Czasu, czyli Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego²³. Niekwestionowane zalety tej powieści to wartka akcja, wartościowe literacko połączenie autentycznej historii z elementami fantastyki i fikcji literackiej, a także odtworzenie fragmentów topografii Warszawy.

²³ M. Szczygielski, *Arka Czasu, czyli Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*, Warszawa 2015.

Główny bohater to 8-letni Rafał, który mieszka w getcie ze swoim dziadkiem. Czas wypełnia domowymi obowiązkami i czytaniem książek, które uwielbia. Choć dziadek dba o niego, jak może, chłopca nierzadko dotyka głód, tęskni za rodzicami, nie bawią go kontakty z rówieśnikami przebywającymi w getcie. Dziadek stwarza chłopcu możliwość ucieczki. Komplikacje powodują, że przez dość długi czas jego schronieniem jest teren ogrodu zoologicznego. Historia głównego bohatera staje się również historią Lidki i Emka, z którymi się zaprzyjaźnia. Rafałowi ciągle chodzi jednak po głowie wehikuł czasu, o którym czytał. Towarzyszą mu również wizje (po utracie przytomności, we śnie... a może na jawie?), w których widzi przyszłość oraz rozmawia z bohaterem ulubionej książki. Wątki, które pojawiają się w tej książce, można uporządkować tematycznie: życie w warszawskim getcie, ukrywanie się w zoo, miłość do książek, sieroctwo, pamięć, przyszłość, czas, szacunek dla ludzkiej pracy oraz pożywienia.

Utwór autorstwa Doris Orgel pt. *Pamiętnik na święto Chanuki*²⁴ jest skierowany do nieco starszych czytelników. Najprawdopodobniej mógłby zainteresować nastolatków. Książka jest właściwie pamiętnikiem żydowskiej dziewczynki mieszkającej w Wiedniu. Nosi także znamiona powieści epistolarnej, ponieważ pewną część opowieści stanowi korespondencja między nią a jej katolicką przyjaciółką. Historia ta pokazuje, w jaki sposób działał Hitler wobec Austrii. Do obozów koncentracyjnych Żydzi nie trafiali bowiem z dnia na dzień, lecz naziści przejmowali władzę nad myśleniem społeczeństwa w sposób stopniowy. Ukazane są takie aspekty tamtych czasów jak: rozlegający się hymn niemiecki w austriackim radiu, gazety z karykaturami Żydów, zwolnienia z pracy z powodu żydowskiego pochodzenia, sadzanie żydowskich uczniów w ostatnich ławkach w klasie czy też niechęć do obsługi w sklepach żydowskich klientów. Jednak głównym wątkiem tej powieści jest niezłomna przyjaźń dwóch dziewczynek, które chcą dbać o swoją relację mimo tych bardzo niesprzyjających

warunków i panujących stereotypów. Sprawę komplikuje również to, że tata katolickiej dziewczynki – Lieselotty, jest w SS. Jej brat również fascynuje się nazizmem. Dziewczynka jednak uświadamia sobie zło tej formacji, co niejednokrotnie stawia przed nią nie lada wyzwania: podczas jednej z rozmów pomiędzy przyjaciółkami, Inga, Żydówka, stara się pokazać swoje zrozumienie dla trudności Lieselotty: „Rozumiem. Możesz mieć brata, który robi złe rzeczy, który sam jest zły, jest nazistą, ale to wcale nie znaczy, że on cię nie kocha. To bardzo skomplikowane (...)”²⁵. Równie niełatwo przedstawia się kwestia patriotyzmu i miłości do ojczyzny. Gdy pewnego dnia dziadek Ingi decyduje się wyjechać z Austrii, wnuczka chce wiedzieć, co starszy Żyd czuje:

(...) będziesz tęsknił za ojczyzną?

– Będę tęsknił za ludźmi, ale nie za Wiedniem. Żadne miejsce na świecie, które ma być czyste i wolne od Żydów, nie może być moją ojczyzną²⁶.

Rodzice z Ingą mogą wyjechać z kraju dzięki temu, że ochrzcił ich wuj Lieselotty, który jest księdzem, oraz wystawił im świadectwo chrztu z wcześniejszą datą. Niewątpliwie rys tragizmu przyjaźni dziewczynek pobudza do myślenia. Tym bardziej, że autorka napisała tę książkę na bazie własnych przeżyć, kiedy to po dojściu Hitlera do władzy w Austrii razem z rodzicami opuściła ten kraj i przez Jugosławię dotarła do Anglii.

Kolejną powieścią, której akcja toczy się w czasie II wojny światowej, jest *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej²⁷. Główną postacią jest tutaj polska dziewczynka – Helena. W jednym z dialogów pyta ona swego tatę, czy ich rodzina to również Żydzi, a on wówczas odpowiada: „Masz rację, Heleno. Jesteśmy Żydami. Teraz każdy przyzwyczajony

²⁵ Tamże, s. 157.

²⁶ Tamże, s. 169.

²⁷ J. Rudniańska, *Kotka Brygidy*, Łasek 2007.

człowiek jest Żydem”²⁸. Ta powieść jest świetnie napisaną historią dziecka mieszkającego na warszawskiej Pradze, przekonanego, że żyje bezpiecznie, pod opieką trzech Bogów – Przenajświętszą Trójcą byli dla niej bowiem Bogowie z trzech świątyń, które widziała z wysokości morwowego drzewa: synagogi, kościoła i cerkwi. Niestety, wojna jest dla niej pełna niejasnych okoliczności – Żydzi muszą nosić na rękach opaski, następnie przenieść się do getta, żydowskie dzieci trzeba uczyć katolickich modlitw, by ocalić ich życie, wujek, który jest Niemcem i SS-manem, nie jest już mile widziany w ich domu. Rodzice, pełni cierpliwości, próbują tłumaczyć jej te zawiłości – sami pomagają bowiem wielu osobom żydowskiego pochodzenia.

Przeżyciom Heleny towarzyszy tytułowa Kotka Brygidy – bo tak właśnie nazywa się kot, którym miała się ona zaopiekować podczas wyjazdu do getta dziewczynki o imieniu Brygida. To właśnie nieobecność tej żydowskiej bohaterki zapewnia swego rodzaju ciągle oczekiwanie i zainteresowanie sprawami Żydów. Helena przez cały czas czeka na spotkanie z pierwszą właścicielką kotki. Kobiety jednak spotkają się dopiero w okresie swej starości. Baśniowa konwencja sprawia, że kotka mówi, a Helena sama kiedyś przemieni się w to zwierzę. Choć zakończenie może sprawiać wrażenie nieadekwatnego i zbyt infantylnego jak na tak niesamowitą opowieść o trudnych decyzjach i uczuciach, to niektórzy interpretatorzy zauważają, że wpisuje się wprost w zjawisko dybuka. Małgorzata Wójcik-Dudek konstatuje:

Zagłada równie mocno dotyka polskie dziecko zamieszkujące aryjską stronę jak dziecko żydowskie. (...) W języku hebrajskim „dybuk” oznacza połączenie i przywiązanie. W folklorze żydowskim stanowi wyobrażenie duszy człowieka zamordowanego lub niepogrzebanego, wstępującego w ciało osoby żyjącej. Dybuk wybiera ciało szlachetnego

i pobożnego człowieka. Ten z kolei traci własną tożsamość, przejawiając objawy obłądu i szaleństwa²⁹.

Wprowadzenie tematu dziedzictwa polsko-żydowskiego może okazać się nie tylko skorelowaniem wiedzy historycznej z umiejętnościami interpretacyjnymi i zamiłowaniem czytelniczymi uczniów, lecz także może stać się punktem wyjścia do rozmów na temat Innego koło nas. Niekiedy ów Inny jest właśnie pretekstem do spojrzenia w przeszłość naszego narodu. Zawsze jednak rozmowy te kształtują uczniowską empatię, otwartość, uczą dobrego dialogu i poszerzają horyzonty myślowe wychowanków.

Bibliografia

Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.

Macioszek I., *Jak uczyć o Holokauście. Propozycje rozwiązań dydaktycznych w: Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, pod red. J. Chrobaczyńskiego, P. Trojańskiego, Kraków 2004, s. 208–216.

Szumal M., „Ada Judytka i zaginiony tales”. *Dziecięty klucz do wielokulturowego Białegostoku*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 9.

Wójcik-Dudek M., *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016.

²⁹ M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016, s. 283.

Agnieszka Kania

Literacka podróż przez 100 lat kultury żydowskiej

Wielokulturowość zadomowiła się na dobre w najnowszej literaturze dla dzieci i młodzieży³⁰ i doczekała naukowych opracowań³¹, wciąż jednak brakuje dla niej miejsca w szkole. A przecież lekcje literatury już na etapie szkoły podstawowej mogą stać się wartościowym wypełnieniem tej niedobrej nieobecności tematów związanych z innymi grupami narodowymi i etnicznymi, które kiedyś współtworzyły kulturę nazywaną ogólnie polską, a dziś na nowo pojawiły się w naszej kulturowej przestrzeni i domagają się zauważenia. Te uwrażliwiające i pozwalające docenić inność działania można z powodzeniem łączyć z indywidualizującym czytelnictwem zapotrzebowanie wyborem książek z kręgu tak zwanych lektur uzupełniających.

Pisząc o kreacji Innego w literaturze proponowanej młodemu odbiorcy, Agnieszka Przybyła-Dumin zauważa:

Należałoby się zastanowić, czy sposób prezentacji Innego/Obcego w literaturze dziecięcej spełnia wymogi opisowego, niewartościującego ujęcia kultury. Treści zinternalizowane podczas lektury stają się

30

Jako przykłady książek traktujących o Innym można wymienić: R. Piątkowska, *Która to Malala?*, Łódź 2016, R. Piątkowska, *Hebanowe serce*, Łódź 2016, G. Gortat, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, Warszawa 2017, J. Mikołajewski, *Wędrowniaku Nabu*, Kraków-Budapeszt 2016, R. Wilczek, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź 2016, Z. Fraillon, *Wróblek z kości*, Warszawa 2017 oraz utwory z polskimi i żydowskimi bohaterami traktujące o Zagładzie, ale przybliżające żydowską kulturę, np. R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, Łódź 2014.

31

Zob. *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej i M. Wójcik-Dudek, przy współpracy A. Zok-Smoły, Katowice 2014.

częścią naszej osobowości w niedostrzegalny i niekontrolowany sposób, dlatego trzeba by się upewnić, czy myśli i sensory obecne w wybranych lekturach w odpowiedni sposób przygotowują młode pokolenie do życia w wielokulturowym świecie, czy też utrwalają utrudniające je stereotypy³².

Z pewnością wolne od stereotypów i dążące do obiektywności, a także umożliwiające bliski kontakt z Innym – w tym wypadku społecznością żydowską – w jego dawniej i dziś pozostają teksty omówione w niniejszym artykule. Ich świat przedstawiony, widziany z wewnątrz kultury żydowskiej lub polsko-żydowskiej, należałoby uznać za charakteryzujący się znaną odbiorcom i oswojoną „normalnością” z jednej strony (życie rodzinne, problemy i marzenia małoletnich), a z drugiej za atrakcyjny z powodu odmiennych tradycji i sposobów przeżywania codzienności. Co więcej, dostrzeżona przeze mnie koherentność utworów trzech różnych autorek pozwala młodym i starszym czytelnikom na swoistą literacką podróż przez 100 lat kultury żydowskiej. Przedmiotem analizy pod tym kątem będą zatem trzy powieści: *Dwoje drzwi i dziewięćoro dzieci* Anny Ciddor³³, *Pan Apoteker* Katarzyny Ryrych³⁴ oraz *Ada Judytka i zaginiony tales* Agnieszki Suchowierskiej³⁵. Mimo różnic narracyjnych i odmiennego czasowo świata przedstawionego wszystkie te trzy książki łączą 10-letnie dziewczęce żydowskie bohaterki³⁶ oraz będące najważniejszymi osobami w rodzinie matki³⁷,

32 A. Przybyła-Dumin, *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat...*, dz. cyt., s. 32.

33 A. Ciddor, *Dwoje drzwi i dziewięćoro dzieci*, tłum. G. Chamielec, Warszawa 2019.

34 K. Ryrych, *Pan Apoteker*, Łódź 2018.

35 A. Suchowierska, *Ada Judytka i zaginiony tales*, Łódź 2017.

36 W kontekście dominacji postaci chłopców i męskich w lekturach szkolnych fakt ten jest dodatkowym walorem omawianych książek.

37 Pani Rabinowicz ma na głowie cały dom, to od jej umiejętności zarządzania zależy jego dobre funkcjonowanie, a także pomyślny przebieg „inspekcji” ze strony przyszłej teściowej jej najstarszej córki. Dokonująca w getcie aprowizacyjnych cudów pani Lea nazywana jest przez męża „okrętem, który sprowadza żywność z daleka”. Mama Ady Judytki pani Joanna Lemberg dba o religijne wychowanie córki i to ona jest strażniczką tradycji w rodzinie.

a także fakt przybliżania czytelnikowi żydowskich tradycji świątecznych i kulinarnych, zwłaszcza szabatowych.

Akcja *Dwojga drzwi i dziewięciorga dzieci* toczy się w latach 20. XX wieku w Lublinie, *Pan Apoteker* to początek lat 40. tego samego wieku w Krakowie, a wydarzenia w książce *Ada Judytka i zaginiony tales* rozgrywają się współcześnie w Białymstoku. Powieści te, jak wspomniałam, wzajemnie się uzupełniają i pomagają dostrzec panoramę życia i losu żydowskiego w Polsce, pokazując niejako los praprababci, prababci i mamy³⁸ żyjącej w drugiej dekadzie XXI wieku Ady Judytki.

Dwoje drzwi i dziewięciorgo dzieci

Zamknięta w dwudziestu dwóch rozdziałach historia z życia Rabinowiczów to obraz świata widziany z wewnątrz ortodoksyjnej rodziny żydowskiej, mieszkańców ulicy Lubartowskiej w dzielnicy żydowskiej, mieszczącej się niegdyś w samym sercu Lublina, nieopodal zamku. Rodzina zajmuje dwa mieszkania na drugim piętrze kamienicy, stąd obecność tytułowych także w oryginale³⁹ dwojga drzwi frontowych. Ojciec pełni funkcję rabina w domu modlitwy zwanym sztyblem i udziela porad wszystkim potrzebującym, mama troszczy się o dom i gromadkę dzieci, mając do pomocy polską służącą.

Najstarszy z dziewięciorga dzieci Aaron został już ożeniony, teraz nadeszła kolej na ślub córki. I właśnie list od brata mamy z Warszawy, który przyszedł „pewnego czwartkowego poranka, na początku

³⁸ Układając chronologicznie losy bohaterek i przyjmując, że Noemi z książki Anny Ciddor urodziła się około roku 1912, a Bluma z książki Katarzyny Ryrych urodziła się w 1933 roku, w drzewie genealogicznym współczesnej dziewczynki Ady Judytki zauważymy brak losu babci, która musiałaby urodzić się pod koniec lat 50., a jej doświadczeniem pokoleniowym mogłyby stać się wydarzenia marcowe 1968 roku. Tej części opowieści o losie polskich Żydów nie ma jak dotąd w literaturze dla młodego czytelnika. Inspiracją dla jej spisania mogłyby stać się losy bohaterów książek Krystyny Naszkowskiej *Wygnani do raju*. Szwedzki azyl, Warszawa 2017; *Ani tu, ani tam. Marzec '68 – powroty*, Warszawa 2018 lub historia syna Teofilii Silbering z filmu *Aby pamięć nie umarła* Centropy: <https://www.youtube.com/watch?v=8rmsBumbBAG> (dostęp: 1 VII 2020).

³⁹ Tytuł oryginału: *Family with Two Front Doors*.

czerwca” i informował o znalezieniu dla Adiny odpowiedniego kandydata na męża, stanowi punkt wyjścia opowieści:

Papa zamachał listem w powietrzu.

– Pisze, że swatka dobrze wybrała. Chłopak Weinbergów nadaje się na męża.

Mam wydała okrzyk i objęła Adinę.

– Moja pierwsza córeczka wychodzi za mąż!

Wszyscy wlepili wzrok w Adinę. Miała piętnaście lat, więc była już w odpowiednim wieku, ale nie mieli pojęcia, że papa już rozmawiał ze swatką.

– Jak... jak on ma na imię? – zdołała w końcu wydukać Adina.
– Jaki jest?

– To Mordechaj Weinberg – odparł rabin. – Najstarszy syn dobrego, religijnego człowieka z Warszawy. Jego ojciec – niechaj żyje jak najdłużej – prowadzi interes i hojnie wspiera potrzebujących.

– Ooo – zamruczała zadowolona mama.

– Oczywiście, jeszcze nic nie jest do końca ustalone – zaznaczył ostrzegawczo papa. – Jego rodzina musi najpierw obejrzyć potencjalną pannę młodą...

– Obejrzyć pannę młodą! – parsknęła mama. – A gdzież indziej oni znajdą tak uroczą dziewczynę i taką wspaniałą kucharkę? W dodatku córkę rabina, z dobrym posagiem...

– Ale jaki on jest? – Adina nie chciała dać za wygraną.

– Jest stary i brzydki? – dopytywała Miriam.

– Czy jest wysoki? – pytała Estera.

– Za dużo tych pytań. – Rabin zwinął list. – Zrządzeniem bożym jego matka i ciotki przyjeżdżają w niedzielę. Je możecie zapytać⁴⁰.

40

A. Ciddor, *Dwoje drzwi...*, dz. cyt., s. 12–13.

Z tą wiadomością wiąże się bowiem najpierw konieczność przygotowania przyjęcia dla rodziny przyszłego pana młodego, a potem organizowanie ślubu i przebieg samego wesela Adiny, które to wydarzenia stanowią główny wątek powieści.

Dzieci i rodzice należą do Żydów tradycyjnie wyglądających („wszystkie dzieci miały ciemne oczy i brązowe, układające się w fale włosy”⁴¹, przy czym chłopcy mieli pejsy, ojciec nosił czarny płaszcz i czarny kapelusz, mama miała perukę) i kultywujących na co dzień wszelkie religijne i narodowe zwyczaje. Z podporządkowania tej tradycji próbuje się wymknąć jedynie 14-letnia Miriam, która oświadcza siostrze: „Ja na pewno nie wyjdę za mąż za kogoś, kogo nigdy nie widziałam. Mamy lata dwudzieste!”⁴². Postaci dzieci są zindywidualizowane, różnią się od siebie temperamentem i postępowaniem, choć w obecności rodziców zachowują należyłą powagę i przestrzegają ustalonych zasad.

Roztargniony i ciekawy świata Jakub omal nie pozbawił mamy szabatowej peruki, nadepnąwszy na pudełko, w którym była schowana, ale pamięta o tym, jak powinien być ubrany:

Założył wykrochmaloną białą koszulę i sięgnął po spodnie.

– Zapomniałeś o cycesie – warknął obserwujący go uważnie Szlomo.

– Nie zapomniałem – odparł Jakub. – Po prostu jeszcze nie zdążyłem go założyć.

Cyces to taka kwadratowa bawełniana chusta z dziurą pośrodku i długimi frędzlami powiązanymi w każdym rogu. Każdego ranka, odmawiając po hebrajsku słowa modlitwy, Jakub chwycił te wiszące frędzle i podnosił je do ust. Teraz jednak chodziło tylko o to, by przełożyć cyces przez głowę, zakładając go na wierzch koszuli.

⁴¹ Tamże, s. 14.

⁴² Tamże, s. 27.

Jakub miał dopiero osiem lat, więc jeszcze nie ubierał się jak dorosły. Zakładał krótką kamizelkę i marynarkę (spod której wystawały frędzle cycesu), długie do kolan spodnie i długie czarne skarpety. (...)

– Jeszcze kapelusz – powiedział Szlomo, wciskając go na głowę brata⁴³.

Starszy brat Jakuba, młody myśliciel Szlomo, nie ma wątpliwości, jakie profity daje dorosłość i jak powinien wyglądać w szabas ktoś w jego wieku:

Szlomo zawsze mył się pierwszy. Potrafił wyszorować się od stóp do głów, nie rozlewając ani kropelki. Został mu jeszcze rok takiego mycia – po uroczystości bar micwy będzie już mógł chodzić z papą do wspólnej łaźni zwanej mykwą. Podczas gdy Jakub się bawił, on zdążył przebrać się w swoje szabasowe ubranie: długi do kostek kaftan z czarnej satyny, przewiązany w talii wstęgą (taki sam jak ten, który nosił papa), jarmułkę i czarny kapelusz. Na koniec palcami zakręcił jeszcze mokre pejsy w idealne loki⁴⁴.

Do cotygodniowych zwyczajów rodziny należą szczegółowo opisane: dzień jałmużny, kolacja szabatowa, sobotni odpoczynek.

Piątek był najbardziej zajęтым dniem w tygodniu: mięso ryby przed nadziewaniem musiało być jeszcze zmielone; poza tym trzeba było przyrządzić czulent i kurczaki, upiec chałki, wysprzątać cały dom i nakryć do stołu, a każdy członek rodziny musiał się umyć i ubrać w swoje najlepsze ubrania – i to wszystko przed zachodem słońca i początkiem szabasu⁴⁵.

⁴³ Tamże, s. 77–78.

⁴⁴ Tamże, s. 76–77.

⁴⁵ Tamże, s. 37.

Dziewczynki przygotowywane są do pełnienia roli pań domu, pomagają zatem w kuchni i opiekują się młodszym rodzeństwem. Wielkim wydarzeniem staje się pozwolenie ze strony mamy, by 10-letnia Noemi przygotowała szabatowy rarytas: gefilte fisz. Dziewczynce udaje się ta sztuka kulinarna, a największą nagrodą jest dla niej później pochwała ze strony ojca. Noemi bierze także odpowiedzialność za szabatowe chałki, a na koniec wraz z młodszym bratem Jakubem w ostatniej chwili odnosi garnek z czulentem – sobotnim obiadem – do piekarni, gdzie przez noc zostanie przechowany w chlebowym piecu, by nie wystygnąć.

W dwóch rozdziałach opisany jest dokładnie przebieg szabat – modlitw i uroczystej kolacji, w tym kiduszu i zwyczajów tradycyjnej rodziny, w myśl których „nieprzyzwoicie by było, gdyby żona i córki rabina jadły w tym samym pokoju, co obcy mężczyźni odwiedzający dom”⁴⁶. Szabasowy obiad po skromnym śniadaniu i długich modlitwach był oczekiwany przez wszystkich domowników i bardzo obfity:

Jakub spojrzął na zastawiony stół. Stały na nim smażone śledzie i ziemniaki, kiszzone ogórki i kiszona kapusta, sałatka z cebuli i gotowanych jaj, gefilte fisz i chrzan. A to było dopiero pierwsze danie! W kuchni czekał gorący, parujący czulent i młode marchewki w błyszczącym miodowym sosie, a także resztki kugla...⁴⁷

Po dniu zabaw, rodzinnych rozmów i odpytywaniu z lekcji, nadchodził czas zakończenia dnia odpoczynku:

Dziewczynki stały na balkonie wychodzącym na dziedziniec i z głowami odchylonymi do tyłu wpatrywały się w ciemniejące niebo. Wokół nich wznosiły się ściany kamienicy, lśniąc trochę upiornie w świetle zmierzchu. Na każdym piętrze widać było inne dzieci, jak

⁴⁶ Tamże, s. 91.

⁴⁷ Tamże, s. 98.

stoją na balkonach i opierają się o balustrady albo wyglądają przez okna. Wszystkie one wypatrywały trzech pierwszych gwiazd zwiastujących koniec szabasu⁴⁸.

Pojawienie się na niebie gwiazd pozwalało na odprawienie obrzędu hawdali – specjalnej ceremonii z winem, świecami i ziołami, po której

Shabaz trzeba było jeszcze odpowiednio pożegnać. Żeby można było powiedzieć, że faktycznie się skończył, trzeba było jeszcze naszykować i zjeść melawę małke. Dopiero potem wszyscy mogli pójść spać⁴⁹.

Rodzina Rabinowiczów posługuje się na co dzień językiem jidysz (robi to nawet służąca Lidia) oraz hebrajskim podczas modlitw i nie zna języka polskiego – tylko Noemi, z racji częstego chodzenia na zakupy, radzi sobie z komunikowaniem się po polsku na placu targowym. Kontakt z polskimi mieszkańcami Lublina jest sporadyczny, choć znaczący. Podczas wędrownki po rynku udziałem Jakuba staje się następujące zdarzenie:

[Jakub] chciał wszystkiego posmakować i dotknąć. Minął go chłopiec mniej więcej w jego wieku. Nie miał pejsów ani wystających spod kurtki frędzli. Gdy wymienili się spojrzeniami, chłopak skrzywił się.

- Żydek – warknął.
- Goj – odparował bez zastanowienia Jakub.
- Nie bądź niegrzeczny – skarciła go Adina.
- To on był niegrzeczny!
- Ale nie musisz odpowiadać mu tym samym.

⁴⁸ Tamże, s. 105.

⁴⁹ Tamże, s. 109.

– Właśnie, że muszę – wymruczał pod nosem. Nie miał zamiaru nie reagować, gdy ktoś próbował go obrazić tylko dlatego, że był Żydem – nieważne, co miała na ten temat do powiedzenia Adina⁵⁰.

Kiedy bohaterowie wybrali się ze służącą na wakacyjny piknik, musieli zderzyć się z niezbyt przyjazną innością:

Jednak przy Bramie Krakowskiej dzieci zamilkły. To miejsce wyznaczało koniec lubelskiej dzielnicy żydowskiej. Przeszły przez bramę i ostrożnie wyłoniły się po drugiej stronie.

Ulica Zamojska wyglądała tak samo, jak Lubartowska: po obu jej stronach wyrastały takie same wysokie kamienice w różnych odcieniach różu i żółci, z mieszkaniem na wyższych piętrach i sklepami na samym dole, ale Rabinowiczowie wiedzieli, że jest to już inny świat. Tutaj nie było szyldów w jidysz ani kobiet w perukach i chłopców z długimi kręconymi pejsami i frędzlami wystającymi im spod kurtek.

Lidia szła pierwsza, a za nią niepewną gromadą maszerowały dzieci. Przechodnie obracali się, by na nich popatrzeć. Noemi odpowiadała na te spojrzenia, ale policzki ją paliły.

– Nie zwracaj na nich uwagi – powiedziała Miriam, mierzwiąc jej włosy. (...)

Ale Noemi nie odwzajemniła uśmiechu. Była skupiona na grupie chłopców stojących pomiędzy drzewami. Coś w sposobie, w jaki stali, sprawiło, że poczuła ucisk w żołądku. I rzeczywiście: gdy tylko dzieci zbliżyły się do chłopaków, jeden z nich zamachnął się i rzucił czymś w ich kierunku.

– Hej! – pisnęła Estera, gdy u jej stóp wylądowało kilka kamieni.

– Au! Auć! Aua! – zaczęły krzyczeć, bo kamieni spadało coraz więcej. Teraz rzucała w nich już cała banda.

50

Tamże, s. 20.

– Żydzi! Żydki! – pokrzykiwali drwiąco.

Uchylając się przed ostrymi kamieniami, które spadały na jej ramiona i nogi, Noemi poczuła, że robi jej się gorąco ze złości.

– Odrzućmy im kilka – wrzasnął rozzłoszczony Jakub i opuszczając swój koniec koszyka, zebrał z ziemi garść kamieni.

Lidia, które doszła już do mostu, odwróciła się gwałtownie z wściekłą miną.

– Przestańcie! – krzyknęła po polsku na łobuzów. – Przestańcie natychmiast! Idźcie sobie!

Rzucając na odchodnym jeszcze kilka szyderczych zdań, chłopcy odeszli zamaszystym krokiem, znikając pomiędzy drzewami.

Wściekły Jakub nadal usiłował trafić w nich kamieniami. Zdyszana Lidia przybiegła do swoich podopiecznych.

– Trzymajcie się wszyscy blisko mnie, jasne? – wysapała⁵¹.

Na szczęście dyskryminujące zachowania nie były jedynymi, których można było się spodziewać ze strony Polaków. W pociągu kobieta wzięła na kolana swoje dziecko i po polsku zaproponowała rodzeństwu miejsce siedzące⁵².

W drugiej części *Dwojga drzwi i dziewięciorga dzieci* akcja toczy się przede wszystkim wokół oględzin panny młodej przez przyszłą teściową, ceremonii zaręczyn i ustaleń warunków małżeństwa, przygotowań wyprawy i mieszkania dla Adiny. Ku radości rodziny okazuje się bowiem, że przyszły pan młody sprowadzi się do Lublina i młodzi zamieszkają w tej samej kamienicy. W przedślubny poniedziałek odbył się obrzęd ścięcia włosów Adiny, ponieważ „wychodząc za mąż, każda pobożna kobieta ścinała włosy”⁵³. W czterech kolejnych rozdziałach (*Przybycie Mordechaja, Chupa, Świętowanie, Ostatni taniec*)

51 Tamże, s. 146–148.

52 Tamże, s. 150.

53 Tamże, s. 46.

otrzymujemy drobiazgowy opis uroczystości ślubnej i wesela, ze wszystkimi tradycyjnymi obrzędami, w tym pierwszym spotkaniem naręczonych. Na szczęście, jak zauważyła empatyczna Noemi, „Mordechaj był dobry, wrażliwy i umiał się bawić. Będzie dobrym mężem dla Adiny. Papa i swatka się nie pomylili”⁵⁴.

Ważnym uzupełnieniem książki Anny Ciddor jest kilka słów od niej samej, z których wynika, że opisała rodzinę swojej babci Noemi:

Niestety, gdy prawdziwe dzieci Rabinowiczów dorosły, musiały stawić czoło potwornościom drugiej wojny światowej i Holocaustu. To był czas, kiedy Żydzi ginęli tylko za to, że byli Żydami. Tragedia nie ominęła także rodziny Rabinowiczów – jedynie Noemi, Estera i Miriam przeżyły wojnę. Ta książka jest próbą ożywienia na chwilę całej rodziny i sprawienia, by w jakimś sensie żyli wiecznie – w szczęśliwych dniach dzieciństwa⁵⁵.

Ze względu na swoją tematykę oraz czas akcji i bohaterów powieść *Dwoje drzwi i dziewięcioro dzieci* wypełnia poważną lukę w literaturze dla młodego czytelnika, jaką jest brak książek o życiu Żydów przed drugą wojną światową, zwłaszcza Żydów ortodoksyjnych, niezasymlowanych⁵⁶. Barwny, bogaty w szczegóły, nacechowany sympatią wobec bohaterów opis specyficznego z polskiego punktu widzenia, ale i pełnego zwyczajnych trosk dnia codziennego Innnych to szansa na jeszcze lepsze zrozumienie tragedii Holocaustu, która dotknęła tysiące rodzin takich jak Rabinowiczowie – tętniących życiem i wzajemną miłością, mających marzenia i ambitne plany.

54 Tamże, s. 212.

55 Tamże, s. 213.

56 W literaturze młodzieżowej na temat Holocaustu znajdziemy pojedyncze informacje o życiu codziennym Żydów zasymlowanych, żyjących wśród Polaków.

Pan Apoteker

Bohaterka-narratorka powieści Katarzyny Ryrych kończy osiem lat 10 marca 1941 roku i tego dnia dowiaduje się, że rodzinę i całą uliczkę czeka przeprowadzka⁵⁷. Z danych topograficznych wynika, że będzie to zmiana adresu z krakowskiego Kazimierza na leżące po drugiej stronie Wisły Podgórze, zatem chodzić będzie o przeniesienie się z tradycyjnej dzielnicy żydowskiej do getta, utworzonego przez Niemców w Krakowie właśnie w marcu 1941 roku⁵⁸.

Wbrew temu, co ogłosił brat bohaterki Arik – „Jestem Mojżeszem i poprowadzę was do Ziemi Obiecanej. Dzisiaj wychodzimy z domu niewoli”⁵⁹ – wyprowadzka oznacza opuszczenie bezpiecznej przestrzeni:

Ulica była moim drugim domem. Jesienią i zimą błotnista, wiosną ustawicznie mokra, a latem zakurzona, pachnąca pomarańczami, naftą i śledziami, z maleńkimi sklepikami kryjącymi w swoich ciemnych wnętrzach chałwę, landrynki i inne wspaniałości. (...)

Znaliśmy tam każdy kąt, każdy kamień, każdy załom muru, wszystkich ludzi, wszystkie psy i koty⁶⁰.

Chciałam na powrót zobaczyć mieszkańców Kazimierza w pilśniowych kapeluszach i lśniących chałatach, białych pończochach, które zdawały się świecić w mroku, poważnych starców w lisich czapach i młodych chłopców w jarmułkach, biegać razem z innymi dziećmi po wąskich uliczkach, wpadać z krzykiem na podwórka kamienic, zbiegać po drewnianych schodach, głośno tupiąc, i bawić się w szerokich, pachnących cebulą i czosnkiem sieniach⁶¹.

⁵⁷ Dekret o utworzeniu w Krakowie „żydowskiej dzielnicy mieszkaniowej” nosił datę 3 marca, a został opublikowany 7 marca 1941 roku w „Gazecie Żydowskiej”.

⁵⁸ Los krakowskich Żydów w czasie drugiej wojny światowej kompleksowo opisują książki: K. Zimmerer, *Kronika zamordowanego świata. Żydzi w Krakowie w czasie okupacji niemieckiej*, Kraków 2017 oraz A. Löw, M. Roth, *Krakowscy Żydzi pod okupacją niemiecką 1939-1945*, Kraków 2014.

⁵⁹ K. Ryrych, *Pan Apoteker*, dz. cyt., s. 6.

⁶⁰ Tamże, s. 6–7.

⁶¹ Tamże, s. 50.

Choć Bluma prawie nie mówi o sobie per Żydówka, z napomknąć o Torze, Talmudzie i kabale, a także macewach i chederze zaczynamy rozumieć jej tożsamość i sytuację, bo stwierdza także: „Wszyscy uwielbialiśmy te sucharki. Zanim Żydom zakazano pojawiania się w centrum miasta, czyli na Rynku i na Plantach – mama kupowała je w cukierni⁶². Wspomina ponadto o darach dla biednych, które z okazji święta Purim przygotowywała jej mama. Uwagę czytelnika zwracają także niepolskie imiona: Armer, Arik, Cyrla, Frume, Mirele, Dorina. Mamy zatem ponownie świat widziany od środka społeczności żydowskiej, prawie wcale nieskonfrontowany z otaczającym ją społeczeństwem polskim.

Z czasem Bluma zaczyna się jednak zastanawiać nad sensem pewnych zdarzeń. Świadczy o tym kluczowa rozmowa z bratem:

– Arik – zapytałam brata, kiedy matka przypomniała nam, że czas położyć się do łóżek – dlaczego to my musimy tu mieszkać?

– Bo tu mieszkają wszyscy Żydzi – odpowiedział.

Ale nie o to mi chodziło.

– Dlaczego Żydzi?

Arik zamyślił się.

– Goje też nie mają lekko – zauważył.

– Tak, ale to my mieszkamy za murem.

Nagle przypomniała mi się wizyta w zoo i siedzące na kamieniach małpy. Przypominały starych, zamyślonych ludzi.

My też musieliśmy tak wyglądać – gdyby ktoś popatrzył na nas.

– Widzisz, Blume – rzekł powoli Arik – czasami ludzie zaczynają nienawidzić innych ludzi. Dzisiaj nienawidzą nas, a kto wie, kogo znienawidzą jutro... Nikt nie wie, kto obróci się przeciwko komu.

– Ale dlaczego? – nie dawałam za wygraną.

– Może dlatego, że jesteśmy inni. A teraz śpij, Blume. *Bracha* nad twym snem.

Inni... Być może lisie czapy i chałaty wyróżniały nas spośród tłumu – ale należeliśmy do tego miasta ponoć od bardzo, bardzo dawna i ta inność jakoś nikomu dotąd nie przeszkadzała. (...)

Czy naprawdę jestem inna? Czym różnię się od moich koleżanek, które nie musiały opuszczać swoich domów? Może chodzi o moje imię – ale każdy jakoś się nazywa. Każdy ma jakiś kolor oczu i włosów.

Tego zrozumieć nie mogłam⁶³.

Niezwykłe ważną dla Blumy osobą okaże się tytułowy Pan Apoteker, czyli niewymieniony z nazwiska Tadeusz Pankiewicz⁶⁴, który jako jedyny Polak pozostał w swojej aptece na terenie getta, przy placu Zgody⁶⁵. Spotkanie z nieznanym mężczyzną następuje w chwili, gdy Bluma zdejmuje swoje wymarzone buciki z czerwonej skórki, bowiem do krwi obtarły jej stopy. Aptekarz zabiera dziewczynkę do Apteki pod Orłem i sprawnie opatruje rany. Na opowieść córki o tym zdarzeniu mama reaguje: „Pan Apoteker to przyzwoity człowiek, chociaż goj. Mało jest dzisiaj przyzwoitych ludzi”⁶⁶. Od tej chwili Pan Apoteker stanie się autorytetem dla Blumy i będzie się do niego udawać w ważnych dla siebie sprawach, zgodnie z postanowieniem: „A ja wiedziałam już, gdzie się udać, jeśli coś będzie nie tak. Do Pana Apotekera, który na półkach swojej apteki miał lekarstwa na wszystko”⁶⁷.

W nowym miejscu zaczęły powstawać: szpital, sierociniec, dom starców i poczta, potem sklepiki, cukiernie i jadalnie, co „znaczyło, iż zapuściliśmy korzenie”⁶⁸, ale równocześnie „Ziemia Obiecana została otoczona wysokim murem, a wyjść można było jedynie przez jedną

63 Tamże, s. 56–58.

64 Autorka książki podaje, że korzystała z pamiętnika Tadeusza Pankiewicza: T. Pankiewicz, *Apteka w getcie krakowskim*, Kraków 2007. Wiele postaci drugoplanowych to rzeczywiste osoby, świadomie nie zajmuję się tutaj jednak ich odszyfrowaniem i przybliżeniem.

65 Obecnie plac ten nosi nazwę Bohaterów Getta.

66 K. Ryrych, *Pan Apoteker*, dz. cyt., s. 14.

67 Tamże, s. 25.

68 Tamże, s. 21.

z trzech bram i tylko wtedy, gdy posiadało się specjalną przepustkę⁶⁹. Wygląd muru⁷⁰ budzi lęk:

– Patrzenie – powiedziała ciotka Ryfka, wskazując na mur. – Czy to nie wygląda jak nagrobki? Wszyscy tu poumieramy.

– Wypluj te słowa! – zawołała nasza matka. – I nie strasz dzieci! Ale maleńkie ziarno strachu zostało posiane i zaczynało powoli kiełkować.

– Nadali murom taki kształt, bo chcą nas przestraszyć, ale my nie boimy się nikogo – rzekł Arik⁷¹.

Bezpośrednim zagrożeniem dla mieszkańców getta są tak zwani odemani (żydowska policja współpracująca z okupantem), a zwłaszcza ich przywódca Symche Spira, który „stał się z dnia na dzień ważną figurą i zapewne pragnąc przypodobać się swoim mocodawcom, prześladował wszystkich dookoła”⁷². Spirą straszy się dzieci, które postanawiają mu przeszkadzać w pracy. Bluma myśli o nim: „To zły człowiek, chociaż Żyd, czyli ktoś, kto należy do tego samego narodu co my”⁷³.

W trudnej sytuacji dzieci szukają okazji do zabawy – jest nią na przykład taniec z okazji rozstąpienia się Morza Czerwonego – narysowanego cegłą na chodniku czy budowa w domu arki Noego. Obchodzi się również święta – Lag BaOmer, paląc ogniska i tocząc walki na kije, Szawuot, przystrajając dom zielonymi gałęziami i jedząc naleśniki, Purim, czyniąc tumult i piekąc hamantasze.

Bluma nie ma pewności, czy jako dziewczynka może wiele osiągnąć, ale gdy słyszy od ludzi odwiedzających dom, że jest mądrą

69 Tamże, s. 22.

70 Zwierczenie muru krakowskiego getta miało kształt macew.

71 K. Ryrych, *Pan Apoteker*, dz. cyt., s. 22.

72 Tamże, s. 23.

73 Tamże, s. 26.

dziewczynką, przypomina sobie, że „przecież były mądre kobiety i o nich opowiadała Tora!”⁷⁴:

Ruth, Estera, Judyta – one wszystkie były dzielnymi, mądrymi kobietami i miałam nadzieję, że kiedyś będę taka sama. (...)

Zapomniałam o śpiewie i tańcu, zaczęłam spędzać czas z babcią, która pięknie opowiadała dzieje tych wszystkich wybranych przez Boga kobiet.

Z przejściem pilnowałam zasad obowiązujących w czasie szabasu i przysłuchiwałam się dyskusjom, jakie prowadził tata ze swoimi przyjaciółmi⁷⁵.

Bluma to dziewczynka zastanawiająca się nad wieloma sprawami, obserwująca ludzi i próbująca zrozumieć wydarzenia, które toczą się wokół niej:

Wiedziałam już od dawna, że była wojna. To właśnie ona wygnała nas z naszego mieszkania i zaprowadziła tu, gdzie byliśmy, i to z jej powodu wieczorami było słychać było, jak niemal w każdym domu odmawia się modlitwę za umarłych. (...)

Zrozumiałam jedno: zło miało w sobie przedziwną siłę, taką samą, jaką posiadały kwiaty ciotki Mirele, które parły ku słońcu, a ich korzenie wrastały coraz głębiej i głębiej w poszukiwaniu wody⁷⁶. (...)

Powoli udzielał mi się smutek, jaki od dawna gościł w Ziemi Obiecanej. Czas wydawał się stać w miejscu, a ludzie wyglądali tak, jakby czekali, aż drgną wskazówki zegara⁷⁷.

⁷⁴ Tamże, s. 51–52.

⁷⁵ Tamże, s. 52.

⁷⁶ Tamże, s. 36–38.

⁷⁷ Tamże, s. 42.

Ze swoimi wątpliwościami Bluma kieruje się zwykle do brata Arika, ale gdy ma już tyle pytań, że nie może sobie z nimi poradzić, wymyka się także z domu do Pana Apotekera. Ten, słuchając o wątpliwościach dziewczynki, mówi do siebie: „Straszne to czasy, kiedy dzieci zadają takie pytania”, a swój nieprzytoczony wywód kończy słowami: „Nie martw się dziecko. Ja też nie potrafię tego zrozumieć. Myślę, że nikt przy zdrowych zmysłach nie potrafi. Dlatego jestem tutaj. Bo wierzę, że mogę w czymś pomóc, coś zmienić”⁷⁸. Przy innej okazji bohaterka słyszy:

– Zamknąć za bramą to nie to samo, co złamać człowieka – wyjaśnił mi Pan Apoteker i westchnąwszy ciężko, dodał, że przez to wszystko, co się dzieje, dzieci dorastają zbyt szybko, a nie powinny. – Można siedzieć w więzieniu i pozostawać nadal człowiekiem wolnym, jeśli rozumiesz, o co chodzi⁷⁹.

Z czasem do „Ziemi Obiecanej” Blumy zaczynają docierać coraz trudniejsze do przyjęcia okruchy rzeczywistości. Najpierw są to ludzkie ciała leżące na chodniku, później wiadomości o obozie i dziejących się tam strasznych rzeczach, wreszcie podejrzenie, że w getcie giną także dzieci⁸⁰. Dziewczynka wkrótce odkrywa, że nie ma tabletek na głód, a pewnego dnia rodzice odprowadzają ją i rodzeństwo do apteki, w piwnicy której, niczym w brzuchu wieloryba, mają przeczekać noc. Z małego okienka Bluma widzi pochód starców i dzieci zmierzających w stronę bramy getta. Dopiero wówczas rozumie decyzję rodziców. Latem 1943 roku Bluma zauważa:

Apteka stała się moim drugim domem, podobnie jak dla innych, którzy przychodzili do niej porozmawiać, pouskarżać się na swój ciężki

78 Tamże, s. 59.

79 Tamże, s. 107.

80 Tamże, s. 68–69.

los lub opowiedzieć, jak udało im się uciec. A Pan Apoteker słuchał i kiedy nowiny były dobre, na jego twarzy pojawiał się uśmiech. Zaś kiedy wieści były złe, smucił się razem z nami⁸¹.

Pewnego razu konieczne jest ukrycie się całej czwórki rodzeństwa w piwnicy już w biały dzień. Bluma widzi przez okienko ciotkę Mirelę i babcię, idące w tłumie ludzi. Później z pustego domu nakazuje braciom i siostrze zabrać najpotrzebniejsze rzeczy i wszyscy wyruszają w podróż, niosącą nadzieję wyczytaną w kartach: „Z każdym krokiem Ziemia Obiecana, która wcale nie była Ziemią Obiecaną, pozostawała dalej i dalej”⁸².

Dobre zakończenie losu Blumy, przypominające los wielu dzieci uratowanych z Holokaustu, jest wpisane w jej opowieść:

Musiałoby być prawdą to, że w przyszłości zostanę kimś ważnym, komu ludzie będą kłaniać się na ulicy (...). Że zamieszkam daleko, ale zawsze będę wracać do miasta, w którym się urodziłam.

Czy mogły być dla mnie lepsze wieści? To oznaczało, że opuszczę Ziemię Obiecaną. A żeby w przyszłości stać się kimś ważnym, muszę opuścić ją żywa⁸³.

Motywy przewodnim powieści Katarzyny Ryrych jest wędrówka ludu Izraela do Ziemi Obiecanej. Jak to zostało już wspomniane, tym mianem dzieci nazywają przeprowadzkę z mieszkania na Kazimierzu do kamienicy przy ul. Lwowskiej w Podgórzu, gdzie zostało utworzone getto. Najstarszy Arik, prowadząc pieszo gromadkę rodzeństwa i kuzynostwa, nazywa siebie Mojżeszem i obiecuje dotarcie do upragnionego kraju. Podczas spożywania po drodze manny – słodkich i chrupiących

81 Tamże, s. 107.

82 Tamże, s. 116.

83 Tamże, s. 112.

sucharków, podsumowuje wędrówkę: „Już minęło dziesięć lat”⁸⁴. Okazuje się jednak, że nowe miejsce zamieszkania nie spełnia warunków obiecanego łądu i w podróż trzeba wyruszyć ponownie. Podczas opuszczania getta po cudownym uratowaniu się z jego likwidacji Arik stwierdza: „Minęło dwadzieścia lat”⁸⁵ i są to ostatnie słowa powieści.

W posłowie autorka sugeruje, by każdy czytelnik sam dopowiedział sobie dalsze losy fikcyjnych bohaterów: „możesz szczęśliwie doprowadzić ich tam, gdzie znajdują bezpieczną przystań, możesz skazać ich na długą tułaczkę. To Twoja wyobraźnia dopowie resztę, a Twój rozum być może sprawi, że nigdy nie przejdziesz obojętnie obok cierpienia”⁸⁶.

Pan Apoteker to dość wyjątkowa postać o Zagładzie wśród polskich utworów realistycznych dla młodego odbiorcy na ten temat, ponieważ opowieść toczy się z samego środka getta, a jej nośnikiem jest mała, choć niezwykle dojrzała żydowska dziewczynka. Co ciekawe i odróżniające tę powieść od pozostałych, wśród bohaterów brak innych Polaków poza pracownikami apteki i samym Panem Apotekerem, który wzorowany jest na postaci Tadeusza Pankiewicza.

W ogóle narodowość wydaje się nie mieć w świecie przedstawionym większego znaczenia. Pan Apoteker jest dobry, choć nie jest Żydem, a Symche Spira stanął po stronie zła, choć jest Żydem. Dzieci spotykają podczas ucieczki dobrego Niemca, który puszcza je wolno, a Arik nie używa słowa „gestapowcy”, tylko „prześladowcy”, bo, jak twierdzi, „prześladowcą jest każdy, kto wyrządza zło, niezależnie od tego, kim jest”⁸⁷.

84 Tamże, s. 11.

85 Tamże, s. 116.

86 Tamże, s. 118.

87 Tamże, s. 81.

*Ada Judytka i zaginiony tales*⁸⁸

Tytułowa, znów 10-letnia bohaterka, żyje w społeczności wielokulturowej i wieloreligijnej w Białymstoku w czasach nam współczesnych, pod koniec drugiej dekady XXI wieku. Swoją podwójną tożsamość – polską i żydowską – traktuje jako coś oczywistego: „Moja mama jest Żydówką i Polką, tato jest Polakiem i nie jest Żydem. Mama nazywa się Joanna Lemberg, tata Maksym Siemaszko, a ja jestem Ada Judytka Siemaszko – pół-Polka, pół-Żydówka”⁸⁹. Na jej urodzinowym torcie znajduje się napis po hebrajsku, w internecie słucha hebrajskich piosenek dla dzieci, spędza wakacje w Izraelu i jako rzecz normalną postrzega posiadanie przez mamę tałesu potrzebnego do modlitwy.

Ada Judytka interesuje się znaczeniami imion i dopasowuje je do charakteru swoich koleżanek i kolegów z klasy. Są wśród nich prawosławna Ksenia, katolik Kuba, muzułmanie: Satsita z Czeczenii oraz Tatar Selim. Bohaterka nie czuje się jednak odosobniona – dzięki znajomości zawartej nad Morzem Martwym ma koleżankę Zuzię z Warszawy, która chodzi do żydowskiej szkoły:

Oprócz normalnych lekcji ma tam zajęcia z hebrajskiego oraz z kultury i tradycji żydowskiej. W tej szkole są koszerne obiady bez mięsa. Zuzia ma wiele żydowskich koleżanek i kolegów, czego jej zazdroszczę. (...)

Wie o Żydach o wiele więcej niż ja i zawsze ją mogę o wszystko spytać⁹⁰.

Dzięki zapiskom Ady Judytki czytelnik zapoznaje się z żydowskimi obrzędami i świętami: szabatem (chałka, świece błogosławieństwo,

⁸⁸ Wielostronną analizę utworu zawiera artykuł Marianny Szumal „Ada Judytka i zaginiony tales”. *Dziecięcy klucz do wielokulturowego Białegostoku*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 9, s. 131–140; <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/19136/18899> (dostęp: 6 VII 2020).

⁸⁹ A. Suchowierska, *Ada Judytka...*, dz. cyt., s. 14.

⁹⁰ Tamże, s. 19.

koszerne wino, kidusz, karp, cymes), Chanuką (drejdel), Rosz Haszana (szofar, ryba, jabłka w miodzie, chałka w miodzie, granaty), Dniami Pokuty (konieczność uzyskania przebaczenia), Jom Kipur (modlitwy w synagodze, post), Purim (przebieranie się, ciastka hamantasze). Dowiaduje się także o różnych świątyniach (kościół, cerkiew, synagoga) i wspólnym pochodzeniu trzech religii: judaizmu, chrześcijaństwa i islamu.

Dydaktycznym fragmentem omawianej minipowieści są rozważania na temat tożsamości narodowej/religijnej i stosunku do ludzi innej narodowości. Mała Ada Judytka zapisuje to, co zapewne usłyszała od rodziców i czego ci ją nauczili:

Mama jest dumna z tego, że jest Żydówką. W domu często o tym mówi, aż czasami ja i tata już nie mamy siły tego słuchać. Ale jak kogoś dobrze nie zna, to rzadko o tym wspomina, tak jakby się czegoś bała. Tato powiedział, że niektórzy ludzie nie lubią Żydów tylko dlatego, że są Żydami, i mama boi się nieprzyjemności. Osobiście uważam, że mama przesadza, bo to przecież niemożliwe, że można kogoś nie lubić za to, że jest na przykład Chińczykiem albo Szwedem. Trzeba być strasznie głupim, żeby tak myśleć⁹¹.

Równocześnie te refleksje antycypują i wyjaśniają wszelkie ewentualne antysemickie nastawienia, które mogłyby się pojawić wśród dzieci, najczęściej przyniesione z domu, a na wczesnym etapie edukacji możliwe do dość łatwego zweryfikowania.

Elementem o charakterze ponadregionalnym są rozważania o polsko-żydowskiej przeszłości wielu polskich miast i miasteczek, w tym wypadku historii Białegostoku i dokonaniach jego mieszkańców:

Mama cieszy się, że mieszkamy w Białymstoku, bo stąd pochodzą jej przodkowie, to znaczy prababcia i pradziadek. Nie rozumiem,

91 Tamże, s. 15.

dlaczego uważa, że to miasto jest żydowskie, skoro nie ma tu Żydów. Pokazywała mi jakieś tablice pamiątkowe na ulicy, pomnik pana Ludwika Zamenhofa, który stworzył międzynarodowy język esperanto, czarno-białe zdjęcia sprzed wojny i inne starocie. Podobno kiedyś w Białymstoku mieszkało bardzo dużo Żydów, o wiele więcej niż Polaków. To znaczy ci Żydzi też byli Polakami, tylko że żydami, a Polacy byli Polakami, tylko że katolikami albo prawosławnymi, albo Tatarami. Strasznie trudno to wytłumaczyć. W każdym razie wszyscy mieszkali tu sobie dość spokojnie⁹².

Jak zauważa Marianna Szumal, „dzięki dziecięcemu oglądowi rzeczywistości narratorka w jasny sposób objaśnia często skomplikowane okoliczności”⁹³, co niewątpliwie czyni z powieści łatwe w odbiorze i czytelne dla młodszych odbiorców dzieło literackie o dialogu kultur.

Agnieszka Suchowierska nie pomija także czasu drugiej wojny światowej, a niedorośli czytelnik zyskuje podstawową wiedzę o losie Żydów w tym czasie:

Żydzi musieli uciekać. Tych, którzy zostali, hitlerowcy najpierw zamknęli w getcie, a potem zabili. Getto to taka oddzielona część miasta, gdzie przymusowo mieszkają ludzie, nie mogą jej opuszczać i nie mają różnych rzeczy, które są w innych dzielnicach. W gettach jest więcej chorób i czasami brakuje jedzenia⁹⁴.

Dobrze byłoby, gdyby refleksją po tym urywku książki była ta, że na szczęście nie wszyscy Żydzi zginęli – część z nich zdołała się uratować, pozostała w Polsce (jak przodkowie Ady Judytki) i dzięki temu dzisiaj ich kultura oraz religia wzbogacają krajobraz kultury polskiej.

92 Tamże, s. 15–16.

93 M. Szumal, „*Ada Judytki...*”, dz. cyt., s. 136.

94 A. Suchowierska, *Ada Judytki...*, dz. cyt., s. 16.

Sugestie dydaktyczne

Anna Janus-Sitarz od lat propaguje ideę „przyjemności w czytaniu”⁹⁵ i zachęca do wielostronnego, zaangażowanego motywowania uczniów do samej czynności czytania jako warunku udanego spotkania z dziełem literackim⁹⁶. Łącząc te zalecenia z ustaleniami Anny Biernackiej⁹⁷ oraz doświadczeniami z projektu Akademicki Centrum Kreatywności⁹⁸, warto zaproponować uczniom jako lekturę uzupełniającą do wyboru przez nich samych wszystkie trzy omówione powieści.

Opisy książek do wyboru przez uczniów mogłyby brzmieć tak:

1.

Książka Anny Ciddor *Dwoje drzwi i dziewięcioro dzieci* to pełna ciepła, mądra opowieść o religijnej rodzinie Rabinowiczów z Lublina. Tata jest rabinem, czyli żydowskim przywódcą duchowym, a mama zajmuje się domem i gromadką dzieci.

Akcja powieści toczy się w latach 20. XX wieku, zatem 100 lat temu, i skupia się na ukazaniu codziennego życia sympatycznej rodziny w obliczu zamążpójścia najstarszej córki Adiny.

Z książki dowiemy się na przykład o przygotowaniach do szabatu – cotygodniowego święta żydowskiego. Na kolację szabatową gotowano specjalne potrawy, w tym gefilte fisz, a także pieczono znane nam chałki. Pewnego razu, z powodu przykrego zdarzenia, rodzina omal nie została pozbawiona owych chałek, a i los czulentu, czyli potrawy na sobotni obiad, zawisł na włosku. Jak się skończyły kulinarne przygody z Noemi i Jakubem w rolach głównych? Czy rodzina w spokoju spożyła uroczystą wieczerzę?

⁹⁵ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

⁹⁶ Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.

⁹⁷ A. Biernacka, *Fascynacje czytelnicze*, w: *Doskonalenia warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

⁹⁸ Zob. *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

Barwnie opisane są również przygotowania do śluby Adiny, która ma zaledwie 15 lat i ma wyjść za mąż za chłopca, którego nigdy nie widziała na oczy! Czy uda się zgromadzić wyprawę ślubną Adiny, czyli wyposażenie jej nowego mieszkania? Jak wygląda żydowskie przyjęcie weselne? Czy Adinie spodoba się jej mąż? Odpowiedzi na te wszystkie pytania i opis wielu innych ciekawych zdarzeń znajdziesz w tej uroczej i bardzo przyjemnej w czytaniu książce.

2.

Minipowieść Katarzyny Ryrych *Pan Apoteker* to książka o podobnie religijnej rodzinie żydowskiej, tym razem z Krakowa. Akcja toczy się w bardzo trudnym czasie, bo na początku lat 40. XX wieku, a więc podczas II wojny światowej, w okresie bardzo nieprzychylnym dla ludzi narodowości żydowskiej. Rodzinę tworzą rodzice, czworo dzieci: Arik, Józio, Bluma i Dorina, babcia oraz ciotka Mirele i jej pies Cukierek.

Narratorką jest 8-letnia na początku Bluma. Dzięki tej bohaterce poznajemy życie w zamkniętej dzielnicy żydowskiej, czyli getcie. Dziewczynka opisuje chwile radości i smutku oraz przedstawia swoją relację z tytułowym panem apotekerem, czyli aptekarzem, postacią autentyczną, Polakiem Tadeuszem Pankiewiczem, który pozostał w getcie i w swojej aptece pomagał Żydom.

Opowieść Blumy spodoba się czytelnikom, którzy lubią refleksje o życiu i ludziach, o dobru i złu, bo bohaterka jest nad wyraz dojrzała i zastanawia się nad losem swojej rodziny i rodaków.

Jak zakończy się historia Blumy, jej siostry i braci oraz psa Cukierka? Jakie miejsce rodzeństwo będzie nazywać brzuchem wiewióry? I jak będzie wyglądać wyprawa bohaterów do znanej z Biblii Ziemi Obiecanej? Tego wszystkiego dowiesz z książki *Pan Apoteker*.

3.

Z lat 20. i 40. ubiegłego wieku przenosimy się w czasy nam współczesne, tym razem do Białegostoku. Przed II wojną światową w Polsce mieszkało wielu Żydów, ale i dziś żyją tutaj ich potomkowie. Taką

pół-Żydówką, pół-Polką jest interesująca się znaczeniami imion bohaterka książki Agnieszki Suchowierskiej *Ada Judytka i zaginiony tałes*.

Co to jest tałes, który pojawia się w tytule? To specjalny szal używany przez Żydów podczas modlitwy. Historię uszkodzenia tałesu poznajemy z pamiętnika Ady Judytki, która pewnego razu przebierała się za swoją mamę i... rozerwała materiał. Ukryła tałes w szafce i zastanawiała się, jak się przyznać do popełnienia szkody, ale szal zniknął... Czy się odnalazł i jaka była reakcja mamy, dowiesz się z książki.

Dzięki opisom Ady Judytki możesz poznać jej koleżanki i kolegów ze szkoły, którzy wyznają różne religie: katolicyzm, prawosławie, islam i judaizm. Wszyscy chętnie opowiadają o swoich zwyczajach świątecznych i dzielą się smakołykami.

Podobnie jak rodzina Noemi z Lublina i Blumy z Krakowa, tak i rodzina Ady Judytki celebrowała szabat, przygotowując świece i wspomniane już chałki. Ale najtrudniejszy moment przychodzi dla bohaterki wraz z Dniami Pokuty i koniecznością uzyskania przebaczenia od rodziców, przyjaciół i pani w szkole. Czy wszyscy wybaczą Adzie Judytce? Czy święto Jom Kippur będzie dla niej źródłem radości? I co otrzyma w drodze z Warszawy do domu? Na te pytania odpowie lektura książki *Ada Judytka i zaginiony tałes*.

Sytuacja posiadania wpływu na czytana lekturę wzmacnia w młodym człowieku motywację do jej samodzielnego poznania, a przy tym umożliwia dostosowanie treści utworu do własnych zainteresowań lub przekonań. Teksty Anny Ciddor, Katarzyny Ryrych i Agnieszki Suchowierskiej są na tyle różnorodne, że mają szansę zdobyć jako czytelnika każdego z uczniów w klasie. Dzielenie się wrażeniami i ustaleniami z własnej lektury na forum klasy sprawi zaś, że, poza ćwiczeniem szeregu umiejętności komunikacyjnych, wszyscy poznają dawne i współczesne aspekty życia ważnych w kulturze polskiej Inných – Żydów, oswajając się ze zjawiskiem wielokulturowości już na etapie szczególnie sprzyjającym internalizowaniu i oswajaniu zjawiska różnorodności narodowej i kulturowej.

Bibliografia

Biernacka A., *Fascynacje czytelnicze*, w: *Doskonalenia warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

Janus-Sitarz A. , *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.

Twórcze praktyki polonistyczne, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej i M. Wójcik-Dudek, przy współpracy A. Zok-Smoły, Katowice 2014.

Klaudia Mucha-Iwaniczko

**W jaki sposób proza międzywojenna
może przeciwdziałać współczesnym przejawom niechęci
wobec Innych? Dydaktyczne inspiracje**

*Nie ma złej wspólnoty, jest tylko dobra,
prowadząca ku wartościom, zasadom,
postawie patriotyzmu lub nacjonalizmu.
Wzajemna afirmacja może bowiem zacieśnić
i zamknąć krąg swoich i prowadzić do samouwielbienia.
Stąd tak ważna jest rola edukacji,
która może zapobiegać zmierzaniu w kierunku nacjonalizmu⁹⁹.*

Zaproponowane w artykule rozwiązania metodyczne, ujęte w cykl lekcji, stanowią nowe sposoby pracy z prozą dwudziestolecia międzywojennego. W roku 2017/2018 przeprowadziłam badania na temat świadomości młodzieży dotyczącej polsko-żydowskich relacji przed II wojną światową oraz o kulturze i historii Żydów na ziemiach polskich. Wyniki badań pomogły w nakreśleniu obecnego stanu wiedzy uczniów oraz stały się inspiracją do stworzenia zajęć, które uwzględniły zarówno zdobyte już wiadomości, jak i potrzeby młodzieży w zakresie edukacji wielokulturowej, a także wyznaczyły tematykę, wokół

⁹⁹

J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* pod red. J. Nikitorowicza, Kraków 2013, s. 32.

której zostały skonstruowane zajęcia. Celem proponowanych działań dydaktycznych jest kształcenie poczucia tolerancji i szacunku wobec drugiego człowieka oraz przeciwdziałanie coraz bardziej niepokojącym i nasilającym się przejawom radykalnego nacjonalizmu, z którym mamy współcześnie do czynienia, szczególnie w przestrzeni internetu.

Szczególnie ważne było dla mnie tworzenie pozytywnej atmosfery dotyczącej relacji polsko-żydowskich oraz podkreślenie, iż kiedyś Polacy i Żydzi wspólnie zamieszkiwali tereny Rzeczypospolitej, a ich kultury i historie wzajemnie się przenikały, tworząc wspólnotę. Wciąż brakuje w polskiej edukacji refleksji na ten temat, wciąż za mało mówi się o wielokulturowej, przedwojennej Polsce, otwartej na inne narodowości. Z tego też powodu zdecydowałam się na korzystanie z dorobku pisarzy dwudziestolecia międzywojennego lub tekstów kultury traktujących o tych czasach.

Skądinąd międzywojnie jest epoką szczególnie ważną dla polskiej edukacji, bowiem to właśnie wtedy pojawiają się załączki nowoczesnego myślenia o dydaktyce literatury. Pomimo trudnej sytuacji politycznej sprawy oświatowe stały się jednymi z najważniejszych kwestii podczas kształtowania się nowego kraju. Niezwykle trudne okazało się kreślenie państwowości na nowo, po 123 latach niewoli. Największym problemem stało się ujednolicenie, rozwarstwionego przez trzech zaborców, państwa. Każdy z zaborów posiadał własny system ustawodawczy, celny, cywilny i oczywiście edukacyjny. Pomimo iż de facto polski system oświaty nie istniał, zaborcy wprowadzili własne reguły, które (powstałe po odzyskaniu niepodległości) Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego musiało przeformułować, reorganizując dotychczasowe zasady.

Z tego względu dwudziestolecie przyniosło rozległe zmiany, bowiem moment odzyskania suwerenności przesunął uwagę rządzących na istotę edukacji i jej wpływu na kształt całego społeczeństwa. Celem reformy szkolnej stała się nie tylko modernizacja dydaktyki w stronę zachodnich modeli, ale też ujednolicenie systemu oświaty, który podzielony był dotychczas na trzy odrębne części. Wyróżniającą

się w owym czasie postacią stał się Kazimierz Wóycicki – ówczesny pracownik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, historyk i teoretyk literatury, nauczyciel i wykładowca, a także autor podręczników. Koncepcja Wóycickiego i jego praca *Rozbiór literacki w szkole* proponowała koncepcję uważnego czytania tekstu zamiast historycznoliterackich syntez. Powierzchowna lektura miała zostać zastąpiona wnikliwą analizą mniejszej liczby tekstów. Wóycicki niewątpliwie był pionierem „innego” myślenia o edukacji, tworząc tym samym podwaliny dzisiejszych postulatów o zmianę sposobu pracy z tekstem. Mimo iż jego krytycy wskazywali brak konsekwencji w doborze metod rozbioru literatury i luki w postępowaniu dydaktycznym, nie ulega wątpliwości, że metody proponowane przez badacza stały się załączkiem do zmiany paradygmatu myślenia o edukacji literackiej.

W *Rozbiorze literackim w szkole* autor krytykuje metody podawcze oraz wyraża sprzeciw wobec silnego przywiązania polonistów do nauczania historii literatury w jej dotychczasowym wymiarze. W swoich propozycjach metodycznych postuluje rezygnację z wykładów na temat literatury na rzecz „uważanego czytania autorów”¹⁰⁰, odwołując się do modeli zachodnich (wymienia w tym miejscu Francję, Szwajcarię oraz Niemcy)¹⁰¹. Badacz wskazuje również na problem, który z dzisiejszego punktu widzenia wciąż jest aktualny, a mianowicie na zanik wśród uczniów zainteresowania dziełem. Według Wóycickiego przyczyną takiego stanu była edukacja prowadzona według historycznoliterackiego klucza, który kształtował w uczniach poczucie, że wszystko co najważniejsze i najbardziej interesujące zostało już zgłębione, przeżyte

100 Wóycicki określa w ten sposób system, jaki wykształcił się w państwach Europy Zachodniej. Zob. K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, w: L. Jazownik: *Antologia. Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, cz. 1, Zielona Góra 2001, s. 13.

101 Wóycicki, rozpoczynając swoje rozważania, podsumowuje założenia edukacji w czasach zaborów. Podkreśla, iż czas niewoli Polaków był okresem, w którym niezbędne stało się pieczołowite nauczanie historii literatury, gdyż kształtowało ono w młodym pokoleniu poczucie znajomości całokształtu (pomijanej przez zaborców w powszechnym nauczaniu) kultury polskiej. Model historycznoliteracki pomagał w utrzymaniu ciągłości kulturalnego rozwoju i podtrzymywał poczucie odrębności, przeciwdziałając wynarodowianiu, które bez wątpienia było dla ówczesnych Polaków poważnym problemem ze względu na rusyfikację czy germanizację młodych pokoleń.

i wyczerpane przez historyków literatury. Co więcej, perspektywa historyczna, twierdził Wóycicki, pozbawia dzieło aktualnej wartości, nadając mu status historycznego zapisu – symbolu przeszłości. Dzieło w tym systemie myślenia staje się zapisem dziejowym, przystającym jedynie do czasów, w którym powstało lub o których traktuje¹⁰². Działania takie odbierają arcydziełom ich wyjątkowość, spływając uczniowskie rozważania i estetyczne przeżycia: „jeśli chodzi arcydzieła – a przecież o nie tu głównie idzie – są one tętniącą życiem rzeczywistością, niosącą w sobie spowiedź, rozważania czy rozstrzygnięcia wieczystych zagadnień duszy ludzkiej”¹⁰³.

Dzięki pogłębionej analizie tekstu uczeń jest w stanie poznać styl danej epoki, „skąpać się w atmosferze dziejowej”¹⁰⁴. Idąc za myślą badacza, dydaktyka opierająca się na wykładzie uniemożliwia obcowanie z dziełem, tym samym zamyka drogę do poznania epoki, społecznych nastrojów, problemów. Nazbyt teoretyczna analiza tekstu w oderwaniu od rzeczywistości pozbawia ucznia zdolności twórczych¹⁰⁵. Brak autentycznej heurezy w trakcie omawiania utworu nie daje możliwości obserwacji, zamykając drogę do bezpośredniego spotkania z dziełem. Co więcej, wykłady zwieńczone notatkami w zeszycie tworzą jedynie zjawisko „mechanicznej gorączkowej pracy przepisywaczów”¹⁰⁶, którzy nie są w stanie uchwycić sensu dzieła. Kluczowym aspektem jest możliwość swobodnej analizy, celem nauczyciela jest moderowanie dyskusji, dopowiadanie i uściślanie informacji:

Najdoskonalszą nauką literatury jest wspólne czytanie utworów z wymianą myśli i uczuć, gdzie każdy ma swobodę interpretacji, spowiedzi ze swych spostrzeżeń, nauczyciel zaś obowiązany jest

102 Tamże, s. 15.

103 Tamże, s. 15.

104 Tamże, s. 15–16.

105 Tamże, s. 16.

106 Tamże, s. 17.

do obserwowania reakcji uczniów, spotykanych trudności, niesienia pomocy, kierowania pracą i wyciągania stąd wniosków na przyszłość. (...) Lekcja straciła charakter narzuconej obowiązkowej pracy, stała się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową, mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji, to snuciem jednej myśli, to starciem różnych zdań, żywym zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem. (...) Metoda tu omawiana nie wyrzeka się całkowicie historii literatury, ale zagadnienia historycznoliterackie wprowadza tylko tam, gdzie są one naturalnym samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa. Co do wykładu, to ogranicza się on do komentarza realnego i językowego oraz danych biograficznych¹⁰⁷.

Zaproponowane rozwiązania metodyczne powstały w duchu idei Wóycickiego. Praca „z tekstem” jest osią całego stworzonego cyklu, czyniąc ukłon w stronę koncepcji międzywojennego badacza. Poglębiona analiza literacka tekstów Izaaka B. Singera oraz Brunona Schulza jest próbą poznania przedwojennej społeczności żydowskiej, jest wycieczką do czasów wspólnej historii Polaków i Żydów, jest także wielokulturową przygodą wnikliwego czytelnika. To nie tylko historie ciekawych ludzi, ale też świat pełen symboliki judaistycznej, wartości ważnych dla Żydów. Lekcje dotyczące tej tematyki mają na celu przybliżenie uczniom pozornie odległej, choć jednak bliskiej, kultury żydowskiej czasów międzywojnia. Kultury, która przenikała się z tradycją polską. Obie „wspólnoty” czerpały od siebie nawzajem, ucząc się budować relacje. W dalszej części niniejszego artykułu wskażę kierunki działań z tekstami polsko-żydowskich pisarzy, które wyznaczone zostały dzięki badaniom omówionym poniżej.

¹⁰⁷ Tamże, s. 19.

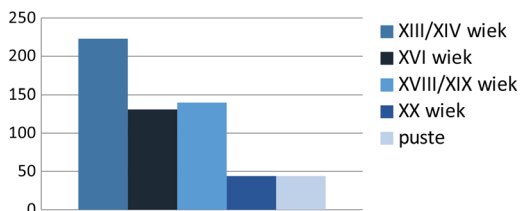
Kultura i historia Żydów na ziemiach polskich – próba diagnozy stanu świadomości nastolatków

Aby sprawdzić, z jakim bagażem doświadczeń przychodzą młodzi ludzie do szkoły średniej oraz jakie opinie mają na temat historii przedwojennej, przeprowadziłam badania wśród uczniów szkół ponadpodstawowych¹⁰⁸. Ich celem było nie tylko sprawdzenie świadomości uczniów na temat przedwojennych relacji polsko-żydowskich, ale także przygotowanie (w odniesieniu do poszczególnych pytań) rozwiązań metodycznych oscylujących wokół prozy dwudziestolecia międzywojennego, które budowałyby pozytywny obraz kultury żydowskiej i lokowały ją w polskiej świadomości jako element wymiany, przenikania się i wzajemnych inspiracji obu kultur. Pytania ankiety zostały ułożone w taki sposób, aby nie tylko zbadać świadomość uczniów, ale także wyznaczyć istotne punkty, wokół których można budować międzykulturowy dialog.

Pytania początkowe odnoszą się do ogólnej wiedzy uczniów na temat historii Żydów na ziemiach polskich, ze szczególnym uwzględnieniem okresu przedwojennego. Pierwsze pytanie brzmiało: „Kiedy Żydzi pojawili się w Polsce?” – 38% uczniów (223) odpowiedziało na nie poprawnie – na przełomie XIII/XIV wieku. Większy odsetek uczniów wskazał niepoprawne odpowiedzi: XVI wiek zaznaczyło 22%, XVIII/XIX wiek – 24%, XX wiek – 7,5%, a kolejne 7,5% nie zaznaczyło żadnej możliwości. Odpowiedzi te rozkładają się dosyć równomiernie, co świadczy o niskiej wiedzy uczniów w tej materii, a odpowiedzi można zakwalifikować do „intuicyjnych”.

¹⁰⁸ W badaniu wzięło udział 583 uczniów w wieku 15–19 lat z następujących szkół: Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Piłsudskiego w Zakliczynie, VI Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Krakowie, XXVII Liceum Ogólnokształcące im. dra Henryka Jordana w Krakowie, XX Liceum Ogólnokształcące im. Leopolda Staffa w Krakowie, Liceum z Oddziałem Dwujęzycznym im. Piotra Michałowskiego w Krakowie, Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Sosnowcu, IX Liceum Ogólnokształcące w Sosnowcu.

Kiedy Żydzi pojawili się w Polsce?



Pytanie drugie dotyczy bardzo ważnej kwestii, która pokazuje, jak tolerancyjnym i otwartym miejscem była kiedyś Polska: „Który kraj europejski był uznawany za najbardziej przyjazny dla Żydów (nazywano go „rajem dla Żydów”)”? Uczniowie mieli podane następujące możliwości wyboru: Niemcy, Rosja, Czechy, Węgry, Szwecja, Polska, Wielka Brytania. Niewiele osób pamięta, że Żydzi nazywają Polskę Po-lin, co oznacza po hebrajsku „tu odpoczywaj”. W XVI wieku jeden z rabinów pisał: „Jeśli Bóg nie dał Żydom Polski jako schronienia, los Izraela byłby rzeczywiście nie do zniesienia”¹⁰⁹, bowiem

W XVI i XVII wieku Polska otworzyła swoje drzwi dla Żydów wyrzuconych z Europy Zachodniej i stała się miejscem z największą obecnością żydowską, „rajem dla Żydów”, jak sami Żydzi wskazywali. Relacja pomiędzy Polską i wspólnotą żydowską jest tysiącletnia¹¹⁰.

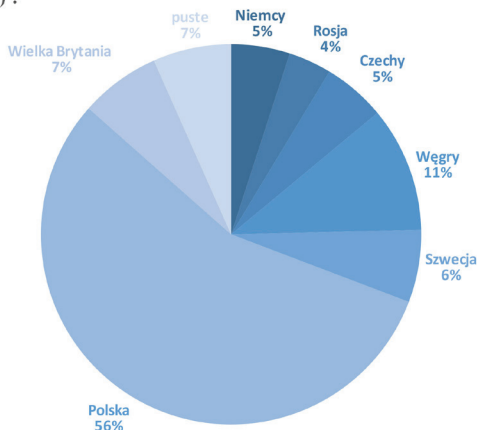
¹⁰⁹

K. Zwoliński, *Polska, raj dla Żydów?*, <https://tygodnik.tvp.pl/35858890/polska-raj-dla-zydow> (dostęp: 20 III 2018).

¹¹⁰

B. Wojna, *Polska, raj dla Żydów*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/beata-wojna-polska-raj-dla-zydow/> (dostęp: 25 IV 2018).

Który kraj europejski był uznawany za najbardziej przyjazny dla żydów (nazywano go "rajem dla Żydów") ?



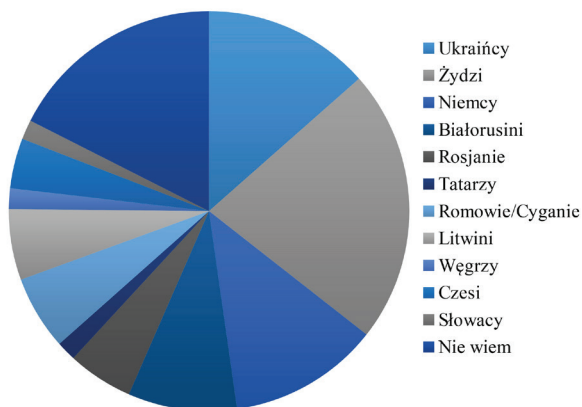
Zdecydowana większość uczniów – 57% (335) wskazała Polskę jako kraj nazywany „rajem dla Żydów”. Inne odpowiedzi rozłożyły się dosyć równomiernie: 10% uczniów zaznaczyło Węgry, następnie 7% Wielką Brytanię, 6% Szwecję, 5% Czechy, 5% Niemcy, a 4% Rosję. Uczniowie, którzy nie udzielili odpowiedzi, stanowili 7% wszystkich badanych.

Kolejne z pytań odnosiło się do świadomości uczniów na temat przedwojennej struktury społecznej. Brzmiało ono następująco: „Jakie mniejszości narodowe zamieszkiwały Polskę przed II wojną światową (w latach 1918–1939)?” W związku z tym, iż było to pytanie otwarte, uczniowie wskazywali bardzo różne narodowości, z tego względu wszystkich wymienionych odpowiedzi (uwzględnionych w badaniu¹¹¹) pojawiło się aż 936, co jest dowodem na to, że uczniowie są w jakimś stopniu świadomi polskiej wielonarodowości. Dwie najczęściej pojawiające w odpowiedziach uczniów mniejszości narodowe to Żydzi

¹¹¹ Pod uwagę brano tylko mniejszości narodowe, które pojawiły się częściej niż 15 razy.

(251 razy) oraz Ukraińcy (153). Następnie uczniowie wskazywali następujące narodowości: Niemcy (138) i Białorusini (100), Romowie/Cyganie (68), Litwini (65), Rosjanie (60), Czesi (46), Węgrzy (19), Słowacy (18), Tatarzy (18)¹¹². Spośród 583 uczniów 34% (199) w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

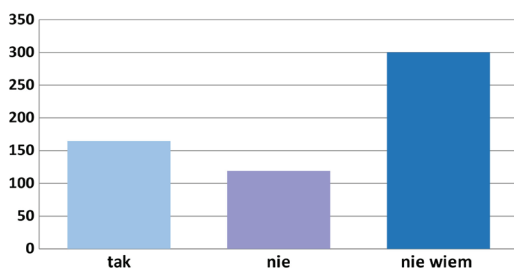
Jakie mniejszości narodowe zamieszkiwały Polskę przed II wojną światową?



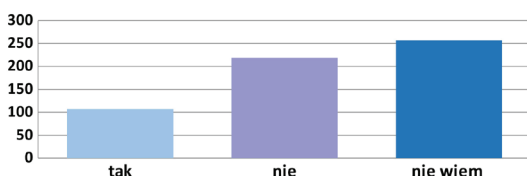
Pytania numer 6 oraz 7 odnoszą się do konkretnych faktów historycznych: „Czy Żydzi walczyli w Legionach Polskich Piłsudskiego?” oraz „Czy Żydzi w okresie międzywojennym posiadali swoją reprezentację w parlamencie, czyli czy startowali w wyborach parlamentarnych jako przedstawiciele narodu żydowskiego?”. W obu pytaniach większość uczniów wybrała odpowiedź „nie wiem” – na pytanie nr 6: 51%, zaś na kolejne: 44%. Odpowiedzi „tak” na pytanie numer 6 udzieliło 28%, a na pytanie numer 7 odpowiedź „tak” zaznaczyło jedynie 18%. Jak widać, uczniowie nie zdają sobie sprawy, że ludność żydowska na ziemiach polskich brała udział w życiu publicznym, angażując się i pomagając Polakom odzyskać niepodległość.

¹¹² Jest to mniejszość etniczna, jednakże odpowiedź ta pojawiła się 18 razy, dlatego też została uwzględniona w przedstawionych wynikach.

Czy Żydzi walczyli w Legionach Polskich Piłsudskiego?



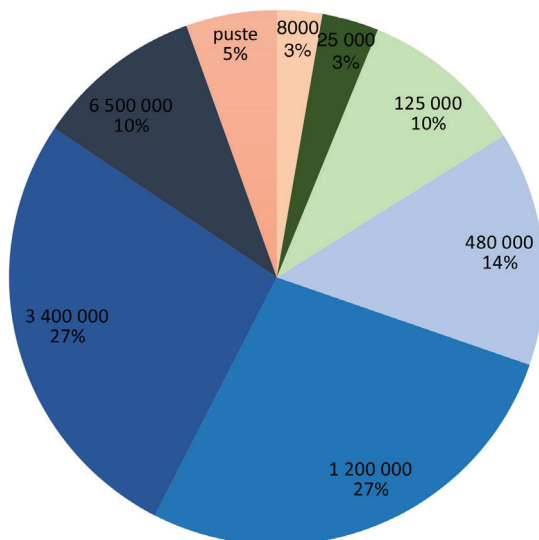
Czy Żydzi w okresie międzywojennym posiadali swoją reprezentację w parlamencie, czyli czy startowali w wyborach parlamentarnych jako przedstawiciele narodu żydowskiego?



Ostatnim z pytań w tej części ankiety, a więc tych, które sprawdzają wiedzę ogólną, było pytanie: „Ilu Żydów zamieszkiwało ziemie polskie przed II wojną światową?”. Pytanie było zamknięte, uczniowie mieli do wyboru następujące odpowiedzi:

- 8000
- 25 000
- 125 000
- 480 000
- 1 200 000
- 3 400 000
- 6 500 000

Ilu Żydów zamieszkiwało ziemie polskie przed II wojną światową?



Przed wojną w Polsce zamieszkiwało około 3 400 000 Żydów, przy ówczesnym zaludnieniu stanowili oni około 10% wszystkich obywateli. W wielu polskich miasteczkach lub wsiach Żydzi byli większością. Najwięcej badanych uczniów uważa, że w Polsce przed wojną mieszkało 1 200 000 Żydów (159), co jest odpowiedzią błędną, zaniżającą właściwą liczbę o prawie dwie trzecie. Liczba właściwa była drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią. Wybory obu liczebności rozłożyły się niemal równomiernie: 1 200 000 – 27,2%, 3 400 000 – 26,9%. 5% badanych nie udzieliło odpowiedzi.

Kolejne pytanie miało na celu sprawdzić, czy uczniowie są świadomi znaczenia żydowskich symboli kulturowych: sztetla, jarmułki, menory, macy. Najmniej rozpoznawalnym przez uczniów elementem kultury żydowskiej jest sztetl, jedynie 10% udzieliło odpowiedzi, a tylko 5% z nich było poprawnych. Wśród błędnych odpowiedzi pojawiły się następujące określenia: miecz żydowski, broń,

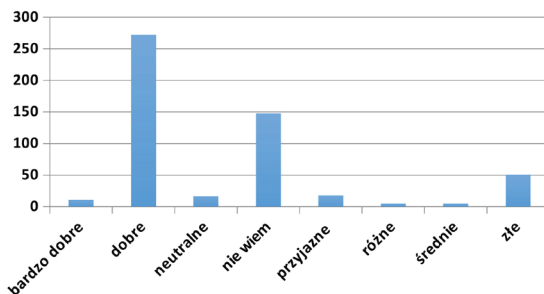
sztylet, moneta, Holocaust. Okazuje się, że najbardziej rozpoznawalnymi symbolami są: menora (41% poprawnych odpowiedzi) i jarmułka (36% uczniów dobrze opisało ten symbol). Na trzecim miejscu uplasowała się maca – 23% dobrych odpowiedzi. Ponadto tylko 25% uczniów zaproponowało inne symbole związane z kulturą żydowską, były to: Gwiazda Dawida, Tora, Synagoga, Szabat, Chanuka¹¹³.

Następne zagadnienie dotyczyło relacji Polaków i Żydów przed wojną i miało ono charakter otwarty: „Jak myślisz, jakie były relacje Polaków i Żydów przed II wojną światową?”. Wśród 583 uczniów najczęstszym określeniem relacji była odpowiedź: dobre – 47%. Następnie pojawiły się odpowiedzi: nie wiem – 25%, złe – 9%, przyjazne – 3%, neutralne – 2,9%, bardzo dobre – 2% oraz różne i średnie po 0,8%. 12% uczniów udzieliło odpowiedzi, które nie kwalifikowały się do żadnej z powyższych kategorii, były to na przykład: „Polacy zazdrościli Żydom wykształcenia”, „Żydzi zawładnęli handlem, więc napięte”, „Polacy zazdrościli Żydom pieniędzy”, „Żydzi byli kozłami ofiarnymi, ale i tak byli szanowani”, „Żydzi byli bardzo pewni siebie, więc Polacy czuli, że się rządzą”, „Żydzi byli w Polsce i Polacy nic na to nie mogli poradzić, więc Żydzi żyli w spokoju”, „dobre, ale był też antysemityzm – Jedwabne”, „skrajna prawica antysemitka, ale większość Polaków miała dobre relacje”, „Żydzi bogacili się, sprzedając towary Polakom”.

113

W wynikach uwzględniono odpowiedzi pojawiające się więcej niż 10 razy.

Jak myślisz, jakie były relacje Polaków i Żydów przed II wojną światową?



Na końcu ankiety pojawiło się pytanie podsumowujące, które zbadało opinię uczniów na temat polsko-żydowskiej wspólnoty:

Co, twoim zdaniem, tworzy wspólnotę Polaków i Żydów? Możesz zaznaczyć kilka odpowiedzi.

Tradycje religijne

Wydarzenia historyczne

Zapóżyczenia językowe

Wpływy kulturowe, np. muzyczne

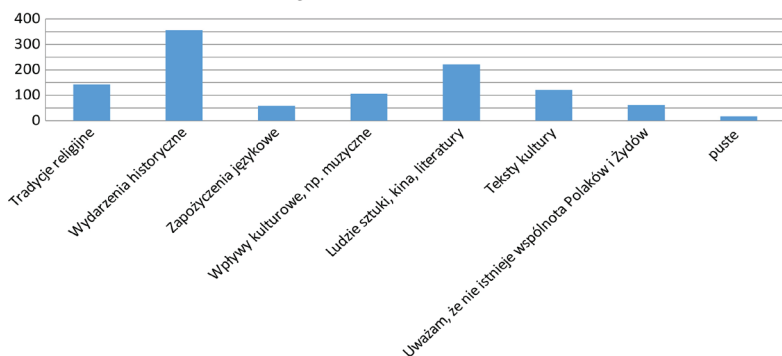
Ludzie sztuki, kina, literatury

Teksty kultury

Uważam, że nie istnieje wspólnota Polaków i Żydów (tzn. nasze narody nie mają ze sobą nic wspólnego).

W związku z tym, iż uczniowie mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, ogólny wynik jest większy niż 100%. Najczęściej wskazywanym czynnikiem, który tworzy wspólnotę Polaków i Żydów, były wydarzenia historyczne – 61% uczniów wskazało taką odpowiedź. Kolejnymi wybieranymi odpowiedziami były: ludzie sztuki, kina, literatury (38%), tradycje religijne (25%), teksty kultury (21%), wpływy kulturowe (18%), językowe (10%). Natomiast 10% uczniów zaznaczyło odpowiedź: „Uważam, że nie istnieje wspólnota i Żydów (tzn. narody te nie mają ze sobą nic wspólnego)”.

Co, twoim zdaniem, tworzy wspólnotę Polaków i Żydów?



Wyniki pokazały, którym aspektom przedwojennej kultury należy poświęcić szczególną uwagę podczas konstruowania i prowadzenia lekcji. Wskazania uczniów obrazują, w jaki sposób młodzi ludzie postrzegają kulturę żydowską oraz w jakim stopniu, w ich opinii, wpływa ona na polskie tradycje. Uczniowie dostrzegają wzajemne, pozytywne relacje przed wojną oraz zjawisko korespondencji dwóch kultur. Bardzo ważnym punktem ankiety okazało się pytanie o mniejszości narodowe oraz określenie „Polska rajem dla Żydów”, wysoka świadomość uczniów w tej materii pokazuje, że istnieje podstawa do rozmowy na temat wielonarodowości Polski przed wojną – bardzo często zapomnianego dziś faktu. Bez względu na stopień intuicyjności odpowiedzi widać, że uczniowie biorą pod uwagę możliwość, że Polska mogła być krajem otwartym i tolerancyjnym.

Symbolika sztetli

Nie każde małe miasto można nazwać sztetł. Nazwa odnosi się bowiem nie tyle do przestrzeni fizycznej, ile oznacza szczególną przestrzeń kulturową: sztetł to modus vivendi Żydów w Europie Wschodniej, niegdyś było twierdzą tradycyjnej kultury żydowskiej, do dziś pozostało owej kultury symbolem¹¹⁴.

W związku z nieznaną przez uczniów pojęcia *sztetł* zdecydowałam się na włączenie tematyki związanej z żydowskimi miasteczkami do dyskursu szkolnego. Poniżej omawiam pokrótce symbolikę sztetli, zdając sobie jednak sprawę z tego, iż zawarta przeze mnie refleksja jest okrojona z uwagi na wymogi niniejszego artykułu. Głębiej zainteresowanych tematem odsyłam do innych opracowań na ten temat.

Sztetł¹¹⁵ jest trudnym pojęciem do zdefiniowania, ze względu na specyfikę poszczególnych miast, szczególnie w wymiarze geograficznym. Sztetł był miejscem zamieszkania zarówno mieszczan, jak i chłopów. Pierwszy raz pojawia się w literaturze polskiej w wieku XIX, choć wzmianki o nim można zauważyć w publicystyce oświecenia oraz, epizodycznie, w powieściach z tego czasu. W dwudziestoleciu międzywojennym pojęcie to ulega kolejnym redefinicjom i ambiwalencjom. Żydzi zaczęli powoli odchodzić od życia w sztetlach na rzecz emigracji do miast. Z tego względu społeczność sztetli zaczęła powoli chylić się ku upadkowi. W tym samym czasie pośród Żydów zamieszkujących w miastach narodziła się potrzeba życia bliżej natury, jak podkreślają badacze, powstaje wówczas specyficzny nacjonalizm, wynikający z potrzeby zbadania i odkrywania na nowo miejsc pamięci, pamiątek własnej kultury i historii. Sztetł stał się wówczas motywem na tyle uniwersalnym, że autorzy traktowali pojęcie umownie, posługując się nim

¹¹⁴ E. Prokop-Janiec, *Obraz sztetł w polskiej literaturze*, w: *Kultura Żydów Polskich XIX–XX wieku*, pod. red. M. Meduckiej i R. Renz, Kielce 1992, s.117.

¹¹⁵ W słownikach pojawia się także oboczna, nieodmienna nazwa: szteti. W pracy przyjęto jednak pisownię odmienną: sztetł.

bez podawania dokładnej topografii miejsca. Sztetl to po prostu kraina szczęśliwości każdego dziecka wychowanego w społeczności żydowskiej. Ze względu na ponadczasowość motywu jego stałymi stają się takie elementy: synagoga, rynek, sklep żydowski, ciasne uliczki, ubogie domki.

Pomimo, iż sztetle nieuchronnie zaczęły w dwudziestoleciu międzywojennym odchodzić w przeszłość, wciąż pozostawały w literaturze przedstawione jako miasteczka barwne, nasycone obyczajowością i rytuałami. Motyw sztetla uległ mitologizacji, stał się symbolem przedwojennej mitycznej przestrzeni, zamieszkiwanej przez ludność żydowską: „mamy do czynienia z mitologizacją żydowskiego miasteczka, przeniesieniem rzeczywistości namacalnej, zapamiętanej przez autora lub poznawanej z relacji innych, w sferę literackiej wyobraźni”¹¹⁶. Sztetl uosabia tak wiele elementów kultury żydowskiej, że wydaje się niewątpliwie bardzo ciekawym „narzędziem”, dzięki któremu uczniowie będą mogli zaobserwować obyczajowość Innego.

Zdecydowałam się wykorzystać twórczość Izaaka B. Singera, ponieważ pisarz ten przedstawia w swojej twórczości przekrój społeczności żydowskiej:

Twórczość Baszewisa Singera przetrwała próbę pamięci i jest stale odczytywana na nowo i na nowo przeżywana. O jego dziele wielokrotnie mówiono, że wymyka się jednoznacznej interpretacji – i nie chodzi tu tylko o zagmatwane wątki autobiograficzne. Mimo niewątpliwych trudności interpretacyjnych, możemy znaleźć w jego utworach wspólnę płaszczyznę przekazu, a co za tym idzie, odbioru. Istotną kwestią jest takie odczytanie tej twórczości, które pozwoli zrozumieć stale przewijające się w niej motywy zagubienia, wykorzenienia, obcości wobec świata i wobec Boga¹¹⁷.

¹¹⁶ K. Więclawska, *Zmartwychwstałe miasteczko... Literackie oblicza sztetl*, Lublin 2005, s.13.

¹¹⁷ B. Baj, *Zagubiony w przeszłości, zagubiony w teraźniejszości. Czas i rzeczywistość w twórczości Isaaca Bashevisa Singera*, w: *Biłgoraj, czyli Raj. Rodzina Singerów i świat, którego już nie ma*, pod red. M. Adamczyk-Garbowskiej i B. Wróblewskiego, Lublin 2005, s. 184.

Singer powraca do przeszłości jako punktu odniesienia, rzeczywistość traktowana jest jak powrót do krainy szczęśliwości. Czas stosowany przez autora jest czasem cyklicznym, podległym żydowskim świętom i rytuałom. To właśnie sztetl stanowi centrum twórczości pisarza, który przedstawia naprawdę szczególny obraz żydowskiego miasteczka. Ciekawy jest fakt, iż wybory moralne, kultura sztetli, legendy, obyczaje stają się tłem wydarzeń (często fantastycznych), a nie składnikiem realistycznego opisu miasta. Singer nie dokumentuje życia miasteczka, choć wykorzystuje tradycje¹¹⁸.

Takie ujęcie miasteczka prowadziło nieraz do dezorientacji żydowskich czytelników Singera, przyzwyczajonych do przedstawienia sztetl jako enklawy braterskiej, solidarnej i zasadniczo jednolitej społeczności żydowskiej, wiernej swemu kodeksowi moralnemu oraz wyznawanym wspólnie wartościom¹¹⁹.

Dla autora sztetl stanowi symbol kulturowych wartości, nadaje przez to żydowskim tradycjom odrębności. W powieściach pojawiają się typowe dla tego świata postacie: stare kobiety opowiadające legendy, handlarze, kupcy, rabini i ich uczniowie, oszuści, złodzieje, głupcy. Wszystkie te postacie borykają się z różnymi problemami, stają przed wyborami, które wiążą się z dramatami tego środowiska. Przestrzeń u Singera jest ograniczona, a na jej „terenach” cały czas dochodzi do walki dobra ze złem, istnieje tu wiele barwnych, charakterystycznych postaci, których losy spletają się z motywami baśni i ludowych opowieści. Widać, że sztetl jest dla pisarza miejscem, z którym jest mocno związany, które ukształtowało go jako artystę, dlatego wplata w swoją twórczość te motywy, choć pozbawia swoje historie realizmu czy historyzmu, nadając im fantastyczny wymiar¹²⁰.

¹¹⁸ K. Więclawska, *Zmartwychwstałe miasteczko...*, dz. cyt., s. 24–26.

¹¹⁹ Tamże, s. 25–26.

¹²⁰ Tamże, s. 26–27.

W proponowanym cyklu proza Singera pełni jeszcze jedną funkcję – dzięki przystępniejszej warstwie językowej i bardziej (dla uczniów) przejrzystej narracji staje się świetnym wprowadzeniem dla prozy, wciąż trudnego z perspektywy ucznia, Brunona Schulza. Stąd rekomenduję połączenie twórczości obu pisarzy, pokazując znacznie szersze spojrzenie na kwestie życia kultury żydowskiej, dopełniając tym samym obrazu przedwojennej społeczności żydowskiej. Lekcje dotyczące szteti i innych aspektów przedwojennej kultury żydowskiej mają na celu kształtowanie pozytywnych skojarzeń oraz uświadamianie jej istnienia na ziemiach polskich na długo przed II wojną światową. Dzięki tej wiedzy uczniowie będą mieli świadomość bezzasadności powstawania uprzedzeń i zachowań antysemickich we współczesnym świecie. Pozytywne skojarzenia i poznawanie innych kultur jest próbą przeciwdziałania powyższemu zjawiskom. Opowiadania Singera i Schulza to teksty, które opowiadają o społeczności żydowskiej – rytuałach, codziennym życiu, problemach i radościach – dzięki temu przybliżają uczniom życie i obyczaje, stwarzając kulturę żydowską bliską. Często wskazują także na wzajemne stosunki Polaków i Żydów, ich życie przed drugą wojną, zanim doszło do eksterminacji.

Jedno z wybranych przeze mnie opowiadań Singera – *Syn z Ameryki*¹²¹ opowiada o Leoncinie – małym miasteczku, w którym zatrzymał się czas. Berl z żoną Berlichą żyją spokojnie, skromnie, ich codzienne czynności toczą się wraz z rytmem natury. Pewnego dnia w mieście pojawia się ich syn – Samuel, „prosto z Ameryki”. Autor przedstawia Leoncin zarówno z perspektywy jej stałych mieszkańców, jak i osoby, która wraca do miejsca po wielu latach. Szybko okazuje się, że nic nie zmieniło się w pozostawionym przed laty miasteczku. Samuel stara się skonfrontować własne wyobrażenia o życiu rodziców z tym, co tak naprawdę dzieje się w Leoncinie. Uczniowie nie tylko zapoznają się z historią mieszkańców miasteczka, ale też z rytuałami

121

I. Singer, *Syn z Ameryki*, w: tegoż, *Grosiki na raj i inne opowiadania*, Warszawa 2001.

związanymi z Szabatem. Ten krótki tekst jest nośnikiem wartości kulturowych, opowiada też o tym, co w życiu jest najważniejsze – o wartościach, potrzebach, marzeniach.

Kolejnym z wybranych opowiadań Singera, tym razem z tomu *Zjawia*, jest utwór *Po co Hejszerik przyszedł na świat?*. Posłużę się cytatem, aby zobrazować jeden z wątków poruszonych w utworze: „Podczas gdy narody toczyły wojnę z powodu swych światowych ambicji, Hejszerik toczył wojnę przeciw ludzkiej nietolerancji”¹²². Hejszerik – Żyd u boku Armii Polskiej walczy przeciwko bolszewikom. To tam walczy o tolerancję, szacunek, to tam biedny i niewykształcony człowiek stara się walczyć o godność. Hejszerik jest postacią na poły szaloną. Owładnięty chęcią zobaczenia Ziemi Świętej, zostawia rodzinę i dzieci. Niewykształcony mężczyzna prosi redaktora o pomoc w opisanu swoich przygód. Mimo że dziennikarz nie jest do końca przekonany do tego pomysłu, prostota i prawda bijąca od mężczyzny przekonuje go do zgłębienia jego historii:

Chciałem natychmiast oddać rękopis i powiedzieć mu, by znalazł sobie jakąś inną ofiarę, ale znów owładnęła mną litość. Jeśli to stworzenie, które za sprawą swego żydostwa tyle wycierpiało, mogło wstawać o świcie i godzinami pracować nad swym rękopisem, dlaczego ja nie mógłbym poświęcić trochę swojego czasu, który spędzałem z różnymi plotkarzami i obibokami w Klubie Pisarzy?¹²³

122

I. Singer, *Po co Hejszerik przyszedł na świat?*, w: tegoż, *Zjawia*, Gdańsk 1996.

123

Tamże, s. 80.

Bibliografia

Baj B., *Zagubiony w przeszłości, zagubiony w teraźniejszości. Czas i rzeczywistość w twórczości Isaaca Bashevisa Singera*, w: *Biłgoraj, czyli Raj. Rodzina Singerów i świat, którego już nie ma*, pod red. M. Adamczyk-Garbowskiej i B. Wróblewskiego, Lublin 2005.

Nikitorowicz J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* pod red. J. Nikitorowicza, Kraków 2013.

Prokop-Janiec E., *Obraz szteti w polskiej literaturze*, w: *Kultura Żydów polskich XIX–XX wieku*, Kielce 1992.

Więclawska K., *Zmartwychwstałe miasteczko... Literackie oblicza szteti*, Lublin 2005.

Wojna B., *Polska, raj dla Żydów*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/beata-wojna-polska-raj-dla-zydow/> (dostęp: 25 IV 2018).

Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli* w: L. Jazownik, *Antologia. Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, cz. 1, Zielona Góra 2001.

Zwoliński K., *Polska, raj dla Żydów?*, <https://tygodnik.tvp.pl/35858890/polska-raj-dla-zydow> (dostęp: 20 III 2018).

Justyna Arabska

Relacje polsko-żydowskie w dramacie i teatrze polskim

PAN MŁODY *No, jesteśmy przyjaciela.*

ŻYD *No, tylko że my jesteśmy tacy przyjaciele, co się nie lubią.*

(*Wesele*, Stanisław Wyspiański)

Relacje polsko-żydowskie to temat skomplikowany i trudny do jednoznacznego opracowania. Jedno zdanie ważnego polityka może w ciągu kilku godzin zmienić radykalnie ich aktualny charakter. Dlatego tak ważna jest edukacja, która pomaga wychować ludzi myślących samodzielnie i krytycznie. Obecny program nauczania szkół średnich nie przewiduje lekcji poświęconych relacjom polsko-żydowskim przed wojną, w czasie wojny, po wojnie (do roku 1968), a także współcześnie.

Omówienie antysemityzmu na lekcjach historii sprowadza się do lekcji XLIX pt. *Niemiecka polityka eksterminacji*, po której uczeń powinien potrafić m.in. „przedstawić rasistowską i antysemicką politykę Niemiec hitlerowskich przed II wojną światową”, a także „przedstawić i potrafić omówić działania rządu Rzeczypospolitej Polskiej wobec tragedii Zagłady, z uwzględnieniem misji Jana Karskiego i roli «Żegoty»”¹²⁴. Na tej samej lekcji zostaje omówione także zjawisko

¹²⁴ Podstawa programowa z przedmiotu historia w liceum, technikum, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia/fbclid=IwAR0L6dQbfpv11iLy7lrVKWVRBC4jS8BitsVhNDegWagIqLgwwoLkuCd80> (dostęp: 25 III 2019).

antysemityzmu, które pojawia się w kontekście religijnych, kulturowych i politycznych korzeni rasizmu, a także rasistowskiej i antysemickiej polityki Niemiec hitlerowskich przed II wojną światową.

Historia Żydów w Polsce sprowadza się natomiast do zagadnienia z lekcji XII, czyli rozpoznania przejawów wielokulturowości na ziemiach polskich w XIV–XV w., z uwzględnieniem stosunku Kazimierza Wielkiego do diaspory żydowskiej¹²⁵. Żadne z zagadnień nie wyjaśnia źródeł antysemityzmu w Polsce, a także nie zaznacza stereotypów, na których się on opiera.

Można zadać sobie pytanie, dlaczego kładziemy tak duży nacisk na relacje polsko-żydowskie? Dlaczego zwracam uwagę na brak ich omówienia w na lekcjach polskiego, WOS-u lub historii? Tuż przed wybuchem II wojny światowej Żydzi stanowili 9,7% mieszkańców Polski¹²⁶, osoby o pochodzeniu żydowskim istotnie przyczyniły się do rozwoju kultury, sztuki i nauki w naszym kraju, nie ma wątpliwości, jak dużą i ważną częścią dziedzictwa kulturowego Polski jest także kultura żydowska. Fakt, że relacje polsko-żydowskie wciąż nie zostały przepracowane, widocznie wpłynął na wzrost antysemityzmu w kraju w ciągu ostatnich pięciu lat¹²⁷. Z raportu FRA wynika, że średnio 1 na 5 badanych posiada w rodzinie bliskich, którzy w ciągu ostatnich 12 miesięcy byli ofiarą obraźliwych komentarzy, napaści słownej lub przemocy fizycznej z racji swojej żydowskiej tożsamości. W Polsce ten odsetek wyniósł 25%¹²⁸.

Jednym z mediów, które głośno i wyraźnie mówią o relacjach polsko-żydowskich, jest teatr. W 2018 roku, ze względu na rocznicę wydarzeń marca 68', powstało wiele spektakli dotyczących tego tematu. W swoim tekście zdecydowałam się jednak omówić dwa spektakle

¹²⁵ Tamże.

¹²⁶ A. Cała, H. Węgrzyniak, G. Zalewska, *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, WSiP, Warszawa 2000. Za: <https://sztetl.org.pl/pl/slownik/demografia> (dostęp: 25 III 2019).

¹²⁷ Cytat za: *Antysemityzm w Europie: wyniki najnowszych badań agencji praw podstawowych*, <http://www.jhi.pl/blog/2018-12-12-antysemityzm-w-europie-wyniki-najnowszych-badan-agencji-praw-podstawowych> (dostęp: 25 III 2019).

¹²⁸ Tamże.

i jeden dramat, które powstały wcześniej, ze względu na ich dostępność w legalnych, internetowych źródłach, dzięki czemu mogą służyć jako pomoc dydaktyczna na zajęciach w szkołach. Każdy z wymienionych przeze mnie tekstów stawia pytania o relacje polsko-żydowskie w inny sposób, dzięki czemu ma sens omówienie wszystkich trzech w ramach zajęć z jedną grupą.

Żyd, dramat Artura Pałygi

Żyd Artura Pałygi to dramat, który powstał w 2008 roku. Sztuka przedstawia historię nauczycieli w małomiejskiej szkole, którzy muszą zmierzyć się z własnymi uprzedzeniami i stereotypami na temat Żydów, wobec konieczności osobistego spotkania z jednym z nich, byłym wychowankiem szkoły, który może pomóc uratować ją przed zamknięciem. Mimo licznych fragmentów humorystycznych, tekst wywołuje gorzką refleksję. Stawia pytanie o to, kim jest tytułowy Żyd i uzmysławia brak rzetelnej wiedzy, właściwie u każdej z postaci, która pozwoliłaby na nie odpowiedzieć. W swoim tekście Pałyga pokazuje antysemityzm jako zjawisko, które opiera się na stereotypach, lęku oraz nikłej znajomości kultury i religii żydowskiej.

Poruszane w dramacie zagadnienia mogą stanowić przyczynę do dyskusji o:

1. Używaniu słowa Żyd – czy to określenie jest obraźliwe? Czy zamiast „Żydem” lepiej określić kogoś słowem Izraelczyk? Czy te pojęcia są tożsame? Czy po doświadczeniach antysemickiej przemocy słownej wyrażenie „żyd” wpisało się jako inwektywa do języka polskiego?

WUEFISTA: Kto pisze?

ANGLISTKA: Ten Izraelczyk.

WUEFISTA: Znaczy Żyd.

DYREKTOR: Panie kolego, ja nie wiem, czy tak można... Czy to jest właściwa nazwa. Ja nie chciałbym, żeby ktokolwiek zarzucił nam

cokolwiek. Umówmy się, że jesteśmy delikatni i nie chcemy nikogo tykać.

WUEFISTA: Żyd to Żyd, no. No co?¹²⁹ (...)

DYREKTOR: Ja w końcu nie wiem, jak mam mówić, żeby poprawnie było. Kto to jest? Judejczyk?¹³⁰

2. Stereotypowym wizerunku Żyda jako człowieka zamożnego, bogacącego się w niewiadomy i podejrzany sposób. W dramacie Pałygi tytułowy Żyd jest nadzieją na uratowanie szkoły przed zamknięciem:

DYREKTOR: Ja jestem głęboko przekonany, że dla niego dać, ja wiem, trzydzieści tysięcy dolarów na szkołę, to jak trzy razy splunąć!¹³¹.

3. Obecności Żydów w społeczeństwie polskim przed wojną:

WUEFISTA: Mnie to nie przeszkadza! Ale że u nas byli? To nie wiedziałem.

POLONISTKA: Przed wojną pięćdziesiąt procent.

ANGLISTKA: No co pani powie!?

POLONISTKA: Pięćdziesiąt procent mieszkańców miasta. Trzeba się było uczyć, dziecko.

ANGLISTKA: Ale ja nie miałam gdzie się tego uczyć? W szkole nie mówili.

DYREKTOR: Takie były czasy, no.

ANGLISTKA: Wiedziałałam, że mieszkali, ale że aż tylu?

WUEFISTA: I co się z nimi stało?¹³²

129 A. Pałyga, *Żyd*, Encyklopedia Teatru Polskiego, s. 6, www.encyklopediateatru.pl/ksiazka/232/pdf. (dostęp: 20 III 2019).

130 Tamże, s. 13.

131 Tamże, s. 8.

132 Tamże, s. 13.

4. braku wiedzy na temat tego, co jest rzeczywistym elementem kultury żydowskiej, a co zakorzenionym w społeczeństwie fantazmatem lub stereotypem:

ANGLISTKA: Bo są różne potrawy żydowskie. Karp... Ja bym mogła zrobić¹³³.

5. Stereotypowych cechach fizjonomicznych przypisywanych Żydom:

ANGLISTKA: Może tej, no... jak ona się nazywa... Steczkowskiej piosenka. Jest taka... żydowska w melodii.

WUEFISTA: Ona nawet tak wygląda dobrze. Czarniawa taka. To Żydóweczka?

POLONISTKA: Cyganiątko.

DYREKTOR: Bardzo dobrze. To ta mała, czarniutka z III b może zaśpiewać. Ta z tym noskiem takim¹³⁴.

Ostatecznie postacie przyznają, że nie wiedzą, co to znaczy mieć pochodzenie żydowskie, co to w ogóle znaczy być Żydem:

DYREKTOR: Nie wiemy, czy piją kawę, czy jedzą bigos, czy biegają w sztafecie, czy chodzą w dresach, czy w czym. Nie wiemy, jak się z nimi witać, co mówić, czego nie mówić, gdzie patrzeć, co robić, co można, co nie można. Jedynie co wiemy, to że mają brody i że pejsy. Więc co? Nic nie wiemy, a nie chcemy, tak? To jak to jest? To dlaczego nie, co?¹³⁵

133 Tamże, s. 14.

134 Tamże, s. 15.

135 Tamże, s. 29–30.

Okazuje się, że ich wyobrażenia na ten temat biorą się ze stereotypów obecnych w społeczeństwie i kulturze:

WUEFISTA: Nie ma drugich takich speców od propagandy, jak Żydzi. Tak się mówi, tak? To oni wymyślili komunizm i hitleryzm. Że Goebbels był Żydem też się mówi. I Hitler. I że chodziło o to, żeby bogaci Żydzi wykończyli biednych, bo im za dużo było do podziału. I że Hitler nie skończył roboty. I że dlatego mieliśmy potem pięćdziesiąt lat w plecy. I że większość złych ludzi w historii Polski była żydowskiego pochodzenia. I że dalej tak jest. I że podczas wojny ukrywaliśmy ich, ale może niepotrzebnie.

ANGLISTKA: Ja się jednak wtrączę, ale my chyba nie powinniśmy tego słuchać.

WUEFISTA: No przecież ja sobie tego nie wymyśliłem. (...)

WUEFISTA: Ja mówię, co ludzie myślą! (...) Bo trochę się okazało, żeśmy wyhodowali żmiję na własnym łonie. Tak się mówi, nie? Ja im żyć nie zabraniam. Ja uważam, że w naszym kraju jest miejsce i dla pedałów, i dla komunistów, i jest miejsce dla Żydów, czemu nie. Tylko ludzie mówią, że jak oni się tak panoszą, to się nasuwa pytanie, kto tu jest czym gościem. Ja nie wiem, może trzeba to czasem przypomnieć. Wyraźnie, żeby było powiedziane. Skończą się wtedy problemy ze stadionami, z drogami, z bezrobociem. Młodzi przestaną wyjeżdżać, zaczną wracać. Ceny mieszkań pójdą w dół, a procenty na oszczędnościach będą wyższe. W szkołach będzie się zarabiać naprawdę duże pieniądze, a banki i koncerty będą w naszych rękach. (...) No bo mówi się, że Bush jest Żydem na usługach rządu Izraela, tak? I że sam zbombardował te swoje dwie wieże. Podobnie w Brukseli. Że wszystkie te wyższe stanowiska mają Żydzi. Że ich idea jest taka, żeby z Polaków zrobić niewolników, a z Polski pastwisko. Że prawdziwym zagrożeniem w naszym kraju są Żydzi. Że to taka wewnętrzna piąta kolumna. I że z tym trzeba skończyć¹³⁶.

¹³⁶ Tamże, s. 31.

Okazuje się, że tematy związane z Żydami są drażliwe, dla każdego bohatera z innego powodu:

WUEFISTA: Zaraz, zaraz. To ile pan miał lat, jak pan został panem dyrektorem?

DYREKTOR: Po studiach, panie kolego byłem. Tu się zwolniło miejsce. Takie były czasy. Co poradzić?

POLONISTKA: Takie były czasy, że Żydzi znikali.

ANGLISTKA: No właśnie, ja przepraszam, ale mi się wydaje, że czterdzieści lat temu to te miejsca nie zwalniały się chyba tak przypadkowo... z tego co wiem. Przepraszam, że pytam¹³⁷. (...)

POLONISTKA: I pamiętam, że jak wyszłam wtedy na to babci podwórko, to była tam tylko Rutka. Układała sobie kamienie na chodniku. Spytałam, czy mogę się z nią pobawić, a ona mówi: „Masz! To będą towary. Chleb, margaryna, kasza, ziemniaki, a to wołowe bez kości, a to z kością”. Kazałam jej stać w kolejce. I mówię: „Przyjęcie towaru!” [...] A ona mówi: „Poproszę chleb, ziemniaki”. A ja mówię „Nie ma chleba, ziemniaków. Są tylko jajka.” [...] Kiedy jej podaję jajka, pojawia się Mariuszek. Stoi i gapi się na nas. Mówię mu: „Idź stąd!”. Rutka pyta, czy się z nim bawimy, a ja jej podaję jajko, które jest kamieniem i mówię „Rzuć w niego! Niech idzie! No rzuć!”. Ciekawa byłam, czy rzuci, czy nie. „Naprawdę rzucić?” Skinęłam głową, że tak, że naprawdę. [...] Kamień go trafił prosto w czoło. Całą twarz miał we krwi. Poleciał do domu. Stałyśmy tam bez słowa, aż wybiegł ojciec Mariuszka z wielkim pasem. Miałam na tyle siły, żeby wskazać Rutkę. Bił ją klamrą po plecach, po nogach, szarpał za włosy, podarł sukieneczkę. Rutka się nie broniła w ogóle. W końcu ją uniósł do góry za tę potarganą sukieneczkę i rzucił na chodnik. I powiedział tak: A teraz idź do ojca i powiedz mu, że macie stąd wypierdalać i to już! Bo jak nie, to my do was, kurwa, przyjdziemy, zrozumiano?!”

Poprawił sobie koszulę i poszedł. (...) Więcej się z nią nie bawiłam. Babcia mi nie pozwoliła. A jak podeszła za blisko, rzucaliśmy w nią kamieniami¹³⁸.

Jednym z najważniejszych tematów poruszanych w dramacie jest antysemityzm w Polsce powojennej. Dramat może stanowić dobre wprowadzenie do poruszenia tematu pogromów i konsekwencji, które niekiedy wiązały się z ukrywaniem Żydów:

ANGLISTKA: Ja przepraszam, o kim pani mówi? O jakich ludziach? Że kto mordował? Bo ja byłam cały czas pewna, że o Niemcach. (...) Myśmy przecież pomagali Żydom, prawda? Bardzo dużo nas pomagało.

POLONISTKA: Nie, malutka, nie o Niemcach. Ty wiesz, że u nas w miasteczku też była taka jedna pani, która dostała medal tych sprawiedliwych za ukrywanie Żydów.

ANGLISTKA: No to musimy ją koniecznie zaprosić! Może jutro, co?! Ja bym wołała usłyszeć to wszystko od niej. Jak było i w ogóle.

DYREKTOR: Znakomity pomysł!

POLONISTKA: A gówno! Wyrzuciła medal do kosza i zabroniła o tym mówić. Posłuchajcie! (czyta) „Ja bym życia w miasteczku nie miała, gdyby to wyszło na jaw” – mówi. Wyprowadziła się ze swojego rodzinnego miasta i przyjechała tutaj, bo tam na nią wołali: „Żydowska ciotka” i kamieniami rzucali. Jej ojca podczas wojny wywieźli na Majdanek, ponieważ sąsiedzi donieśli, że rodzina ukrywała Żydów. „Księżdu bym o tym w życiu nie powiedziała na spowiedzi, że Żydów ukrywałam – mówi. – Rozumiesz, Krzysiu?”¹³⁹.

Dramat Pałygi został opublikowany w „Notatniku Teatralnym” nr 56–57/2009 (s. 196–243), dostępny jest także on-line. Tekst

¹³⁸ Tamże, s. 35–36.

¹³⁹ Tamże, s. 38.

doczekał się kilku adaptacji, m.in w Teatrze Bagatela im. Tadeusza Boya-Żeleńskiego w Krakowie w reż. Andrzeja Błazewicza, a także w Wytwórni Filmów Dokumentalnych i Fabularnych w reż. Anety Groszyńskiej-Liweń. Niestety, nagrania nie są dostępne online, ale być może instytucje zgodzą się udostępnić nagrania spektakli w celach edukacyjnych.

***(A)pollonia*, przedstawienie Krzysztofa Warlikowskiego**

(A)pollonia w reżyserii Krzysztofa Warlikowskiego miała swoją premierę w 2009 roku. Spektakl powstał na podstawie tekstów m.in. Ajschylosa, Eurypidesa, Hanny Krall, Jonathana Littella i Marcina Świetlickiego. Specyfika cytowanych fragmentów, jak i środki teatralne, jakimi posługuje się reżyser, sprawiają, że przedstawienie nie jest łatwe w odbiorze, ale jednocześnie daje młodym ludziom możliwość zmierzenia się z nowoczesnym językiem teatru polskiego. Główny wątek spektaklu dotyczy historii Apolonii Machczyńskiej¹⁴⁰, która została zamordowana za ukrywanie Żydów.

(A)pollonia, której nagranie dostępne jest w NINATECE, może stanowić początek dyskusji na kilka bardzo ważnych tematów w kontekście relacji polsko-żydowskich, bo, jak twierdzi Joanna Tokarska-Bakir¹⁴¹, w *(A)polloni* został zastosowany przymus rozmowy o:

- odczuwalnym braku Żydów w społeczeństwie i w głównym nurcie kultury polskiej.

Część postaci żydowskich jest odgrywana przez kukły animowane przez aktorów, część symbolizuje postacie, które nie mogą się wypowiedzieć, ponieważ stały się niemymi symbolami i tylko zaznaczają

¹⁴⁰ J. Beczek, *Historia pomocy – Machczyńska-Świątek Apollonia*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/historia-pomocy-machczynska-swiatek-apolonia> (dostęp: 23 III 2019).

¹⁴¹ *Bez przebaczenia? Debata na temat „(A)pollonii”*, <https://ninateka.pl/film/bez-przebaczenia-debata-na-temat-apolonii> (dostęp: 23 III 2019).

swoją obecność (albo raczej jej brak) w spektaklu. W zgłębieniu tematu może pomóc książka Ruth Ellen Gruber – *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, dotycząca pojęcia „wirtualnego Żyda”. Autorka zwraca uwagę na niezwykle ciekawe zjawisko, które polega na tym, że w wielu częściach Europy tymi, którzy organizują życie żydowskie w danym miejscu, są nie Żydzi, a entuzjaści kultury żydowskiej¹⁴². Warto także zapoznać się z akcją „Tęsknię za Tobą, Żydzie” Rafała Betlejewskiego.

- współczesnych, nie zawsze równie bezdyskusyjnych, jak akty ludobójstwa, ale również wywołujących silne emocje paraleli Holokaustu, takich jak cierpienie zwierząt w ubojniach. To także kontrowersyjny temat, który warto poruszyć w kontekście spektaklu Warlikowskiego. „Zbrodnią III Rzeszy było traktowanie ludzi jak zwierzęta”¹⁴³ – mówi Elisabeth Costello, tytułowa postać z książki Johna Maxwella Coetzego, która pojawia się w *(A)pollonii* i daje wykład na temat przedmiotowego podejścia do zwierząt, a masowe zabijanie ich na mięso porównuje do Holokaustu. Za lekturę uzupełniającą przy tym temacie może służyć książka Coetzego – *Żywoty zwierząt*¹⁴⁴

- w mojej ocenie najważniejszym dzisiaj temacie, który ma niebagatelny wpływ na omawiane relacje polsko-żydowskie, czyli postawę Polaków wobec Żydów w czasie wojny. W proponowanym przeze mnie temacie nie chodzi o rozważanie, jakich postaw, bohaterских czy tych godnych potępienia i budzących poczucie wstydu, było więcej w społeczeństwie, ale o dyskusję nad tymi postawami. W spektaklu pojawia się temat Żydówki, która sama wydała Żydów (z myślą o tym, że uda jej się uratować życie rodziny i własne), pojawia się także motyw szmalcowników, którzy zarabiali na pomocy Żydom, a niejednokrotnie donosili na tych, którym mieli pomóc. W omówieniu tego tematu pomóc może książka Jana Grabowskiego *Ja tego Żyda znam!*

¹⁴² R. E. Gruber, *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, Sejny 2004.

¹⁴³ K. Warlikowski, *(A)pollonia*, <https://ninateka.pl/film/apollonia-krzysztof-warlikowski> (dostęp: 25 III 2019).

¹⁴⁴ J. M. Coetzee, *Żywoty zwierząt*, Warszawa 2004.

*Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939–1943*¹⁴⁵. Warto skupić się na tym, dlaczego świadkowie nie reagowali na przemoc wobec Żydów, a jeżeli reagowali, to w jaki sposób? Przy tej kwestii można sięgnąć po książkę Emanuela Ringelbluma *Stosunki polsko-żydowskie w czasie drugiej wojny światowej*¹⁴⁶. Pomocna może okazać się także lektura artykułu *Niewidoczni świadkowie Zagłady – biedni Polacy patrzą na Polaków* Justyny Kowalskiej-Leder¹⁴⁷, w którym autorka pisze o postawach Polaków w trakcie Zagłady.

Aktorzy żydowscy, czyli głos Teatru Żydowskiego

Aktorzy żydowscy to sztuka napisana przez Michała Buszewicza i wyreżyserowana przez Annę Smolar w 2015 roku, w Teatrze Żydowskim w Warszawie. Tekst powstał przy współpracy dramaturga z aktorami wspomnianego teatru, dzięki czemu forma dramatu odbiega od klasycznego podziału na sceny i akty. Dramat składa się z indywidualnych historii dotyczących pracy w tak specyficznym miejscu, jakim jest Teatr Żydowski. Opowieści poszczególnych postaci dotyczą podejmowanych prób zdefiniowania swojej tożsamości, ale nie brakuje też satyry na środowisko żydowskie. Tekst jest wielowymiarowy, dzięki czemu stwarza wiele możliwości interpretacyjnych. Poniżej wyszczególniłam wątki, które warto poruszyć po obejrzeniu spektaklu bądź przeczytaniu dramatu.

Spektakl zaczyna się obrzędem rozpoczęcia Szabatu, w ten sposób postacie zapraszają do świata, o którym będą opowiadać. Warto zatem omówić, czym jest Szabat i jaką ma wartość w judaizmie.

¹⁴⁵ J. Grabowski, *Ja tego Żyda znam! Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939–1943*, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2004.

¹⁴⁶ E. Ringelblum, *Stosunki polsko-żydowskie w czasie drugiej wojny światowej: uwagi i spostrzeżenia*, Warszawa 1988.

¹⁴⁷ J. Kowalska-Leder, *Niewidoczni świadkowie Zagłady – biedni Polacy patrzą na Polaków*, „Teksty Drugie” 2018, nr 3, s. 324–335.

Jerzy, jedna z postaci, określa siebie jako Polaka i Żyda¹⁴⁸, co może stanowić początek dyskusji o tożsamości osób o pochodzeniu zarówno żydowskim, jak i polskim.

Inna z postaci, Małgorzata, zastanawia się nad repertuarem, jaki powinien dobierać teatr żydowski: „Przecież w Teatrze Polskim nie gra się tylko rzeczy polskich. A we Współczesnym współczesnych. A w teatrze imienia Słowackiego samego Słowackiego. To dlaczego mamy grać jeden typ repertuaru?” – pyta. Taki wątek daje możliwość poruszenia tematu społecznych oczekiwań względem „żydowskości”. Co to właściwie znaczy „żydowski”? Jakie są nasze wyobrażenia w tej kwestii?

Kolejna postać, Joanna, mówi: „nie chcę, żeby o mojej pracy mówiono w kontekście. Chciałam zawsze, żeby mówiono o moich zdolnościach, wyobraźni, pomysłach, wrażliwości”. Warto zastanowić się, czy po wydarzeniach II wojny światowej w Polsce jesteśmy w stanie mówić o kulturze żydowskiej i o samych Żydach „bez kontekstu”?

Ważnym pytaniem jest także to o znaczenie Teatru Żydowskiego dzisiaj, jak również o ogólne funkcjonowanie kultury żydowskiej w Polsce. Na ile znamy tę kulturę, chcemy ją zrozumieć, a na ile zadowalały się cepelią, którą funduje się turystom, np. w licznych kawiarniach na krakowskim Kazimierzu?

Jednym z najciekawszych fragmentów dramatu jest „monolog paradoksalny” wygłaszany przez Małgorzatę, w którym definiuje ona aktora żydowskiego. Jeżeli aktor żydowski nie jest Żydem, to musi udowodnić, że chciałby nim być. Aktor żydowski powinien być nowoczesny, ale musi także dbać o tradycję, bo jeżeli on o nią nie zadba, to nikt inny tego nie zrobi. Całą swoją postawą powinien edukować:

Aktor żydowski mówi językiem który rozumieją tylko wybrani
I tego nie da się nauczyć
Bo to nie jest język ze słów.

¹⁴⁸ M. Buszewicz, *Aktorzy żydowscy*, „Notatnik Teatralny” 2015–2016, nr 80–81, s. 172.

(...) Aktor żydowski powinien być jak każdy aktor
I marzyć o roli Hamleta
Albo Lady Makbet
Chociaż tych ról nigdy nie zagra.
Nie będzie mu dane zagrać wspomnianych postaci, ponieważ ma
bardzo konkretną „misję” do wypełnienia.
Aktor żydowski musi ewoluować
Ale
Nie za szybko
Najlepiej
Wcale.
(...) teatr żydowski powinien być dziewiętnastowieczny, bo głów-
nie wtedy żyli Żydzi¹⁴⁹.

Warto zastanowić się nad przytoczonymi paradoksami, ponieważ w pewien sposób odzwierciedlają one nasze podejście do kultury żydowskiej, a także do samych Żydów.

Spektakl kończy się wspólnym wykonaniem *Yiddish Oddity* – adaptacji *Space Oddity* Davida Bowie’ego. Bohater utworu – Major Tom – stał się symbolem alienacji i „wyrwania” ze społeczeństwa, w którym na co dzień jesteśmy zanurzeni. Twórcy *Aktorów żydowskich* porównują poczucie wyobcowania Majora do wykluczenia, jakie odczuwają artyści pracujący w Teatrze Żydowskim.

Podsumowanie

Wybrane przeze mnie teksty mają charakter przeglądowy i, oczywiście, nie wyczerpują tematu, a tylko nakreślają możliwości, jakie daje polski teatr w kontekście omówienia relacji polsko-żydowskich.

Przytoczone powyżej przykłady warto zestawić z tekstami klasycznymi, np. z dramatem Stanisława Wyspiańskiego *Wesele*, w którym

149 Tamże.

przedstawiona jest już ikoniczna dla teatru postać Żyda i Racheli, z wizerunkiem Żyda w polskich jasełkach, a także z postacią Żyda z pieśniążkiem na szczęście. W przypadku ostatniego tematu pomocna może być książka Eriki Lehrer *Na szczęście to Żyd. Polskie figurki Żydów*¹⁵⁰.

Grzegorz Niziołek w swojej książce *Polski teatr Zagłady* pisze: „Świadectwo dawane przez teatr nie może być jednak żadnym symbolicznym zadośćuczynieniem faktów dawnej bierności, obojętności, strachu i głupoty. Nie pomagają przepracować przeszłości, nie należy do rytuału żałoby”¹⁵¹. Mimo tego, że teatr nie może być wspomnianym zadośćuczynieniem ani przepracowaniem przeszłości, to dyskusje na tematy poruszane w spektaklach mogą dać bardzo wymierne efekty, a w konsekwencji zmianę myślenia. Wprowadzanie trudnych, a przez to niezwykle ważnych tematów do edukacji młodych ludzi jest, w moim przekonaniu, jedną z najistotniejszych dróg do zbudowania świadomości i wzmocnienia relacji polsko-żydowskich.

Bibliografia

Beczek J., *Historia pomocy – Machczyńska-Świątek Apolonia*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/historia-pomocy-machczyńska-swiatek-apolonia>. (dostęp: 23 III 2019).

Bez przebaczenia? Debata na temat „(A)pollonii”, <https://ninateka.pl/film/bez-przebaczenia-debata-na-temat-apollonii> (dostęp: 23 III 2019).

Buszewicz M., *Aktorzy żydowscy*, „Notatnik Teatralny” 2015–2016, nr 80–81.

Gruber R. E., *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, Sejny 2004.

Niziołek G., *Polski teatr Zagłady*, Warszawa 2013.

Pałyga A., *Żyd*, Encyklopedia Teatru Polskiego, www.encyklopediateatru.pl/ksiazka/232/pdf (dostęp: 20 III 2019).

¹⁵⁰ E. Lehrer, *Na szczęście to Żyd. Polskie figurki Żydów*, Kraków 2014.

¹⁵¹ G. Niziołek, *Wstęp*, w: *Polski teatr Zagłady*, Warszawa 2013, s. 35.

Anna Sałatarow

Tożsamość i antyegzystencja w *Pamiętniku* Henryka Grynberga

W kontakcie ze światem człowiek doświadcza potrzeby określenia własnej tożsamości, przez pryzmat której może znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, być częścią jakiejś wspólnoty. Problem ludzkiej tożsamości jest szeroko opisywany zarówno na gruncie nauk filozoficznych, jak też teologicznych i psychologicznych. Zagadnienie to zajmuje niezwykle istotne miejsce wśród tematów podejmowanych przez wszystkie nauki humanistyczne. Wynikają z tego różne, czasem zgoła odmienne koncepcje tożsamości, a co za tym idzie, w zakresie samego pojęcia istnieje wieloznaczność terminologiczna. Rozbieżności wynikają tutaj między innymi z różnego pojmowania istoty oraz zakresu terminu, jak też ze złożoności samego zjawiska. Nie sposób jednak nie zgodzić się ze Zbigniewem Bokszańskim, który stwierdził, iż „pojęcie tożsamości jednostki (...) wydaje się niezbędnym, a może nawet zasadniczym narzędziem pojęciowym w analizie sytuacji człowieka w społeczeństwie współczesnym i próbach wyjaśnienia bądź zrozumienia kluczowych fenomenów społecznych naszych czasów”¹⁵². Agata Bielik-Robson, analizując pogląd Charlesa Taylora na koncepcję tożsamości, stwierdziła, że „Dla człowieka posiadać tożsamość znaczy coś

152

Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989, s. 6.

więcej niż tylko być; mieć tożsamość znaczy: nieustannie powtarzać, a w ten sposób umacniać i potwierdzać akt autointerpretacji¹⁵³.

Diariusz stanowi znakomite pole do podjęcia kroków ku różnym formom analizy lub rekonstrukcji własnej tożsamości. Niezależnie od tego, czy jest to dziennik pisarza, czy nie – takie działania są widoczne wśród osób praktykujących pisanie codziennych, prywatnych notatek. Funkcja pogłębionej autoanalizy i autointerpretacji jest więc jedną z głównych ról, jakie może pełnić diariusz.

W przypadku *Pamiętnika* Henryka Grynberga elementy autokreacji pozornie nie wysuwają się na pierwszy plan. Zamieszczane w utworze niejednokrotnie krótkie, zdawkowe relacje, przytaczane fragmenty archiwalnych dokumentów, a nawet w późniejszych partiach dzieła sprawozdania na temat bieżących wydarzeń politycznych sprawiają, że autor odsuwa uwagę czytelnika od swojej osoby. Kieruje ją na to, co mówi, a nie: kto mówi. *Pamiętnik* uświadamia ważne dla całej twórczości Grynberga problemy oraz niejednokrotnie stanowi źródło trudno dostępnej wiedzy historycznej. Jednak w każdym z trzech tomów *Pamiętnika* odnaleźć można elementy autokreacji, będące nierozłącznym elementem utworów, w których tożsamość autora pokrywa się z narratorem i głównym bohaterem utworu.

Twórczość Henryka Grynberga zajmuje odrębne i szczególne miejsce w historii literatury polskiej. Aktywny literacko od ponad pięćdziesięciu lat pisarz nieustannie przemawia wyraźnym głosem w debatach historycznoliterackich. Trudne doświadczenie Holokaustu przez całe życie ciąży na nim i nie pozwala mu milczeć, dlatego nieustannie daje świadectwo minionych wydarzeń, niejednokrotnie uświadamiając skomplikowane relacje i burząc jaskrawe podziały, jakie przez lata wytworzyły się w myśleniu o historii Zagłady. W swoich wypowiedziach na przestrzeni lat pozostaje bezkompromisowy, a to, co sam przeżył jako polski Żyd, jest przez niego konsekwentnie przypominane.

153 A. Bielik-Robson, *Wstęp. My, romantycy – źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*, w: Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, oprac. T. Gadacz., Warszawa 2001, s. XXXIII-XXXIV.

Trzyczęściowy *Pamiętnik* wyróżnia się na tle bogatej twórczości Henryka Grynberga. Zdarzenia opisywane w *Pamiętniku* rozpoczynają się bowiem 15 marca 1954 roku, a kończą w *Pamiętniku 3* na notatce z 24 lutego 2017 roku, obejmują zatem ponad sześćdziesiąt lat. Jest to dzieło, w którym pisarz wielokrotnie odwołuje się do swoich wcześniejszych utworów. Komentuje własne książki i wcześniejsze wypowiedzi, przypomina je i stara się, aby czytelnicy mogli w pełni zrozumieć sens jego słów oraz autorskie zamierzenia. Jest to także tekst niezwykle zróżnicowany pod względem tematycznym. Znajdują się w nim zarówno intymne relacje ze spraw osobistych i życia codziennego, jak też elokwentne wypowiedzi i sprawozdania ze spektakli, przeczytanych tekstów czy obejrzanych filmów. Nie brakuje na kartach *Pamiętnika* także komentarzy do bieżących spraw politycznych. Pisarz zdecydował się także na umieszczenie w tym dziele fragmentów swojej prywatnej korespondencji. Można twierdzić, że właśnie w tym utworze najpełniej zarysowuje się oblicze Grynberga jako pisarza i człowieka.

Bolesne doświadczenia czasu drugiej wojny światowej odcisnęły z pewnością niezbywalne piętno na psychice Grynberga, a co za tym idzie również na całej jego twórczości literackiej. Utracił niemal całą rodzinę, a życie, do którego wrócił po wojnie, nie mogło już być takie samo. Traumatyczny okres zbiega się z czasem jego dzieciństwa, czyli etapu, który jest decydujący dla rozwoju dojrzałej osobowości człowieka. Małgorzata Czermińska podkreśla wagę tego momentu życia dla tekstów autobiograficznych i zaznacza, że:

muszą one opowiadać jakąś historię własnego początku: to znaczy dzieciństwa, domu, rodziny i rodzinnej okolicy. Nawet, jeśli jest to sposób tak zwięzły jak w *Zapiskach z martwego miasta* Sandauera, miejsce dzieciństwa (...) musi być zaznaczone, bo jest ono decydującym punktem wyjścia dla całej późniejszej biografii pisarza, zwłaszcza intelektualnej i duchowej¹⁵⁴.

154

M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000, s. 298.

Dla Grynberga sfera dzieciństwa dotyczy żydowskiej tradycji i związanego z nią porządku religijno-społecznego, który w dużej mierze ukształtował jego tożsamość. Ponadto, przestrzeń ta nierozzerwalnie związana jest z traumatycznymi doświadczeniami i bezpośrednim zagrożeniem życia w nazistowskim systemie totalitarnym. Składając świadectwo minionych wydarzeń, pisarz sięga więc zawsze właśnie do tego początkowego okresu swojego życia, odartego z beztroski. Grynberg zarówno w *Pamiętniku*, jak też innych swoich utworach wielokrotnie odnosi się do faktów z początków swojej biografii, co wydaje się konieczne dla przedstawienia własnego punktu widzenia. Podsumowując tę kwestię, wypada jeszcze raz odwołać się do słów badaczki, która podkreśla, że: „zakreślenie przestrzeni dzieciństwa wydaje się jednym z najbardziej koniecznych gestów autobiografa”¹⁵⁵.

Pamiętnik rozpoczyna się początkowym fragmentem życiorysu spisane go przez Grynberga w momencie ubiegania się o przyjęcie na studia. Brzmi on następująco: „Urodziłem się 4 VII 1936 r. w Warszawie w rodzinie folwarcznego pracownika”¹⁵⁶, a więc wspomnienia rozpoczynają się od najwcześniejszego faktu biograficznego. Bardzo podobne zdanie, choć nie na wstępie utworu, odnaleźć można również w *Dzienniku* Jana Lechoń: „Urodziłem się 13 marca w Warszawie na ulicy Miodowej”¹⁵⁷. Analogiczne wypowiedzi, w myśl wyżej przytoczonych słów Czerwińskiej, z konieczności pojawiają się także w dziariuszach innych autorów. Kazimierz Adamczyk zwraca jednak uwagę także na funkcję takich zabiegów: „Początek życiorysu służy tutaj próbie ustabilizowania własnego *ja*, odwołuje się bowiem do faktów niepodważalnych, które podtrzymują zachwianą tożsamość autora”¹⁵⁸. Mimo że jest to stwierdzenie wypowiedziane na długo przed pojawieniem się *Pamiętnika*, to trafnie oddaje sytuację podmiotu i z dużą dozą

¹⁵⁵ Tamże, s. 298.

¹⁵⁶ H. Grynberg, *Pamiętnik*, Warszawa 2011, s. 11.

¹⁵⁷ J. Lechoń, *Dziennik*, Londyn 1973, t. 3, s. 36.

¹⁵⁸ K. Adamczyk, *Dziennik jako wyzwanie*. Lechoń, Gombrowicz, Herling-Grudziński, Kraków 1994, s. 19.

prawdopodobieństwa można sądzić, że przytoczone wcześniej zdanie właśnie taką funkcję spełnia.

Grynberg zaznał w młodym wieku zarówno trudności życia w kryjówce, niewyobrażalnego poczucia stałego zagrożenia oraz dyskomfortu psychicznego i fizycznego, jak też ryzyka przebywania w zasięgu bezpośredniego niebezpieczeństwa, poprzez przybranie fałszywej tożsamości. Przez całe życie pisarz powraca do kwestii związanych z tymi przeżyciami, także na kartach *Pamiętnika*. Wspomina na przykład: „Ukrywałem się najpierw (całą jesień i zimę) z ojcem i matką u chłopów i w lesie, a dopiero potem z matką na aryjskich papierach w Warszawie i na Podlasiu”¹⁵⁹.

Czas spędzony w kryjówkach przyniósł wiele cierpienia, lecz dzięki temu Henryk Grynberg wraz z matką znalazł się w tej grupie polskich Żydów, której udało się uniknąć śmierci w czasie drugiej wojny światowej. Jednak życie po tych traumatycznych doświadczeniach nie mogło być już takie samo, a powrót do normalnego dzieciństwa okazał się niemożliwy. Dom rodzinny został utracony bezpowrotnie – z powodu upływu czasu, kataklizmu historycznego, utraty ojca i rodzeństwa, a także zupełnej zmiany otaczającego środowiska.

Co więcej, młody wówczas Grynberg doświadczył po raz kolejny trudności z określeniem własnej tożsamości. W *Prawdzie nieartystycznej* wspomina: „Nie musieliśmy więcej kłamać, udawać, że jesteśmy kim innym niż jesteśmy. Ale kim byliśmy? A zwłaszcza kim byłem ja? (...) Wracalem ze strachem, że mam znowu stać się Żydem. Znów stracić mój świat. I co w zamian: być Żydem bez Żydów?”¹⁶⁰. Na tym przykładzie da się zauważyć, że ocalenie życia nie stanowiło jeszcze końca cierpienia i udręki. Po tym etapie następował czas odzyskiwania utraconego świata, próby usytuowania się na nowo w rzeczywistości. Był to także moment, gdy uderzała brutalna świadomość o nieodwracalnych zmianach, jakie zaszły – w rodzinie, domu, mieście oraz w nim samym.

159 H. Grynberg, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 749.

160 H. Grynberg, *Prawda nieartystyczna*, Czeladź 1990, s. 14.

Przed trudami życia w nowych realiach musiała stanąć młoda osoba, u której proces dojrzewania został zakłócony, przyspieszony. Krystyna Jakowska w artykule *Inicjacja niedokonana w polskiej literaturze Holocaustu* wymienia trzy podstawowe składniki inicjacji: biologiczny, społeczny i religijny, a jako cechę charakterystyczną dla czasów Zagłady wskazuje przedwczesność¹⁶¹. Zbyt wczesna inicjacja u dzieci tego pokolenia w większości przypadków spowodowana jest doświadczeniem śmierci bliskich osób, a czasem bezpośredniego zagrożenia własnego życia. Nieuchronne wtajemniczenie w zło, okrucieństwo i śmierć powoduje niejako odwrócenie procesu dojrzewania, co niewątpliwie wywiera wpływ na psychikę jednostki, a co za tym idzie – także jej późniejszą tożsamość.

Problemy z odpowiedzią na pytanie „kim jestem?” są częstą trudnością występującą w opowieściach ocalałych z Zagłady. Grynberg jest autorem nie tylko *Pamiętnika*, który stanowi próbę rekonstrukcji własnej tożsamości, ale całego cyklu autobiograficznego, rozpoczynającego się od *Żydowskiej wojny*, który może być odczytywany w kategorii powieści inicjacyjnej. Opowiadania wchodzące w jego skład przedstawiają zmagania bohatera, który zmuszony jest zanegować swoje pochodzenie, a z czasem uświadamia sobie, że jest częścią wspólnoty, która odeszła.

Na narastający kryzys tożsamościowy niewątpliwie wpływ miała również utrata wspólnoty, w której się wychował. Powrót do rodzinnego Dobrego wywołał spotęgowany strach przed życiem w nowych realiach. Już wtedy towarzyszyło Grynbergowi poczucie wyobcowania – zarówno w kręgu rodzimej społeczności, jak też w ujęciu bardziej globalnym, gdyż miał świadomość, że eksterminacja ludności żydowskiej miała miejsce na znacznie szerszym terenie niż ten, z którym on miał styczność.

¹⁶¹ K. Jakowska, *Inicjacja niedokonana w polskiej literaturze Holocaustu*, w: *Z problemów prozy. Powieść inicjacyjna*, pod red. W. Gutowskiego, E. Owczarz, Toruń 2003.

We wspomnianym wyżej cytacie Grynberg mówi o utracie własnego świata. Za każdym razem, gdy zdołał w jakiś sposób uporządkować otaczającą go rzeczywistość, wszystko ulegało radykalnym zmianom. Żaden system wartości nie był pewny, a co za tym idzie – pytanie o własne „ja” stawało się tym trudniejsze. Jak wiadomo, między innymi z *Pamiętnika*, kolejne lata życia przynosiły Grynbergowi następne momenty przełomowe (jak na przykład decyzja o emigracji i osiedleniu się w Ameryce), podczas których dokonywały się znów gruntowne zmiany w trybie życia, sposobie myślenia o świecie, a przez to stanowiły one wyzwanie dla zdefiniowania własnego „ja”. Można przypuszczać, że wszystko to doprowadziło do prób uporządkowania własnych życiowych doświadczeń i reintegracji swojej tożsamości.

Warto mieć na uwadze, iż także wybór takiego, a nie innego gatunku literackiego przez dojrzałego Grynberga świadczy o dążeniu do ukonstytuowania swojej tożsamości. W przypadkach twórczości autobiograficznej tekst powstaje z potrzeby zbudowania i utrwalenia swojego wizerunku. Jak pisał Georges Gusdorf: „Autor autobiografii uwypukla swój obraz na tle tego, co go otacza, nadaje mu niezależne istnienie; przygląda się sobie i chce być oglądany; bierze siebie na świadka siebie samego, innych powołuje na świadków tego, co w jego istnieniu jest niepowtarzalne”¹⁶². Z pewnością słowa te znajdują pokrycie także wobec twórczości Henryka Grynberga, który oprócz pozostawienia świadectwa własnej epoki i uwidocznienia występujących w niej wydarzeń, decydując się na wybór formy autobiograficznej, chciał mimo gestu autokreacji w jakimś stopniu również odsłonić siebie. Zastanawiające jest, w jakim zakresie tożsamość skonstruowana w toku narracji jest przedstawieniem rzeczywistej, konkretnej egzystencji autora, a na ile jest to twór fikcyjny, jednakże ten problem jedynie sygnalizuję, gdyż jego rozwinięcie mogłoby stanąć u podstaw osobnej rozprawy.

162

G. Gusdorf, *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 1, s. 262.

Wybór pamiętnika jako formy literackiej dowodzi zapewne także nieustannej refleksji nad własną tożsamością i ponawianej na przestrzeni lat próby zdefiniowania siebie jako osoby należącej do określonych społeczności oraz kręgów kulturowych. Z perspektywy lat pisarz na kartach pamiętnika daje wyraz swojemu rozproszeniu pomiędzy osobne i zgoła różne światy, a co za tym idzie poczuciu braku całkowitej przynależności do którejkolwiek grupy.

Wątki żydowskiej tożsamości Grynberga pojawiają się w *Pamiętniku* wielokrotnie, dlatego też nie sposób pominąć odniesień do biografii, a co za tym idzie również innych, wcześniejszych dzieł pisarza, gdyż w głównej mierze to własna historia indywidualna służyła mu za materiał bazowy dla utworów. Co za tym idzie, cała spuścizna literacka twórcy, wszystkie jego utwory, wyznaczają przestrzeń autobiograficzną. Jak pisał Aleksander Milecki, przestrzeń ta daje świadectwo procesu kształtowania się osobowości pisarza, jej ustawicznego stawania się, pełnego napięć, sprzeczności i wieloznaczności¹⁶³. W ten sposób biografia i przeszłość twórcy jest stale obecna, a jego pamięć stanowi kanwę dla budowania kolejnych obrazów. Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem Doroty Krawczyńskiej, że:

Tworzywem pisarstwa Grynberga jest pamięć. Ale nie tylko ta, która pozwala przechować wydarzenia, aby je następnie spisać lub odtworzyć w innej formie. Nie ta, która jest swego rodzaju archiwum wspomnień. Tu idzie o pamięć pozwalającą przełamać barierę czasu tak, aby unaocznić wciąż żywe doświadczenie. Wydarzenia sprzed lat nie oddaliły się, są obecne, bardziej niż ta, z pozoru realna, rzeczywistość¹⁶⁴.

¹⁶³ A. Milecki, *Forma dziennika w literaturze francuskiej. Z dziejów form artystycznych w literaturze francuskiej*, Kraków 1983, s. 56-57.

¹⁶⁴ D. Krawczyńska, *Henryk Grynberg. Tożsamość odzyskana*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5, s. 164.

Jak zostało już wcześniej wspomniane, to w dzieciństwie autor *Pamiętnika* doświadczył rzeczy, które nieodwracalnie wpłynęły na to, kim się stał, ale też zadecydowały o kształcie jego całej przyszłej twórczości literackiej. W związku z tym siebie samego nazywał czasem „dzieckiem Holocaustu”. Znaczenie tego terminu przybliżyła w innym tekście przytoczona poprzednio badaczka: „*Dzieci Holocaustu* to dla Grynberga odrębna grupa ludzkich istnień, skazana na ową odrębność niewykonanym wyrokiem śmierci. Zarazem jedyna grupa (wśród żywych), z którą się utożsamia”¹⁶⁵. Warto zauważyć, że niewykonany wyrok śmierci ciążył nad Grynbergiem na dwa sposoby: pośrednio, w sensie planowanej całkowitej eksterminacji ludności żydowskiej, a także bezpośrednio, od momentu, gdy uchronił się od wywiezienia do obozu zagłady w Treblince. Wstrząsające przeżycie wymknięcia się z transportu wywołało powracające w przyszłości pełne rozpaczmy przemyślenia i poczucie balansowania na krawędzi życia i śmierci:

Wszystko to wyraźnie mi przypominało, że znalazłem się tu wyłącznie przez pomyłkę paru gestapowców i esesmanów, niedopatrzeć jakiegoś wartownika i szmalcownika. Że powinienem się w tej chwili unosić wśród duchów, które się mnie domagały, wyciągając ręce ze wszystkich szczelin, ponieważ moje właściwe miejsce było w pociągu, który owego wrześniowego dnia odjechał do Treblinki... Przez pomyłkę się tutaj błąkałem¹⁶⁶.

Dla żydowskich mieszkańców Dobrego to właśnie Treblinka stała się głównym kierunkiem ostatniej w życiu podróży, a ośmioletniemu wówczas Grynbergowi cudem udało się uniknąć wywózki. Radykalna likwidacja społeczności żydowskiej w Dobrem, którą wspomina pisarz, miała miejsce 15 września 1942 roku, kiedy to doszczętnie

¹⁶⁵ D. Krawczyńska, *Własna historia Holocaustu. O piśarstwie Henryka Grynberga*, Warszawa 2005, s. 72.

¹⁶⁶ H. Grynberg, *Życie osobiste*, Londyn 1979, s. 47.

zniszczone miejscową synagogę i wywieziono miejscowych Żydów do obozu zagłady¹⁶⁷.

Z dostępnych danych ze spisu powszechnego przeprowadzonego w roku 1921 wynika, że wówczas 34% mieszkańców Dobrego zadeklarowało swoje żydowskie pochodzenie – przy ogólnej liczbie mieszkańców wynoszącej wtedy 1097 osób, społeczność żydowska liczyła 373 osoby. Do lat wojennych ta liczba najprawdopodobniej uległa pewnej zmianie, jednak daje pogląd na wielkość wzmiankowanej zbiorowości. Jest to znaczące dla zrozumienia dojmującego poczucia samotności i opustoszenia rodzinnego miasteczka Grynberga, gdy udało mu się do niego wrócić po wojnie. Pozwala ponadto zobrazować skalę doświadczonego przez niego zjawiska, bowiem we wspomnieniach Grynberga czytamy, że z całej lokalnej społeczności żydowskiej ocalały niepełne dwie rodziny i on wraz z matką, na przykład w *Zwycięstwie*: „z całego Dobrego ocalali tylko Nusen z żoną i Frydowie z synem, Izaakiem, który był w moim wieku”¹⁶⁸. Z kolei w *Pamiętniku*, w roku 1993, notuje:

Do października 1942 r. większość mieszkańców Dobrego stanowili Żydzi – około stu ortodoksyjnych rodzin. Mieli bóżnicę, mykwę i cheder. Tylko kilkunastu Żydów z Dobrego przeżyło Holokaust i obawiam się, że nie będzie śladu po naszych zgładzonych przodkach, jeśli nie wspomni się o nich w Dolinie Zgładzonych Gmin¹⁶⁹.

Bycie świadkiem wywózki mieszkańców Dobrego i okolic zapadło głęboko w pamięć pisarza i w kolejnych latach będzie do niego powracało w różnych miejscach twórczości. Nie tylko jako widmo odjeżdżającego pociągu, ale też jako dojmująca świadomość ledwie unikniętej

¹⁶⁷ Dobre, w: *The Encyclopedia of Jewish Life Before and During the Holocaust*, pod red. S. Spector, G. Wigodera, t. 1, New York 2001, s. 316.

¹⁶⁸ H. Grynberg, *Zwycięstwo*, Paryż, 1969, s. 15.

¹⁶⁹ H. Grynberg, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 430.

śmierci. Spowodowało to nieodwracalną zmianę w sposobie postrzegania świata, a przede wszystkim swojej egzystencji i własnej kondycji. Przypadek Grynberga nie jest odosobniony i uzasadnione byłoby założenie, że analogiczne podobieństwa wystąpią w sytuacji innych Żydów dotkniętych takimi doświadczeniami podczas wojny. Zbliżone stanowisko prezentuje na przykład Maria Janion, która odwołuje się ponadto do rozważań Georga Steinera:

Dla sytuacji, którą Georg Steiner, myśląc o epoce Holocaustu, określił jako swoistą nie-współmierność czasów (my, Żydzi, żyliśmy jak na innej planecie), Grynberg znalazł język (...) zawieszenia między życiem a śmiercią. Miał przecież swoje miejsce nieuchronnej śmierci – jak wszyscy, którzy pojechali do Treblinki. (...) Rozziew między miejscem śmierci a miejscem (pozornego) życia tworzy kondycję Grynberga, którą nazwałabym kondycją pisarza-ducha, będącego faktycznie „tam”, choć „tu” dającego świadectwo¹⁷⁰.

Na określenie specyficznego stylu, którym posługuje się Henryk Grynberg, Dorota Krawczyńska proponuje pojęcie języka antyegzystencji. Jest on jednym z charakterystycznych elementów jego twórczości i zaznacza się w miejscach, gdzie uwypuklony jest stan pisarza pomiędzy realnością a odległym, niedostępnym dla żyjących światem. Taką kondycję opisują na przykład słowa Grynberga: „Nie było dla mnie w ogóle normalnego miejsca. Ani wśród umarłych, ani wśród żywych. Błąkałem się gdzieś pomiędzy, w sferze, która nie należała ani do jednych, ani do drugich”¹⁷¹. Jak widać, pojęcie proponowane przez Krawczyńską trafnie oddaje egzystencjalną sytuację podmiotu, którego rzeczywistość zakotwiczona jest w historii, przeżyciach z dzieciństwa i który przez to odczuwa swój byt jako zawieszony pomiędzy dwoma sferami.

170

M. Janion, *Placz generała. Eseje o wojnie*, Warszawa 1998, s. 295.

171

H. Grynberg, *Życie osobiste*, dz. cyt., s. 67.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że Grynberg, choć posiada cały szereg charakterystycznych, indywidualnych cech jako twórca, to także wpisuje się w zespół uniwersalnych dla pewnej grupy pisarzy właściwości. W szerszym kontekście mówił o sytuacji pisarza żydowskiego żyjącego w świecie po Zagładzie Raymond Federman:

pisarz żydowski, bez względu na to, czy sam ucierpiał w wyniku eksterminacji, musiał przyjąć odpowiedzialność moralną za całą historię i wszystkie cierpienia narodu żydowskiego. (...) czuje się zobowiązany do opowiadania wciąż na nowo tragicznej historii, aby nie poszła w zapomnienie¹⁷².

Możliwość odniesienia tych refleksji do przypadku Grynberga wydaje się jasna, co nie uszło uwadze badacza jego twórczości, Marka Zaleskiego, który pisał:

To także casus Grynberga, który będąc polskim pisarzem nie uniknął losu pisarza żydowskiego. I to nie uniknął go w dwójnasób, zważywszy, że został dodatkowo wygnanecem z własnego języka, z „kraju lat dziecińczych”, który choć stał się krajem cmentarnym, to jednak był ziemią, w której były źródła jego sztuki pisarskiej¹⁷³.

W świetle powyższych rozważań coraz bardziej jasne stają się zaznaczone już wcześniej trudności z określeniem własnej tożsamości przez pisarza. Jej niezbywalny element, jakim jest przynależność do narodowości żydowskiej, wielokrotnie musiał być ukrywany, czasem przysparzał kłopotów. Rozwój osobowości w takich warunkach i wykształcenie zdrowego poglądu na własne „ja” wydaje się być rzeczą niezwykle trudną. Grynberg, tak jak zapewne tysiące osób

¹⁷² R. Federman, *Wygnaniec, Żyd, tułacz, pisarz*, „Literatura na Świecie” 1982 nr 12, s. 304.

¹⁷³ M. Zaleski, *Pomiędzy żywymi i umarłymi. O prozie Henryka Grynberga*, [w:] Tegoż, *Mądrym biada*, Paryż 1990, s. 31.

z podobnymi doświadczeniami życiowymi, aż do starości boryka się z tym problemem. Wciąż analizuje własny stosunek do swojego pochodzenia, a także współwystępujące w jego umysłowości pierwiastki. Świadcstwa tego rodzaju dylematów pozostawia w *Pamiętniku*:

Północ, czyli 74 lata. Mój nowy rekord – indywidualny i rodzinny. Kiedyś się krępowałem, ale teraz jestem coraz dumniejszy ze swoich lat. Jak i z tego, że jestem Żydem. Chociaż jedno i drugie nic dobrego nie wróży¹⁷⁴.

Poczucie zagrożenia, świadomość kruchości własnej egzystencji towarzyszą więc Grynbergowi niemal przez całe życie. Nieuchronne uwikłanie w dramat nowożytnej historii zadecydowało o jego osobowości i o dalszym życiu. Analizując twórczość i wypowiedzi autora *Żydowskiej wojny* w rozmaitych wywiadach, można stwierdzić, że przesądziło ono także o kształcie jego twórczości literackiej. Jego specyficzne poczucie antyegzystencji wpłynęło na fakt, iż zdecydował się na bycie niejako łącznikiem pomiędzy światem a tymi, którzy na nim zostać nie mogli. O sobie jako pisarzu mówi:

Zostałem pisarzem zmarłych, bo żywi mieli dosyć własnych pisarzy. Zostałem strażnikiem wielkiego cmentarza. Grobów, których nie ma poza naszą pamięcią. Czuwam, aby ich nie bezczeszczono, i nie mogę narzekać na brak roboty. Zdaje mi się, że po to żyję, a czasami nawet, że dlatego. I że dlatego nie popełniłem dotychczas samobójstwa z obrzydzenia do świata, w jakim wypadło mi żyć¹⁷⁵.

Wypowiedź ta pokazuje, jakie znaczenie dla twórczości Grynberga i jego pisarskiej tożsamości ma wątek Holokaustu – niejako konstytuując on autora *Pamiętnika* jako pisarza. Jest także podłożem, które

174 H. Grynberg, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 822.

175 H. Grynberg, *Prawda nieartystyczna*, dz. cyt., s. 198.

motywuje jego potrzebę wypowiadania swoich wspomnień, powtarzania ostrzeżeń dla ludzkości. Można zauważyć, że pisarz wręcz widzi sens swojego życia właśnie w tym, by dawać świadectwo minionych wydarzeń, a także w oddawaniu poprzez literaturę sprawiedliwości ludziom, którzy masowo i bezimiennie tracili życie. Co więcej, jak pisze Buryła: „dla Grynberga relacje o Szoa mają moc wydobywania ofiary z anonimowej społeczności pomordowanych, przywracania jej istnieniu niezbywalnej wagi. Są też – co nie jest bez znaczenia – dowodami w procesie wytoczonym kulturze europejskiej”¹⁷⁶.

Wielokrotnie Grynberg mówi także o swojej twórczości jako misji. W rozmowie z Jackiem Leociakiem padło z jego strony wyznanie:

To nie jest mój wybór. To ja zostałem wybrany. (...) To nie mój ton, ale misja. Misja narzucona z zewnątrz, której się poddałem (...) Nie odczuwam potrzeby mówienia o Holocauście. Jest to mój gorzki i ciężki obowiązek, od którego nie mogę się uchylić¹⁷⁷.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że pisarz za pośrednictwem *Pamiętnika* konsekwentnie realizuje swoją misję ocalania od zapomnienia ofiar Zagłady, po raz kolejny wypowiada historię własnej tragedii rodzinnej i prezentuje swoją postawę świadka niezwykle trudnych momentów w dziejach dwudziestowiecznej Europy. Wskazuje na swoim przykładzie, jaki los spotykał polskich Żydów w powojennej rzeczywistości i daje wyraz swoim obawom związanym z wciąż aktualnym problemem antysemityzmu. Co więcej, ujawnia się w nim oblicze autora, który pozostawia świadectwo swojej egzystencji, bycia w świecie oraz procesu poszukiwania swojego miejsca w nim. Pisanie diariusza to w tym przypadku również sposób na poszukiwanie istoty własnej tożsamości. W dialogu, jaki pisarz podejmuje z samym

¹⁷⁶ S. Buryła, *Literatura pamięci: o pisarstwie Henryka Grynberga*, „Literaturoznawstwo: historia, teoria, metodologia, krytyka” 2007, nr 1, s. 177.

¹⁷⁷ *Polsko, czego ty ode mnie chcesz*, rozmowa H. Grynberga z J. Leociakiem, „Nowe Książki” 1994, nr 3.

sobą za pomocą formy diarystycznej, ma szansę wciąż analizować i reinterpretować własne postawy, poglądy i przez to szukać tych elementów, które wywarły największy wpływ na jego samoświadomość.

Pamiętnik jako dzieło autobiograficzne stanowi też przestrzeń, w której dokonuje się akt autokreacji i konstruowania niektórych składników własnej tożsamości. Jest to także pole, na którym pisarz wyznacza zajmowane przez siebie miejsce w kręgu innych literatów oraz w całej historii literatury. Dostrzec można również ewolucję formy pisarskiej Grynberga, która przebiega od wypowiedzenia swojego jednostkowego doświadczenia, poprzez opowieści o wielu indywidualnych losach składających się na los zbiorowości, aż do utwierdzania siebie w wymiarze globalnym. W innej płaszczyźnie także od powieści autobiograficznej i następnie montażu archiwalnych dokumentów do formy pamiętnikarskiej, a w istocie do samego dziennika. Choć w gruncie rzeczy całe pisarstwo Grynberga funkcjonuje w przestrzeni autobiograficznej, to *Pamiętnik* z pewnością zajmuje w tym dorobku osobne i poczesne miejsce.

Bibliografia

Adamczyk K., *Dziennik jako wyzwanie. Lechoń, Gombrowicz, Herling-Grudziński*, Kraków 1994.

Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989.

Buryła S., *Literatura pamięci: o pisarstwie Henryka Grynberga*, „Literaturoznawstwo: historia, teoria, metodologia, krytyka” 2007, nr 1.

Czermińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.

Federman R., *Wygnaniec, Żyd, tułacz, pisarz*, „Literatura na Świecie” 1982, nr 12.

Gusdorf G., *Warunki i ograniczenia autobiografii*, tłum. J. Barczyński, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 1.

Jakowska K., *Inicjacja niedokonana w polskiej literaturze Holocaustu*, w: *Z problemów prozy. Powieść inicjacyjna*, pod red. W. Gutowskiego, E. Owczarz, Toruń 2003.

Krawczyńska D., *Henryk Grynberg. Tożsamość odzyskana*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5.

Krawczyńska D., *Własna historia Holocaustu. O pisarstwie Henryka Grynberga*, Warszawa 2005.

„Polsko, czego ty ode mnie chcesz”. Z H. Grynbergiem rozmawia J. Leociak, „Nowe Książki” 1994, nr 2.

Zaleski M., *Pomiędzy żywymi i umarłymi. O prozie Henryka Grynberga*, w: (tegoż), *Mądryemu biada*, Paryż 1990.

Małgorzata Kulik

Holokaust, Shoah, Zagłada **– różne wizje i wyzwania edukacji na przykładzie Niemiec, Izraela i Polski**

Etymologia i znaczenie pojęcia *Holokaust*

Planując cykl lekcji języka polskiego dotyczących Holokaustu¹⁷⁸, warto zwrócić uwagę na obszar występowania oraz warianty znaczeniowe owego pojęcia, ponieważ ułatwi to uczniom percepcję proponowanych tekstów kultury oraz zrozumienie problematyki i sporu wokół tego zagadnienia. Etymologii należy doszukiwać się w łacińskim słowie *holocaustum*¹⁷⁹, oznaczającym ofiarę całopalną, co stanowi bezpośrednie nawiązanie do przebiegu obrządku religijnego. Niektórzy badacze wskazują także na pochodzenie owego zwrotu z języka greckiego, gdzie *Holos* oznacza *cały*, a *caustos* – *ogień*¹⁸⁰. Warto także dodać, iż *Holocaust* jest czasem zastępowany hebrajskim słowem *Churban*, który oznacza nie tylko zniszczenie czegoś istniejącego, lecz zarazem początek czegoś nowego¹⁸¹, co może stanowić bezpośrednie nawiązanie do powstania państwa Izrael.

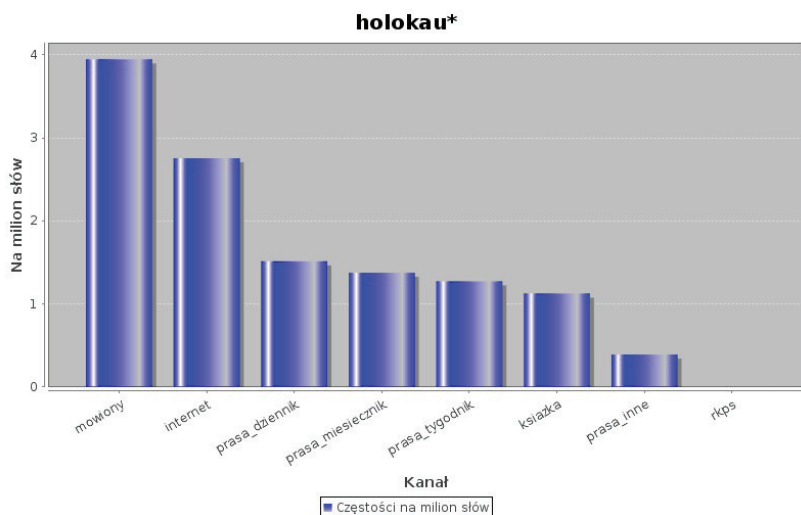
¹⁷⁸ W pracy zostały zastosowane dwie formy zapisu – *Holokaust* zapisany kursywą odnosi się do pojęcia, terminu, natomiast Holokaust zapisany bez kursywy jest rozumiany jako wydarzenie historyczne.

¹⁷⁹ Zob.: *Wielki Słownik Języka Polskiego*, http://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=31754&id_znaczenia=4069241, (dostęp: 18 III 2017).

¹⁸⁰ *Holocaust w sieci dyskursów*, pod red. A. Boroń, G. Gajewskiej, Gniezno 2005, s. 12.

¹⁸¹ S. Schreiner, *Żydowska myśl teologiczna po Oświećmiu*, w: *Judaizm*, pod red. M. Dziwisz, Kraków 1990, s. 219.

Po drugiej wojnie światowej pojęcie *Holocaust* podległo redefinicji i od tej pory jest rozumiane jako „zaplanowany, instytucjonalnie zorganizowany i systematycznie przeprowadzony przez nazistowskich Niemców i ich pomocników mord na prawie 6 milionach europejskich Żydów w latach II wojny światowej”¹⁸². Niezwykle ważne jest podkreślenie faktu, iż termin ten stale pojawia się w języku mówionym, Internecie, prasie, czy też literaturze oraz funkcjonuje w wielu konfiguracjach, które postaram się omówić.



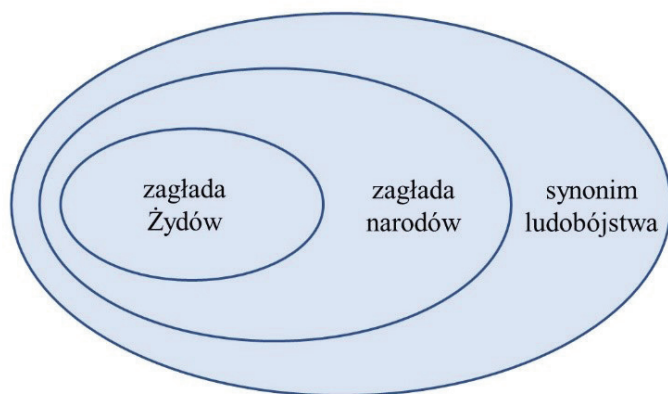
Wykres 1. Profil występowania dla zapytania: holokau*, NKJP¹⁸³

Analiza zawartości Narodowego Korpusu Języka Polskiego pozwala stwierdzić, iż na podstawie różnych konotacji znaczeniowych możliwe jest stworzenie kilku wariantów definicji tego określenia.

¹⁸² Warto zob.: Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, <http://www.unic.un.org.pl/holokaust/czym-byl.php>, (dostęp: 18 III 2017).

¹⁸³ Wykres wygenerowany ze strony Narodowego Korpusu Języka Polskiego.

Najłatwiej przedstawić to za pomocą schematu, gdzie rdzeń semantyczny stanowi słowo *Holokaust* pojmowane wyłącznie w kontekście Zagłady Żydów. Niezwykle istotny jest fakt, iż w dyskursie publicznym obszar znaczeniowy omawianego wyrazu nieco się rozszerza i jest odczytywany jako zagłada różnych narodów podczas drugiej wojny światowej – a więc zakłada zarówno całkowitą, jak i częściową eksterminację ludności. Po wyszukaniu fraz z tym pojęciem można również zaobserwować, iż na skutek przesunięcia semantycznego jest ono traktowane jako synonim *ludobójstwa*.



Schemat 1. Schemat pól semantycznych pojęcia *Holokaust*

Zasygnalizowany problem pragnę omówić na podstawie wyodrębnionych przeze mnie pewnych bloków pojęciowych, które zbudowałam, opierając się na jednorodnych zespołach cech będących określeniem interesującego mnie terminu. Posłużyły mi do tego głównie wypowiedzi użytkowników forów internetowych lub fragmenty tekstów publicystycznych.

Otóż można wyróżnić co najmniej dziesięć wariantów znaczeniowych pojęcia *Holokaust*. Po pierwsze widnieje ono jako jedno

z wydarzeń drugiej wojny światowej lub okres historyczny w dziejach ludzkości: *Polacy zawzięcie dążyli do odzyskania wolności, choć było bardzo dużo eksterminacji, był holokaust czy atak ZSRR na Polskę; Wprawdzie w ich obronie występują intelektualści, którzy sami przeżyli Holokaust, ale siłą rzeczy ton nadają politycy (...)*¹⁸⁴. Oczywiście pojawia się także jego najbardziej pierwotne znaczenie, które pojmowane jest wyłącznie w kontekście tragedii narodu żydowskiego, a niekiedy zostaje wzbogacone o aspekt religijny, w którym Holokaust rozumiany jest jako kara boska¹⁸⁵. Warto wspomnieć, że w wypowiedziach zarówno znawców tematu, jak i laików coraz częściej można spotkać transpozycję liczby pojedynczej na mnogą, co całkowicie zmienia znaczenie omawianego pojęcia, bowiem wówczas odnosi się bezpośrednio do masowości eksterminacji w historii najnowszej. Nie sposób nie zgodzić się ze słowami Rosenfelda, który stwierdza, iż:

w słowie Holocaust znajduje wyraz również duchowy i fizyczny opór wobec ludobójstwa, a także wszystko, co wiąże się z podtrzymywaniem pamięci. Wreszcie – Holocaust zaczyna wyrażać trudną do oszacowania szkodę wyrządzoną tradycyjnym pojęciom Boga i człowieka, normom oraz dążeniom życia społecznego i kulturalnego, nawet jeśli czyni to wciąż zbyt słabo i nieprecyzyjnie¹⁸⁶.

Wyraz ten dookreśla także obszar zainteresowań badawczych lub gatunków literackich, a więc funkcjonuje w postaci przydawki rzeczownikowej – historycy Holokaustu, literatura Holokaustu, teologia Holokaustu, sztuka Holokaustu. Użytkownicy języka także traktują

¹⁸⁴ Zob. http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=25646dc01f6428b7ddaeb7b3dd98c73&match_start=708&match_end=717&wynik=32#the_match; http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=16cedbb1e1524ba6c4924eeaac1dad52&match_start=89&match_end=98&wynik=102#the_match (dostęp: 1 VII 2020). Cytowane wypowiedzi zamieszczam w formie, w jakiej zostały opublikowane w wykorzystanych przeze mnie źródłach. Nie poprawiałam więc ani stylu, ani też zapisu.

¹⁸⁵ Zob. http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=530ce1367566960d1597ea78f820144c&match_start=193&match_end=202&wynik=34#the_match (dostęp: 1 VII 2020).

¹⁸⁶ A. H. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holokaustu*, Warszawa 2003, s. 17–18.

Holokaust jako synonim słów *ludobójstwo* i *zagłada*, czego przykładem są następujące cytaty: *I tak za 100 lat będzie nuklearny holokaust albo anarchia (...)* lub *Jeżeli zabija się tysiące ludzi tylko za to, że są muzułmanami, to również jest to Holokaust*¹⁸⁷. Jest rzeczą interesującą, iż w wypowiedziach na licznych forach termin ten jest pojmowany w kategoriach „dokonań” człowieka stawianych tuż obok faszyzmu, komunizmu, czy też bomby atomowej¹⁸⁸. Ponadto opisywane pojęcie jest rozumiane w kontekście ideologii, a dokładniej stanowi jej nadrzędny przedmiot. Świadczy o tym następująca wymiana poglądów:

Użytkownik 1: niestety w historii, w dużej części wypadków nie da się odpowiedzieć że coś było „bezwzględnie” dobre albo „tylko i wyłącznie” złe

Użytkownik 2: Czyżby? Spróbuj napisać na tym forum, że Holokaust nie był zły w swych założeniach. Zaraz przestaniesz być kandydatem do czegoś tam itd. Spróbuj, chętnie poobserwuję skutki¹⁸⁹.

Z punktu widzenia nauczyciela świadomość takiego podejścia do hitlerowskiego procesu eksterminacji Żydów wydaje się niezwykle istotna, bowiem jego zbagatelizowanie może stać się podłożem do rozwoju takich postaw jak antysemityzm, rasizm, ksenofobia, a nawet homofobia¹⁹⁰. Kolejnym niepokojącym zjawiskiem jest trywializacja omawianego zagadnienia, co doskonale obrazują takie przykłady nazewnictwa instytucji lub propozycji edukacyjnych jak: nauka

187 Zob. http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=21d2a180a4adcdbfdf3eaa1b86e2322e4&match_start=183&match_end=192&wynik=16#the_match; http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=6389f7134b2cd71d733fa2143f5aabbba&match_start=954&match_end=963&wynik=35#the_match (dostęp: 2 VII 2020).

188 Zob. http://nkip.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=c7c0cd0c46e638f12bad01961f13bb90&match_start=773&match_end=782&wynik=19#the_match (dostęp: 3 VII 2020).

189 Zob. <https://forum.historia.org.pl/topic/108-stan-wojenny/?page=5> (dostęp: 3 VII 2020).

190 Na forach internetowych daje się zauważyć pewna tendencja użytkowników do traktowania Holokaustu nie jako realnego wydarzenia o tragicznych skutkach, ale jako swego rodzaju wytworu Żydów, którego celem jest pomnażanie pieniędzy. Jest to oczywiście niesłuszny pogląd, który wynika jedynie z szeregu stereotypów bezpośrednio dotyczących Żydów oraz ksenofobii.

Holokaustu, Międzynarodowa Szkoła Holokaustu¹⁹¹. Niefortunny dobór słów powoduje, iż nazwy te zupełnie wypierają ich pierwotną (słuszną) intencję, którą jest poszerzenie wiedzy słuchaczy w celu zapobiegania kolejnym aktom ludobójstwa.

W tym kontekście należałoby jeszcze odnieść się do kwestii kolejnej pary synonimów słowa *Holokaust* – mam na myśli *Zagładę* i *Shoah*. Biorąc pod uwagę zasygnalizowane już wcześniej liczne problemy w jednoznacznym sformułowaniu definicji wspomnianych określeń, postanowiłam dokonać konkretyzacji owych pojęć. Uporządkowanie dalszych refleksji na temat podmiotu i obszaru działań niemieckich okupantów podczas drugiej wojny światowej jest możliwe wyłącznie dzięki wprowadzeniu tej rozdzielności terminologicznej. Pojęcia *Shoah* oraz *Zagłada* pragnę stosować wyłącznie w odniesieniu do społeczności żydowskiej¹⁹², natomiast pojęcie *Holokaust* będę definiować zgodnie z niemieckim programem nauczania jako okres nazistowski, eksterminację Żydów i Romów oraz działania polityczne, w wyniku których niemieccy żołnierze dopuścili się masowych mordów na milionach innych ofiar, którymi byli: ludność cywilna, wrogowie polityczni, homoseksualiści oraz osoby umysłowo i fizycznie upośledzone¹⁹³. Wybór formuły niemieckiej stanowi chęć zdefiniowania Holokaustu jako wydarzenia, które nie dotyczy wyłącznie społeczeństwa żydowskiego, ale człowieczeństwa w ogóle. Nie będzie nadużyciem stwierdzenie, iż działania hitlerowskich Niemiec były pierwszymi takimi operacjami, które miały na celu całkowitą eksterminację danego narodu. Społeczność europejska została odarta z sześciu milionów ludzi, których wkład w tradycję i kulturę był niezastąpiony. Bezprecedensowość *Zagłady* stanowią także różnorodne działania, które dotyczyły przedstawicieli innych narodów oraz stanowią przykład na to, jak postęp techniczny wyprzedził rozwój moralny.

¹⁹¹ Zob. http://nkjp.uni.lodz.pl/ParagraphMetadata?pid=ce9daa1635fc1154fa00ef2683c0267c&match_start=417&match_end=427&wynik=152#the_match (dostęp: 3 VII 2020).

¹⁹² Z analizy zawartości NKJP dla terminu *Shoah* wynika, iż użytkownicy stosują tę nazwę wyłącznie w kontekście kultury żydowskiej.

¹⁹³ A. Ehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o holokaucie*, w: *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, pod red. J. Chrobaczyńskiego, P. Trojańskiego, Kraków 2004, s. 91.

Idea nauczania o Holokauście

Podsumowując to, co zostało powiedziane wyżej, należałoby postawić pytanie, czy możliwe jest stworzenie uniwersalnego planu nauczania o Holokauście, biorąc pod uwagę rozbieżność znaczeniową pojęcia, różnorodność kulturową, a nawet różne wizje historyczne? Myślę, że idea wykształcenia jednolitej struktury metodycznej – a więc takiej, która stanowiłaby podstawę działań edukacyjnych traktujących o Holokauście – jest jedynie utopijną wizją edukacji, jednak zaznajomienie się z programami metodycznymi innych krajów może stać się inspiracją do stworzenia własnego modelu nauczania, którego celem są działania o charakterze prewencyjnym – zapobiegające ewentualnym ludobójstwom w przyszłości. Mówiąc o drugiej wojnie światowej i towarzyszącej jej eksterminacji nie sposób pominąć faktu, iż w centrum tych zdarzeń stał człowiek. W związku z tym należy wziąć pod uwagę, iż warunki ekstremalne lub sytuacje graniczne, „gdy przestają działać zadawnione nawyki, a stare, proste kryteria moralne tracą swe automatyczne zastosowanie wobec nowych okoliczności”¹⁹⁴, powodują wykształcenie się nowych typów zachowania, na które w normalnej sytuacji nie byłoby przyzwolenia. Warto tu nawiązać do tezy polaryzacji postaw sformułowanej przez Ossowskiego, która zakłada, iż dochodzą wówczas do głosu postawy skrajne, z jednej strony heroiczne, wymagające poświęcenia, z drugiej – postawy i zachowania haniebne, kiedy indziej nieujawniane lub nie tak widoczne¹⁹⁵.

Nie ulega wątpliwości, iż Holokaust nie powinien być traktowany jako temat, którego realizacja opiera się wyłącznie na skrótowym opisie najważniejszych zdarzeń czy też wprowadzeniu kalendarium i statystyk. Niezwykle istotne jest wykorzystanie potencjału wychowawczego, kryjącego się w omawianym zagadnieniu. Może ono przerodzić się

194

S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: *Dzieła t. III*, Warszawa 1967, s. 55.

195

M. Melchior, *Tożsamość jako stygmat*, w: *Myślenie po Zagładzie*, pod red. S. Rejaka, Warszawa – Kraków 2008, s. 78.

w swego rodzaju przewodnik po (z pozoru) odległej kulturze żydowskiej. Żydzi jawią się młodzieży niczym starożytny naród, który przestał istnieć, dlatego też warto podkreślać ciągłość ich tradycji, nawiązywać do życia sprzed wojny, do powstania państwa Izrael oraz relacji polsko-żydowskich. Ponadto zaproponowane działania mogą przyczynić się do wykształcenia narzędzia edukacyjnego mającego na celu przeciwdziałanie zbrodniom, dyskryminacji, rasizmowi i homofobii. Niezwykle ważne jest uzmysłowienie młodzieży całego procesu Zagłady, a nie wyłącznie jej skutków. Należy podkreślić, iż na lekcjach priorytetem winna stać się diagnoza działań, które doprowadziły do Holokaustu, bowiem tylko poprzez ukazanie ich złożoności nauczyciel jest w stanie przybliżyć uczniom proces przekształcania się z pozoru niewinnych stereotypów i uprzedzeń w dyskryminację, nienawiść, a co za tym idzie – przemoc. Kolejnym istotnym aspektem jest uświadomienie uczniom występowania innych przykładów ludobójstw popełnionych po Shoah. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, iż arogancja uczniów wobec zagrożenia podobnymi wydarzeniami często wynika z nieświadomości kolejnych eksterminacji, które miały miejsce w postholokaustowej rzeczywistości (mam na myśli Kambodżę czasów Pol Pota, masowy mord w Rwandzie, masakrę w Srebrenicy, ludobójstwo w Darfurze). Stojąc w obliczu wyzwań współczesności, należy zdać sobie sprawę z faktu, iż:

każde pokolenie zrodzone po Holokauście (...) zanurzone jest w Holokauście poprzez swój język, poprzez swoją kulturę oraz poprzez napotykanych przez siebie ludzi. (...) Holokaust jako fakt wydarzył się raz, ale jako proces dochodzenia do prawdy o sobie, o narodzie, o kulturze i wartościach, o Bogu i bogach i wreszcie o człowieczeństwie wydarza się nieustannie¹⁹⁶.

¹⁹⁶ *Holocaust w sieci dyskursów*, pod red. A. Bororń, G. Gajewskiej, Gniezno 2005, s. 21.

Nauczanie o Zagładzie w Polsce

W polskim systemie oświaty nauczanie o Holokauście na żadnym szczeblu kształcenia nie jest uznawane za jeden z prymarnych celów edukacji. Wdrożenie edukacji o Zagładzie w obszar lekcji języka polskiego stanowi nie lada wyzwanie. W odróżnieniu od nauczycieli z Niemiec – którzy mają całkowitą dowolność w doborze materiału – oraz dydaktyków z Izraela – którzy posiadają odrębny blok tematyczny poświęcony Shoah (omawiam to w dalszej części artykułu), polscy nauczyciele zobligowania są do realizowania obszernej podstawy programowej. Dokument ten stanowi swego rodzaju zbiór celów, treści nauczania i przewidzianych do przyswojenia różnorodnych tekstów kultury. Z jednej strony tak mocno regulujący oświatę przepis może być pomocny w warsztacie polonisty, ale z drugiej strony może go poniekąd pozbawić możliwości realizowania własnej filozofii nauczania, nawet w wąskim wymiarze.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż w przypadku języka polskiego w podstawie programowej nie figurują zapisy *stricte* odnoszące się do nauczania o Holokauście. Nie oznacza to jednak, iż wspomniany dokument nie daje w ogóle możliwości wdrożenia edukacji o Zagładzie na lekcjach tego przedmiotu, ponieważ istnieją w podstawie programowej zapisy, które mogą stanowić inspirację do podjęcia szeregu działań podejmujących tematykę Shoah.

W tym kontekście warto wspomnieć, iż na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji została udostępniona publikacja Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego pt. *Jak uczyć o Holokauście*¹⁹⁷. Przedmiotem rozważań jest w tej rozprawie konkretna wizja nauczania o Zagładzie na poszczególnych etapach kształcenia, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w podstawie programowej. Wspomniani badacze poddali refleksjom wszystkie przedmioty humanistyczne (m.in. historię, etykę,

¹⁹⁷ R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Warszawa 2012, <https://www.ore.edu.pl> (dostęp: 4 VII 2020).

wiedzę i społeczeństwo, a także religię), ja jednak pragnę omówić zapisy dotyczące wyłącznie języka polskiego. W omawianym poradniku metodycznym zostały podane cele podstawy programowej, które dają możliwość realizacji tematów związanych z Shoah na lekcjach języka ojczystego. Wśród propozycji Szuchty i Trojańskiego znalazły się następujące podpunkty ówczesnego ministerialnego dokumentu:

I.4.1. [Uczeń] dostrzega związek języka z wartościami, rozumie, że język (...) jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości (utrwalonych w znaczeniach nazw wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja);

I.4.2. [Uczeń] dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne;

I.4.3. [Uczeń] dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów¹⁹⁸.

W obliczu zmian w polskiej edukacji należy wspomnieć, iż badacze w swoim podręczniku nie odnoszą się bezpośrednio do założeń nowej podstawy programowej, bowiem w trakcie pracy nad publikacją nieznane były zapisy ministerialnego projektu kształcenia dla czteroletnich liceów i pięcioletnich techników, które także mogłyby umożliwić nauczanie o Holokauście. Jednak, mimo iż nowa podstawa programowa jest uboga w teksty literackie mówiące o Zagładzie, znajduje się w niej jednak paleta celów edukacyjnych, które bez wątpienia mogą być realizowane poprzez tematy związane z eksterminacją Żydów oraz innymi ludobójstwami popełnionymi po drugiej wojnie światowej. Uważam, iż nauczyciele powinni skorzystać z listy następujących zadań:

¹⁹⁸ Tamże, s. 37.

I.1. Kształtowanie dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej uczniów.

I.10 Budowanie systemu wartości na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka.

I.11. Kształcenie umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność).

II.4. Świadome wykorzystanie działań językowych w formowaniu odpowiedzialności za własne zachowania językowe¹⁹⁹.

Z powodu braku konkretnych zapisów oraz przepełnienia treściami najważniejszych dokumentów w polskiej edukacji jest niezwykle mało miejsca na autorską wizję nauczania o Zagładzie. Znikoma liczba tekstów kultury oraz zapisów poświęconych bezpośrednio owemu zagadnieniu sprawia, iż temat ten jest często pomijany w polskich szkołach. Nie ulega wątpliwości, iż nauczyciele stają przed ogromnym dylematem – muszą zdecydować, czy chcą w całej rozciągłości realizować zapisy, które stanowią fundament matury, czy też zrezygnować z niektórych treści na rzecz rozmowy o Holokauście i innych ludobójstwach. Niestety, wielu polonistów wybiera pierwsze rozwiązanie, które wydaje się im się bezpieczniejsze. Dzieje się to z wielką szkodą dla szkolnictwa polskiego, bowiem często zapomina się, iż z edukacji o Shoah możemy czerpać niezwykle ważną naukę o człowieku – jego naturze, kondycji psychicznej, skłonnościach i możliwościach.

Nie można jednak pominąć faktu, iż obecnie w Polsce działa wiele instytucji oraz placówek, które wspierają inicjatywę nauczania o Zagładzie. W tym kontekście należy wymienić m. in. działalność edukacyjną Muzeum Auschwitz-Birkenau, które organizuje liczne spotkania

¹⁹⁹ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2018 r. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> (dostęp: 14 VI 2018).

Ocalałych z młodzieżą; Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN współpracujące z edukatorami z jerozolimskiego instytutu Yad Vashem oraz pracę krakowskiego Jewish Community Center, które wspiera ludzi w poszukiwaniu swojej utraconej, na skutek wydarzeń drugiej wojny światowej, żydowskiej tożsamości.

Niemiecki przepis na historię

Na przestrzeni lat niezwykle widoczny staje się ogrom procesów, które Niemcy musieli przeprowadzić jako społeczeństwo, aby skonfrontować się ze zbrodnią przodków i nauczyć się mówić o minionych wydarzeniach w kontekście współczesnej polityki. Z dostępnych materiałów jasno wynika, iż Niemcy były pierwszym krajem (nawet przed Izraelem), w którym zaczęto nauczać o Zagładzie. Z zaleceń i rezolucji wydanych w 1951 r. przez Stałą Konferencję Ministrów/Senatorów Edukacji i Spraw Kulturalnych wynika, iż od tego momentu najważniejszym zadaniem szkół miało być „intensywne i wnikliwe podejmowanie problematyki narodowego socjalizmu i Holokaustu”²⁰⁰. Od tego czasu państwo to konsekwentnie nawiązuje do przytoczonych postanowień oraz je rozwija, a pamięć o okresie nazizmu i Zagładzie traktuje jako swego rodzaju zabezpieczenie na przyszłość.

Warto wspomnieć, iż niemiecka podstawa programowa nie uwzględnia przewodników metodycznych, w związku z tym nauczyciele mają pełną swobodę w doborze i realizacji materiałów. Dzięki temu każdy temat staje się unikatowy i jednostkowy, bowiem to od edukatorów zależy, w jaki sposób oraz przy użyciu jakich pomocy dydaktycznych zrealizują dany temat. Należy jednak dodać, iż w programie nauczania widnieje jeden punkt, który oddaje istotę wizji kształcenia sylwetki młodego człowieka:

200

A. Ehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holokauście...*, dz. cyt., s. 91.

celem ma być ukształtowanie obywatela, który będzie prowadzić życie oparte na demokracji, pokoju wolności, godności ludzkiej oraz równouprawnieniu płci, jednocześnie uczyć [go] świadomości i przecistawiania się ideologii narodowego socjalizmu i wszystkim innym skrajnym doktrynom politycznym opartym na przemocy²⁰¹.

Mówiąc o niemieckiej edukacji, nie można pominąć faktu, iż historia kultury żydowskiej jest omawiana zarówno na lekcjach historii, jak i religii, literatury, sztuki, czy też wiedzy o społeczeństwie. Potwierdzają to słowa niemieckich internautów, którzy na forum Quora podjęli dyskusję na temat: *Holocaust: jak historia drugiej wojny światowej jest nauczana w Niemczech?* (*The Holocaust: How is World War II history taught in Germany?*²⁰²). Użytkownicy, odpowiadając na pytanie, mieli się zastanowić, czy zaproponowane zagadnienie jest przedstawiane w kontekście „przegranej wojny” czy „niechlubnych kart historii” (*dark part of history*). Z większości wypowiedzi wynika, iż Holocaust jawi się jako jeden z najważniejszych tematów omawianych w kontekście historii najnowszej i obecnej polityki. W czasie zajęć nauczyciele zwracają szczególną uwagę na przyczyny Zagłady – starając się przeciwdziałać ewentualnym przejawom mobilizacji ludobójczej. Internauci wspominali również, iż zagadnienie to często omawiano na lekcjach religii bądź etyki. Warto podkreślić, iż nauczyciele tych przedmiotów starali się wykształcić w uczniach empatię i chęć zrozumienia złożoności problemu, dlatego też Holocaust był ukazywany z perspektywy jednostek, kościoła, ofiar i ich prześladowców.

Nie ulega wątpliwości, iż największy wpływ na zrozumienie Zagłady mają wyjazdy studyjne do muzeów i innych miejsc pamięci, które w przypadku Niemiec są w pełni finansowane przez władze rządowe. Co ciekawe, mimo, iż na terenach niemieckich mieści się wiele byłych obozów koncentracyjnych (m. in. Dachau, Buchenwald,

201 Tamże, s. 92.

202 <https://www.quora.com/How-is-World-War-II-history-taught-in-Germany> (dostęp: 29 IV 2017).

Ravensbrück) – to jednak wizyta w Muzeum Auschwitz-Birkenau najbardziej wpływa na tamtejszą młodzież, którą jednocześnie przyciąga i przeraża powierzchnia byłego obozu zagłady oraz liczba zachowanych obiektów. Warto dodać, iż szczególne znaczenie miały tego rodzaju wyjazdy w latach 90., kiedy w niemieckich szkołach dało się zaobserwować niepokojące zainteresowanie uczniów neonazizmem. Jak słusznie zauważa ks. dr Manfred Deselaers, niemiecka młodzież, która przyjeżdża do Muzeum w Oświęcimiu, jest, w istocie, niewinna, ale podświadomie czuje, iż ma z tą winą jakiś związek. Wspomniany naukowiec nazywa owo poczucie raną otwartą, która krwawi za każdym razem, gdy kolejna młoda osoba uświadomi sobie, iż te wszelkie krzywdy nie wyrządzili w pełni obcy im ludzie, ale na przykład czyjś dziadek, pradziadek lub wujek²⁰³. Tak więc doświadczenie to nie tylko wpływało pozytywnie na zachowanie młodzieży, ale dla niektórych (negujących Zagładę) stało się niezbitym dowodem nazistowskich zbrodni.

Izraelska wizja nauczania o Holokauście

W przypadku Izraela o Holokauście zaczęto mówić stosunkowo późno. Bez wątpienia opóźnienie to wynikało z trudnej sytuacji politycznej nowo powstałego państwa (wojna domowa 1947 r.), ale także z powodu rozprzestrzeniania się atmosfery tabu wokół wydarzeń drugiej wojny światowej. Właściwie do lat 60., a więc procesu Adolfa Eichmanna w Jerozolimie (kwiecień – grudzień 1961 r.), nie mówiono o Zagładzie. Ludzie, którzy przeżyli Shoah, wstydzili się swojej przeszłości, bowiem to, co ich spotkało w czasie drugiej wojny światowej, było rozumiane w kontekście bezradności, poddania się, a nawet przyzwolenia. Młode społeczeństwo nie rozumiało sytuacji, która miała

²⁰³ Warto zob.: http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,13300930,Gdzie_w_Auschwitz_byl_Bog_cz_1_Niemcy_chca_dyskutowac_.html#MT (dostęp: 1 V 2017).

miejsce na ziemiach polskich i miało pretensje do swoich przodków o to, iż nie zbuntowali się przeciwko nazistowskiej ideologii. Dopiero wspomniany proces zobrazował Izraelczykom skalę działań hitlerowców. To, co wcześniej było niewyobrażalne i niewyraźne, zostało nazwane i ogłoszone publicznie. Odtąd społeczeństwo stanęło u progu jakże ważnego i trudnego zadania, którym było pielęgnowanie pamięci o Zagładzie.

Holokaust jako obowiązkowy temat nauczania został wprowadzony przez Kneset w 1981 r. Od tej pory „stał się integralną częścią historii całego narodu żydowskiego w ogóle i społeczeństwa izraelskiego w szczególności”²⁰⁴, bowiem został wykorzystany jako fundament pod budowę państwa, a co za tym idzie tożsamości narodowej. Nie ulega wątpliwości, iż nauczanie i kształtowanie pamięci o Shoah jest sprawą priorytetową dla izraelskiego rządu. Warto zwrócić uwagę, iż sposób omawiania tego zagadnienia różni się zarówno od wizji polskiej, jak i niemieckiej. Z analizy zebranych przeze mnie materiałów oraz rozmów przeprowadzonych z izraelskimi studentami Givat Washington Teachers' College wynika, iż Holokaust jest nadal żywym tematem wśród żydowskiego społeczeństwa. Podczas pobytu studyjnego w Izraelu²⁰⁵ zaobserwowałam, iż pamięć o Shoah z niezwykłą siłą oddziałuje na młodzież, a przede wszystkim na tych, którzy w gronie swoich bliskich mają ocalałych z Zagłady.

Izraelczycy jednoznacznie wskazują dwie tendencje przejawiające się w narracjach rodzinnych – jest to z jednej strony stałe powracanie do minionej przeszłości, a z drugiej milczenie. Owo milczenie odgrywa tu szczególną rolę, bowiem wśród młodych Żydów daje się zaobserwować silne działanie postpamięci, powstałej na skutek licznych nie-domówień, fragmentarycznych wypowiedzi, wspomnień świadków

²⁰⁴ R. Budd Caplan, *Nauczanie o Shoah w Izraelu*, w: *Holokaust. Lekcja historii*, dz. cyt., s. 89.

²⁰⁵ Wyjazd studyjny do Izraela był częścią polsko-izraelskiego projektu naukowego „Polish and Israeli Pre-service Teachers: The Healing Process” realizowanego na Wydziale Polonistyki UJ w ramach Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego w roku akademickim 2015/2016.

i obrazów funkcjonujących w dyskursie publicznym. Tak jak wcześniej wspomniałam, Holocaust jest stale obecnym tematem wśród Izraelczyków oraz ma bezpośredni wpływ na ich życie. Żydzi z jednej strony myślą o Shoah z pewnym poczuciem dumy wynikającej z faktu, iż w cierpieniu swoich przodków widzą boski plan, a także początek państwa, natomiast z drugiej strony stale rozpamiętują minione wydarzenia w kontekście współczesnych zagrożeń.

Warto podkreślić, iż Izrael znajduje się w zupełnie innym położeniu w stosunku do Polski, bowiem ocalali z Zagłady są tam stale obecni i dają młodzieży świadectwo wojny. W związku z tym rodzi się wiele kontrowersji odnoszących się do sytuacji Żydów w powojennej Polsce. Młodzież bardzo często spotyka się z opinią, iż Polacy są negatywnie nastawieni do Żydów i nie dają przyzwolenia na ich obecność w swoim kraju. Są to bez wątpienia opinie, które niełatwo zaakceptować, jednak zdając sobie sprawę ze złożoności problemu, trudno się z nimi nie zgodzić. W celu zobrazowania trudnych polsko-żydowskich relacji pozwolę sobie przytoczyć w całości jedną z wypowiedzi studentek Givat Washington Teachers' College:

Chciałabym przytoczyć historię mojej babci – Malki. Babcia urodziła się w Polsce. W czasie Holocaustu uciekła do Rosji i ostatecznie jest jedyną osobą, która przeżyła. Kiedy wojna się skończyła, wróciła do swojego miasta, żeby zobaczyć swój dom, odwiedzić sąsiadów i zapytać ich o informacje na temat swojej rodziny. Kiedy przyjechała do swojego dawnego domu, dowiedziała się, że nie zamieszkują go Żydzi [ich miejsce zajęli Polacy]. Zapukała do drzwi – chciała zobaczyć swój dawny pokój, który stanowił jedyne wspomnienie, jakie jej pozostało. Kobieta, która otworzyła drzwi, była bardzo zła z powodu zaistniałej sytuacji. Nie wpuściła mojej Babci, mimo jej obietnic, że nie chce nic z niego zabrać, lecz tylko po raz ostatni go zobaczyć. Kobieta odmówiła i ją wygoniła.

Zrozpaczona Babcia szła wzdłuż ulicy i nagle usłyszała, że ktoś ją wzywa. To była stara praczka. Praczka w tajemnicy – mimo że

rozmowa z Żydówką zagrażała jej życiu – opowiedziała jej o losach rodziny Babci: jej młodszy brat (miał trzynaście lat) został powieszony na rynku, a ich [polscy] sąsiedzi zawłaszczyli jej dom.

Babcia odeszła i nigdy nie wróciła. Życzy sobie, aby żaden z jej potomków nigdy więcej nie postawił nogi na polskiej ziemi. (tłum. MK)

W związku z tą wypowiedzią powstaje szereg pytań o to, czy mamy moralne przyzwolenie na jakikolwiek komentarz wobec świadectw ocalałych z Zagłady? Czy możemy wzbraniać się przed uznaniem współwiny Polaków? Jak powinniśmy rozmawiać o wydarzeniach drugiej wojny światowej? Trudno znaleźć na nie dobre odpowiedzi, jednak takie narracje winny pokazać złożoność problemu oraz przybliżyć sytuację współczesnych Żydów. Należy podkreślić, iż Holocaust nie jest dla nich wyłącznie prawdą historyczną, z której można wysnuć uniwersalne przesłanie dla wszystkich narodów, ale niezwykle emocjonalnym doświadczeniem, u którego podłoża znajduje się ich tradycja, kultura, tożsamość, narodowość i dzisiejsza niepodległość.

Wyżej wymienione czynniki mają ogromny wpływ na ideę oraz sposób nauczania o Zagładzie w Izraelu. Chociaż z programu nauczania wynika, iż tematyka Zagłady jest bardzo dokładnie omówiona w jedenastej i dwunastej klasie, to jednak już dużo młodszy uczniowie spotykają się z owym zagadnieniem podczas rozmów z Ocalałymi z Shoah w szkole podstawowej oraz na lekcjach historii narodu żydowskiego w drugiej klasie gimnazjum. Należy podkreślić, iż pierwsze „zestknięcie się izraelskich uczniów z Holocaustem (...) ma charakter doświadczenia emocjonalnego. Dopiero potem podejmują oni poznawczy trud zrozumienia wydarzeń historycznych”²⁰⁶. Studenci wskazywali na to, iż o Zagładzie wiedzieli już w przedszkolu, ponieważ wówczas wiele pytań budziły zachowania rodziców i dziadków podczas Dni Pamięci Holocaustu, kiedy to rano zaczynały wyć syreny, wszystkie sklepy

były zamknięte, w telewizji emitowano dokumenty o Shoah, a ludzie mówili i czytali wyłącznie o tragicznych losach Żydów w czasie drugiej wojny światowej.

Nie sposób pominąć faktu, iż w porównaniu do Niemiec, w Izraelu przeznacza się dużo więcej jednostek lekcyjnych na omówienie tematyki Zagłady. Kluczową rolę odgrywają lekcje w klasie dwunastej, a więc maturalnej. Nauczyciele są zobligowani przeznaczyć na ten temat pięćdziesiąt godzin, gdzie czterdzieści jest poświęconych Holokaustowi, a pozostałe dziesięć ogólnej charakterystyce drugiej wojny światowej. Łatwo się domyślić, iż z uwagi na taki podział czasu, kontekst historyczny, jaki przedstawia się uczniom, jest dość ubogi. Młodzi Izraelczycy wiedzą stosunkowo niewiele o wojennej Polsce. Wiele wydarzeń zostaje pominiętych, czego przykładem jest brak informacji o powstaniu warszawskim, sytuacji Polaków w obozach koncentracyjnych, agresji okupanta wobec narodu polskiego, czy też osobach ratujących Żydów. Uczniowie nie mają wiedzy na temat sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej naszego kraju. Co ciekawe, w podręcznikach duża część materiałów dokładnie opisuje warunki panujące w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym, jednak informacje tam zawarte są niedokładne i często w sposób skrótowy tłumaczą złożoną sytuację. Pomijanie podstawowych wiadomości powoduje, iż młodzi Izraelczycy pojmują międzywojenne postawy antysemitki Polaków wyłącznie w kontekście uprzedzeń rasowych (a więc tak, jak było w przypadku nazistowskich Niemiec), a nie przyczyn ekonomicznych.

Kolejnym niezwykle istotnym elementem izraelskiej strategii edukacyjnej są wyjazdy do Polski, w których biorą udział uczniowie klas jedenastych. W trakcie wyjazdu edukatorzy mają trzydzieści godzin na realizację projektu, przy czym około dwadzieścia sześć godzin (czasami mniej) poświęca się kulturze i historii żydowskiej. Jest rzeczą interesującą i niezwykle przejmującą, iż nie są to rzecz jasna kulturoznawcze wycieczki, lecz niemal religijne pielgrzymki do miejsc męczeństwa, eksterminacji i śmierci. Izraelscy uczniowie identyfikując się z cierpieniem swoich dziadków, pragną jedynie poznać kraj, gdzie wydarzyła się ta

największa tragedia ich narodu. Zapewne nie interesuje ich współczesna Polska, odkrywająca czarne i białe karty własnej przeszłości i wspominająca swoich sąsiadów²⁰⁷.

Z rozmów z izraelską młodzieżą dowiedziałam się, iż do tej pory wielu szkołom przyświeca powyższa wizja wyjazdów do Polski, których celem nadrzędnym są wizyty w miejscach kaźni społeczności żydowskiej. Nie ulega wątpliwości, iż z uwagi na tematykę te wyprawy edukacyjne na stałe wpisują się w pamięć młodych Izraelczyków. W tym kontekście warto zastanowić się nad tym, jak wpływa to na odbiór Polaków. Z powodu takich działań Polska, wcześniej – w średniowieczu – nazywana *Polinem*²⁰⁸ oraz postrzegana (do czasów drugiej wojny światowej) jako kraj przyjazny i otwarty, jawi się jako miejsce Holokaustu, w którym brak przestrzeni na kulturę żydowską.

W związku ze stale poprawiającymi się stosunkami w kontekście polityki polsko-izraelskiej, zarówno w Polsce, jak i w Izraelu zmienia się sposób patrzenia na relacje polsko-żydowskie oraz daje się zauważyć w obu krajach silną potrzebę redefinicji narracji o wojennej historii. Dlatego też w Izraelu wprowadzane są liczne działania, które mają na celu zmienić światopogląd młodych Żydów. Obecnie działa dwanaście ośrodków nauczania o Holokauście, w których to organizowane są liczne zajęcia, a nawet kilkugodzinne kursy. Warto wspomnieć, iż niektóre z nich, m. in. Yad Vashem, ściśle współpracują z polskimi odpowiednikami tych instytucji. Największym szacunkiem cieszy się stosunkowo nowe Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, które regularnie współpracuje z grupą edukatorów z Jerozolimy. Dzięki

207 M. Sobelman, *Czas żydowskich duchów*, „Znak” 2012, nr 685; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6852012michal-sobelmanczas-zydowskich-duchow/> (dostęp: 2 V 2017).

208 „Żydzi ruszyli do Polski. Kiedy już tam dotarli, ptaszyny w lasach świergotały „Po-lin! Po-lin!”. Wędrowcy przetłumaczyli to z hebrajskiego i pojęli, że ptaki chcą im powiedzieć „tu spocznijcie!”... A kiedy spojrzeli na drzewa, zdawało im się, że do każdej gałęzi przyczepione są kartki Gemary. Tym samym zrozumieli, że odkryli dla siebie nowe miejsce, gdzie można się osiedlić i rozwijać żydowską duchowość oraz wielowiekową naukę” https://archirama.muratorplus.pl/architektura/muzeum-historii-zydow-polskich-zmienia-nazwe-architektura-wspolczesna-warszawy,67_3356.html (dostęp: 2 V 2017).

takiemu przepływowi informacji jest szansa na to, iż w niedługim czasie narracja polska i żydowska znajdą punkt wspólny, który pozwoli na ponowną reinterpretację niektórych wydarzeń z przeszłości. Pragnę dodać, iż wielokrotnie wspomniani przeze mnie izraelscy studenci, którzy razem z grupą studentów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego brali udział w międzynarodowym projekcie, także zmienili zdanie o Polsce, a przede wszystkim o Polakach. W celu potwierdzenia moich opinii przytoczę kilka krótkich wypowiedzi, które przybliżą proces „ocieplania się” relacji polsko-żydowskich (tłumaczenie mojego autorstwa):

Uczestniczka 1: Przywykłam myśleć, iż Polska to kraj rasizmu i ignorancji, ale uświadomiłam sobie, że Polacy także byli ofiarami nazizmu i komunizmu.

Uczestniczka 2: Moja opinia o Polakach zaczęła się zmieniać. Jak w każdym społeczeństwie – byli ludzie dobrzy i źli. Muszę spróbować spojrzeć na Polskę nie jako na całość, ale każdego traktować jako odrębną jednostkę.

Uczestniczka 3: Dowiedzieliśmy się, że wielu Polaków ma żydowskie korzenie i szuka informacji o swoich przodkach. Cóż za niespodzianka!

Uczestnik 4: Nie zdawaliśmy sobie sprawy, iż liczba zamordowanych Polaków jest tak duża. Jednakże rozbieżność liczbowa między żydowskimi i polskimi ofiarami jest nadal znacząca.

Z wypowiedzi tych jednoznacznie wynika, iż jesteśmy świadkami ogromnych zmian związanych z postrzeganiem Polski przez Żydów. Nie ulega wątpliwości, iż dotychczasowe nieporozumienia w obszarze wspólnej historii są pokłosiem źle zaplanowanych strategii politycznych oraz edukacyjnych w obu krajach. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż przyjazne relacje jesteśmy w stanie osiągnąć wyłącznie poprzez dobrą edukację – mającą na celu walkę z niechęcią wobec innego, zjawiskiem stereotypizacji oraz działaniami, których celem jest zakłamanie

rzeczywistości. Jak słusznie zauważa Michał Sobelman²⁰⁹, celem polskich oraz izraelskich pedagogów winno stać się uświadamianie młodzieży, zaznajamianie ich ze wspólną historią, wspólną walką o wolność, a przede wszystkim propagowanie tolerancji oraz szacunku wobec innych tradycji, kultur, wyznań i narodowości. Jedynie takie działania oraz poszerzenie ich o niemiecką wizję edukacji na temat Holokaustu pozwolą wkroczyć młodzieży na drogę zdobywania prawdy na temat człowieka, jego wszelkich niedoskonałości i słabości, które w ekstremalnych warunkach mogą przyczynić się do niechlubnych czynów.

Wyzwania edukacji w kontekście wielokulturowości

Nie ulega wątpliwości, że zarówno wśród młodzieży, jak i ludzi dorosłych nieustannie pogłębia się lęk przed szeroko pojętą innością, którego proces eskalacji daje się porównać do etapów rozwoju antysemityzmu w dwudziestoleciu międzywojennym. Warto przytoczyć w tym kontekście słowa Anny Janus-Sitarz, która podkreśla, iż

istnieje potrzeba, aby nauczyciel polonista, dokonując wyboru czytanych wraz z uczniami lektur, objął refleksją kilka zagadnień: konieczności pogodzenia postawy patriotyzmu z otwartością wobec Innych; zagrożeń wynikających z utrwalania zakorzenionych negatywnych stereotypów dotyczących Obcych; granic tolerancji²¹⁰.

Zaprezentowana opinia jest dowodem na to, iż w najbliższej przyszłości kluczowym zadaniem nauczycieli języka polskiego winno stać się wprowadzenia tematyki wielokulturowości, dzięki której uczniowie

209 M. Duch-Dyngosz, *Młodzi Izraelczycy jadą do Polski*, „Znak” 2013, nr 697; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6972013marta-duch-dyngoszmłodzi-izraelczycy-jadą-do-polski/> (dostęp: 3 V 2017).

210 A. Janus-Sitarz, *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 21.

będą mieli szansę oswoić się z owym zagadnieniem oraz przede wszystkim poznać Obcych, którzy w istocie nie stanowią dla nas zagrożenia. Warto wspomnieć, iż za pomocą narzędzi polonistycznych – tekstów literackich, filmów, dzieł sztuki – jest możliwe wzbogacenie wiedzy uczniów na temat różnorodności kulturowej nie tylko na poziomie narodowym, ale także w skali globalnej. Należy dodać, iż akceptacja obcych narodów – o innej kulturze, tradycji poglądach, czy też religii – może zaistnieć wyłącznie po uprzednim osiągnięciu samoakceptacji. O złożoności tego procesu świadczą słowa Wojciecha Kalagi:

Własnej przestrzeni kulturowej domagają się mniejszości narodowe, społeczności etniczne i grupy nomadyczne; uchodźcy, emigranci i przybysze wymuszają swą obecnością przekonstruowanie esencjalnej dotychczas tożsamości na tożsamość formułowaną wobec Innego. Jednocześnie wielokulturowość i heterogeniczność społeczna, owa wszechobecność różnicy i inności, zderzają się z zakorzenioną i kultywowaną w zbiorowej świadomości odrębnością jako nadwartością pozytywną, w rezultacie czego Różnica niejednokrotnie nadal pozostaje motorem wykluczenia, a nie akceptacji i tolerancji, wypchnięcia w sferę nieobecności, a nie krytycznej choćby afirmacji²¹¹.

Jak słusznie zauważa badacz, istotą omawianego problemu jest chęć zatrzymania silnej odrębności kulturowej, która w ostatnim czasie stała się swego rodzaju wartością nobilitującą. Brak jakichkolwiek chęci redefinicji własnego „ja” w kontekście Obcego może przyczynić się do spotęgowania różnic międzykulturowych. Uważam, że w tej sytuacji warto nawiązać do zjawiska odmienności kulturowej, stanowiącej swego rodzaju kategorię „obcości”, której znaczenie konstytuuje się między postrzeganiem a wartościowaniem. Kluczem do oswojenia „inności” okazuje się odkrycie w niej pozytywnych wartości – takich

²¹¹ W. Kalaga, *Wstęp*, w: *Dylematy wielokulturowości*, cyt. za: A. Janus-Sitarz, *Edukacja literacka wobec dylematów...*, dz. cyt., s. 20.

jak: akceptacja i otwartość zarówno wobec Innego, jak i samego siebie. Pejoratywne nacechowanie tego zjawiska stwarza jedynie sytuację zagrożenia, prowadzi do niezrozumienia, a niekiedy nawet do agresji.

W obliczu omawianych kwestii nauczyciele powinni być świadomi wszelkich treści nawołujących do agresji wobec osób kulturowo od nas odmiennych. Treści te w ostatnim czasie zawładnęły przestrzenią internetową i medialną. Na różnych portalach internetowych możemy zobaczyć autorskie plakaty użytkowników oraz projekty tak zwanej „odzieży patriotycznej”, a w przestrzeni publicznej jesteśmy często świadkami karygodnych wypowiedzi przedstawicieli klasy politycznej lub widzami demonstracji przeciwko uchodźcom. Nie ulega wątpliwości, iż szereg działań o ksenofobicznym, rasistowskim lub homofobicznym podłożu może mieć znamienny wpływ na społeczność uczniowską, która ze względu na swój wiek jest niezwykle podatna na radykalne poglądy oraz skrajne narracje polityczne. W celu ukazania przejawów tego zjawiska pragnę zamieścić przykłady islamofobicznych plakatów²¹² oraz innych działań o charakterze publicznym²¹³.

Przedstawione materiały nie pozostawiają żadnych wątpliwości – są znamieniem postawy wrogiej islamowi i mogą stać się gotowym podłożem dla islamofobii. Okazuje się, iż zjawisko to nie funkcjonuje jedynie w obrębie mało istotnych, wąskich ugrupowań, ale staje się mocno słyszalną narracją polityczną, o czym świadczą powyższe plakaty, oraz swego rodzaju modą, którą lansują środowiska polityczne i sklepy internetowe z odzieżą propagująca niechęć do islamu. Co więcej, do islamofobicznych zachowań dochodzi także w oficjalnej debacie politycznej, w której wyrażane są także ekstremalne poglądy. Świadczy

212 <https://wiadomosci.wp.pl/minarety-jak-glowice-rakiet-agresywni-islamisci-w-polsce-6037256075637889a;http://300polityka.pl/news/2015/09/09/nie-dla-islamskiej-dzielnicy-w-naszym-miescie-korwin-startuje-z-akcje-o-imigrantach/> (dostęp: 11 V 2018).

213 <https://prawicowyinternet.cupsell.pl/k/all> (dostęp: 11 V 2018).



prawicowyinternet
(właściciel: [prawicowyinternet](#))

★★★★★ (0,0) na 0 (opinii) [Lubię to! 3](#)

SORTUJ WG: Nazwy Daty Ceny Popularności Domyślnie

Pokaż:

NIE W POLSCE			
Koszulka NIE DLA ISLAMU w ... 47,00zł KUP TERAZ	Bluza NIE DLA ISLAMU w Pol... 82,00zł KUP TERAZ	Koszulka NIE DLA ISLAMU w ... 44,00zł KUP TERAZ	Koszulka NIE DLA ISLAMU w ... 62,00zł KUP TERAZ

o tym choćby ulotka jednego z polityków partii Korwin oraz zawarte na niej hasła wyborcze:

Muzułmanie obcinają głowy! Ja obcinam podatki!

Pamiętaj Drogi Polaku NIE dla prawa szariatui!

„Nie wszyscy muzułmanie są terrorystami!

Ale wszyscy terroryści są muzułmanami!”

NIE dla islamu! Podstawą mojego programu!

Precz: z nazizmem, komunizmem i islamem!²¹⁴

Te i podobne, prostackie hasła mogą bezpośrednio przyczynić się do eskalacji agresji w stosunku do muzułmanów. Ich niebezpieczeństwo polega na tym, iż atakują one islam nie tylko jako religię, ale także błędnie przyrównują ją i traktują jako jeden z najgorszych ustrojów politycznych – autor haseł stawia islam na równi z nazizmem i komunizmem. Ponadto opisuje muzułmanów jako bezpośrednie zagrożenie dla bezpieczeństwa innych ludzi.

W związku z dzisiejszą narracją polityczną oraz nastrojami społecznymi powstaje pytanie o to, jak ochronić przed tym uczniów oraz jak nauczyć ich żyć w świecie wielokulturowym, a jednocześnie nie wypierać się swoich wartości, swojej tożsamości, kultury i tradycji?

Nie ulega wątpliwości, iż podobne, ufundowane na postawach nacjonalistycznych, zjawisko pojawiło się w Europie dwudziestolecia międzywojennego, kiedy to „wrogimi Innymi” stali się Żydzi. Perspektywa czasowa daje nam ogromne możliwości, bowiem jesteśmy w stanie ocenić, w jakim punkcie znajduje się obecna eskalacja agresji skierowanej ku muzułmanom. Czy Polska znajduje się na etapie stereotypizacji? Przesądów? Segregacji? Dyskryminacji? A może prześladowania?

214

<http://www.dziennikbałtycki.pl/artykul/zdjecia/9015726,muzulmanie-obcinaja-glowy-ja-obcinam-podatki-kontrowersyjne-haslo-wyborcze-kandydata-korwin,15967264,id,t,zid.html> (dostęp: 11 V 2018).

Edukacja dotycząca kultury Żydów oraz Holokaustu winna pomóc w „kształtowaniu społeczeństw, zapobieganiu masowym okrucieństwom i odnoszeniu się do współczesnych krzywd i uprzedzeń”²¹⁵. Ponadto doświadczenia drugiej wojny światowej i Shoah powinny wciąż kształtować naszą świadomość konieczności budowania lepszego i bezpieczniejszego świata. Jak słusznie zauważa Monika Bobako, antysemityzm i islamofobię łączy rozbudowane spektrum zjawisk – opartych na wrogości i pogardzie. Dlatego też do interpretacji kwestii związanych z agresywnymi postawami wobec muzułmanów mogą posłużyć studia nad europejskim antysemityzmem – będącym refleksją nad postawami wobec Obcego.

Nie można pominąć faktu, iż w Polsce mamy do czynienia z antysemityzmem bez Żydów oraz islamofobią bez muzułmanów. Tak więc obecne nastroje społeczne są wynikiem sztucznie spreparowanych lęków i obaw, które zachęcają do mowy nienawiści. Przeciwnicy Żydów i muzułmanów

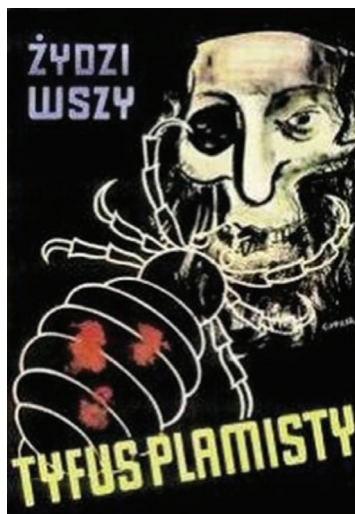
za cel swoich ataków przyjmują tych, których uznają za nieredukowalnie „obcych” i zagrażających czystości europejskiej/narodowej tożsamości, europejskiemu /narodowemu porządkowi społecznemu, interesom ekonomicznym, wartościom politycznym i sposobom życia. (...) W każdym z tych dyskursów pojawiają się teorie spiskowe, sugerujące ukryte dążenia do zdominowania społeczeństwa i jego judaizację/islamizację²¹⁶.

W tym kontekście warto także dodać, iż owi Obcy często są przedstawiani jako źródło nieznanых nam chorób. Jest to skrajny, fałszywy pogląd, który w większości przypadków wygrywa z racjonalnym myśleniem. Wszelkie nieznanе nam oraz nieposiadające kształtu patogeny

²¹⁵ „Memoria – pamięć – historia – edukacja” 07/ kwiecień 2018, źródło: <https://view.joomag.com/memoria-pl-no-7-kw-iecienia-2018/0954117001524830203>, dostęp: 12. 05. 2018 r.

²¹⁶ M. Bobako, *Islamofobia jako technologia władzy. Studium z antropologii politycznej*, Kraków 2017, s. 163.

zostają nam przedstawione w konkretnej formie, która przyjmuje postać Żyda lub muzułmanina. Należy być świadomym, iż wspomniane mechanizmy propagandowe nie są wyłącznie konstruktem minionej epoki, lecz nadal funkcjonują w dyskursie publicznym, o czym świadczy następujące zestawienie:



Okladka „Gazety Polskiej”²¹⁷ oraz nazistowski plakat propagandowy²¹⁸

Kolejnym niezwykle smutnym przejawem braku akceptacji wobec odmienności jest stale pogłębiające się w Polsce zjawisko homofobii. W tym wypadku także nie sposób pominąć wszelkich podobieństw do negatywnych zachowań społecznych w stosunku do Żydów w czasie drugiej wojny światowej, poczynając od przyzwolenia na takie zachowania ze strony władzy, skończywszy na prześladowaniu.

²¹⁷ https://www.press.pl/tresc/49346,fotoreporterzy-oburzeni-wykorzystaniem-ich-zdjec-na-okladce-_gp_ (dostęp: 7 VII 2020).

²¹⁸ https://www.reddit.com/r/PropagandaPosters/comments/5ym338/jewish_fleas_camp_fever_nazi_germany_1940/ (dostęp: 7 VII 2020).



Zdjęcie umieszczone w artykule „Gazety Wyborczej”²¹⁹ oraz przykład nazistowskiego sposobu oznakowania sklepów żydowskich²²⁰

Zebrane materiały pozwalają stwierdzić, iż nauczycieli języka polskiego oraz innych przedmiotów humanistycznych czeka wiele poważnych wyzwań wychowawczych i dydaktycznych. Wspomniane wcześniej migracje oraz szeroko pojęty „kryzys uchodźczy” sprawiają, iż w polskich szkołach uczy się coraz więcej obcokrajowców. W związku z tym edukacja wielokulturowa winna stać się kluczowym elementem

²¹⁹ <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,26103679,dzisiaj-napisali-jutro-podpala-pojutrze-zabija-w-warszawie.html?disableRedirects=true> (dostęp: 8 VII 2020).

²²⁰ <https://www.spiegel.de/geschichte/emigranten-preisausschreiben-augenzeugen-ueber-novemberpogrome-1938-a-1203921.html> (dostęp: 8 VII 2020).

nauczania. Z drugiej strony niezwykle trudno mówić o sprawach tak aktualnych i emocjonalnie poruszających, dlatego też warto skorzystać z dostępnych nam badań dotyczących Holokaustu, aby rozmawiać o tolerancji i szacunku wobec osób o innym wyznaniu, innych poglądach, innych zainteresowaniach, orientacji seksualnej czy też innym kolorze skóry.

Bibliografia

Bobako M., *Islamofobia jako technologia władzy. Studium z antropologii politycznej*, Kraków 2017.

Budd Caplan R., *Nauczanie o Shoah w Izraelu*, w: *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, pod red. J. Chrobaczyńskiego i P. Trojańskiego, Kraków 2004.

Duch-Dyngosz M., *Młodzi Izraelczycy jadą do Polski*, „Znak” 2013, nr 697.

Ehmann E., *Perspektywa niemiecka nauczania o holokaucie*, w: *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, pod red. J. Chrobaczyńskiego, P. Trojańskiego, Kraków 2004.

Holocaust w sieci dyskursów, pod red. A. Boroń, G. Gajewskiej, Gniezno 2005.

Janus-Sitarz A., *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.

Melchior M., *Tożsamość jako stygmat*, w: *Myslenie po Zagładzie*, pod red. S. Rejaka, Warszawa – Kraków 2008.

Rosenfeld A. H., *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holokaustu*, Warszawa 2003.

Schreiner S., *Żydowska myśl teologiczna po Oświećcieniu*, w: *Judaizm*, pod red. M. Dziwisz, Kraków 1990.

Sobelman M., *Czas żydowskich duchów*, „Znak” 2012, nr 685.

Szuchta R., Trojański P., *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Warszawa 2012.

Aleksandra Dziubdziela
Konrad Kulig

Nauka przez zabawę czy zabawa w wojnę? O edukacyjnym aspekcie rekonstrukcji historycznych

Od około dwóch dekad na terenie Polski można zaobserwować nieprzemijającą modę na rekonstrukcje historyczne. Potwierdzeniem tej tendencji jest fakt, iż bezpośrednio zaangażowanych w tego rodzaju działania jest dziś nie mniej niż kilkanaście tysięcy osób, a liczba ta rośnie z każdym rokiem²²¹. Wielu ludzi decyduje się na taki sposób spędzania czasu, powstają nieformalne grupy, ale i profesjonalizowane stowarzyszenia, których udział w licznych wydarzeniach, począwszy od lokalnych pikników militarnych, a skończywszy na międzynarodowych widowiskach, gromadzących dziesiątki tysięcy widzów, stał się czymś powszechnym. Ponadto, zapraszanie rekonstruktorów do udziału w oficjalnych państwowych obchodach, takich jak warszawska defilada z okazji setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, w trakcie której, obok współczesnego Wojska Polskiego, wystąpili odtwórcy przebrani w stroje polskich żołnierzy sprzed lat, można uznać za nobilitujące dla tego środowiska.

221 Por. P.T. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Warszawa 2008; M. Bogacki, *O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego*, „Turystyka Kulturowa” 2010, nr 5, s. 19; *Grupy rekonstrukcji historycznych – działania oddolne na rzecz krzewienia kultury narodowej. Raport z badań*, <https://www.nck.pl/badania/raporty/raport-grupy-rekonstrukcji-historycznych-dzialania-oddolne-na-rzecz-krzewienia-#> (dostęp: 19 III 2019).

Ciekawe wnioski na temat postrzegania przez Polaków roli rekonstrukcji historycznej w życiu publicznym pokazuje *Raport z badania zrealizowanego na potrzeby wieloletniego programu rządowego „Niepodległa”*, sporządzony w związku z obchodami setnej rocznicy odzyskania niepodległości. Z badania wynika, że „rekonstrukcje historyczne stały się jednym z najpopularniejszych sposobów przekazywania wiedzy o przeszłości”²²². Aż 74% respondentów uważa rekonstrukcje historyczne za atrakcyjny sposób promowania treści historycznych i patriotycznych. Była to najwyżżej oceniana pozycja, wyraźnie górująca nad plasującymi się na dalszych miejscach koncertami (66%) i filmami (65%). Również w rankingu dziesięciu najodpowiedniejszych sposobów świętowania stulecia odzyskania niepodległości rekonstrukcje historyczne zajęły pierwsze miejsce, zostawiając w tyle parady wojaskowe, nakręcenie serialu historycznego oraz organizację wielkiego narodowego widowiska. Widać zatem wyraźnie, że nie mamy do czynienia z efemerycznym zjawiskiem, lecz z wstępującym coraz śміiej w życie publiczne fenomenem kulturowym.

Edukacja a rekonstrukcje historyczne

Jedną z grup najbardziej zainteresowanych odtwarzaniem wydarzeń z przeszłości są dzieci i młodzież. Widok rodziców wędrujących z zaciekawionymi pociechami między dioramami²²³ grup rekonstrukcyjnych jest dla osób z tego środowiska czymś naturalnym, również w trakcie bitewnych inscenizacji można często wokół usłyszeć żywiołowe dziecięce reakcje zachwyty oraz śmiech, ale też pytania, kiedy przed oczami młodej publiczności wydarzy się coś nie do końca

²²² Raport z badania zrealizowanego na potrzeby wieloletniego programu rządowego „Niepodległa”, TNS POLSKA dla Narodowego Centrum Kultury, Warszawa 2016, s. 3.

²²³ Diorama w rekonstrukcji historycznej to statyczna prezentacja fragmentu przeszłości, np. obozu partyzanckiego, często wykonywana przez odtwórców na piknikach historycznych.

zrozumiałego. Co więcej, w ostatnich latach coraz częściej spotykanym zjawiskiem jest zakładanie przy placówkach oświatowych grup zajmujących się rekonstrukcją historyczną. Jednocześnie, w szkołach powstają liczne klasy o profilu mundurowym. Wszystko to skłania do refleksji nad zasadnością zarówno biernego, jak i aktywnego uczestnictwa najmłodszych w rekonstrukcjach historycznych. Ważne, by z dziećmi i młodzieżą na ten temat rozmawiać, zachęcać do zastanowienia się nad tym zjawiskiem, niezależnie od tego, czy ich początkowy stosunek do rekonstrukcji jest pozytywny, czy nie. Stąd, celem niniejszego artykułu jest uświadomienie nauczycielom potrzeby podejmowania tej tematyki na lekcjach oraz prezentacja pomocnych przy przygotowaniu takich zajęć przemyśleń, narzędzi i materiałów. Autorom zależy na tym, by dydaktycy mogli bardziej świadomie przygotowywać uczniów do bycia odbiorcami rekonstrukcji historycznych lub też aktywnymi ich uczestnikami. Jednak by było to możliwe, pedagodzy najpierw sami muszą mieć okazję do przemyślenia tej kwestii i wyrobienia sobie zdania o tego rodzaju inicjatywach.

Rekonstrukcje historyczne – próba definicji

Zanim jednak zaprezentowana zostanie refleksja na temat użyteczności dydaktycznej rekonstrukcji historycznych, należy zdefiniować, czym w ogóle one są, a ściślej: jak pojęcie to rozumieją autorzy tego artykułu. Trudno szukać jednego, spójnego wyjaśnienia, z którym zgadzaliby się wszyscy badacze, toteż tym bardziej przed podjęciem dalszego wywodu dookreślić trzeba, co mamy na myśli, pisząc o odtwórstwie. Najprościej rekonstrukcję historyczną można określić jako próbę odtworzenia pewnego wycinka przeszłości. Uczestnicy tego rodzaju działań wykorzystują różnorodne stroje i artefakty z epoki będącej przedmiotem odtwórstwa, często łącząc oryginały i repliki. Najczęściej rekonstrukcji podlegają fragmenty dziejów związane z historią wojskowości, ze szczególnym uwzględnieniem bitew, a także, choć rzadziej,

różnorodne aspekty życia codziennego. Bardziej szczegółowe rozważania na ten temat przedstawia Kamila Baraniecka-Olszewska w książce *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności*²²⁴, w której analizuje przytaczane z licznych źródeł definicje rekonstrukcji historycznej, a także odwołuje się do etymologii tego wyrażenia. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęta została jedna z cytowanych przez autorkę definicji, głosząca, że odtwórstwo:

to wizualne prezentacje historyczne, polegające na odtwarzaniu za pomocą jak najdoskonalszych środków i przy zgłębianiu w sposób możliwie najrzetelniejszy źródeł historycznych obrazu epoki, której rekonstrukcja dotyczy, z dążeniem do największej możliwej wierności w jej rekonstrukcji²²⁵.

Jednak należy tu postawić zastrzeżenie, iż w rzeczywistości rekonstruktorskiej spotkać można grupy na różnym poziomie, jest to bowiem ruch bardzo niejednorodny.

Tę rozbieżność w podejściu do zgodności odtwarzanych realiów z rzeczywistością historyczną zauważa wielu autorów opracowań i artykułów poruszających tematykę rekonstrukcji historycznej. Michał Bogacki zwraca uwagę, że odtwórców można podzielić na kilka kategorii, przyjmując kryterium „jakości odtwarzanej przez nich przeszłości, w stosunku do stanu badań na temat przeszłości człowieka w wybranym czasie historycznym”²²⁶. Autor wymienia m.in. odtwórców profesjonalistów, odtwórców hobbystów oraz odtwórców wybiórczych. Mimo że hierarchia ta ma uproszczony charakter, dosyć dobrze obrazuje fakt występowania w środowisku rekonstruktorskim zarówno

²²⁴ K. Baraniecka-Olszewska, *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności. Antropologiczne studium odtwórstwa historycznego drugiej wojny światowej w Polsce*, Kęty 2018.

²²⁵ K. Rojek, *Znaczenie pamiątek i rekonstrukcji historycznych epoki napoleońskiej w Polsce dla rozwoju turystyki kulturowej (historyczno-biograficznej)*, cyt. za: K. Baraniecka-Olszewska, *Reko-rekonesans...*, dz. cyt., s. 28.

²²⁶ M. Bogacki, „Wzywanie się” w przeszłość – odtwórstwo historyczne a nauka, w: *Recepcja kultury średniowiecznej w humanistyce*, pod red. K. Obremskiego, J. Wenty, Toruń 2010, s. 156–162.

wybitnych specjalistów, jak i dyletantów. Należy mieć na uwadze, że nie brakuje ani osób, ani grup, które rekonstrukcję historyczną traktują jako formę aktywności, która nie musi iść w parze z jakością. Kontrasty te wiążą się ściśle z motywami, jakie przyświecają rekonstruktorom w ich działalności, a są to – jak referuje Baraniecka-Olszewska – poczucie satysfakcji, odczuwanie przyjemności, chęć doświadczenia przeszłości na własnej skórze, potrzeba sprawdzenia, jak przeszłość mogła wyglądać, wiara w możliwość zasypania przepaści między przeszłością a teraźniejszością, zdobywanie wiedzy na temat dawnych dziejów, misja szerzenia wiedzy o historii, połączona z oddawaniem czci postaciom z przeszłości²²⁷.

Często z przynależnością do środowiska rekonstrukcyjnego wiążą się profity (rzadziej finansowe, lecz niebagatelne miejsce zajmują uznanie, prestiż). Trudno się zatem dziwić, że część osób, widząc ten cel, chce najbardziej jak to możliwe skrócić i uprościć drogę do niego. Miejsce rzeczowej kwerendy zajmuje krótka rozmowa z wątpliwej renomy znajomym autorytetem. Mozolne wertowanie dostępnych źródeł jest zastępowane przez pobieżne rzucenie okiem na pierwsze rekordy w internetowej wyszukiwarce. Odtwarzane sylwetki cechuje brak precyzji, półśrodki, nieudane zamienniki sprzętu i umundurowania. Tacy rekonstruktorzy historyczni w swoich działaniach przestają być popularyzatorami historii, a zaczynają propagować nieprawdy, utrzymywać stereotypy i kreować fałszywe wyobrażenia. Wszelką krytykę kontrując zdawkowym argumentem, że „liczy się pamięć”. Z pewnością można powiedzieć, że przedstawiciele tego środowiska również przynależą, przynajmniej ambicjonalnie, do ruchu rekonstrukcji historycznej *sensu largo*. Warto jednak mieć świadomość, że rekonstruktor rekonstruktorowi nierówny i nie wszystkie organizacje, które mają przed nazwą GRH (skrót od Grupa Rekonstrukcji Historycznej) są autorami wartościowych inicjatyw.

227

Zob. K. Baraniecka-Olszewska, *Reko-rekonesans...*, dz. cyt., s. 38.

Między badaniem a popularyzacją

Co odtwórstwo przynosi historii? Odpowiedź na to pytanie można rozpatrzyć na dwóch płaszczyznach – popularyzatorskiej i badawczej. Rola rekonstrukcji w upowszechnianiu wiedzy o przeszłości wydaje się powszechnie zauważana, zarówno wśród członków ruchu, jak i odbiorców prezentowanych przez rekonstruktorów treści.

Choć trudno byłoby sobie wyobrazić wzbudzenie w społeczeństwie zainteresowania historią bez działań popularyzatorskich, należy zwrócić uwagę, że charakteryzują się one niejednokrotnie zbytnimi uproszczeniami. Zapoczątkowanie i podtrzymywanie swoistej mody na historię bywa niekiedy okupione uogólnieniem, przemilczeniem, brakiem precyzji lub – co gorsza – przekłamaniem faktów. Zdarza się, że powstające w ten sposób narracje rekonstruktorów są – często słusznie – negowane przez krytyków tego ruchu²²⁸. Argumenty zyskują przez to reprezentanci stanowiska, że „rekonstrukcje niczego nie uczą”, bądź „rekonstrukcje są tylko zabawą”. Stąd nie można zapominać o drugiej z przywołanych wyżej płaszczyzn – badawczej.

Aby dobrze coś zrekonstruować, należy uprzednio to zbadać. Uszycie repliki średniowiecznego kaftana wymaga analizy dostępnej ikonografii, a wykucie wiernej kopii husarskiej szabli będzie nieprecyzyjne bez odniesienia się do zachowanych oryginałów. Podobnie przed inscenizacją bitwy potrzebne będzie sięgnięcie do opracowań historyków, dostępnych dokumentów, relacji świadków, a czasem nawet

228 Zob. P. Średziński, *Rekonstrukcje historyczne to wtłaczanie w umysły młodych ludzi zupełnie fałszywego wyobrażenia wojny, męczeństwa i cierpienia*,

<https://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/529189,wojciech-burszta-wywiad-rekonstrukcje-rozmowa>.

http://wyborcza.pl/1,75968,14287828,Istnieja_wspomnienia_zbyt_swieze_i_bolesne_na_to_by_je_„rekonstruowac”

(dostęp: 28 III 2019); S. Sowula, B. Gondek, *Zabawy ze swastyką*, „Gazeta Wyborcza”,

http://wyborcza.pl/1,76842,5254471,Zabawy_ze_swastyka.html

(dostęp: 28 III 2019); M. Olszewski, *Wehrmacht Pozdrawiamy!*, „Tygodnik Powszechny”,

<https://www.tygodnikpowszechny.pl/wehrmacht-pozdrawiamy-134970?language=pl>

(dostęp: 28 III 2019); A. Leszczyński, *Istnieją wspomnienia zbyt świeże i bolesne na to by je „rekonstruować”*,

http://wyborcza.pl/1,75968,14287828,Istnieja_wspomnienia_zbyt_swieze_i_bolesne_na_to_by.html

(dostęp: 28 III 2019).

efektów wykopalisk archeologicznych. Przy odtwarzaniu konkretnej formacji warto zagłębić się w jej szlak bojowy, a wcielając się w daną osobę – poznać jej biografię. Wielu przedstawicieli ruchu rekonstrukcyjnego jest tak bardzo zaangażowanych w badanie wątków związanych z ich zainteresowaniami, że poszerzają oni nie tylko swoją wiedzę, lecz także wnoszą istotny wkład w rozwój nauki. Szczególnie dotyczy to grupy osób o wyższych kompetencjach i profesjonalnym warsztacie badawczym. Warto zwrócić uwagę na to, że dzięki odczuciu specyfiki rzeczywistości otaczającej odtwarzane postacie (strojów, przedmiotów codziennego użytku, broni, warunków bytowych) rekonstruktorzy są w stanie lepiej zrozumieć realia badanej epoki i częstokroć dokonują odkryć, które dotychczas nie były udziałem żadnego naukowca.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć stanowisko, że odtwórstwo nie jest metodą poznawania historii. Wskazuje się, że „aby cokolwiek rekonstruować, trzeba zgromadzić o tym dosyć znaczną wiedzę – aby zajmować się odtwórstwem, trzeba znać odtwarzane czasy. A zatem wiedza poprzedza odtwarzanie. Nie zaś odwrotnie”²²⁹. Nawet, jeśli przyzna się temu stanowisku rację, to nie sposób nie dostrzec związku rekonstrukcji ze zdobywaniem wiedzy o przeszłości. Natomiast przy szerszym rozumieniu działalności rekonstrukcyjnej proces zdobywania wiedzy można uznać za jej nieodzowną i integralną część.

Rekonstrukcja w szkole

Twórcy programów nauczania zachęcają do wykorzystania elementów rekonstrukcji historycznej w czasie lekcji historii²³⁰. Warto więc, aby nauczyciele pragnący wprowadzić w życie te wskazówki

²²⁹ N. Czechowski, *Odtwórstwo historyczne jako poznawanie kultury dawnej*, w: *Recepcja kultury średniowiecznej w humanistyce*, pod red. K. Obremskiego, J. Wenty, Toruń 2010, s. 151.

²³⁰ T. Maćkowski, *Program nauczania historii w klasach 4–8 szkoły podstawowej „Wczoraj i dziś”*, Warszawa 2017, s. 15, 67; A. Plumińska-Mieloch, *Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa. Klasy 4–8*, Warszawa 2017, s. 13.

uprzednio sami zainteresowali się tematem. Wydaje się, że przywołana rosnąca popularność rekonstrukcji historycznych oraz skłonność dużej części dzieci i młodzieży w wieku szkolnym do bycia co najmniej widzem (jeśli nie uczestnikiem) tego rodzaju aktywności, powoduje, że wielu uczniów prędzej czy później zetknie się z odtwórstwem.

Paleta możliwości wykorzystywania elementów rekonstrukcji historycznej w szkole jest szeroka – gry miejskie, historyczne rajdy, przedstawienia, escape roomy²³¹, tworzenie filmów np. w charakterze prac konkursowych, tzw. lekcje żywej historii. To jedynie przykłady, coraz częściej i chętniej wcielane w życie. Wyżej wymienione formy, postrzegane jako innowacyjne i atrakcyjne dla młodego pokolenia, należy stosować ze świadomością konieczności maksymalnego wykorzystania oferowanych przez nie możliwości, ograniczając równocześnie związane z nimi zagrożenia.

Działalność rekonstrukcyjna obejmuje tematykę okres od starożytności po obecne czasy. Mianem odtwórców określić można zarówno osoby odtwarzające rzymskie legiony, średniowiecznych wojów, jak i współczesnych talibów. Jednak w edukacji szkolnej szczególnie miejsce zajmują grupy rekonstruujące dzieje Polski, a zwłaszcza okres II wojny światowej. W wielu przypadkach, prócz promocji historii, przyświeca im idea propagowania wartości patriotycznych²³².

Do najpopularniejszych aktywności grup rekonstrukcyjnych bez wątpienia należy przeprowadzanie tzw. lekcji żywej historii. W przytaczanym już badaniu *Grupy rekonstrukcji historycznych – działania oddolne na rzecz krzewienia kultury narodowej* na pytanie o formy prowadzonej działalności oprócz udziału w rekonstrukcjach historycznych 54,9% rekonstruktorów wskazało prowadzenie lekcji historii/zajęcia edukacyjne w szkołach i przedszkolach. Zajęcia, podczas których uczniowie, prócz wysłuchaniu opowieści pasjonata, mają okazję

²³¹ Rodzaj gry, w której uczestnicy mają za zadanie wydostać się z pokoju, w którym toczy się fabuła, dzięki prawidłowemu rozwiązaniu sekwencji zadań.

²³² *Grupy rekonstrukcji historycznych...*, dz. cyt., s. 67–76.

obejrzyć i dotknąć oryginalnych epokowych artefaktów, przymierzyć dawne stroje, czy wdać się w dyskusję o interesującej – wbrew pozorom nie tylko chłopców – broni, odbywają się w wielu placówkach. Są to przedsięwzięcia komercyjne lub realizowane społecznie. Dzięki rozwojowi liczebnemu ruchu rekonstrukcyjnego w większości rejonów w Polsce nietrudno będzie nauczycielowi znaleźć grupę, która działa w pobliżu szkoły. Jednak wybierając osoby, którym ma się zamiar powierzyć organizację lekcji żywej historii, warto dokonać rozpoznania dostępnych możliwości. Nie obejdzie się bez sprawdzenia, która z grup ma renomowaną opinię, poświadczoną wieloletnią działalnością.

Co dobrego przynosi rekonstrukcyjna strzelanina?

Bodajże najbardziej widowiskową dziedziną rekonstrukcji historycznej jest odtwórstwo batalistyczne. To właśnie efektowne inscenizacje bitewne przyciągają największe tłumy widzów, żądnych huku wystrzałów, błysków wybuchów i dymu snującego się po pobojuwisku. Nie można mieć złudzeń, że publiczność jednorodnie odbiera te widowiska. W pamięci części widzów pozostaje jedynie fakt strzelaniny między, dajmy na to, Polakami a Niemcami. Inną kategorią publiczności są osoby, które z większym zainteresowaniem śledzą przebieg inscenizacji, na przykład wsłuchując się w narrację, czy starają się umieścić prezentowane wydarzenia w kontekście znanych im już wcześniej faktów historycznych. Trzecią grupę, w oczekiwaniach wielu najliczniejszą, choć w rzeczywistości elitarną, charakteryzuje samodzielne poszukiwanie dalszych źródeł wiedzy o przedstawianej historii. Dla tych widzów inscenizacja jest motywacją do sięgnięcia po lekturę, w czym w pełni realizuje się popularyzatorska funkcja rekonstrukcji.

Dlatego też istotnym zadaniem dla organizatora tego typu przedsięwzięcia jest zapewnienie zainteresowanym widzom możliwości poszerzenia wiedzy. Często dzieje się to przez przygotowanie ulotek, broszur, wystaw czy też towarzyszących inicjatywie wykładów, projekcji

filmów, a nawet konferencji naukowych. Wskazane jest, by nauczyciele zwracali uwagę uczniów na możliwość skorzystania z tego, najbardziej dydaktycznego, oblicza rekonstrukcyjnych imprez. Ponadto, odbywająca się w okolicy inscenizacja może być znakomitą okazją do uprzedniego zapoznania się z tematami związanymi z zaplanowaną inicjatywą. Klasie można zaproponować wyzwanie, aby porównali to, czego dowiedzieli się wcześniej, ze scenami widowiska, co może stać się punktem wyjścia do oceny zgodności historycznej przedstawienia rekonstruktorów. Tego rodzaju aktywność byłaby okazją do nauki krytycznego spojrzenia na odtwórstwo.

Twórcy widowisk historycznych powinni wykorzystywać fakt, iż zazwyczaj takie wydarzenia gromadzą liczniejszą publiczność niż rocznicowe obchody z centralnym punktem programu w postaci przemówień oficjeli i złożenia wiązanek pod pomnikiem. Często zdarza się, że rekonstrukcje zmierzają w stronę czystej rozrywki, nie można jednak pozwolić, by zainteresowanie historią przebrzmiało wraz z umilknięciem ostatnich wystrzałów.

Szkolne grupy rekonstrukcyjne

W dyskusji nad miejscem rekonstrukcji historycznej w szkołach warto zastanowić się nad ideą tworzenia szkolnych grup rekonstrukcyjnych. Zwłaszcza, że istnieją placówki, w których nauczyciele decydują się na takie przedsięwzięcia. Największą popularność w tym zakresie mają grupy odtwarzające fragment dziejów polskiej wojskowości. Jako przykłady można wymienić Szkolną Grupę Rekonstrukcji Historycznej w VI LO w Radomiu, odtwarzającą żołnierzy Błękitnej Armii, czy Szkolną GRH II LO w Koninie, propagującą historię polskich żołnierzy na różnych frontach II wojny światowej, w szczególności 68. Pułku Piechoty. W Łodzi przy Szkołach OO. Bernardynów działa Szkolne Koło Rekonstrukcji Historycznych, z kolei przy IV LO w Olkuszu funkcjonuje Klub Historyczny im. Armii Krajowej,

starający się wykorzystać w działalności elementy rekonstrukcji historycznej nawiązującej do podziemia niepodległościowego z czasów II wojny światowej. Podobny klub, imienia 1. Pułku Strzelców Podhalańskich AK, tworzy młodzież szkolna ze Słopnic. Z pewnością takie inicjatywy poszerzają ofertę edukacyjną i dają szkole możliwość promocyjnego wykorzystania tego faktu. Warto jednak uważać, by nie przynosiło to więcej szkody niż pożytku.

Nauczyciel biorący odpowiedzialność za prowadzenie przedsięwzięcia musi czuwać nad jego jakością. Niewiele trzeba, aby obiecująca w założeniach inicjatywa stała się hucpą, która ukształtuje w świadomości uczniów fałszywy obraz wojny. Połączona z rozrywką nauka powinna uczyć odpowiedzialności, szacunku do munduru, uwrażliwiać na potrzebę godnego reprezentowania postaci, w które uczniowie się wcielają. Dochowanie należytej staranności w rekonstruowaniu sylwetek i zachowań nie musi ograniczać wykorzystywania naturalnej ekspresji młodzieży. Efektem odpowiedniej syntezy może być nie tylko zwiększenie wiedzy na temat dawnego uzbrojenia i umundurowania, warunków życia naszych przodków, ale także – co być może w nauce historii jest najważniejsze – zrozumienie mechanizmów dziejowych.

Zatem zaangażowanie w działanie szkolnej grupy rekonstrukcyjnej może zachęcić uczniów do sięgnięcia po inne źródła wiedzy, poprzez co wypełnia się funkcja popularyzatorska rekonstrukcji historycznej²³³. Tego typu aktywność jest też okazją do nabycia mniej oczywistych umiejętności, jak np. odnalezienie się w zbiorowości i działanie w zespole, dobra organizacja pracy, nawiązywanie współpracy (z innymi grupami, instytucjami, sponsorami, organizatorami imprez). Odtwórstwo to również szansa na nawiązanie nowych znajomości i odbycie licznych podróży. Często zdarza się także, że rekonstruktorzy

233

W przypadku szkół zaczynających swoją przygodę z odtwórstwem dobrym pomysłem jest nawiązanie współpracy z doświadczonymi rekonstruktorami z okolicy. W przypadku wymienionego wyżej Klubu Historycznego im. 1. PSP AK w Słopnicach, który współdziała ze Stowarzyszeniem Rekonstrukcji Historycznej 1. PSP AK, widać wyraźnie, że taki układ przynosi pozytywne efekty. Młodzi pasjonaci mają okazję wdrażać się w świat odtwórców przy boku zaangażowanych już od dawna osób, korzystać z ich doświadczeń, unikać błędów i na bieżąco korygować swoje sylwetki.

stają się rozpoznawalnymi osobami w danej społeczności lokalnej i traktowani są jak „produkt eksportowy” danego regionu. Nie bez znaczenia jest także kształtowanie wśród najmłodszych postaw patriotycznych – szacunku do historii, miłości do ojczyzny i gotowości do stanięcia w jej obronie w przypadku zagrożenia jej bezpieczeństwa, a także promowanie coraz mniej popularnych w dzisiejszych czasach, a jakże ważnych wartości, jakimi są honor, wrażliwość, empatia i szacunek do ludzkiego życia.

Warto, by nauczyciele mieli świadomość jeszcze jednej, szczególnie ważnej, zalety uczestnictwa uczniów w rekonstrukcjach historycznych. Chodzi mianowicie o realizm odtwarzanych działań wojennych. Z jednej strony jest to aspekt budzący liczne kontrowersje, z drugiej – warto spojrzeć na tę kwestię w kategoriach wartości. A to dlatego, że najmłodsze pokolenia coraz rzadziej będą miały okazję poznawać historię II wojny światowej z relacji bliskich im osób, chociażby dziadków²³⁴. Swoją wiedzę na ten temat zaczną więc czerpać głównie z lekcji i przeczytanych/obejrzanych tekstów kultury – książek, filmów, seriali, piosenek. Tymczasem w popkulturze widać wyraźną tendencję do przedstawiania wojny w sposób niekoniecznie wierny faktom, ale za to atrakcyjny dla odbiorców – członkowie AK grani przez przystojnych aktorów, obowiązkowo pojawiający się wątek romansowy, zaś dylematy moralne, cierpienie i śmierć odsunięte na dalszy plan. Taki uproszczony sposób obrazowania wojny może wpływać na budowanie fałszywych przekonań dzieci i młodzieży odnośnie do tego okresu. W skrajnych przypadkach może prowadzić to nawet do zrodzenia się tęsknoty za II wojną światową, zasadzającej się na błędnym przekonaniu, że były to fascynujące czasy w kontraście do stabilnej i przewidywalnej, a przez to być może w opinii niektórych nudnej sytuacji w dzisiejszym świecie. W kontekście tego problemu, który jak można

²³⁴ Więcej o sposobach „dziedziczenia” pamięci, a zwłaszcza o tzw. „pamięci komunikatywnej/komunikacyjnej” zob. J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008.

się obawiać, będzie w najbliższych dziesięcioleciach przybierał na sile, niewątpliwym walorem rekonstrukcji staje się ich wierność prawdzie historycznej i, jak się zdaje, rzadsze odbieganie od faktów aniżeli ma to miejsce chociażby w filmach. Cóż może dobitniej niż samo wzięcie udziału w rekonstrukcji działań zbrojnych pokazać ich specyfikę? Usłyszenie wystrzałów, dotknięcie broni, założenie munduru, a więc zmysłowe doświadczenia, połączone z wysłuchaniem narracji, często opartej na relacjach świadków historii, lepiej niż cokolwiek innego powinny unaoczniać ciężar słowa wojna i skłaniać do refleksji nad prawdziwym jej obliczem.

Czego nie rekonstruować?

Zorganizowana w 2010 roku inscenizacja likwidacji żydowskiego getta w Będzinie wzbudziła niemałe medialne poruszenie²³⁵. Niemal dwieście osób, w tym uczniowie tamtejszych szkół, przedstawiło dramatyczne wydarzenia z 1943 roku. W wywołanej wówczas dyskusji na plan pierwszy wysuwało się pytanie, czy wszystko można rekonstruować. Jak daleko można posunąć się w rekonstrukcjach historycznych, zwłaszcza tych odtwarzających najbardziej tragiczne wydarzenia? Czy udział dzieci – zarówno jako widzów, jak i w roli uczestników – w widowisku przepełnionym przemocą i scenami śmierci jest właściwy? Trudno byłoby wskazać wyznaczniki, wedle których scenarzyści inscenizacji mieliby selekcjonować pokazywane sceny, bowiem przy ich wyborze kluczowy jest kontekst, w jakim przedstawia się daną sytuację, oraz sposób jej prezentacji. Na odbiór widowiska przez publiczność wpływ ma wiele czynników – począwszy od scenografii, przez narrację i muzykę, sekwencję wydarzeń na scenie, aż po grę aktorską

²³⁵ Zob. *Ostrożnie z rekonstrukcjami historycznymi*, <https://podroze.onet.pl/ciekawe/ostroznie-z-rekonstrukcjami-historycznymi/zv246s> (dostęp: 27 III 2019); *Będzin/ Kontrowersje wokół planowanej rekonstrukcji likwidacji getta*, <https://dzieje.pl/aktualnosci/bedin-kontrowersje-wokol-planowanej-rekonstrukcji-likwidacji-getta> (dostęp: 27 III 2019).

rekonstruktorów. Umiejętnie wykorzystujący dostępne możliwości organizator inscenizacji jest w stanie tak zbudować atmosferę, aby scena, która w innych warunkach mogłaby być uznana za niepotrzebne epatowanie brutalnością, była odbierana jako wzmocnienie przekazu widowiska, często w charakterze punktu kulminacyjnego.

Niejednokrotnie do widowisk historycznych, w których jednym z odtwarzanych elementów są najbrutalniejsze wydarzenia (rozstrzelanie, gwałt, zdarzenia związane z Holocaustem, chociażby likwidacja getta) wprowadza się elementy teatralizacji. Aby nie epatować przemocą, przenosi się wówczas określony epizod w miejsce zasłonięte dla publiczności, a o przebiegu fabuły widzowie dowiadują się jedynie dzięki odgłosom. Na pierwszy plan wysuwa się wtedy wymowa symboliczna, widz musi samodzielnie uzupełnić obraz prezentowanej historii, uruchamiając wyobraźnię. Czy więcej wartości edukacyjnych miałyby naturalistyczne pokazanie cierpienia ludzi? Niewykluczone, że szokujący obraz bardziej zapadłby widzom w pamięci i skłoniłby ich do głębszych rozważań nad treścią widowiska. Trudno to rozstrzygnąć. Jednak z pewnością warto mieć na uwadze, że inscenizacje historyczne z natury są wydarzeniami ogólnodostępnymi, na które przychodzą ludzie w każdym wieku, z jednej strony małe dzieci, często jeszcze na rękach rodziców, z drugiej zaś osoby dojrzałe, czasami pamiętające z autopsji odtwarzane wydarzenia. I choć trudno wyobrazić sobie widowisko historyczne poprzedzone selekcją widzów, to w przypadku, gdy w rekonstrukcji przewidziane są brutalne sceny, nieodpowiednie dla najmłodszych widzów, wskazane jest, by organizator poprzedził rozpoczęcie inscenizacji stosownym komunikatem.

Rekonstrukcja jest próbą odtworzenia przeszłości. Istotne jest zatem, aby pokazywać wydarzenia takimi, jakimi rzeczywiście były. W przeciwnym razie następuje deformacja historii. Jednak w przypadku widowisk historycznych, szczególnie batalistycznych, często trudno mówić o odtworzeniu wydarzenia w skali zbliżonej do historycznej. Rekonstruktorów i sprzętu bywa zdecydowanie mniej niż podczas rzeczywistego wydarzania, inaczej wygląda też miejsce potyczki.

Dlatego niejednokrotnie takie wydarzenia przedstawia się poprzez jakiś konkretny epizod. Bez wątpienia są także wydarzenia, których nie da się zrekonstruować w formie plenerowego widowiska, czego przykładem mogą być najtragiczniejsze wydarzenia rzezi wołyńskiej. Przedstawienie okrutnych mordów – możliwe do przeprowadzenia z powodzeniem przy wykorzystaniu sztuki filmowej – w przypadku pokazu rekonstruktorów będzie pozbawione autentyczności. Organizatorzy widowiska *Wołyń 1943. Nie o zemstę, lecz o pamięć wołając ofiary* w Radymnie w 2013 roku podjęli próbę pokazania tej historii, nasycając je elementami teatralnymi, wykorzystując pantomimę, grę światła i cienia oraz muzykę. Trudno byłoby jednak to określić jako rekonstrukcję *sensu stricto*.

Propozycja metodyczna

Głównym zarzutem przeciwników uczestnictwa (zarówno czynnego, jak i biernego) nieletnich w rekonstrukcjach historycznych jest obawa, że partycypacja w tego typu wydarzeniach może przyczynić się do zwiększenia liczby zachowań agresywnych wśród najmłodszych, przy jednoczesnym obniżeniu poziomu ich wrażliwości na wyrządzaną innym krzywdę. Żadnemu pedagogowi, co nie ulega wątpliwości, nie zależy na tym, by uczyć dzieci, że przemoc jest dobrym sposobem rozwiązywania konfliktów, postawą akceptowaną czy, co gorsza, pożądaną (jak to jest w przypadku prowadzenia działań wojennych). Jednak czy w świecie powszechnego dostępu do brutalnych gier komputerowych oraz filmów prezentujących sceny agresji faktycznie możemy przypisać rekonstrukcjom historycznym aż tak destrukcyjny wpływ na psychikę dzieci? Trudno o jednoznaczne rozstrzygnięcie, lecz niezależnie, czy przyjmiemy ten fenomen kulturowy z całym dobrodziejstwem inwentarza – akceptując zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty tej działalności – czy też uznamy, że jest to „zabawa w wojnę”, która przynosi zgubne skutki, i stąd nie powinna mieć w ogóle miejsca, to

nie sposób uciec od faktów. A są one takie, że z roku na rok zwiększa się liczba dzieci i młodzieży zaangażowanych w odtwórstwo. Dlatego zadaniem nauczyciela, niezależnie od jego osobistych poglądów na ten temat, jest odpowiednie przygotowanie uczniów do obioru rekonstrukcji historycznych oraz ewentualnego ich współtworzenia.

Tematykę tę na lekcji podjąć może wielu nauczycieli – polonista, historyk, katecheta, wychowawca, pedagog, bądź psycholog szkolny czy wreszcie opiekun grupy o charakterze rekonstrukcyjnym, jeśli takowa w szkole działa. Mimo to często zdarza się, że uczniów pozostawia się z tym zagadnieniem samych sobie. Co może prowadzić do całego *spectrum* następstw – niewytworzenia się umiejętności krytycznego spojrzenia na działalność rekonstruktorów, braku świadomości, czym są rekonstrukcje i jak być ich odbiorcą lub twórcą, by działa się to z największą korzyścią, aż po zrodzenie się wśród młodych ludzi zafałszowanego obrazu wojny – niepożądanych szczególnie w placówkach, do których uczęszczają uczniowie aktywnie zaangażowani w odtwórstwo historyczne.

Krótką refleksja nad rekonstrukcjami wystarczy, żeby dostrzec, jak złożony i niejednoznaczny jest to temat. Toteż przeprowadzenie lekcji, która będzie stanowić dla uczniów okazję do podjęcia refleksji nad zasadnością odtwórstwa, nie jest prostym zadaniem i wymaga odpowiedniego rozplanowania. Ciekawą metodą, pomocną przy omawianiu z młodzieżą trudnych tematów, jest *silent conversation*, czyli rozmowa w milczeniu, której propagatorką jest Karen Shawn, amerykańska ekspertka w dziedzinie dydaktyki, zajmująca się przede wszystkim tematyką Holocaustu. Zasady takiej rozmowy są bardzo proste: nauczyciel prosi uczniów, aby zapoznali się z wcześniej przygotowanymi tekstami, a sam rozwiesza na ścianach duże arkusze papieru z zapisanymi pytaniami/zdaniami do rozwinięcia. Po zapoznaniu się z materiałami uczniowie otrzymują pisaki i są proszeni o to, aby w absolutnej ciszy i bez konsultowania się ze sobą zapisali swoje odpowiedzi i przemyślenia na poszczególnych kartach, a także, by, w międzyczasie, śledzili pojawiające się wypowiedzi innych osób i w razie potrzeby odpowiadali

na nie, dodając swoje komentarze. Po wykonaniu tej części zadania nauczyciel dzieli klasę na odpowiednią liczbę grup i prosi uczniów o podsumowanie odpowiedzi, które znalazły się na poszczególnych plakatach. Dopiero wtedy uczniowie mogą zacząć ze sobą dyskutować. Prezentacja ich wniosków odbywa się na forum klasy i jest okazją do dalszej rozmowy czy wyjaśnienia wątpliwych kwestii. Wskazane jest, by podsumowaniem takiej lekcji była praca pisemna (np. rozprawka), która pozwoli uczniom na uporządkowanie refleksji i sformułowanie wniosków²³⁶.

Pierwszym punktem koniecznym do wdrożenia tej metody jest wybór odpowiednich tekstów kultury, odnoszących się do tematu, który będzie przedmiotem danej lekcji, a więc w tym przypadku – do rekonstrukcji historycznych. Odtwórstwo jest na tyle kontrowersyjnym zagadnieniem, że jeśli zależy nam na stworzeniu sprzyjających warunków do otwartej wymiany myśli, warto zaproponować uczniom dwa teksty, które będą reprezentować przeciwległe bieguny w toczących się na ten temat dyskusjach. W roli głosów pozytywnych przywołać można wypowiedzi samych rekonstruktorów, gdyż istnieje prawdopodobieństwo, że uczniowie nie znają żadnego odtwórcy, a kto lepiej opowie o plusach tej działalności niż osoby w nią zaangażowane? Może to być np. wywiad z rekonstruktorem²³⁷ lub film prezentujący działalność odtwórców²³⁸. Jednocześnie nie należy pominąć tekstów podających w wątpliwość wartość tej działalności, należy przy tym zadbać, by były to publikacje, w których mamy do czynienia z konstruktywną krytyką ruchu, gdyż wysoki poziom merytoryczny argumentów w tekście będzie sprzyjał wytworzeniu się takiego samego

²³⁶ Por. Na czym polega i jaką ma wartość „rozmowa w milczeniu”. Opowiadania *Idy Fink*, w: A. Kania, *Lekcja (nie) obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 110–133.

²³⁷ Zob. M. Gizmajer, *Wywiad z Pawłem Rozdżestwieriskim*, http://wspolnaspawa.net.pl/public/25-marek-gizmajer/13-rekonstrukcje?fbclid=IwAR1uSqBYVLufM5QKGChAjqbvK2EZZOvRssuZGrLaNzBBypz_IncGwVeD9IQ (dostęp: 16 III 2019).

²³⁸ Zob. *Rekonstruktorzy*, https://www.youtube.com/watch?v=MoT_BXGgRbl&fbclid=IwAR1zZ2vL5_W7tILY5YuThdYgflnsfpMTes_xvmUxZZFpZPwLhXaUxSkIp9s (dostęp: 16 III 2019).

poziomu w dyskusji, która nastąpi po jego lekturze. Jako przykłady mogą tu posłużyć artykuł Łukasza Zalesińskiego pt. *Naziści tylko na niby*²³⁹ oraz tytułowy reportaż z książki *Najlepsze buty na świecie*²⁴⁰ autorstwa Michała Olszewskiego.

Z kolei na arkuszach porozwieszanych na ścianach, w zależności od ostatecznie wybranych tekstów, mogłyby się znaleźć następujące zdania do rozwinięcia i pytania:

Upamiętnianie wydarzeń z przeszłości jest...

Jaki sposób przekazywania wiedzy o historii jest twoim zdaniem najskuteczniejszy?

Według mnie odtwarzanie przeszłości poprzez rekonstrukcje historyczne jest...

Co twoim zdaniem jest głównym celem osób zajmujących się rekonstrukcją historyczną?

Czy Twoim zdaniem są wydarzenia, których nie należy rekonstruować? Jeśli tak, to jakie?

Gdybyś spotkał osobę zajmującą się odtwórstwem, jakie pytanie chciałabyś/chciałbyś jej zadać?

O ile w przypadku tekstów odnoszących się do Holokaustu metoda ta bezsprzecznie wydaje się być potrzebna, gdyż pozwala na samodzielną refleksję nad tą trudną tematyką i sformułowanie własnych wniosków, o tyle w przypadku rekonstrukcji można by uznać, że jest to niepotrzebne komplikowanie, ponieważ równie dobrze można by taką lekcję przeprowadzić w formie dyskusji lub pogadanki heurystycznej. W przypadku wielu klas z pewnością te metody faktycznie okazałyby się wystarczające, jednak może się zdarzyć, że w niektórych zespołach, zwłaszcza tych silnie podzielonych światopoglądowo,

239

Ł. Zalesiński, *Naziści tylko na niby*,

http://www.nigdywiecej.org/docstation/com_docstation/63/l_zalesinski_nazisci_tyloko_na_niby.pdf
fbclid=IwAR1WjVx9mtd4UYf3DDxXDLQ82EMogho3emDEuEachM0F1lhv03cLy8B0BBk (dostęp: 16 III 2019).

240

M. Olszewski, *Najlepsze buty na świecie*, Wołowiec 2014, s. 151–167.

rozmowa w milczeniu może być jedynym sposobem na przeprowadzenie wartościowej lekcji o rekonstrukcjach historycznych. Po zakończeniu takiej lekcji warto zadać uczniom pracę domową polegającą na napisaniu rozprawki, w której odpowiedzą na następujące pytanie „Nauka przez zabawę czy zabawa w wojnę? Czym według ciebie są rekonstrukcje historyczne?”, co stanowiłoby sprawdzian efektów zastosowanej przez nas metody i diagnozowało, czy jest potrzeba powrotu do tego tematu w przyszłości.

Nie tylko huk wystrzałów

Jak już wspomniano, najczęściej przedstawiciele grup rekonstrukcyjnych odtwarzają wydarzenia związane z wojskowością – bitwy, oblężenia, epizody z dziejów konkretnych formacji zbrojnych – jednak nie brak i takich odtwórców, którzy starają się przedstawiać również różnorakie aspekty życia codziennego z epoki, która jest obiektem ich zainteresowania. Liczne przykłady takich praktyk znaleźć można w działalności grup rekonstruujących okres średniowiecza, które oprócz aktywności związanych z orężem, jak walka mieczami, toporami lub strzelanie z łuku, często zajmują się także odtwarzaniem muzyki, tańców i obrzędów charakterystycznych dla tamtej epoki oraz wytwarzaniem przedmiotów na wzór ówczesnych strojów, naczyń czy ozdób.

Wydaje się, że możliwość zajmowania się w odtwórstwie kwestiami innymi niż militarne stwarza także szansę na zaistnienie w tej dziedzinie wątków żydowskich. O ile bowiem pomysły, takie jak chociażby przywołana już rekonstrukcja likwidacji będzińskiego getta, bądź też inscenizacje związane z Holocaustem, budzą uzasadnione kontrowersje, o tyle próby odtworzenia kultury żydowskiej mogą być cennym źródłem wiedzy na temat tego, jak wyglądała przedwojenna Polska, gdy znaczną część mieszkańców naszego kraju stanowili wyznawcy judaizmu.

Dobrym przykładem tego typu inicjatyw rekonstrukcyjnych są inscenizacje żydowskiego wesela²⁴¹ oraz targu polsko-żydowskiego²⁴², które odbyły się w Radzanowie nad Wkrą, a których zapis oglądać można w serwisie YouTube. Oba te filmy z powodzeniem mogą zostać wykorzystane jako materiał na lekcjach dotyczących kultury żydowskiej. Pierwszy z nich można porównać z dostępnym na tym samym kanale nagraniem prezentującym polskie przedwojenne wesele²⁴³. Nauczyciel może poprosić uczniów o wskazanie różnic i podobieństw między przedstawionymi obrzędami, a także skłonić ich do refleksji nad tym, które ze zwyczajów odtworzonych przez rekonstruktorów przetrwały do dziś i można je obserwować w trakcie odbywających się współcześnie wesel. Z kolei drugi z filmów może być zarówno formą sprawdzenia wiedzy uczniów na temat społeczności żydowskiej, jej strojów, potraw i profesji, jak i punktem wyjścia do dyskusji na temat faktycznego stanu wiedzy młodzieży na temat Żydów oraz stereotypów, jakie są na ich temat utrwalone w zbiorowej świadomości.

Sięgnięcie do rekonstrukcji, w których odtwarzane są pozamilitarne rozdziały historii, to dobry sposób na oswojenie się nauczyciela oraz uczniów z tym zagadnieniem, bez konieczności rozstrzygania, pojawiających się czasem przy okazji typowych inscenizacji, rozgrywających się na polu bitwy, dylematów, czy rekonstrukcje historyczne są nauką przez zabawę czy może zabawą w wojnę.

²⁴¹ Żydowskie WESELE przedwojenne *הנחתה עשידי"א* [Radzanovia], <https://youtu.be/piwOZCsu1tg> (dostęp: 14 VII 2020).

²⁴² Przedwojenny targ polsko-żydowski [Radzanovia], <https://youtu.be/YRPi1RM1HNc> (dostęp: 14 VII 2020).

²⁴³ Polskie WESELE Przedwojenne [Radzanovia], <https://youtu.be/nqy3pgyc9-w> (dostęp: 14 VII 2020).

Podsumowanie

Jak widać, rekonstrukcje historyczne – mimo iż gromadzą rzesze aktywnie w nie zaangażowanych pasjonatów, a jednocześnie cieszą się niezaprzeczalną popularnością wśród odbiorców – wciąż budzą liczne kontrowersje. Począwszy od sporów dotyczących definicji odtwórstwa, przez brak zgody w kwestii tego, czego nie należy rekonstruować, aż po dyskusje dotyczące uczestnictwa (zarówno biernego, jak i aktywnego) dzieci i młodzieży w inscenizacjach. Sam aspekt edukacyjnego waloru rekonstrukcji można rozważyć na kilku poziomach, gdyż, jak już udowodniono, za to, czy udział w inscenizacji będzie miał pozytywne konsekwencje (wzrost wiedzy na temat danego wydarzenia z przeszłości, lepsza orientacja w zachodzących mechanizmach dziejowych, zrozumienie realiów epoki itd.) odpowiedzialność ponosi wiele osób.

W pierwszej kolejności za to, jak odebrana zostanie dana inscenizacja, odpowiedzialni są rekonstruktorzy, przed którymi stoi trudne zadanie wyważenia, gdzie kończy się realistyczne przedstawienie, zgodne ze sztuką rekonstruktorską, a więc oparte na wiarygodnych źródłach, zrealizowane z możliwie największą precyzją i szacunkiem względem faktów, a zaczyna przesadne epatowanie brutalnością, bądź kreowanie obrazu wojny jako zabawy. Toteż istotną kwestią jest uświadamianie rekonstruktorom (czy to w szkole, czy to po włączeniu w struktury danej organizacji), że hobby, które wybrali, wiąże się z dużą odpowiedzialnością, dlatego, iż większość odtwórców swoimi działaniami czci pamięć obrońców naszej ojczyzny, patriotów, którzy nierzadko ginęli w obronie kraju. Jest to więc zadanie, które realizować powinno się ze szczególną uważnością na prawdę historyczną oraz z należnym bohaterom szacunkiem. Z drugiej strony, jako że rekonstruktorzy badają i popularyzują historię, wskazane jest, by robili to w sposób rzetelny, wnoszący wkład do aktualnego stanu wiedzy, być może nawet polskiej nauki, a zarazem z pożytkiem dla widzów inscenizacji, stąd potrzeba merytorycznego opracowywania wydarzeń rekonstrukcyjnych, dopełniania właściwego widowiska narracją, ulotkami,

wystawą itd. Od poziomu grupy rekonstrukcyjnej w dużej mierze zależy to, jak zostanie odebrane dane wydarzenie – czy skłoni widzów do refleksji, zachęci do rozpoczęcia własnych poszukiwań na dany temat, czy może zbuduje fałszywe przekonania i fikcyjny obraz przeszłości? To duże wyzwanie, by w swojej działalności pogodzić troskę o autentyczność z atrakcyjną formą, która przyciągnie jak najliczniejsze grono widzów.

Kolejnym ogniwem potrzebnym do wykształcenia dojrzałych odbiorców, a także twórców rekonstrukcji historycznych, są nauczyciele. Przede wszystkim ci w szkołach, przy których działają kluby zrzeszające młodych odtwórców. Nie może bowiem dochodzić do sytuacji, w której daje się młodzieży atrapy broni, ubiera się ich w mundur i bez żadnego mentalnego przygotowania wysyła na miejsce, gdzie ma się odbyć rekonstrukcja. Bierna postawa opiekunów tych grup jest niedopuszczalna, jednak zdarza się, że uczniów pozostawia się w tej działalności samym sobie, co skutkuje pojawianiem się od czasu do czasu „tworów pararekonstrukcyjnych”, których członkowie traktują tę działalność w kategoriach czystej zabawy, nie zważając na prawdę historyczną i szkodząc swoimi poczynaniami opinii całego środowiska. Sami rekonstruktorzy piętnują osoby, których działalność odbiega od przyjętych kanonów, jednak ważne, by również pedagodzy zachowali czujność, gdy zapraszają jakąś grupę do szkoły, bądź wybierają się z klasą na inscenizację. Kluczowa jest także rola pedagogów w kształceniu w uczniach umiejętności odpowiedniego odbioru wydarzeń rekonstrukcyjnych. Już jedna lekcja wystarczy, by zasygnalizować, iż jest to temat wart refleksji, nad którym nie należy przechodzić do porządku dziennego. Należy rozmawiać z młodzieżą o tym, co rekonstrukcje mają na celu, oceniać razem obejrzone inscenizacje, tak, by nikt nie pozostawał ze swoimi rozterkami sam. Jednocześnie dobrze jest się zdystansować od własnych poglądów i stworzyć uczniom możliwość dialogu, dopuszczającego różne stanowiska.

W przypadku najmłodszych odbiorców nie mniejszy wpływ na kształtowanie ich sposobu odbioru takich wydarzeń mają rodzice,

a to dlatego, że na wydarzeniach rekonstrukcyjnych często pojawiają się całe rodziny, toteż ważne, by nie traktować takiego wyjścia na równi z odwiedzeniem wesołego miasteczka czy jakiegoś festynu. Istnieje potrzeba, by rozmawiać z dziećmi o tym, co zobaczą, przygotowywać je na „wrażenia”, które staną się ich udziałem, być otwartym na udzielenie odpowiedzi na pojawiające się pytania i wątpliwości. To również na opiekunach dzieci ciąży odpowiedzialność za wybór dostosowanych do poziomu ich wrażliwości inscenizacji, tak by udział w rekonstrukcji nie okazał się traumatycznym doświadczeniem, lecz cenną lekcją historii.

Świadomość i zaangażowanie wszystkich tych osób potrzebne są w procesie kształtowania jednostki gotowej do udziału w rekonstrukcjach historycznych. A gdy inscenizacje, dzięki profesjonalnemu podejściu tworzących je grup, będą stały na wysokim poziomie merytorycznym, zaś dzieci przed udziałem w nich zostaną odpowiednio przygotowane, może się okazać, że spory dotyczące edukacyjnego wymiaru rekonstrukcji historycznych zdezaktualizują się, gdyż działalność ta przestanie budzić opór, stając się pełnoprawną, na równi wartościową z innymi metodą nauczania historii.

Dobrym punktem wyjścia dla nauczycieli, starszych uczniów, bądź rodziców chcących zwiększyć swoją wiedzę na temat ruchu rekonstruktorskiego jest wspomniana już książka Kamili Baranieckiej-Olszewskiej *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności*, w której autorka z niezależnej pozycji badacza przygląda się różnym aspektom tego fenomenu kulturowego. Choć publikacja ta przynosi odpowiedzi na wiele wątpliwości, to kwestię edukacyjnego wymiaru odtwórstwa traktuje pobieżnie, bardziej sygnalizując istniejące problemy, niż dostarczając jakichkolwiek odpowiedzi. Potwierdza to tylko, jak złożonym i trudnym do rozstrzygnięcia zagadnieniem jest próba odpowiedzi na pytanie, czy rekonstrukcje historyczne są nauką przez zabawę czy zabawą w wojnę. Pozostaje mieć nadzieję, że w parze z dynamicznym rozwojem ruchu rekonstruktorskiego pójdzie refleksja nad celowością odtwórstwa i namysł nad konsekwencjami, jakie może ono nieść,

zwłaszcza w kontekście zaangażowania się w tę działalność osób najmłodszych, a także wzrośnie liczba dostępnych dla nauczycieli materiałów dydaktycznych, pomocnych w przygotowywaniu zajęć poruszających tę tematykę. Bowiernie nie ulega wątpliwości, że jest to zagadnienie warte poruszenia na lekcjach, dobrze wpisujące się w szerszą pojętą edukację patriotyczną, która i w dzisiejszych czasach stanowić powinna jedną z najważniejszych misji systemu oświaty.

Bibliografia

Assmann J., *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008.

Baraniecka-Olszewska K., *Reko-rekonesans: praktyka autentyczności. Antropologiczne studium odtwórstwa historycznego drugiej wojny światowej w Polsce*, Kęty 2018.

Będzin/ Kontrowersje wokół planowanej rekonstrukcji likwidacji getta, <https://dzieje.pl/aktualnosci/bedzin-kontrowersje-wokol-planowanej-rekonstrukcji-likwidacji-getta> (dostęp: 27 III 2019).

Bogacki M., „Wżywanie się” w przeszłość – odtwórstwo historyczne a nauka, w: *Recepcja kultury średniowiecznej w humanistyce*, pod red. K. Obremskiego, J. Wenty, Toruń 2010.

Bogacki M., *O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego*, „Turystyka Kulturowa” 2010, nr 5.

Czechowski N., *Odtwórstwo historyczne jako poznawanie kultury dawnej*, w: *Recepcja kultury średniowiecznej w humanistyce*, pod red. K. Obremskiego, J. Wenty, Toruń 2010.

Grupy rekonstrukcji historycznych – działania oddolne na rzecz krzewienia kultury narodowej. Raport z badań, <https://www.nck.pl/badania/raporty/raport-grupy-rekonstrukcji-historycznych-dzialania-oddolne-na-rzecz-krzewienia-#> (dostęp: 19 III 2019).

Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.

Kwiatkowski P.T., *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Warszawa 2008.

Leszczyński A., *Istnieją wspomnienia zbyt świeże i bolesne na to by je „rekonstruować”*, http://wyborcza.pl/1,75968,14287828,Istnieja_wspomnienia_zbyt_swieze_i_bolesne_na_to_by.html (dostęp: 28 III 2019).

Maćkowski T., *Program nauczania historii w klasach 4–8 szkoły podstawowej „Wczoraj i dziś”*, Warszawa 2017.

Ostrożnie z rekonstrukcjami historycznymi, <https://podroze.onet.pl/ciekawe/ostroznie-z-rekonstrukcjami-historycznymi/zzv246s> (dostęp: 27 III 2019).

Plumińska-Mieloch A., *Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa. Klasy 4–8*, Warszawa 2017.

Raport z badania zrealizowanego na potrzeby wieloletniego programu rządowego „Niepodległa” TNS POLSKA dla Narodowego Centrum Kultury, Warszawa 2016.

Sowula S., Gondek B., *Zabawy ze swastyką*, http://wyborcza.pl/1,76842,5254471,Zabawy_ze_swastyka.html (dostęp: 28 III 2019).

Średziński P., *Rekonstrukcje historyczne to wtłaczanie w umysły młodych ludzi zupełnie fałszywego wyobrażenia wojny, męczeństwa i cierpienia*, https://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/529189,wojciech-burszta-wywiad-rekonstrukcje-rozmowa.html?fbclid=IwAR2__BnBcGO1QQavJ9QBICQJ1vxVb7tv_LG0nA-8gycD28BJ62mC895fp75c (dostęp: 28 III 2019).

Katarzyna Walczyk

Materiały dydaktyczne na lekcje języka polskiego o tematyce obozowej

Omawianie na lekcjach języka polskiego zagadnień związanych z Holocaustem, a dokładniej obozami koncentracyjnymi i obozami zagłady, jest niezwykle trudne nie tylko dlatego, że czas na nie przypada już w gorącym okresie przedmaturalnym. Są to również lekcje ściśle związane z historią, a przede wszystkim poruszające tematykę niełatwą, która wymaga od nauczyciela odpowiedniego podejścia zarówno do samego zagadnienia, jak i do uczniów. Jednak lekcje te są szczególnie wymagające nie tylko dla nauczycieli. Młodzi ludzie stają wtedy przed ważnym sprawdzianem swojej wrażliwości i dojrzałości, na które niejednokrotnie nie są w stanie zdobyć się nawet osoby dużo starsze od nich.

Niełatwe jest pielęgnowanie w młodych osobach pamięci o czymś, co jednocześnie jest dla nich dalekie i bliskie. Dalekie, bo zupełnie im nieznane i niezrozumiałe. Bliskie, bo żyją jeszcze ostatni świadkowie, którzy piekła II wojny światowej doświadczyli na własnej skórze.

To właśnie na nauczyciela w dużej mierze spoczywa obowiązek przekazania uczniom wrażliwości na historię, o których pamięć trzeba się troszczyć, by nigdy nie zostały zapomniane i nie zniknęły ze świadomości kolejnych pokoleń. Mimo że nieraz wydaje się, że ta pamięć jest drzazgą, przypominającą, do jak wielkich zbrodni zdolny jest człowiek, warto zadbać o nią, podążając za słowami znanej maksymy: „Naród, który nie zna swej historii, skazany jest na jej powtórne przeżycie”.

Pamięć zaszczerpiona w młodym pokoleniu jest jednym ze środków zaradczych przeciw temu, żeby podobne wydarzenia nigdy na powrót nie stały się rzeczywistością.

Co więcej, podstawa programowa nie ułatwia nauczycielom tego niezwykle trudnego zadania. Nie znajdziemy w niej propozycji materiałów, do których możemy sięgnąć, co może okazać się równocześnie zaletą, ponieważ nauczyciel dostaje pełną swobodę wyboru środków, z których korzysta (a jest z czego wybierać), i wadą, ponieważ rodzi się wątpliwość, jak wybrać takie materiały, które będą najlepsze – ogólnodostępne, ciekawe, merytoryczne i które ułatwią nam pracę z uczniami na temat, który jest dla nas, Polaków, niezwykle ważny. Z tego powodu w niniejszym artykule chciałabym skupić się na rozmaitych propozycjach, które mogą ułatwić polonistom przedstawienie tematyki obozowej, a uczniom – podejście do niej we wrażliwy i dojrzały sposób, aby w jak najlepszy sposób wykorzystać czas lekcji języka polskiego na nią przeznaczony.

Materiały wykorzystywane przez nauczycieli

Dla współczesnych młodych ludzi rzeczywistość obozowa jest abstrakcją, którą trudno jest im sobie wyobrazić. Z odsieczą przychodzą oczywiście źródła podstawowe dla polonistów, czyli książki. Jednak i one czasami okazują się niewystarczające. Na szczęście nauczyciele mogą korzystać z innych materiałów różnego rodzaju, dostępnych chociażby w Internecie, a także zdecydować się na zorganizowanie wyjazdu uczniów do jednego z obozów-muzeów, zlokalizowanych na terenie całej Polski. Dla młodego człowieka może to być jedyna okazja do zobaczenia na własne oczy zabytków ważnych dla historii całego świata i bezpośredniego kontaktu z miejscami, które kilkadziesiąt lat temu stały się dla milionów ofiar najprawdziwszym piekłem na ziemi. Tym samym taki wyjazd może rozbudzić w nim refleksje, które zupełnie odmieniają jego dotychczasowe spojrzenie na historię II wojny

światowej. Tak bliskie spotkanie z tragedią może pomóc ukształtować szacunek dla pamięci o wydarzeniach, o których w dzisiejszych czasach mówi się dużo, ale często nie do końca słusznie i zgodnie z prawdą.

Aktualnie w Polsce możemy odwiedzić 12 miejsc po obozach, na których terenach założono muzea. Są to obozy w Sztutowie, Oświęcimiu i Brzezince, Chełmnie nad Nerem, Treblince, Sobiborze, Bełżcu, Majdanku, Warszawie, Rogoźnicy, Krakowie i Piaśnicy Wielkiej²⁴⁴. W tym artykule bliżej przyjrę się ofercie obozu Auschwitz-Birkenau, którego statystyki odwiedzających znacznie przewyższają pozostałe.

Trudno zakwestionować wartość zobaczenia przez uczniów na własne oczy tego, czego obraz opisany w książkach, nawet najlepszych i najbardziej poruszających, niełatwo odtworzyć w głowie, ponieważ jest on dla nas tak nierealny i przerażający. Każdy z nas zdaje sobie sprawę również z tego, że takiego doświadczenia nie zastąpi również obejrzenie kilku filmów dokumentalnych, mimo że one również mogą okazać się bardzo przydatne, co omówię w dalszej części artykułu. Jednak czy nauczyciele korzystają z możliwości pokazania uczniom obiektów, które w czasie II wojny światowej stały się miejscem kaźni milionów ofiar?

Głównie tego zagadnienia oraz samego sposobu wprowadzania na lekcjach języka polskiego zagadnień związanych z Holocaustem dotyczyła przeprowadzona przeze mnie ankieta. Interesowały mnie przede wszystkim materiały, które nauczyciele wykorzystują w czasie omawiania tej problematyki oraz indywidualne sposoby praktyków na zapoznanie ich uczniów z tym niezwykle trudnym i jednocześnie niezwykle ważnym tematem.

244

<https://klubpodroznikow.com/relacje/polska-inne-miejsca/1834-niemieckie-obozy-na-terenie-polski>
(dostęp: 1 X 2019).

Doświadczenia nauczycieli i rzeczywistość szkolna

W ankiecie wzięło udział ponad 70 nauczycieli z różnych typów szkół na terenie całego kraju²⁴⁵. Pierwsza część kwestionariusza zawierała pytania związane z wykorzystywaniem przez nich możliwości wyjazdu z uczniami do obozów-muzeów oraz materiałami, którymi posługują się na lekcjach związanych z historią zagłady Żydów.

Jedynie niespełna połowa ankietowanych (49,3%) przyznała, że ich szkoła umożliwia uczniom zobaczenia na własne oczy obozu Auschwitz-Birkenau znajdującego się w Oświęcimiu. Pozostałe osoby zaznaczyły odpowiedź przeczącą. Wyjaśnienia, o które prosiłam, są różne. Ponad 11% ankietowanych tłumaczy to zbyt daleką odległością od ich miejsca zamieszkania. Znalazły się również głosy, że taka „wycieczka” (przypuszczam, że również ze względu na odległość) jest zbyt drogą inwestycją. Nauczyciele przyznawali się również do tego, że realizując obszerny program nauczania, nie mają na nią czasu. Wielu ankietowanych zaznaczyło, że uczą młodszych uczniów, a taki wyjazd jest w ich szkołach organizowany, ale w klasach starszych lub przez nauczycieli historii – z tego powodu możemy przypuszczać, że uczniowie ci być może będą mieli możliwość odwiedzenia tego miejsca w przyszłości, w starszych klasach lub z nauczycielem innego przedmiotu.

Wśród uzasadnień znalazły się również takie, w których nauczyciele otwarcie przyznawali, że dla nich samych jest to zbyt przykre doświadczenie, z którym trudno jest im się mierzyć. Ankietowani za powód unikania odwiedzin muzeum Auschwitz-Birkenau podają również utrudnienia organizacyjne, z którymi musieliby zmagać się w trakcie planowania takiego wyjazdu – zebranie grupy, zamówienie

²⁴⁵ Badanie przeprowadzone w miesiącach maj-lipiec 2019 roku z wykorzystaniem ankiety internetowej, w którym wzięło udział 72 nauczycieli polonistów ze wszystkich typów szkół na terenie całej Polski. Pytania ankietowe dotyczyły przede wszystkim materiałów wykorzystywanych w czasie organizowania i przeprowadzania lekcji języka polskiego o tematyce obozowej, korzystania z innych form poszerzania wiedzy o tych wydarzeniach (muzea, obozy-muzea, wystawy itd.) oraz ogólnych odczuć towarzyszącym w trakcie omawiania tych zagadnień zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

autokaru, a przede wszystkim rezerwacja terminu z dużym wyprzedzeniem. Często również sama dyrekcja nie jest przychylnie nastawiona do tego typu wyjazdów, a według nauczycieli także uczniowie nie są nimi szczególnie zainteresowani. Ponadto znalazły się również głosy, że takie doświadczenie jest „zbyt drastyczne”, a także, że wizytę w tego typu miejscu powinni zapewnić uczniom rodzice.

Jak widać, powody, dla których szkoły nie gwarantują uczniom możliwości zwiedzenia obozu, są różne, jednak nie zmienia to faktu, że prawie połowa ankietowanych podaje tak samo wiele przyczyn, dla których taki wyjazd od dawna wpisany jest w program ich szkół. Wśród argumentów „za” znajdują się stwierdzenia, że taka wizyta jest konieczna dla zrozumienia literatury obozowej, widniejącej przecież na liście lektur obowiązkowych aktualnej podstawy programowej, a samo zobaczenie na własne oczy obozu Auschwitz-Birkenau jest obowiązkiem każdego Polaka. Nauczyciele zwracają również uwagę na to, że zwiedzanie muzeum jest pewnego rodzaju „żywą lekcją historii”. Co więcej, uwrażliwia ono uczniów na tę tematykę i pomaga w czasie omawiania lektur, nie tylko tych bezpośrednio z nią związanych. Według ankietowanych jest to także okazja do wzbudzenia w uczniach wdzięczności za życie w czasach pokoju. Jedna z odpowiedzi, mimo swojej ogólności i enigmatyczności, w pewien sposób podsumowuje odczucia dydaktyków, którzy podobne wyjazdy traktują jako jedną z wielu form pielęgnowania pamięci o historii – „Bo tak trzeba”.

Żeby zetknąć się z miejscem związanym w jakiś sposób z historią II wojny światowej nie musimy jednak obierać za cel wyłącznie oświęcimskiego muzeum. 36% ankietowanych nauczycieli na pytanie o to, czy odwiedzają razem z uczniami inne muzea-obozy na terenie kraju, odpowiedziało twierdząco. Wśród wymienianych przez nich obiektów znalazły się: Majdanek, Sztutowo, Bełżec, Gross-Rosen w Rogoźnicy, Chełmno nad Nerem, Sobibór, Kraków-Płaszów, a także inne placówki związane z historią Holokaustu na polskich ziemiach – obóz karno-śledczy w Żabikowie, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie oraz Centrum Dialogu im. Marka Edelmana

w Łodzi. Pozostali nauczyciele odpowiedzieli, że wszystkie obozy są położone za daleko albo organizują dla uczniów wizyty jedynie w Auschwitz-Birkenau.

W pytaniu trzecim nauczyciele zostali poproszeni o podanie utworów, które omawiają z uczniami przy okazji poruszania na lekcjach języka polskiego zagadnień związanych z Holocaustem. Poniżej przedstawiam pozyskane propozycje ułożone według frekwencji pojawiania się w odpowiedziach:

Najczęściej pojawiającymi się utworami są oczywiście te widniejące od dłuższego czasu na liście lektur obowiązkowych, czyli opowiadania Tadeusza Borowskiego i *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Jednak na równi z nimi plasują się *Medaliony* Zofii Nałkowskiej oraz opowiadania Idy Fink (najczęściej *Zabawa w klucz*).

Dużą popularnością cieszą się również wiersze Czesława Miłosza (*Campo di Fiori*, *Biedny chrześcijanin patrzy na getto*) i Tadeusza Różewicza (*Warkoczyk*, *Ocalony*, *Jak dobrze*), a także *Żal* oraz *Pola* Hanny Krall.

Na lekcjach pojawiają się sporadycznie: *Arka czasu*, czyli *wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła* Hannah Arendt, wiersz *Ballady i romanse* Władysława Broniewskiego, *Nożyk profesora* Tadeusza Różewicza.

Utwory pojawiające się pojedynczo w odpowiedziach to: *Początek* Andrzeja Szczypiorskiego, *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna* Moniki Sznajderman, *Rejwach* oraz *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne* Mikołaja Grynberga, *Ponary Katyń* Józefa Mackiewicza, *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej* Anny Czerwińskiej-Rydel, *Złodziejka książek* Markusa Zusaka, *Pamiętnik miłości* Stanisława Wygodzkiego, *Dziennik* Anny Frank, *Jeszcze* Wisławy Szymborskiej, *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Pawła Beręsewicza i Olgi Reszelskiej, *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej, *Noc* Eliego Wiesela, *Dziecko Noego* Erica-Emmanuela Schmitta, *Pianista* Władysława Szpilmana, *Elegia miasteczek żydowskich*

Antoniego Słonimskiego, *I była miłość w getcie* Marka Edelmana i Pauli Sawickiej, *Listy z getta tomaszowskiego* Aljuche Orenbacha, *Stworzenie KL Auschwitz* Piotra Macierzyńskiego.

Mimo że praca polonistów opiera się głównie na źródłach pisanych, wśród których, jak pokazało poprzednie pytanie, mają w czym wybierać i w większości świetnie sobie z tym radzą, prawie wszyscy nauczyciele (95,8%) deklarują, że w czasie zajęć korzystają również z innych materiałów, które mają przybliżyć uczniom tematykę Holokaustu. Wśród pomocy naukowych znalazły się albumy ze zdjęciami, obrazy czy materiały przygotowane przez muzeum Auschwitz-Birkenau. Jednak tekstami kultury, po które najchętniej sięgają nauczyciele, są zdecydowanie filmy. Wymieniano zarówno te fabularne, jak i dokumentalne: *Pianista* Romana Polańskiego, *Życie jest piękne* Roberto Benigniego, *Dzieci Ireny Sendlerowej* Johna Kenta Harrisona, *Chłopiec w pasiastej piżamie* Marka Hermana, *Lista Schindlera* Stevena Spielberga, *Krajobraz po bitwie* Andrzeja Wajdy, *Pożegnanie z Marią* Filipa Żylbera, *Przy torze kolejowym* Andrzeja Brzozowskiego, *Rozmowy z katem* Macieja Englerta, *Syn Szawła* László Nemesa, *Playing for time* Daniela Manna, *Powstali z popiołów* Josepha Sargenta, *Korczak* Andrzeja Wajdy, *Chleb* Grzegorza Skurskiego; *Nie było żadnej nadziei. Powstanie w getcie warszawskim 1943* Muzeum POLIN, *Kommando Puff* Dominika W. Rettingera, *Ciemności skryją ziemię* André Singera, *Requiem dla 500 tysięcy* Jerzego Bossaka, *Ludobójstwo* Arkadiusza Olszewskiego, *Mydło z ludzi* Mariusza Olbrychowskiego, *Dzieci Holokaustu* Małgorzaty Imielskiej. Ponadto nauczyciele deklarują, że korzystają również z reportaży o Irenie Sendlerowej, wywiadów z ocalałymi więźniami czy filmów zakupionych w muzeum Auschwitz-Birkenau.

Jak wspomniałam na początku, tematyka związana z Holocaustem, okrutnym i przerażająco brutalnym traktowaniem ludzi, których skazano na ten los jedynie z powodu ich pochodzenia, jest wymagająca nie tylko dla uczniów – niezmiennie wzbudza ona wiele emocji również w samych nauczycielach, którzy mimo lat nie są w stanie nabrać

do niej chłodnego dystansu. Można zatem zadać pytanie: jaki wiek jest najodpowiedniejszy do zaznajomienia uczniów z takim tematem? Zdania nauczycieli biorących udział w ankiecie okazały się w tej kwestii podzielone:

- Według większości nauczycieli najodpowiedniejszy jest wiek powyżej 15 lat. Wielu uznaje, że właśnie 8 klasa jest momentem, kiedy uczniowie są wystarczająco dojrzały, by poruszyć z nimi tematykę Zagłady.

- Znalazły się jednak głosy twierdzące, że uczniowie powinni być jeszcze starsi – mieć przynajmniej 17 czy nawet 18 lat.

- Kilkoro nauczycieli uważa, że odpowiednim wiekiem jest okres, kiedy uczniowie mają 10–14 lat.

- Pojawiły się także głosy, że tematykę tę można tak naprawdę wprowadzić na każdym etapie edukacji, ale sposób jej przedstawienia i wykorzystywane materiały powinny być odpowiednio dobrane do wieku uczniów, co nie jest problemem przy ogromnych możliwościach, które mamy obecnie.

Według nauczycieli tematyka obozowa cieszy się wśród uczniów sporym zainteresowaniem, więc chętnie rozmawiają na jej temat właściwie w każdym wieku.

Druga część ankiety skierowana była do nauczycieli mających możliwość odwiedzenia z uczniami Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau i korzystających z udostępnianych przez muzeum materiałów. Z odpowiedzi wynika, że nauczyciele bardzo rzadko udają się z uczniami do mieszczącego się w bloku 27 Centrum Refleksji, mimo że wszyscy ankietowani, którzy mieli okazję spędzić czas w tej audio-wizualnej sali (jedynie 13,2%), ocenia to doświadczenie jako bardzo pozytywne, będące znakomitą podsumowaniem zarówno dla uczniów, którzy „nie chcieli wychodzić z tych zajęć”, jak i samych nauczycieli. Wydaje się, że znikome zainteresowanie tym udogodnieniem wynika głównie z niewiedzy o istnieniu takiego miejsca w muzeum.

Równie rzadko korzysta się z różnorodnych warsztatów organizowanych przez muzeum – tylko 7,8% ankietowanych potwierdziło, że

brało w nich udział. Jednak tak mała frekwencja, jak można wywnioskować z odpowiedzi, nie wynika z niechęci nauczycieli do uczestniczenia w wydarzeniach tego typu, ale również ze zwyczajnej niewiedzy o organizowaniu takich zajęć.

Popularnością nie cieszą się również, mimo ilości, różnorodności i jakości, bezpłatne materiały oferowane przez PMA-B. Aż 49% ankietowanych nigdy nie korzystało z żadnego z nich. Ci, którzy znają materiały i chętnie sięgają po nie w czasie przygotowywania lekcji, najchętniej wykorzystują:

- książkę pomocniczą *Zrozumieć Holokaust* – 29,4%
- publikację *Przygotowanie do wizyty w Muzeum i Miejsu Pamięci Auschwitz* – 27,9%
- lekcje internetowe – 23,5%
- prezentacje multimedialne – 19,6%
- tekę edukacyjną *75 lat po Aktion Reinhardt – współczesna pamięć o zagładzie Żydów polskich* – 9,8%
- wirtualny spacer po Auschwitz²⁴⁶ – 1,4%.

Kilkoro ankietowanych przyznało, że nie wiedziało o tak szerokiej, bezpłatnej ofercie edukacyjnej muzeum, dlatego myślę, że poniższe przybliżenie jej nauczycielom i dokładniejsze omówienie poszczególnych materiałów, które można znaleźć na stronie PMA-B, może okazać się dla nich bardzo przydatne.

Materiały oferowane przez Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu

Wszystkie materiały, które zostały przygotowane przez Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście, znajdziemy na stronie PMA-B w zakładce „Edukacja”²⁴⁷. Materiały te są całkowicie

²⁴⁶ <http://panorama.auschwitz.org/> (dostęp: 26 VI 2020).

²⁴⁷ <http://auschwitz.org/edukacja/> (dostęp: 26 VI 2020).

bezpłatne, a korzystanie z nich może niezwykle ułatwić przygotowywanie i przeprowadzenie lekcji związanych z tą tematyką. W sekcji „Materiały dla nauczycieli” znajdziemy:

– *Przygotowanie do wizyty w Muzeum i Miejscu Pamięci Auschwitz – publikacja dla edukatorów*²⁴⁸

Publikacja ukazała się zarówno w formie książkowej, jak i elektronicznej. Wersję pdf możemy pobrać w całości ze strony muzeum. Przeznaczona jest ona dla nauczycieli, którzy planują wyjazd do PMA-B. Jak możemy przeczytać na stronie, znajdziemy w niej „nie tylko wszelkie niezbędne informacje praktyczne dotyczące organizacji wizyty, ale przede wszystkim teksty i materiały historyczne, konspekty lekcji oraz informacje dotyczące współczesnego znaczenia i funkcjonowania Miejsca Pamięci Auschwitz”²⁴⁹.

Pierwsza część książki poświęcona jest przygotowaniu do wizyty w muzeum. Zawiera ona wszystko to, o czym powinni dowiedzieć się uczniowie, zanim przyjadą do Miejsca Pamięci, ponieważ do takiego przeżycia muszą zostać oni odpowiednio przygotowani. Autorzy wyjaśnili również, dlaczego jest to tak istotne.

Część druga dotyczy samej wizyty w obozie. Znajdują się w niej m.in. informacje o historii Muzeum, działalności Międzynarodowego Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście, a także krótki opis muzealnej wystawy. Jeden rozdział przedstawia podstawowe trudności, które mogą wystąpić podczas zwiedzania, zarówno organizacyjne, jak i emocjonalne.

Ostatnia, trzecia część książki, poświęcona jest temu, co należy zrobić po powrocie grupy z PMA-B. Znajdziemy tu tematy związane z podsumowaniem wizyty na lekcjach czy propozycje projektów, w które uczniowie mogą się zaangażować.

Książka ta może okazać się nieocenioną pomocą na każdym etapie przygotowywania wyjazdu. Sam podział publikacji na trzy części

248 <http://www.auschwitz.org/edukacja/materiały-dla-nauczycieli/przygotowanie-do-wizyty/> (dostęp: 16 VI 2020).

249 <http://www.auschwitz.org/edukacja/materiały-dla-nauczycieli/przygotowanie-do-wizyty/> (dostęp: 16 VI 2020).

– wprowadzenie uczniów, zwiedzanie i podsumowanie – nakreśla prawidłowy schemat organizacji wizyty, ale i lekcji okołowyjazdowych, w którym niektóre elementy bywają przez nauczycieli pominiwane lub uznane za nieważne i zbagatelizowane, co może sprawić, że uczniowie poczuja, że temat ten nie został im wystarczająco dobrze przybliżony, a samo odwiedzenie tego miejsca również niewiele im dało. Tym, jak ważny jest każdy z tych trzech, wymienionych wyżej elementów planu okołowyjazdowego i wyjazdowego, zajmę się w kolejnej części artykułu.

Oprócz merytorycznej zawartości, książka jest również bardzo atrakcyjna graficznie – jest przejrzysta, pojawia się w niej mnóstwo zdjęć i wykresów, co oczywiście sprawia, że korzystanie z niej jest bardzo wygodne.

– *Zrozumieć Holokaust – książka pomocnicza do nauczania o Zagładzie Żydów*²⁵⁰

Publikację tę również możemy znaleźć w całości na stronie muzeum, jednak jest ona zawężona tematycznie do zagadnień skupionych na historii Żydów i Holokaustu. Podzielona jest na cztery części, z których pierwsza pt. „Kim są Żydzi?” jest odpowiedzią na wszelkiego rodzaju pytania odnoszące się do religii, tradycji czy historii semickiej. Druga część jest prześledzeniem ewolucji stosunku ludzi do społeczności żydowskiej. W części trzeciej dokładnie przybliżona zostaje historia II wojny światowej, „eksterminacji pośredniej”, czyli gett oraz Zagłady. Ostatnia, czwarta część dotyczy następstw tych wydarzeń, pamięci o nich i wniosków, jakie możemy z nich wyciągnąć.

– Lekcje internetowe²⁵¹

Muzeum oferuje 10 darmowych lekcji, które dotyczą najróżniejszych tematów związanych z omawianym przez nas zagadnieniem. Na stronie znajdziemy materiały do **Lekcji przygotowującej do wizyty**,

250 http://www.auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/auschwitz/edukacja/zrozumiec_holokaust-ksiazka_pomocnicza.pdf (dostęp: 26 VI 2020).

251 <http://www.auschwitz.org/edukacja/materiały-dla-nauczycieli/> (dostęp: 16 VI 2020).

które przybliżą uczniom historię miejsca, do którego mają się udać, razem z zagadnieniami dotyczącymi ówczesnej sytuacji politycznej i społecznej, które doprowadziły do jego powstania. Inna lekcja porusza kompleksowo historię obiektu, jakim jest **Auschwitz** – od momentu jego założenia przez rozbudowę, ludzi różnych narodowości, którzy do niego trafili, po dokładny opis warunków, w których przyszło im walczyć o życie.

Kolejne lekcje dotyczą **Sonderkommando, Deportacji Żydów z Węgier, Romów**, którzy znaleźli się w obozie, oraz **Pierwszych transportów Polaków**. Znajdziemy również tutaj materiały zawierające historie związane z **Wyzwoleniem obozu, Ruchami oporu** działającymi w nim oraz **Ucieczkami z Auschwitz**. Jedna z lekcji porusza temat **Powstania Warszawskiego** – jego historię, przebieg – oraz ludzi, którzy zostali po jego upadku deportowani do oświęcimskiego obozu.

Każda z lekcji zawiera nie tylko dokładne informacje dotyczące danego zagadnienia, ale również liczne materiały zdjęciowe i filmowe, które pomagają przybliżyć uczniom dany temat oraz obszerny spis źródeł, z których korzystano w trakcie przygotowywaniu danej lekcji.

– Prezentacje multimedialne do publikacji „Głosy Pamięci”²⁵²

Serię „Głosy Pamięci” możemy nabyć wyłącznie w internetowej księgarni prowadzonej przez muzeum. Każda z publikacji poświęcona jest innemu zagadnieniu związanemu z historią obozu Auschwitz, a prezentacje multimedialne, które możemy znaleźć na stronie, zostały stworzone w taki sposób, żeby pełniły rolę ich uzupełnienia. Do każdego z numerów serii znajdziemy także osobne materiały, wśród których znajdują się przede wszystkim archiwalne zdjęcia.

– Międzynarodowa konferencja edukacyjna „Pamięć w nas ciągle niedojrzała...”²⁵³

252 Tamże.

253 <https://www.youtube.com/watch?v=DfPXJZterGU> oraz https://www.youtube.com/watch?v=P5m9D_zkF28 (dostęp: 26 VI 2020).

Na stronie znajdziemy również zapis dwóch spotkań, które odbyły się w ramach konferencji dotyczącej zagadnienia nauczania o Auschwitz i Holokauście w czasach, w których odchodzą ostatni świadkowie tej historii.

– *Twórczość plastyczna więźniów KL Auschwitz. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*²⁵⁴

Materiały te zawierają zbiór lekcji na powyższy temat, które zostały opracowane na podstawie albumu *Cierpienie i nadzieja*. Publikację można zakupić w muzealnej księgarni. Scenariusze przeznaczone są do pracy dydaktycznej z uczniami ostatnich klas szkół podstawowych i średnich. Zawierają one również fragmenty relacji byłych więźniów oraz liczne fotografie, prace plastyczne i listy pochodzące z Działu Zbiorów i z Archiwum Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu. Przygotowane przez nauczycieli-praktyków scenariusze zajęć są doskonałą pomocą w trakcie opracowywania lekcji związanych z tematyką obozową.

– Pakiet edukacyjny *Obywatele Polscy w KL Auschwitz*²⁵⁵

Pakiet ten składa się z trzech elementów: filmu dokumentalnego *Świadkowie*, prezentującego losy polskich, żydowskich i romskich więźniów obozu, lekcji przygotowanej na platformie Prezi oraz gotowego scenariusza dla nauczyciela i kart pracy dla uczniów.

Scenariusz lekcji został oparty na losach sześciorga młodych ludzi: Bogdana Bartnikowskiego, Czesława Kempistego, Zofii Łyś, Rutki Laskier, Edwarda Paczkowskiego oraz Mariana Turskiego. W materiałach pojawiają się również biogramy i relacje innych więźniów Auschwitz: Haliny Birenbaum, Batszewy Dagan, Józefa Garlińskiego, Izraela Gutmana, Janiny Iwańskiej, Romana Kenta oraz rtm. Witolda Pileckiego. Bohaterami lekcji są zatem osoby, które w czasie

²⁵⁴ http://auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/auschwitz/edukacja/materiały_dla_nauczycieli_internet.indd.pdf (dostęp: 26 VI 2020).

²⁵⁵ <http://www.auschwitz.org/muzeum/aktualnosci/obywatele-polscy-w-kl-auschwitz-lekcja-i-film-poswiecony-losom-obywateli-ii-rp-w-niemieckim-obozie-koncentracyjnym-i-zaglady,1989.html> (dostęp: 26 VI 2020).

II wojny światowej były w większości rówieśnikami uczniów, co oczywiście znacznie ułatwia zarówno zainteresowanie uczniów tematem, jak i wzbudzenie w nich empatii w stosunku do ofiar Zagłady.

Lekcja dostępna jest w trzech wersjach językowych: polskiej, angielskiej i hebrajskiej, całkowicie bezpłatnie.

– Teka edukacyjna *75 lat po Akcji Reinhardt – współczesna pamięć o Zagładzie Żydów polskich*²⁵⁶

Publikacja ta została przygotowana pod kątem edukacji regionalnej i ma pełnić rolę przygotowania młodzieży do wizyty w pobliskim miejscu pamięci.

Pierwsza część teki zawiera konspekty powstałe w oparciu o historię lokalnej społeczności żydowskiej. Wśród przywołanych miast znajdziemy Kraków, Gliwice, Bydgoszcz, Rybnik, Gdańsk oraz mniejsze miejscowości, jak Krzepice, Wadowice, Będzin, Żelichów.

Druga część teki ma charakter uniwersalny. W jej skład wchodzi pięć scenariuszy, które mogą zostać wykorzystane przez nauczycieli z całej Polski. Tekę możemy zakupić w wersji drukowanej w biurze Projektów Edukacyjnych MCEAH lub pobrać w całości za darmo ze strony muzeum.

W zakładce „Edukacja” znajdziemy również nagłówek **E-learning**, pod którym kryją się inne materiały przygotowane przez współpracowników muzeum jako pomoce dla tych, którzy z różnych przyczyn nie mogą zorganizować wyjazdu do PMA-B. Oferta ta może zainteresować również nauczycieli, którzy ze swoimi uczniami odwiedzają muzeum – mogą wykorzystać je jako przygotowanie do wizyty lub element pogłębiający wiedzę, którą zdobyli.

Jak widać, oferta dydaktyczna muzeum jest bardzo obszerna. Poszczególne pomoce mogą posłużyć nauczycielom zarówno jako dodatek do lekcji związanych z tematyką obozową czy wizyty w PMA-B, jak i, jeżeli nie ma innej możliwości, jej substytut. Materiały

²⁵⁶ <http://auschwitz.org/muzeum/aktualnosci/75-lat-po-akcji-reinhardt-wspolczesna-pamiec-o-zagladzie-zydow-polskich-teka-edukacyjna,2014.html> (dostęp: 16 VI 2020).

możemy dobierać dowolnie, w zależności od naszych potrzeb i pomysłu na realizację zagadnienia. Na pewno dużym ułatwieniem jest ich dostępność – praktycznie wszystkie możemy pobrać za darmo ze strony muzeum. Co więcej, materiały zostały przygotowane i sprawdzone przez nauczycieli-praktyków, którzy potwierdzili ich merytoryczność, są więc one wiarygodnym, przetestowanym źródłem.

Prawidłowy porządek bloku zajęć związanych z wizytą w PMA-B

Jak wspomniałam wcześniej, wizyta w muzeum jest świetnym uzupełnieniem bloku zajęć poświęconych tematyce II wojny światowej, jednak potraktowanie jej jako zamiennika lekcji jest pomyłką. Podobnie jest wtedy, kiedy odbierzemy uczniom możliwość przygotowania się do tego wyjazdu oraz podsumowania tego doświadczenia. Kiedy zaniedbujemy te elementy, uczniowie nie tylko nie są w stanie powiązać zdobytej na miejscu wiedzy z materiałem, który opanowali, bądź opanują, ale przede wszystkim ogranicza się im szansa zagłębienia się w ten ważny temat i jego dojrzałe zrozumienie.

Oprócz przygotowania uczniów do wizyty, która u wielu z nich może wywołać naprawdę silne emocje, oraz podsumowania, które jest konieczne, żeby nie pozostawić młodych ludzi z mętlikiem myśli, których nie potrafią zrozumieć i pytań, na które nie będą mogli znaleźć odpowiedzi, ważne jest także wskazanie uczniom, na co powinni zwrócić uwagę w czasie jej trwania. Nadmiar emocji i natłok informacji, którymi uczniowie zostaną zbombardowani w czasie zwiedzania, skutecznie może utrudnić osiągnięcie celu, dla którego nauczyciel stara się taką wizytę zorganizować, czyli próbę naocznego zapoznania z historią i zrozumienia, co tak naprawdę wydarzyło się w Auschwitz-Birkenau. Aby tego uniknąć, dobrym pomysłem będzie przygotowanie wcześniej przez nauczyciela spisu zagadnień, na które uczniowie powinni zwrócić szczególną uwagę. Nauczyciel może podzielić zwiedzających

na grupy i przydzielić im poszczególne tematy, którymi mają się zająć. Dzięki temu każdy skupi się na swojej części, a późniejsze przedstawienie kolejnych zagadnień może być dobrym wstępem do podsumowania wyjazdu. Podział zagadnień w zależności od danej grupy, wieku uczniów czy ilości czasu, który nauczyciel będzie mógł poświęcić na rozmowę z uczniami na temat tego doświadczenia, można oprzeć na schemacie zwiedzania obozu, który dostępny jest na stronie i wygląda następująco²⁵⁷:

Dla uczniów szkół gimnazjalnych²⁵⁸:

Auschwitz I:

Brama „Arbeit macht frei” (wprowadzenie)

Plac apelowy (tematyka reżimu obozowego)

Blok 6 (tematyka rejestracji i egzystencji więźniów,

Blok 11 i dziedziniec, znaczenie w obozowym terrorze)

Blok 27 (wystawa Szoa)

Blok 5 (zagadnienie związane z mieniem Ofiar)

Auschwitz II-Birkenau:

Brama Śmierci (temat założenia obozu Birkenau)

Rampa (warunki transportu, selekcje)

Ruiny komory gazowej i krematorium nr II lub nr III (temat
Zagłady)

Barak dziecięcy w obozie kobiecym (warunki egzystencji i los
dzieci)

²⁵⁷ <http://www.auschwitz.org/muzeum/aktualnosci/nowe-programy-zwiedzania-miejsca-pamieci-dla-gimnazjalistow-i-uczniow-szkol-ponadgimnazjalnych,1659.html> (dostęp: 26 VI 2020).

²⁵⁸ Na stronie internetowej PMA-B niezmiennie znajdziemy plan zwiedzania dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Zwiedzanie dla gimnazjum należałoby dziś traktować jako to przeznaczone dla uczniów klasy VIII szkoły podstawowej.

Dla uczniów szkół ponadpodstawowych (zamiast zwiedzania standardowego):

Auschwitz I:

Brama „Arbeit macht frei” (wprowadzenie)

Plac apelowy (tematyka reżimu obozowego)

Blok 6 (warunki egzystencji)

Blok 10 (eksperymenty medyczne)

Blok 11 i dziedziniec (znaczenie w obozowym terrorze)

Blok 27 (wystawa Szoa)

Piętro bloku 4 (model komory gazowej)

Blok 5 (mienie Ofiar)

Komora gazowa i krematorium

Auschwitz II-Birkenau:

Brama Śmierci (wprowadzenie)

Rampa (rozpoczęcie Zagłady, transporty, selekcje)

Ruiny komory gazowej i krematorium nr III (Zagłada)

Magazyny „Kanady” (wykorzystanie mienia Ofiar)

Centralna Sauna (proces rejestracji więźniów)

Ruiny komory gazowej i krematorium nr II

Barak dziecięcy w obozie kobiecym (warunki egzystencji więźniów).

Zamiast takiego podziału zagadnień możemy równie dobrze oprzeć się na indywidualnych zainteresowaniach uczniów – część z nich może zająć się historią obozu, inni codziennością w nim, administracją czy historiami konkretnych więźniów.

To, jak uczniowie zachowają się w trakcie zwiedzania i odnajdą w tym niecodziennym miejscu, będzie w pewnym stopniu odzwierciedleniem tego, jak zostaną oni do niego przygotowani. Jak podkreślałam już wielokrotnie, etap ten jest bardzo ważny, ponieważ wcześniejsze poznanie historii II wojny światowej, Holokaustu czy antysemityzmu

na ziemiach polskich pozwoli uczniom zrozumieć i zapamiętać w czasie zwiedzania dużo więcej niż w przypadku, kiedy byłoby ono pierwszym spotkaniem uczniów z tą trudną tematyką.

Ważne jest również przygotowanie uczniów na emocje, które na pewno pojawią się w trakcie zwiedzania. Wzbudzenie różnych uczuć czy refleksji w czasie wizyty jest jak najbardziej pożądane i oczekiwane, jednak przerażenie uczniów niekoniecznie będzie pomocne. Uczniowie mają odnaleźć w sobie wrażliwość i empatię, a nie poczuć się jak w horrorze i po opuszczeniu muzeum wyprzeć z pamięci wszelkie wspomnienia z nim związane.

Niezwykle ważnym celem lekcji przygotowujących do wyjazdu do PMA-B jest także rozmowa z uczniami na temat zachowania się w tak szczególnych miejscach. Wpojenie młodym ludziom szacunku do historii i manifestowanie go odpowiednią postawą może nieraz okazać się znacznie ważniejsze i bardziej przydatne niż kolejna porcja wiedzy stricte polonistycznej. Zakaz używania telefonów komórkowych podczas zwiedzania nie byłby tutaj, jak się zdaje, przesadą.

Po należyтым przygotowaniu uczniów i wizycie w Miejscu Pamięci pozostaje nam podsumowanie z uczniami tego, czego dowiedzieli się i co przeżyli w miejscu, które do tej pory pewnie niektórym z nich wydawało się zupełnie abstrakcyjne. Podsumowanie to może wyglądać różnie, w zależności od tego, jak zaplanowaliśmy wizytę.

Jeżeli między uczniami w czasie zwiedzania rozdzielone były konkretne zagadnienia, na których mieli się skupić, referowanie ich przez kolejne grupy będzie dobrym punktem wyjścia do poruszenia tego, co najważniejsze – refleksji uczniów, ich przemyśleń i emocji, które wzbudziło w nich zetknięcie się z tym, co dotychczas znali jedynie z książek czy filmów.

Podsumowanie można również zaplanować wcześniej i przeprowadzić je na miejscu, wykorzystując Centrum Refleksji w PMA-B, które trzeba uprzednio zarezerwować. Warto wiedzieć, że oświęcimskie muzeum ma do zaoferowania szkolnym grupom takie miejsce – jest to okazja godna uwagi, ponieważ w pewnym stopniu odciąża nauczyciela

z obowiązku mierzenia się zarówno z balastem własnych emocji, jak i przeżyciami uczniów, związanymi ze zwiedzaniem Auschwitz.

Ciekawym pomysłem będzie także poproszenie uczniów o zwięzłe przelanie na papier swoich przeżyć, myśli i refleksji, które pojawiły się w ich głowach w trakcie zwiedzania. Po zebraniu anonimowych zwieńczeń nauczyciel może razem z uczniami analizować to, co zostało napisane na kolejnych karteczkach – zastanawiać się, czy wizyta wzbudziła w nich podobne emocje i gdzie tkwi ich źródło. Taka lekcja może być jednocześnie wyjątkową okazją do poruszenia tematu ludzkich przeżyć, działania psychiki, indywidualności uczuć i wrażliwości.

Te trzy elementy – przygotowanie, zwiedzanie i podsumowanie – są ramą, którą możemy dowolnie kształtować w zależności od naszego doświadczenia, czasu, wieku uczniów i pomysłu na realizację tematu.

Nauczyciele, którzy nie mogą zorganizować wyjazdu, również nie pozostają bez możliwości przybliżenia uczniom tematyki obozowej. Jako poloniści najczęściej sięgamy do źródeł pisanych, które są nieocenionym świadectwem obozowych przeżyć, jednak wyobrażenie sobie tego, jak dany obóz funkcjonował, może okazać się bardzo trudne. Jest to przecież miejsce zupełnie dla uczniów abstrakcyjne i niespotykane, bardzo dalekie od tego, z czym stykają się na co dzień. Warto więc korzystać z ogólnodostępnych materiałów, które kompleksowo przybliżą uczniom, jak w rzeczywistości takie obiekty wyglądały. Jest ich bardzo wiele – począwszy od zdjęć, przez różnorodne prezentacje, po filmy, z których nauczyciel może skorzystać na każdym etapie lekcji związanych z zagadnieniem Holokaustu.

Filmy dostępne w Internecie

Film jest niezwykle uniwersalną pomocą naukową, ponieważ może pojawić się na każdym etapie lekcji o tematyce obozowej. Niezwykła różnorodność dostępnych materiałów – długość, forma wizualna, sposób przygotowania – umożliwia nam dopasowanie ich do

czasu, który możemy poświęcić temu zagadnieniu, wieku uczniów i etapu zajęć, podczas którego chcemy go wykorzystać.

W Internecie znajdziemy mnóstwo filmów na temat II wojny światowej, Holokaustu czy obozów. Jednak ich poziom merytoryczny, wykonanie, zawartość treściowa czy przesłanie diametralnie się różnią. Z pewnością ważne jest, by przed skorzystaniem z danego filmu w czasie lekcji samemu dokładnie go prześledzić, by nie okazało się, że jego wartość jest wątpliwa, a uczniowie z takiego seansu albo nie wyniosą nic, albo, co gorsze, przyswoją sobie błędne informacje. Warto również wspomnieć, że przy wyborze konkretnego materiału powinniśmy mieć na uwadze wiek uczniów, którzy mają z niego skorzystać. Wbrew pozorom istotne jest także zwrócenie uwagi na aspekt wizualny materiału – jest to ważne, ponieważ odtworzenie uczniom nawet najbardziej wartościowego treściowo filmu, który jest monotony i zupełnie nie jest w stanie ich zaciekawić, będzie mijać się z celem, bo nic z niego nie zapamiętają.

Tak jak pisałam wcześniej, film może być wstępem do lekcji o tematyce obozowej, pierwszym zetknięciem się uczniów z tym zagadnieniem, które wprowadzi ich w historię, którą dokładniej będą poznawać w czasie kolejnych etapów zajęć. Film, który jest skupiony na konkretnym, wąskim zagadnieniu, może posłużyć jako materiał do pogłębienia wiedzy uczniów. I na koniec, film może być świetnym podsumowaniem i zebraniem wszystkiego, czego uczniowie dowiedzieli się na wcześniejszych lekcjach. Dzięki temu materiał nie tylko zostanie powtórzony, ale dodatkowo zebrany w logiczną, wizualną, więc łatwo przyswajalną dla większości, formę.

Z setek polskojęzycznych filmów, które można wyszukać w Internecie, wybrałam kilka, które dostępne są na platformie YouTube. Starałam się pokazać, jak bardzo materiały traktujące o podobnej tematyce mogą się od siebie różnić i do jak różnych celów możemy je z powodzeniem wykorzystać w trakcie pracy z uczniami. Szczególną uwagę zwracałam na treść filmów, dopiero w drugiej kolejności wartościując je pod względem strony wizualnej. Ważnym aspektem była również

długość danego materiału. Zależało mi na tym, żeby nie przekraczała ona znacznie jednostki lekcyjnej – wtedy taki film znacznie łatwiej wkomponować w tok zajęć.

Krótsze filmy – te będą częściej wstępem do dyskusji, inicjatorem poruszenia danego tematu czy impulsem do wywołania w uczniach refleksji. Maksymalne skondensowanie tego, co autor danego materiału chciał przekazać, czyni go dobrym środkiem do użytku przez nauczyciela, którego czas na przeprowadzenie lekcji związanych z tematyką obozową jest ograniczony. W zależności od wybranego materiału krótsze filmy mogą być także dobrym wprowadzeniem do tematu przed wizytą w obozie. Wybierzemy wtedy te produkcje, które skupiają się raczej na opowiedzeniu historii danego miejsca, tego, jak doszło do jego powstania, a nie te, będące pewnego rodzaju substytutem zwiedzania – nie będzie to miało sensu, skoro w niedługim czasie uczniowie zobaczą wszystko na własne oczy. Oto przykłady.

Jak zabić 1 mln ludzi? Oto jak mordowano w Auschwitz. Ale Historia odc. 110²⁵⁹ – prawie 6-minutowy film poruszający kwestię historii obozu Auschwitz-Birkenau, jego funkcjonowania i przeznaczenia. Jest on krótką odpowiedzią na pytanie, w jaki sposób oświęcimski obóz stał się miejscem mordu miliona ludzi.

*Auschwitz-Birkenau/ Oświęcim*²⁶⁰ – ten 5-minutowy film złożony jest z ujęć z PMA-B oraz archiwalnych zdjęć z obozu, które dadzą uczniom ogólne wyobrażenie obozu i eksponatów, z którymi zetkną się w czasie zwiedzania.

*Auschwitz-Birkenau. Oczami nastolatka*²⁶¹ – jest to 12-minutowe świadectwo młodego chłopaka, który odwiedził PMA-B. Musimy mieć na uwadze, że nie jest to kompendium rzetelnej wiedzy o obozie, ale opis refleksji nastolatka, który dzieli się tym, co zmieniła w jego postrzeganiu wizyta w obozie Auschwitz-Birkenau. Dość ciekawym

259 <https://www.youtube.com/watch?v=YOMsdX7oVFs> (dostęp: 26 VI 2020).

260 <https://www.youtube.com/watch?v=b8D9ruqWNVm> (dostęp: 26 VI 2020).

261 https://www.youtube.com/watch?v=Rrzmdjb_T_w (dostęp: 26 VI 2020).

pomysłem wydało mi się skonfrontowanie spostrzeżeń nastolatka z tym, co nasi uczniowie wynieśli z wizyty w obozie. Nie jest to materiał przesycony informacjami – skupia się on raczej na przeżyciach osoby, która styka się z tą dramatyczną historią. Fakt, że osobą tą jest młody, bardzo wrażliwy i dojrzały rówieśnik uczniów, czyni relację bardzo interesującym materiałem do wykorzystania w czasie lekcji. Film ten może posłużyć jako wstęp do rozmowy już po zwiedzaniu obozu. Zadanie przez nauczyciela pytania, czy uczniowie mieli podobne przeżycia i czy wizyta wzbudziła w nich podobne emocje, może zainicjować bardzo ciekawą rozmowę, która będzie niezwykle cenną lekcją dyskusji o swoich uczuciach, a także szanowaniu przeżyć innych – nawet jeśli byłyby one odmienne niż nasze. Tym samym dotkniemy bardzo delikatnego tematu różnorodności ludzkiej psychiki – tego, jak każdy z nas inaczej odczuwa, odmienności naszych wrażliwości, przemyśleń i refleksji.

„*Tak musi wyglądać PIEKŁO*”. *Opowieść o AUSCHWITZ*²⁶² – wywiad z byłą więźniarką, Aliną Dąbrowską, jedną z niewielu żyjących świadków historii obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau. Wywiad trwa 30 minut i jest niezwykle świadectwem kobiety, która przeżyła piekło obozu i po latach zdecydowała się opowiedzieć swoją historię.

Im dłuższy film, tym większą uwagę powinniśmy zwrócić na jego zawartość treściową i sposób jego wykonania. Treść jest ważna, ponieważ nie chodzi o przytłaczanie uczniów dużą ilością informacji, a jednocześnie im dłuższy materiał, tym więcej może zawierać błędów, jeśli przygotowała go osoba niekompetentna. Wartość estetyczna ma zaś szczególne znaczenie przy filmach ponad 30-minutowych, ponieważ może ona sprawić, że uczniowie będą z zacięciem oglądać materiał od samego początku do końca albo wręcz przeciwnie – będą zupełnie niezainteresowani od pierwszych minut, ponieważ, nawet mimo wartościowej wiedzy, którą mogliby z niego wyciągnąć, będzie

²⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=HX4zox3rHOc> (dostęp: 26 VI 2020).

ona podana w zupełnie nieatrakcyjny i trudno przyswajalny dla nich sposób.

W Internecie można znaleźć filmy trwające ponad godzinę, jednak już te ok. 40-minutowe są wystarczające do pokazania uczniom, jak obozy wyglądały w rzeczywistości. Lektor pełniący rolę przewodnika przybliży im także historię danego obozu i losy więźniów. Jeżeli zdecydujemy się na taki film, możemy wykorzystać tutaj pomysł, o którym wspomniałam przy okazji podróży do PMA-B, a mianowicie podzielić uczniów na grupy i poprosić ich, by skupili się na jednym z zagadnień poruszanych w materiale i później zreferowali go przed całą klasą.

Dłuższe i bardzo skondensowane treściowo filmy mogą być przede wszystkim wykorzystane przez nauczycieli, którzy nie mogą zorganizować wyjazdu do PMA-B. Będą one wtedy substytutem zwiedzania, więc możemy przeznaczyć na nie więcej czasu, a także wybrać film, który zawiera większą porcję wiedzy i porusza więcej aspektów związanych z tym miejscem.

*Ucieczka albo śmierć. Auschwitz Birkenau*²⁶³ – 36-minutowy dokument opowiadający o ucieczce grupy Józefa Papugi z obozu Auschwitz-Birkenau. Film złożony jest w większości z archiwalnych nagrań. Nakreślony zostaje obraz obozowej rzeczywistości i codziennej egzystencji więźniów, zawiera także historię obozu.

*Dziewczęta z Auschwitz*²⁶⁴ – film dokumentalny, który prezentuje spojrzenie na tematykę obozową oczami współczesnych młodych kobiet i ich rówieśnic sprzed 65 lat, byłych więźniarek obozu Auschwitz-Birkenau. Oprócz Polek o swoich przeżyciach opowiadają również Czeszka i Niemka. Kobiety po wielu latach mówią o tym, co było dla nich w tym okresie najtrudniejsze do zniesienia. I nie są to elementy powszechnie znane z podręczników historii – głód, brak

263 <https://www.youtube.com/watch?v=3YQ4YZ5Z2Hg> (dostęp: 26 VI 2020).

264 <https://www.youtube.com/watch?v=XHL6vuWPhMs> (dostęp: 26 VI 2020).

higieny, insekty czy choroby – ale odebranie człowiekowi godności. Film trwa 50 minut.

*Wyzwolenie Auschwitz*²⁶⁵ (z oryginalnego materiału Armii Czerwonej, 1945) – ten ponad 50-minutowy film zawiera archiwalne, drastyczne ujęcia, nakręcone przez sowieckich operatorów filmowych kilka dni po wyzwoleniu obozu Auschwitz, wystylizowane w taki sposób, żeby uzyskać złudzenie wykonania ich dokładnie tego dnia²⁶⁶. Przedstawiają one m.in. tereny obozu bezpośrednio po wkroczeniu żołnierzy Armii Czerwonej. Zdjęcia dokumentalne przeplatane są wywiadem z Aleksandrem Woroncowem, sowieckim kamerzystą towarzyszącym żołnierzom i autorem większości ujęć. Ponadto film porusza również kwestię procesu selekcji i zagłady, eksperymentów medycznych i codziennego życia więźniów w obozie koncentracyjnym Auschwitz. Dokument ten jest z pewnością przeznaczony dla starszych uczniów, ponieważ zawiera wiele drastycznych scen.

*Jeden dzień w Auschwitz*²⁶⁷ – anglojęzyczny film dokumentalny z polskim lektorem, opowiadający historię byłej więźniarki, Kitty Hart-Moxon, która po siedemdziesięciu latach wraca do piekła, z którego udało jej się wyjść żywą. W wyprawie towarzyszą jej dwie szesnastolatki, Natalia i Lydia. Dziewczęta są w tym samym wieku, w którym była Hart-Moxon, gdy trafiła do obozu. Odpowiadając na pytania nastolatek, Hart-Moxon dzieli się z nimi swoimi wspomnieniami. Film jest pomysłowym połączeniem wywiadu i dokumentu, w którym przeplatają się wypowiedzi byłej więźniarki i jej towarzyszek zwiedzających obóz, wypowiedzi lektora wprowadzające informacje historyczne oraz omawiające ukazywane archiwalne materiały, jak zdjęcia czy filmy.

*Świadkowie. Obywatele polscy w Auschwitz-Birkenau*²⁶⁸ – jeden z lepszych materiałów, które znajdziemy na platformie YouTube.

265 <https://www.youtube.com/watch?v=wsMmRITgIJ0> (dostęp: 26 VI 2020).

266 <http://auschwitz.org/muzeum/o-dostepnych-danych/cytaty/fotografie-wiezniarskie/> (dostęp: 26 VI 2020).

267 <https://www.youtube.com/watch?v=2RI34eVb9mg> (dostęp: 26 VI 2020).

268 <https://www.youtube.com/watch?v=gozc4HgHD98> (dostęp: 26 VI 2020).

Jest to 35-minutowy film dokumentalny w reżyserii Mirosława Krzyszkowskiego, ukazujący losy obywateli polskich więzionych w Auschwitz – Polaków, Żydów i Romów – w kontekście historii nazistowskich Niemiec, powstania i funkcjonowania obozu oraz niemieckiego aparatu terroru. Film jest nie tylko niezwykle wartościowy treściowo (porusza zarówno liczne wątki historyczne, jaki i mówi o wartości pamięci), ale także atrakcyjny wizualnie, złożony z wielu różnych elementów – wypowiedzi narratora, animacji komputerowych, materiałów archiwalnych.

Album Auschwitz.

Plan zajęć dla liceum – scenariusz i materiały

Na koniec warto omówić jeszcze jeden z materiałów, który może bardzo ułatwić przygotowanie lekcji związanych z tematyką obozową. *Album Auschwitz*²⁶⁹ stworzony przez Międzynarodową Szkołę Nauczania o Holokauście Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie jest pakietem edukacyjnym opartym na jedynym ocalałym dowodzie wizualnym procesu masowego mordu w Auschwitz-Birkenau. Publikacja ta jest złożoną ze zdjęć z lata 1944, kiedy to do obozu przybyła grupa węgierskich Żydów. Fotorelacja obejmuje zdjęcia wykonywane w trakcie całego procesu eksterminacji ofiar, począwszy od ich przyjazdu do obozu, nie uwzględniając jedynie momentu ich ostatecznego zabójstwa.

W skład pakietu wchodzi dwa scenariusze pojedynczych, 45-minutowych lekcji, w tym fotografie z albumu, ostatnie listy i relacje więźniów, uzupełnione przez materiały dla nauczycieli i uczniów. Zgodnie z zamysłem autorów *Album Auschwitz* przeznaczony jest do wykorzystania na lekcjach języka polskiego w klasie II (III) i III

269

G. Greif, *Album Auschwitz*, tł. P. Sawicki, Jerozolima 2010.

(IV) szkoły średniej. Twórcy chcieli stworzyć materiał, który umożliwi uczniom naukę o Auschwitz przez album fotografii o wartości historycznej i osobistej. Za najważniejszy cel postawili sobie przywrócenie Żydom godności, której pozbawiła ich codzienność w obozie koncentracyjnym.

Same lekcje są interdyscyplinarnymi materiałami, na które składają się fotografie z albumu, dokumenty i relacje, które mają przybliżyć uczniom omawianą tematykę w kompleksowy sposób.

Co dokładnie znajdziemy w *Albumie Auschwitz*? Materiał ten jest oparty na 207 fotografiach społeczności żydowskiej, która trafiła w 1944 roku do Auschwitz-Birkenau. Wśród nich znalazła się rodzina Jacobów, stąd inna nazwa albumu *Album Lill Jacob*. Zdjęcia te zostały odnalezione przypadkowo po wyzwoleniu przez ocalałą z Holokaustu Lill Jacob. Zostały one wykonane przez dwóch niemieckich fotografów SS – dokumentują więc jedynie to, co chcieli oni pokazać, jednak do dziś nie wiadomo, dlaczego zdjęcia te w ogóle powstały. Z tego powodu nie znajdziemy wśród zdjęć obrazów kaźni Żydów, procesu zabijania czy zwłok – więźniowie na tych zdjęciach wciąż jeszcze są żywi. Tym samym jest to materiał, na który warto zwrócić uwagę.

Zgodnie z ideami Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokaucie w Instytucie Yad Vashem w czasie zajęć związanych z tematyką Zagłady powinniśmy skupiać się na jednostkach i nie traktować więźniów jako ogromnej grupy anonimowych ofiar, stąd w czasie zajęć przygotowanych przez instytut uczniowie zapoznają się z historiami konkretnych osób, nie zaś bezimiennej masy więźniów.

Materiał składa się z dwóch lekcji, z czego pierwsza skoncentrowana jest na pracy z *Albumem Auschwitz* jako swoistym albumie rodzinnym należącym do Lill Jacob. Zgodnie z filozofią twórców jednym z głównych celów nauczania uczniów o Holokaucie jest wzbudzenie w nich empatii – przez to lekcja skupiona jest przede wszystkim na emocjach uczniów, które wzbudzają w nich te materiały.

Podczas lekcji drugiej uczniowie dowiedzą się więcej o organizacji procesu zagłady oraz tematach skupionych wokół tego zagadnienia.

Celem tej lekcji jest przesłедzenie kolejnych etapów transportu ofiar. W lekcji tej dla jeszcze lepszego zrozumienia tematu korzysta się z autentycznych relacji więźniów.

Materiał zawiera także dodatkowe pomoce, takie jak: *Dodatek 1: „Album ma własne przeznaczenie”*, który wyjaśnia, czym jest *Album Auschwitz* i opowiada jego historię. *Materiały dla nauczyciela: „ostateczne rozwiązanie”* to zwięzły opis faktów historycznych, które doprowadziły nie tylko do powstania obozu Auschwitz-Birkenau, ale również ogólnego nazistowskiego ruchu eksterminacji Żydów europejskich. W *Dodatk 2: Auschwitz-Birkenau: historia obozu* znajdziemy zwięzłą, napisaną w ciekawy sposób historię oświęcimskiego obozu koncentracyjnego. Mamy ponadto plan byłego obozu koncentracyjnego Auschwitz I i Auschwitz II-Birkenau (Brzezinka).

Dodatek 3: Fotografia jako dokument historyczny to tekst, w którym Nina Springer-Aharoni snuje rozmyślania na temat znaczenia fotograficznych pamiątek z przeszłości. Jest to niezwykle interesujący esej o tym, czym tak naprawdę są zdjęcia. W kolejnej części artykułu autorka przechodzi do zagadnienia wykorzystywania fotografii w okresie nazistowskim.

Zestaw zawiera także płytę, którą możemy wykorzystać w czasie lekcji. Znajdziemy na niej archiwalne teksty z albumu (listy, notatki, relacje więźniów), uzupełnione komentarzami twórców. Na płycie są również zdjęcia z albumu, które możemy wyświetlić w czasie lekcji, co sprawi, że korzystanie z nich będzie znacznie wygodniejsze.

Scenariusze lekcji są bardzo dobrze przygotowane, a każdy z dodatkowych materiałów uzupełniony jest komentarzem i pytaniami, które nauczyciel może zadać uczniom. Są to kompleksowe pomoce edukacyjne, przygotowane przez ekspertów i przetestowane przez nauczycieli. Co więcej, Instytut Yad Vashem jest organizacją z niezwykle tradycją, własną filozofią nauczania i renomą, którym można zaufać i skorzystać z ich materiałów, ułatwiają pracę.

Materiały lekcyjne, które zawiera *Album Auschwitz*, nie są niestety dostępne w Internecie, jednak same zdjęcia możemy znaleźć na stronie Instytutu Yad Vashem²⁷⁰.

Podsumowanie

Lekcje o tematyce obozowej nie należą do najłatwiejszych. Są to trudne zagadnienia, do których emocjonalnie podchodzą nie tylko uczniowie, którzy stykają się z tą tematyką po raz pierwszy, ale również sami nauczyciele. Bardzo ważne jest zatem, by tak wymagające dla wszystkich lekcje były dobrze zorganizowane. Ich przebieg będzie wyglądać różnie w zależności od naszego pomysłu, ale także możliwości, które stwarza dana szkoła. Jeżeli zamierzamy zorganizować wyjazd do PMA-B, nasze lekcję będą wyglądać nieco inaczej niż w szkole, gdzie takiej możliwości nie ma. Co starałam się podkreślić wcześniej, wyjazd do muzeum musi zostać poprzedzony solidną lekcją przygotowującą, a po nim musi nastąpić podsumowanie. Do tych celów możemy posłużyć się materiałami, które oferuje nam za darmo PMA-B (wszystkie znajdziemy na ich stronie), filmami dostępnymi w Internecie czy *Albumem Auschwitz*. Te same materiały mogą posłużyć nam również wtedy, gdy uczniowie nie będą mieli możliwości zobaczenia obozu Auschwitz-Birkenau na własne oczy. Różnorodność tych pomocy naukowych jest tak duża, że przy dobrym zorganizowaniu pracy będą mieli oni możliwość wystarczającego zgłębienia wiedzy o Holokauście i tematyce obozowej.

Jak wynikało z przeprowadzonej przeze mnie ankiety, nauczyciele w większości nie mają problemu z przygotowaniem tych lekcji, mimo wielu trudności. Są pomysłowi, wykorzystują różne materiały i organizują wizyty w różnych miejscach ważnych z punktu widzenia

²⁷⁰ https://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/album_auschwitz/index.asp (dostęp: 26 VI 2020).

omawianego zagadnienia, a sami uczniowie są zainteresowani tematem. Ważne jest jednak, żeby nauczyciele znali łatwo dostępne i wartościowe materiały, które przygotowały do ich użytku różne instytucje lub po prostu wiedzieli o ich istnieniu – m.in. materiały stworzone przez PMA-B – ponieważ mogą one znacznie ich odciążyć i ułatwić planowanie lekcji. Solidne przygotowanie zajęć sprawi, że nawet tak trudny temat okaże się być załącznikiem dojrzałych przemyśleń i refleksji uczniów i nauczyciela.

Ewa Dryjka

Historia Żydów z Pławna

Ślady istnienia kultury żydowskiej w Polsce można znaleźć w prawie każdym większym mieście, najciekawsze opowieści o przeszłości kryją się jednak w historii mniejszych miejscowości i niestety w wielu przypadkach pozostają faktami nieodkrytymi. Ciekawym pod tym względem regionem są okolice miasta Radomska oraz miejscowości Gidle i Pławno. W oparciu o kilka publikacji, dotyczących historii tych miejsc, można podjąć próbę rekonstrukcji losów społeczności żydowskiej, zamieszkującej kiedyś teren dzisiejszego pogranicza województw śląskiego i łódzkiego.

O ile żydowska przeszłość Radomska została w dużej mierze opracowana, dzięki kilku pracom publikowanym na łamach „Zeszytów Radomszczańskich” i lokalnych wydawnictw historycznych, o tyle dzieje miasteczka Pławna pozostają właściwie niezbadane, nie licząc pojedynczych wzmianek w publikacjach zbiorowych, dotyczących historii Żydów w województwie łódzkim lub w monografiach historycznych Pławna i Gidel.

Najwięcej cennych informacji o Żydach z Radomska dostarczają dwie, opublikowane w „Zeszytach Radomszczańskich”, prace dyplomowe studentek: Martyny Musiał *Zarys dziejów ludności żydowskiej w Radomsku w świetle księgi pamięci tego miasta i innych źródeł*²⁷¹ oraz

²⁷¹ M. Musiał, *Zarys dziejów ludności żydowskiej w Radomsku w świetle księgi pamięci tego miasta i innych źródeł*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2014, nr 8.

Agnieszki Misiak *Życie codzienne w getcie radomszczańskim 1939-1943*²⁷². Z okazji 70. rocznicy likwidacji miejscowego getta Muzeum Regionalne w Radomsku wydało specjalny numer periodyku, który w całości poświęcony był Żydom radomszczańskim²⁷³. Podobny artykuł można także znaleźć w publikacji Medias Kesselman Muzeum²⁷⁴ – dotyczy on jednak współcześnie zachowanych śladów istnienia społeczności żydowskiej w Radomsku.

Oprócz wymienionych wydawnictw historycznych, poświęconych w całości losom społeczności żydowskiej z Radomska, wzmianki o niej pojawiały się także w zagranicznych publikacjach, np. we wspomnieniach Stefanii Heilbrunn²⁷⁵ – znanej radomszczańskiej nauczycielki, Żydówki Miriam Chaszczewackiej oraz w książce autobiograficznej Louise Steinman²⁷⁶, podejmującej temat relacji polsko-żydowskich oraz ich przemian.

Radomsko do dziś kontynuuje tradycję relacji polsko-żydowskich i współpracuje z izraelskim Kariat Bialik, co roku przyjmując gości z Izraela, którzy przyjeżdżają odwiedzić cmentarz i miejsca pamięci o Zagładzie. W przestrzeni publicznej funkcjonuje także, choć mało widoczne, Otwarte Muzeum Żydów Radomszczańskich²⁷⁷, czyli szlak

272 A. Misiak *Życie codzienne w getcie radomszczańskim 1939-1943*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2015, nr 10.

273 W okupowanym Radomsku. Likwidacja getta 10 i 12 października 1942 r. Okolicznościowa jednodniówka, http://muzeum.radomsko.pl/wordpress/wp-content/uploads/pdf/likwidacja_getta_radomsko.pdf (dostęp: 15 X 2018); „A mury milczą... I tak pozostanie...”. Muzeum Regionalne im. Stanisława Sankowskiego w Radomsku. Wydanie okolicznościowe poświęcone pamięci Żydów Radomszczańskich w 70. rocznicę zbrodniczej likwidacji getta przez niemieckich nazistów.

274 P. Piluk, Ślady obecności Żydów w Radomsku, „Słowo Żydowskie” 2015, nr 7 (521), <http://www.kesselman-museum-radomsko.org/wp-content/uploads/2017/07/Medias-Kesselman-Museum-Slowo-Zydowskie-July-2105-article3.pdf> (dostęp: 15 X 2018).

275 S. Heilbrunn, *Children of Dust and Heaven: A Diary from Nazi Occupation through the Holocaust*, Pacific Palisades, Calif.: Remember Point, 2012.

276 L. Steinman, *The Crooked Mirror. A Memoir of Polish-Jewish Reconciliation*, Boston: Beacon Press, 2013.

277 Muzeum Pod Otwartym Niebem, <http://www.polskaniezwykla.pl/web/place/45361,radomsko-muzeum-pod-otwartym-niebem.html> (dostęp: 27 X 2018). Otwarcie owego muzeum spotkało się z niechętnym przyjęciem mieszkańców, część tablic została zdewastowana: Pierwsze Otwarte Muzeum Żydowskie w Radomsku zdewastowane jeszcze przed inauguracją <http://radomsko.naszemiasto.pl/artykul/pierwsze-otwarte-muzeum-zydowskie-w-radomsku-zdewastowane,2292598,artgal,t,id,tm.html> (dostęp: 5 XI 2018). W lutym 2018 roku w „Gazecie Radomszczańskie” ukazał się obszerny artykuł na temat antysemityzmu, będący próbą analizy powodów niechęci wobec Żydów w Radomsku, a jednocześnie symptomatyczną diagnozą stanu rzeczy. Autor artykułu przytacza szereg nienawistnych wypowiedzi, zamieszczanych przez radomszczań w Internecie na Facebooku oraz wygłaszanych w miejscach publicznych. Zob. T. Nowak, *Antysemityzm po radomszczańsku*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 7, s. 12-13.

tablic pamiątkowych, umieszczonych w miejscach, w których kiedyś znajdowały się ważne dla przedwojennej społeczności żydowskiej miejsca: szpital, synagoga, szkoła, domy mieszkalne, później getto.

Na współczesnych mapach Radomska, Pławna i okolic pozostały ślady istnienia społeczności żydowskiej, której korzenie sięgają XVII wieku. W Pławnie i Radomsku znajdują się stare cmentarze żydowskie²⁷⁸ – w Radomsku lepiej zachowany, w Pławnie są to właściwie ruiny cmentarza.

Wiedzę na temat losów społeczności żydowskich z Pławna i Radomska pozwalają czerpać strony internetowych baz Muzeum POLIN oraz wirtualnego sztetla. Dostarczają one także istotnych informacji pozwalających zrekonstruować historie Żydów z Pławna, którzy w czasie II wojny światowej trafili do radomszczańskie getta. W wymienionych źródłach pojawiają się również wzmianki o Polakach, którzy ukrywali Żydów z Pławna i Radomska oraz opowieści o ocalonych przez nich osobach. Do najbardziej znanych historii należą te o rodzinach Bukarów²⁷⁹, Gniatkowskich²⁸⁰, o małżeństwie Poli i Natana Nestów²⁸¹ oraz losach Miriam Chaszczewackiej²⁸², młodej Żydówki, która w getcie radomszczańskim napisała pamiętnik, cenne źródło wiedzy o życiu codziennym w getcie. Wątki historii żydowskiego Radomska przewijają się także w biografii Apolonii Starzec²⁸³. Opowieści o ukrywaniu Żydów w okolicach Pławna i Radom-

278 *Radomsko*, <http://www.kirkuty.xip.pl/radomsko.htm> (dostęp: 27 X 2018), *Pławno*, <http://www.kirkuty.xip.pl/plawno.htm> (dostęp: 27.10.2018).

279 *Rodzina Bukarów*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

280 *Historia pomocy – rodzina Gniatkowskich*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/historia-pomocy-rodzina-gniatkowskich> (dostęp: 28 X 2018).

281 *Tajemnica cmentarza w Radomsku*, <https://ewamaria2013texts.wordpress.com/2015/08/25/tajemnica-cmentarza-w-radomsku/> (dostęp: 28 X 2018).

282 Pełny tekst pamiętnika został opracowany przez Feliksa Tycha, zob. *Pamiętnik Miriam Chaszczewackiej*, „Zagłada Żydów: Studia i Materiały” 2013, nr 9, s. 429–469.

283 Zob. artykuły na temat życia, pochodzącej z Radomska, Apolonii Starzec: Wywiad Marty Cobel-Tokarskiej z Apolonią Starzec, <http://operacji.org/apolonia-starzec.html> (dostęp: 28 X 2018); *Uratowana po aryjskiej stronie*, <https://www.rp.pl/artykul/945290-Uratowana-po-aryjskiej-stronie.html> (dostęp: 28 X 2018), *Apolonia Starzec*, <http://www.centropa.org/biography/apolonia-starzec> (dostęp: 28 X 2018).

ska wspomina też Stanisław Gawron²⁸⁴, pracownik socjalny na tych terenach od 1939 roku. *Rejestr Faktów represji na obywatelach polskich za pomoc ludności żydowskiej w okresie II wojny światowej* zawiera sześć historii o Żydach ukrywanych przez mieszkańców różnych miejscowości powiatu radomszczańskiego i częstochowskiego (położonych w okolicy Pławna i Gidel). Jan Wiaderek z Gidel ukrywał u siebie dwie osoby narodowości żydowskiej w 1942 roku. Trafił za to do więzienia w Częstochowie, ale został zwolniony²⁸⁵. Ewa Ociepa w miejscowości Biała w powiecie radomszczańskim także ukrywała w swoim domu osoby narodowości żydowskiej (nieznane są jednak ich nazwiska ani liczba), za co została osadzona w więzieniu w Częstochowie²⁸⁶. Jej dalsze losy pozostają nieznane. Józefa i Jakub Szmaciarscy z Przyrowa ukrywali w Częstochowie dwoje Żydów, za co trafili do obozu koncentracyjnego Auschwitz. Józefa została zamordowana w 1944 roku, Józef zmarł rok wcześniej²⁸⁷. Wyroki śmierci za ukrywanie Żydów wykonano także na Karolinie Owczarek z Teklinowa (mieszkającej w Konarach, blisko Pławna) oraz na dwóch mieszkańcach wsi Widzówek – Stanisławie Widerze i Walentym Kępie. Na prośbę Karoliny Owczarek Widera ukrywał siedmioro, a Kępa pięcioro Żydów (w zamian za opłatę), Karolina Owczarek dostarczała im jedzenie. Jednego z ukrywających się Żydów znaleźli robotnicy leśni, którzy doprowadzili go do Niemców. W czasie przesłuchania wydał osoby, które udzieliły mu pomocy. Widera i Kępa zaś przyznali, że działali na prośbę Karoliny Owczarek. Uniknęli tym karym śmierci zamienionej w 1944 roku na więzienie. Karolina Owczarek została natomiast stracona we Wrocławiu w 1944 roku²⁸⁸.

²⁸⁴ E. Mazur, *Po prostu człowiek (materiały dotyczące pomocy niesionej Żydom w czasie okupacji hitlerowskiej w Warszawie)*, „Palestra” 1968, nr 12/11(131), s. 88, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Palestra/Palestra-1968-t12-n11\(131\)/Palestra-1968-t12-n11\(131\)-s65-104/Palestra-1968-t12-n11\(131\)-s65-104.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Palestra/Palestra-1968-t12-n11(131)/Palestra-1968-t12-n11(131)-s65-104/Palestra-1968-t12-n11(131)-s65-104.pdf) (dostęp: 28 X 2018).

²⁸⁵ *Rejestr Faktów represji na obywatelach polskich za pomoc ludności żydowskiej w okresie II wojny światowej*, Warszawa 2014, s. 185.

²⁸⁶ Tamże, s. 169.

²⁸⁷ Tamże, s. 179.

²⁸⁸ Tamże, s. 95.

Inne okoliczne miasta, choć nieco oddalone od Radomska i Pławna, również włączają pamięć o Żydach w organizację kultury regionu. Położony niedaleko od Radomska Przedbórz, organizując wystawę w Muzeum Ludowym Ziemi Przedborskiej, umieścił w nim salę poświęconą kulturze i historii Żydów z województwa łódzkiego²⁸⁹. W samym Radomsku organizowane są Dni Kultury Żydowskiej, festiwal zorientowany historycznie, którego wydarzenia skupiają się na relacjach polsko-żydowskich i pamięci o Zagładzie, w przeciwieństwie do odbywającego się w Lelowie święta Ciulimu-Czulentu, które ma nieco mniej naukowy charakter. Radomszczańskie Dni Kultury Żydowskiej przebiegają pod znakiem spotkań z historykami czy autorami książek, w programie znajdują się projekcje filmów i dyskusje okołofilmowe oraz historyczne spacerunki po mieście szlakiem pamięci o tutajszych Żydach.

Jakkolwiek pamięć o Żydach, żyjących przed wojną na terenach pogranicza województw łódzkiego i śląskiego, jest obecna w kulturze regionu i znajduje zainteresowanie lokalnych historyków, wciąż nieopisane pozostają losy żydowskiego Pławna, które – choć współcześnie nie jest już miastem – podobnie jak Radomsko zachowało w swojej historii świadectwa obecności Żydów.

Niniejszy artykuł będzie zatem próbą rekonstrukcji żydowskiej historii dawnego miasteczka Pławna. Do najważniejszych wartych uwzględniania elementów należą: opis społeczności żydowskiej, jej historia, losy przed i w czasie II wojny światowej, historie pomocy, utrwalone w źródłach sylwetki konkretnych postaci Żydów oraz współczesne pozostałości po żydowskiej przeszłości Pławna.

Pierwszą przeszkodą, która sprawia, że pisanie o żydowskim Pławnie jest trudnym zadaniem, jest brak źródeł i opracowań. Jedyna metoda, pozwalająca na stworzenie spójnej historii, to zbieranie okrucichów i łączenie ich w większe całości. Jako że miejscowość nie jest

289 Muzeum Ludowe Ziemi Przedborskiej,
http://www.przedborz.com.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=72 (dostęp: 27 X 2018).

już miastem oraz przynależy do gminy Gidle, a więc nie jest nawet siedzibą gminy, Pławno nie posiada własnej strony internetowej ani lokalnego czasopisma. Szczątkowe informacje można znaleźć w publikacjach dotyczących Gidel, Radomska lub w internetowych bazach gromadzących informacje o Żydach polskich. Jednym z ważniejszych źródeł pozostają także wypowiedzi i publikacje drukowane Bolesława Bartnika, lokalnego historyka, autora książki *Monografia Pławna. Z dziejów zapomnianych miast*²⁹⁰. Na podstawie tej fragmentarycznej wiedzy można spróbować zrekonstruować, możliwie wiernie, losy pławieńskich Żydów.

Żydzi w Pławnie przed II wojną światową

Początki istnienia społeczności żydowskiej w Pławnie przypadają na XVII/XVIII wiek. Wówczas miejscowość otrzymała prawa miejskie, wtedy także pojawili się Żydzi – początkowo 17 osób²⁹¹. Jak podaje strona Wirtualny Sztetl, żydowscy rzemieślnicy mieszkali głównie przy ul. Młynarskiej²⁹². Przed wojną już prawie osiemset mieszkańców stanowili Żydzi, było to około 53% wszystkich pławnian²⁹³. Podobnie jak w innych miastach, trudne warunki ekonomiczne przełomu XIX i XX wieku oraz I wojna światowa przyczyniły się do zmniejszenia

²⁹⁰ B. Bartnik, *Monografia Pławna. Z dziejów zapomnianych miast*, Pławno 2006.

²⁹¹ Tamże, s. 55.

²⁹² *Pławno. Historia społeczności*,

<https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/pl/1266-plawno/99-historia-spoelnosci/137852-historia-spoelnosci> (dostęp: 31 X 2018).

²⁹³ B. Bartnik pisze o 30 % ludności Pławna. Wirtualny Sztetl, za *The Encyclopedia of Jewish Life Before and During the Holocaust*, podaje 53 %. Jako że książka B. Bartnika jest starsza niż dane z Wirtualnego Sztetla – podaję w tekście głównym dane z nowszego źródła. Witryna kirkuty.xip.pl także podaje dane z Wirtualnego Sztetla: „Żydzi w Pławnie mieszkali już w XVIII wieku. W 1897 roku w miejscowości żyło 752 wyznawców judaizmu, co stanowiło 53% wszystkich mieszkańców”. Niezgodność źródeł pojawia się także w kwestii datowania początków osadnictwa żydowskiego w Pławnie, *The Encyclopedia...* podaje XVIII wiek, Bolesław Bartnik pisze już o końcu XVII wieku. Autor nie stosuje jednak przypisów, podaje jedynie zbiorczą bibliografię swojej książki, dlatego trudno ocenić, z jakich konkretnie źródeł korzystał.

liczebności tej grupy. W 1939 roku w Pławnie mieszkało około czterystu Żydów.

Pewnych danych na temat liczebności społeczności żydowskiej w Pławnie dostarcza też tabela z baz Wirtualnego Sztetla, która przedstawia zestawienie urodzin i zgonów w gminie żydowskiej w latach 1912–1945²⁹⁴. Są to jednak dużo nowsze dane, dotyczą już XX wieku.

Tab. 1 Liczba urodzeń, małżeństw i zgonów ludności żydowskiej Pławna w latach 1912–1945²⁹⁵

	Urodzenia	Małżeństwa	Zgony	
1912 r.	37	5	12	54
1913 r.	-	-	-	-
1914 r.	-	-	-	-
1915 r.	-	3	-	3
1916 r.	-	3	-	3
1917 r.	-	8	-	8
1918 r.	-	19	-	19
1919 r.	34	11	6	51
1920 r.	15	8	20	43
1921 r.	19	4	8	31
1922 r.	40	10	16	66
1923 r.	37	25	6	68
1924 r.	33	24	7	64
1925 r.	38	32	9	79
1926 r.	43	26	-	69

294 Pławno. Demografia, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/100-demografia/21553-demografia> (dostęp: 2 XI 2018).

295 Zestawienie liczby urodzeń, małżeństw i zgonów ludności żydowskiej Pławna w latach 1912–1945, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/100-demografia/21553-demografia> (dostęp: 19 V 2019).

	Urodzenia	Małżeństwa	Zgony	
1927 r.	36	13	8	57
1928 r.	47	11	12	70
1929 r.	97	14	4	115
1930 r.	26	11	6	43
1931 r.	24	5	9	38
1932 r.	22	8	5	35
1933 r.	18	7	10	35
1934 r.	31	6	8	45
1935 r.	17	7	9	33
1936 r.	19	2	8	29
1937 r.	8	2	8	18
1938 r.	17	4	7	28
1939 r.	7	2	17	26
1940 r.	3	1	9	13
1941 r.	3	-	11	14
1942 r.	3	2	14	19
1943 r.	-	-	-	-
1944 r.	-	-	-	-
1945 r.	-	-	-	-
Razem	674	273	229	1176

Z danych tych wynika, że największy rozwój liczebny Gminy Żydowskiej w Pławnie przypadł na 10 lat przed wojną, od roku 1919 do 1929 – liczba narodzin wynosiła wówczas nawet 97 w 1929 r. Średnio natomiast utrzymywała się na poziomie około 40 urodzin. Najwięcej małżeństw zawarto w latach 1923–1926. Zatem okres chwilowej stabilizacji życia po zakończeniu I wojny światowej także dla Żydów z Pławna był czasem spokoju i rozwoju społeczności, który nie powtórzył się już nigdy w XX-wiecznej historii.

Liczebność Gminy Żydowskiej nie była stała w ciągu wieków, zawirowania historyczne zostawiały swój ślad także na losach pławieńskich Żydów. Aby zrekonstruować ich historię, należy cofnąć się w czasie do pierwszego żydowskiego osadnictwa w Pławnie w początkach XVIII wieku. Dzięki temu, że miasto znajdowało się na skrzyżowaniu licznych szlaków handlowych oraz pielgrzymkowych do pobliskiego klasztoru w Gidlach, Żydzi mogli organizować w Pławnie jarmarki i zakładać warsztaty²⁹⁶. Pracowali głównie jako rzemieślnicy. Andrzej Bukar w wywiadzie mówi:

(Pławno) zamieszkiwali szewcy, którzy całą zimę przerabiali buty i na targ wozili gdzieś tam (...). A w lecie wyjeżdżali – byli to murarze, stolarze, cieśle, którzy budowali w Warszawie domy. Także to takie miasteczko było, (...) przydworskie, bo dwór to był dwór, a tu było miasteczko. (...) Był młyn, były piekarnie, sklepy, sporo Żydów mieszkało na rynku, (...) w koegzystencji takiej, nie było tam żadnych takich antagonizmów specjalnych²⁹⁷.

Bolesław Bartnik pisze, że działał wtedy w Pławnie liczny cech szewców, który liczył ponad 100 członków²⁹⁸, prawdopodobnie w większości Żydów, jak można przypuszczać na podstawie zacytowanej wyżej wypowiedzi Andrzeja Bukara.

Autor *Monografii Pławna* potwierdza opinię Andrzeja Bukara o bezkonfliktowym egzystowaniu obu społeczności: „Społeczność polsko-żydowska żyła dość zgodnie”²⁹⁹. Nie wiadomo jednak, czy są to informacje potwierdzone źródłowo, czy wynikające tylko z braku wiedzy na temat antagonizmów, które mogły istnieć, lecz nie zostały utrwalone, bowiem Wirtualny Sztetl podaje, że:

296 B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 55.

297 Andrzej Bukar – *miasteczko Pławno*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

298 B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 19.

299 Tamże, s. 55.

W miasteczku dochodziło do aktów o charakterze antysemickim. Wedle księgi pamięci Radomska i okolic (*Sefer yizkor le-kehillat radomsk ve ha-sviva*) miały one związek z funkcjonowaniem ośrodka pielgrzymkowego w Gidlach. Gdy na dzień św. Jacka zjeżdżały tłumy wiernych na odpust, chłopci często upijali się, wybijali szyby w żydowskich sklepach i okradali je³⁰⁰.

Andrzej Bukar, pochodzący z Sulmierzyc ziemianin, konsekwentnie mówi o dobrych stosunkach polskiego dworu z Żydami. Informacji jest jednak zbyt mało, aby móc to jednoznacznie ocenić.

Pochodzę (...) z rodziny (...) ziemian. (...) Mieszkaliśmy w Sulmierzycach, to jest miasteczko, gdzie było masę Żydów. I ci Żydzi z moją babcią w bardzo dobrej komitywie żyli – z panią dziedziczką. Tylko się denerwowali, że ona ciągle, (...) jak się dowiedziała, że jakieś dziecko żydowskie jest biedne i nie ma rodziców, (...) to przyjmowała. Był sierociniec (...) przy dworze, który ona wybudowała, dla polskich dzieci i w ogóle dla wszystkich dzieci (...). Podobno, tak jak mi mówiono, Żydzi mieli do niej pretensje, że ona tych Żydów (...) małych chciała przechrzcić na katolicyzm. (...) W miasteczku było sporo Żydów. Sklepy były – jeden był chyba tylko polski sklep (...) na ileś tam sklepów, jak ja pamiętam. (...) Żydzi kupowali u nas wszystkie na przykład karpie, (...) które jeszcze były w stawie. (...) Przyjeżdżali we wrześnie: „Pani dziedziczko, sprzeda pani te karpie wszystkie? My je wyłapiemy i wywieziemy do Łodzi” – tam dostarczali. Do Piotrkowa. (...) Żyd był taki, który (...) zawsze dzierżawił sad. (...) Tyle i tyle jabłek dostarczał pani dziedziczce na zimę, (...) a resztę se sprzedawał. Pilnował sadu. Miał taką ze słomy budę zrobioną, taki szałas. I tam koczował w lecie, żeby mu tych jabłek nie kradli, dzieciaki. (...) W zasadzie dwór, bez Żydów, by nie żył, i Żydzi bez dworu też nie.

300

Plawno. Historia społeczności,

<https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/99-historia-spolecznosci/137852-historia-spolecznosci>
(dostęp: 31 X 2018).

Bo pani dziedziczka, jak potrzebowała pieniądze, to kredyt zawsze u Żydów dostała. No, bo zawsze miała czym zapłacić – zbożem, tym, tamtym. (...) Tak to wyglądało. (...) I tak żeśmy żyli, do trzydziestego dziewiątego roku³⁰¹.

Jak mantra powraca motyw koegzystencji obu grup, którą zaburzyła dopiero wojna, choć idealna zgoda zapewne nie istniała, bo w innej wypowiedzi Andrzej Bukar powie: „Pamiętam, że narodowcy to tam, w Sulmierzycach, jeszcze przed wojną (...) przyjeżdżali, jakieś pogromy chcieli robić (...). Ale tam ich, że tak powiem, miejscowi wyeliminowali z tej miejscowości³⁰²”. Musiała zatem mieszkać w Sulmierzycach jakaś grupa ludności niechętna Żydom, a zapewne także i Żydzi mogli mieć zastrzeżenia do dziedziczki, która przygarniała żydowskie sieroty z zamiarem ochrzcenia. Ostatecznie jednak dwór i Żydzi funkcjonowali na zasadzie połączonych interesów ekonomicznych, co wystarczało, aby ta współpraca zapewniała obu grupom byt.

Wypowiedź Andrzeja Bukara dostarcza jednak przede wszystkim wiadomości na temat zawodów wykonywanych przez Żydów – trudnili się głównie handlem płodami rolnymi, które skupowali od dworu, w przeciwieństwie do Żydów z Pławna, którzy zajmowali się wolnymi zawodami rzemieślniczymi, głównie szewstwem, i byli mniej związani z dworem, choć i takie relacje zapewne istniały.

Choć w porównaniu z okresem II wojny światowej są to czasy dość odległe, okresem, z którego istnieje najwięcej danych na temat pławieńskich Żydów, jest XIX wiek. Mimo że szczątkowo zachowane dokumenty pozwalają na stworzenie nie spójnej narracji, ale raczej migawek z historii żydowskiego Pławna, fragmenty te zasługują na uwagę i połączenie w całość.

³⁰¹ Andrzej Bukar – *Przedwojenne Sulmierzyce i relacje między dworem a Żydami*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

³⁰² Andrzej Bukar – *miasteczko Pławno*, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

XIX wiek był czasem utworzenia osobnej gminy żydowskiej w Pławnie. Komisja Zaokrąglenia Parafiatów Żydowskich w Województwie Kaliskim przygotowała 24 stycznia 1827 roku projekt, w ramach którego z 29 liczbą gmin żydowskich wzrosła do 37³⁰³. Do nowo utworzonych gmin należała ta w Pławnie, co świadczy o rozwoju i znaczeniu tamtejszej społeczności we wspomnianym okresie historycznym. W 1827 roku zastępcą, pełniącym funkcję rabina, był Samuel Gutermann. Gmina liczyła 487 osób, rabin miał 47 lat, pobierał pensję w wysokości 300 zł i znał języki polski, hebrajski i jidysz³⁰⁴. Rabin z Pławna był dodatkowo określany w tym samym dokumencie jako „dążący do cywilizacji”, co znaczyło, że jest wykształcony, nie zabobonny i potrafi przekazywać innym szerszą wiedzę, wyróżniało go też to, że znał trzy języki, gdy większość rabinów z mniejszych miast znała tylko dwa. To ważna informacja, ponieważ dzięki niej wiadomo, że pławieńska gmina wyróżniała się na tle innych osobą zauważanego powszechnie rabina. Funkcje szkolników w gminie Pławno sprawowali natomiast w latach 20. Hercyk Samuel i Mozes Magnetstein, obaj znali tylko jidysz. Pierwszy z nich w wieku 52 lat pobierał pensję w wysokości 150 zł, drugi w wieku 72 lat w wysokości 72 zł³⁰⁵.

W XIX wieku powstała zatem w Pławnie licząca się, choć nie-liczna, Gmina Żydowska. O statusie materialnym pławieńskich Żydów świadczą także źródła przywołane przez Bolesława Bartnika.

W XIX wieku do kasy ekonomicznej miasta Pławna wpłynęły, na 149 pozycji, aż 52 wpłaty pochodzące od Żydów. Jako że składki płacili tylko właściciele posesji, oznacza to, że 1/3 bogatych ludzi, czyli posiadaczy ziemi lub działek i domów w Pławnie, stanowili Żydzi. Bolesław Bartnik uważa, co nie jest dość oczywiste, że powtarzające się w notatkach kasy nazwiska, a zmieniające się imiona świadczą

303 M. Matuszczyk, *Gminy żydowskie w województwie kaliskim w pierwszej połowie XIX wieku*, http://www.czesochowajews.org/papers/2017/matuszczyk_pol.pdf (dostęp: 2 XI 2018).

304 Tamże.

305 Tamże.

o tym, że Żydzi żyli w Pławnie od kilku pokoleń, byli mocno zakorzenioną grupą społeczną³⁰⁶. Dane o liczebności społeczności żydowskiej znajdują się także w aktach szkolnych z 1928 r. – na 380 uczniów przypadało 87 dzieci żydowskich. Nauczycielem religii żydowskiej był wówczas rabin Goldman, 4 godziny tygodniowo³⁰⁷. Informacja ta dostarcza wiedzy o tym, że dzieci polskie uczyły się wówczas razem z żydowskimi, nie istniały szkolne podziały.

O tym, że Żydzi w Pławnie stanowili liczącą się grupę społeczną, świadczą nie tylko powyższe informacje, ale także fakt, że szlachecki majątek Pławno był przez 12 lat dzierżawiony przez Żydów.

Marian Gruszecki wydzierżawił na lat dwanaście, poczynawszy od 1 lipca 1878 r., dobra Pławno z folwarkami Pławno, Strzała, Przerębów i Borki Salomonowi Wekslerowi, synowi Szymona, zamieszkałemu w Pławnie, i Majerowi Rozenbaumowi, synowi Eliasza, zamieszkałemu w dobrach Podświerk w powiecie radomszczańskim. Cena dzierżawna wynosiła 5825 rubli rocznie, a dodatkowo dzierżawcy musieli opłacać podatki i ubezpieczenie³⁰⁸.

Żydzi z powiatu radomszczańskiego (Radomska i Pławna) odegrali w 1863 roku ważną rolę w powstaniu styczniowym. W Pławnie bowiem sztab, dowództwo oraz kancelaria powstańców znajdowały się w domu Jakuba Rajchmana – Żyda pławieńskiego³⁰⁹.

W 1881 r. miał miejsce pożar Pławna. Jak podaje gazeta „Tydzień” z 29 maja 1881 r., także ludność żydowska poniosła wówczas straty: „Poniosły śmierć przez spalenie się: Sura Bajla Szpałtyn lat 45 i dziewczę 5–letnie Ryfka Bajgelman”, „Spaliła się i murowana synagoga żydowska”, „Katolicka ludność Pławna ogołocona ze wszystkiego, i nie

306 B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 55.

307 Tamże.

308 K. Łagiewka, *Z dziejów majątku Pławno i jego właścicieli do roku 1945*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2014, nr 8, s. 196.

309 Tamże, s. 15.

mająca zgoła gdzie podziąć się, zyskała tymczasowy przytułek w sąsiedniej wsi Gidle; żydowska zaś chroni się częścią po okolicznych wsiach, a częścią po pobliskich miastach i miasteczkach”, „We wsi Gidle związał się komitet pod przewodnictwem posiadającego całkowite zaufanie miejscowej ludności właściciela tejże wsi i b. sędziego gminnego, p. Juliana Pieniążka. Do składu komitetu wchodzi 3-ch członków chrześcijan i 3-ch Żydów z liczby pogorzalców. Komitet ten zajmuje się słusznym rozdziałem pomiędzy pogorzalców wpływających ofiar”³¹⁰.

Szczegóły pożaru nie są znane, wiadomo jednak, że najpierw zapaliła się stodoła, a później kolejne budynki, których spłonęło w sumie 326³¹¹. Jedną z przyczyn sprzyjających pożarom była stara, drewniana, drobna i gęsta tzw. „żydowska zabudowa” (małe domki, stykające się ze sobą na dużej powierzchni, skierowane wejściem ku ulicy, ponieważ mieściły się w nich zakłady usługowe), której pozostałości – już w murowanej postaci – zachowały się do dziś, szczególnie na ulicy Radomszczańskiej, wokół kościoła parafialnego pw. św. Stanisława Biskupa i Męczennika.

Żydzi z Pławna brali czynny udział w lokalnym życiu społecznym nie tylko w sytuacjach klęsk. Przed I wojną światową zachowały się ślady ich uczestnictwa w obradach władz lokalnych. Bolesław Bartnik pisze, że w skład Rady Gminnej w Pławnie w latach 20. i 30. XX wieku wchodziło zarówno Polacy, jak i Żydzi: Henryk Morawski, Antoni Krauze, Antoni Brzózka, Henryk Rogalski, Jakub Rajchman, Karol Pioruński, Binem Tyberg, Ludwik Ojrzyński, Abram Szpałtyn, Stanisław Borkowski, Fiszel Szenkarski i Roman Borowik³¹². Jednocześnie na liście dochodów i wydatków magistratu figuruje w tabeli

³¹⁰ Pożar Pławna, „Tydzień” 1881, nr 22, <http://bc.wimbp.lodz.pl/Content/6070/Tydzien1881nr22a.pdf> (dostęp: 2.11.2018).

³¹¹ Tamże.

³¹² Zob. B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 19.



Kościół parafialny pw. św. Stanisława Biskupa i Męczennika w Pławnie



Widok pożydowskiej zabudowy przy ulicy Radomszczańskej w Pławnie od strony dawnego rynku miasta

wpływy pozycja – „za noszenie strojów żydowskich”³¹³ oraz „składka bóżnicza”, tuż obok opłat pobieranych od szynkarzy, dziesięciny, składek kwaterunkowych, szarwarków i innych podatków.

W opisywanym okresie, tuż przed I wojną światową, powstała w Pławnie jesziwa³¹⁴, którą założył rabin Icchak Mordechaj Hakohen Rabinowicz (Rabinowicz)³¹⁵, prawdopodobnie związany z rodem Rabinowiczów z Radomska.

Tuż przed wybuchem II wojny światowej Żydzi w Pławnie wciąż byli aktywnymi uczestnikami życia społecznego, o czym świadczy anegdota o wydobywaniu ze stawu rosyjskiego jaszczyka ze skarbami. Nie wiadomo, na ile historia ta jest prawdziwa, być może powstała, aby podkreślić chciwość pławieńskich Żydów, nie mniej była powtarzana. Legenda głosiła, że w czasie I wojny światowej po grząskich nadrzecznych terenach w okolicy Pławna przechodziły wojska rosyjskie z wozem pełnym pieniędzy na żołd. Ładunek zatonął, a w 1934 r. bogaci pławieńscy Żydzi mieli założyć spółkę do wydobywania ze stawu zatopionego jaszczyka. Za pomocą maszyny parowej przez dwie doby pompowano wodę, ale nie udało się wypompować jej wszystkiej, ponieważ ziemia wciąż nasiąkała wodami gruntowymi. Jaszczyka nie znaleziono, ale udało się złapać 10 beczek ryb i odnaleźć zwłoki

313 Opłaty i kary za noszenie strojów żydowskich mają długą historię. Pierwsze wzmianki o nakazie wyróżniania się Żydów za pośrednictwem stroju pochodzą z XIII wieku. Żydzi byli obowiązani nosić tzw. znak hańby (rodzaj naszywki na odzieży – forma piętnowania, którą wykorzystali potem naziści). Nakazywały to władze kościelne, między innymi: sobór laterański w 1215 roku, sobór we Wrocławiu w 1267 roku, sobór bazyilejski (po 1431 roku), oraz cywilne, np. sejm piotrkowski 1538 r. Żydzi nie chcieli jednak respektować tych praw, zachowywali swój tradycyjny ubiór. W 1534 r. król zniósł prawo nakazujące Żydom noszenie wyróżniających ich strojów. W 1824 r. zabroniono Żydom noszenia tradycyjnych strojów żydowskich, w celu asymilacji z ludnością ziem polskich. Wprowadzono kary za noszenie strojów żydowskich, a od 1845 r. można je było nosić za specjalną opłatą (stąd ta informacja w księgach Pławna). Żydzi nie chcieli rezygnować ze swojej tradycji, nawet kosztem wnoszenia koniecznej opłaty. Zob. E. Kamola, *Ubiór żydowski w Rzeczypospolitej. Stan badań, „Znaczenia”* 2015, nr 12, <http://www.e-znaczenia.pl/?p=1189> (dostęp: 2 XI 2018); *Zerkając w stare gazety. Zakazane stroje* <http://www.ctmustex.org.pl/dokumenty/2/175.zerkajac-w-stare-gazety-zakazane-stroje.html> (dostęp: 2 XI 2018).

314 Wyższa szkoła talmudyczna, której ukończenie uprawniało do objęcia funkcji rabina.

315 *Pławno. Historia społeczności*,

<https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/99-historia-spolecznosci/137852-historia-spolecznosci> (dostęp: 31 X 2018).



Widok na ulicę Radomszczańską od strony kościoła i drogi do Zagórze, gdzie znajdował się cmentarz żydowski



widok kościoła parafialnego ze skrzyżowania z drogą do Zagórze

zamordowanej wcześniej kobiety, której ciała poszukiwano³¹⁶. Legendę opowiadał Bolesław Bartnik, jednak nie przytoczył źródła, z którego ją zaczerpnął. Być może pochodziła zatem z nienotowanych ustnych przekazów.

Żydzi w Pławnie w czasie II wojny światowej

Bolesław Bartnik pisze, że hitlerowcy pojawiali się w Pławnie już 2 września 1939 r.³¹⁷, gdy do miejscowości przybywali także ludzie z innych wsi, pozbawieni domu. Bartnik wspomina, że wówczas miał iść po raz pierwszy do szkoły. Ukrywał się przed Niemcami z rodzicami i znajomym w domu dziadka. Żołnierze niemieccy zabrali Tadeusza Gawina i rozstrzelali go, podobnie jak innych młodych mieszkańców miasta oraz rabina i 40 Żydów³¹⁸. Podpalili także synagogę. 24 września Niemcy usunęli dzieci żydowskie ze szkoły, w 1942 r. z Pławna do radomszczańskiegetta wywieziono 550 osób. Pozostali w Pławnie młodzi mężczyźni zostali przy życiu, aby dokończyć budowę mostu na Warcie, ich grupą kierował Żyd Besterman. Niemcy nadzorowali prace przy rzece, a kiedy budowa została zakończona, pracownicy, eskortowani przez żydowską policję, zostali przewiezieni do getta w Radomsku. Wirtualny Sztetl podaje z kolei, że w 1939 r. w Pławnie było już tylko 400 Żydów.

Jednym pierwszych zamordowanych, już 4 września 1939 r., był założyciel i kierownik jesziwy rabin Icchak M. H. Rabinowicz. Wraz z nim zginęły jeszcze także inne osoby (wedle księgi pamięci: Lejbusz Tajchner, Hela Geldbart, Naftali Orbach). Niemcy zmusili Żydów do niewolniczej pracy fizycznej przy regulacji Warty, płynącej na zachód

³¹⁶ B. Bartnik, *Jak znaleźć skarb...*,
<http://www.noworadomsk.pl/zbior/strony/plawno/nadeslane/boleslaw02.html> (dostęp: 2 XI 2018).

³¹⁷ Zob. B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 23–25 i 55.

³¹⁸ W innym miejscu książki B. Bartnik podaje, że pierwszego dnia wojny zastrzelono tylko 5 Żydów. Trudno sprzeczyć, która informacja jest właściwa. Podobna nieścisłość dotyczy liczby wywiezionych do getta.

od Pławna. Sprowadzono tu także Żydów z okolicznych miejscowości, którym nakazano mieszkać w stodołach³¹⁹.

Podawane w obu źródłach informacje co do prac przy rzece są zgodne, brak jednak spójnych wiadomości, co do miejsca zamordowania pławieńskich Żydów. Dzień przed zamordowaniem rabina, 3 września, nad Pławnem został zestrzelony jeden z polskich samolotów, walczących przeciwko Niemcom, spadł w okolicach ujścia Wiercicy do Warty. Miejscowa ludność poszła obejrzeć wrak w poszukiwaniu ciał lotników, wśród tych, którzy pomagali je wyciągnąć z samolotu, znalazł się także Żyd Kokoszka³²⁰, którego wymienia Boleśław Bartnik.

Strona kirkuty.xip.pl podaje, że: „we wrześniu 1942 roku w Pławnie utworzono getto, w którym stłoczono około czterystu osób. Kilka tygodni później mieszkańcy getta zostali wywiezieni do obozu w Treblince, gdzie znaleźli śmierć.³²¹”. Nie ma więc informacji o transporcie pławieńskich Żydów do Radomska. Wirtualny Sztetl stwierdza natomiast, że:

W 1941 r. pierwsi Żydzi z Pławna i Gidel trafili do Auschwitz. Wszyscy przetrzymywani w miasteczku 9 października 1942 r. zostali wypędzeni ze swych domów, przewiezieni do getta w Radomsku, skąd 10–12 października 1942 r. wraz z radomszczańskimi Żydami Niemcy wysłali ich do komór gazowych w Treblince³²².

319 *Pławno. Historia społeczności*, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/99-historia-spolesznosci/137852-historia-spolesznosci> (dostęp: 31 X 2018).

320 B. Bartnik, *Monografia...*, dz. cyt., s. 25.

321 *Pławno*, <http://www.kirkuty.xip.pl/plawno.htm> (dostęp: 31 X 2018).

322 *Pławno. Historia społeczności*, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/99-historia-spolesznosci/137852-historia-spolesznosci> (dostęp: 31 X 2018). Podobną informację notuje M. Musiał w artykule *Zarys dziejów ludności żydowskiej w Radomsku w świetle księgi pamięci tego miasta i innych źródeł*: „Pod koniec września 1942 r. do dzielnicy żydowskiej w Radomsku zaczęły napływać transporty ludności z okolicznych miejscowości, m.in. z Mszczonowa, Pławna, Gidel, Kamieńska, Kodrania, Strzałkowa i Kłomnic”, s. 58, 85.

Bolesław Bartnik, który przeżył wojnę w Pławnie, potwierdza, że getta tam nie było, a wszyscy Żydzi trafili do getta w Radomsku. Ci, których wywożono, sprzedawali cały swój dobytek, pozbywali się rzeczy, ponieważ do getta mogli zabrać ze sobą tylko jeden tobołek. W ich domach zamieszkał potem najbiedniejszy pławnianin: „Tacy, którzy dotąd wynajmowali u kogoś jakąś izbę, czy komórkę”³²³. Takich biednych ludzi było dużo, dzięki tragedii okolicznych Żydów zyskali dach nad głową.

O tym, że Żydzi z Pławna ginęli (lub w inny sposób opuszczali miasto – trafiali do obozów pracy, przenosili się do innych miejscowości, aby się ukryć), świadczy lista nazwisk, już z 1940 r., wedle której 47 osób zajęło dawne żydowskie domy po mieszkańcach, którzy zostali zamordowani lub wywiezieni z miasta. Na poniższej liście, wśród wielu żydowskich nazwisk, można znaleźć także Polaków, którzy zajęli żydowskie domy: Wacława Zatońskiego, Władysława Migockiego, Romana Wiśniewskiego, Józefa Kwarciaka. To, że na liście znajduje się, oprócz nielicznych polskich nazwisk, przede wszystkim wiele nazwisk żydowskich, świadczy o tym, że w 1940 roku w Pławnie wciąż przebywało jeszcze wiele żydowskich rodzin i one także przejmowały na własność domy tych, którzy trafiali do getta w Radomsku lub obozów pracy, np. w Przyrowie. Lista sporządzona przez Urząd Stanu Cywilnego wskazuje, że zajmowane mieszkania to „byłe domy żydowskie”, jednak w tym kontekście jest to określenie nieprecyzyjne, ponieważ w przeważającej większości drugimi lokatorami także byli Żydzi.

Wykaz osób zamieszkujących w byłych żydowskich domach, obowiązanych płacić czynsz komorniany. Dokument pochodzący z Urzędu Stanu Cywilnego w Pławnie, datowany na 29.11.1940 r.

LUKS Machela

³²³ T. Nowak, *Chodząca historia Pławna*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 5, s. 15.

EPSZTAJN Abram
EPSZTAJN Jankiel
MIGOCKI Władysław
MAJEROWICZ Moszek
CZWONDA Władysław
ORBACH Icek
BESTERMAN Icek
FRYDMAN Jankiel
ZATOŃSKI Wacław
SZTAJNMAN Zelda
JAKUBOWICZ Zelik
WOLBERG Szaja
FAKTOR Pesa
CYNAMON Szmul
BESTERMAN Izrael Dawid
DUDKIEWICZ Emanuel
WOLMAN Zajwel
SZPAŁTYN Moszek
HELBRYCH Wincenty
HABERMAN Frajda
TURNER Fiszel
WIŚNIEWSKI Roman
KWARCIAK Józef
ROTMAN Icek
ALTMAN Chawa
HABERMAN Kopel
EPSZTAJN Fajgla Rojza
ZYLBERSZTAJN Szlama
HABERMAN Sender
HABERMAN Izrael
KOZUCH Rajzla
LIBERMAN Uszer
DYKERMAN Majlech
DYKERMAN Fajgla

DYKERMAN Berek
DYKERMAN PINKUS
NAJMAN Herszlik
POPIELSKI Józef
SZPAŁTYN Sura
BESSER Nuta
NAJMAN Josek
WOLMAN Abram
KONARSKI Kopel
DŁUGONOGA Mendel
ZATOŃSKA Jadwiga
WOLBERG Szaja³²⁴

Jan Bukar mgliście wspomina w swojej relacji wojenne losy Żydów z Pławna:

Wiem tylko, że Żydów pewnego dnia podobno wygnano z domów i poprowadzono ich do getta, (...) do Radomska, czy do Częstochowy. Ale mnie w tym czasie już nie było w Pławnie³²⁵.

Można przypuszczać, że w eskortowaniu Żydów do radomszczańskie getta brali udział policjanci granatowi z okręgu radomszczańskiego, ponieważ źródła podają, że tak przebiegały akcje tzw. „zdawania Żydów” w pobliskich miejscowościach położonych niedaleko Pławna: Kruszynie, Kłomnicach, Janowie, Przyrowie, Mykanowie i Rędzinach³²⁶. Ewa Wiatr, badając dokumenty rejestrujące dochody policjantów, znalazła kwity poświadczające wypłaty dodatkowych sum

³²⁴ Wykaz osób zamieszkujących w byłych żydowskich domach w 1940 r., <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84911-wykaz-osob-zamieszkujacych-w-bylch-zydowskich-domach-w-1940-r> (dostęp: 3 XI 2018).

³²⁵ Andrzej Bukar – okres okupacji, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

³²⁶ E. Wiatr, „Zdawanie Żydów” – udział policjantów granatowych w wysiedlaniu Żydów na przykładzie powiatu radomszczańskiego, *„Zagłada Żydów. Studia i Materiały”*, 2014, s. 495–512.

za pilnowanie przewozu Żydów i ich rzeczy do getta w Radomsku. Policjanci poruszali się rowerami za konwojowanymi na furmankach Żydami i odbierali później wypłatę, „zwrot kosztów podróży”. Mieli nawet przewidziany czas na odpoczynek, ponieważ całodziennie konwojowanie wymagało pokonywania nawet stukilometrowych tras³²⁷.

Pierwsza taka akcja miała miejsce w Rędzinach, kolejne w pobliskich Rzekach, Garnku, Konarach, Rudnikach i Mstowie. Padają także nazwiska policjantów, którzy brali udział w „zdawaniu Żydów” w okolicach Pławna: Leon Kotas, Józef Ślesiński, Michał Pietrzyk³²⁸. „Wysiedlenia z mniejszych miejscowości powiatu do getta w Radomsku stanowiły ostatnią fazę koncentracji przed deportacjami do obozu zagłady w Treblince i są datowane na sierpień i wrzesień 1942 roku” pisze Ewa Wiatr³²⁹. Także z Pławna wysiedlono wszystkich zamieszkałych tam Żydów – trafili do gett w Radomsku i Częstochowie, a później do Treblinki. Prawie wszystkie osoby wysiedlone z Pławna, których dane notuje baza Yad Vashem³³⁰, zginęły właśnie w 1942 roku w Treblince.

Po II wojnie światowej Pławno przestało być miasteczkiem żydowskim, zostało w dużej mierze wyludnione. Bolesław Bartnik wymienia nazwiska tych, którym udało się przeżyć II wojnę światową, niestety bazy POLIN nie zawierają szczegółowej historii żadnej z tych osób.

Lux – handlarz łakociówką, który w 1938 roku, służąc w Armii Polskiej, uciekł konno do ZSRR. W 1945 roku pojawił się w Pławnie jako lejtnant Armii Czerwonej.

Nuchim Sztajman – najmłodszy z rodziny cholewkarzy Sztajmanów – uciekł z transportu do Treblinki. Mieszkał w USA, odwiedził Pławno. O szczegółach swoich wojennych losów nie chciał rozmawiać.

327 Tamże, s. 498–500.

328 Tamże, s. 502–505.

329 Tamże, s. 504.

330 Centralna baza danych ofiar Holokaustu, <https://www.yadvashem.org> (dostęp: 19 V 2019).

Wnuk Jakuba Rajchmana, felczera, prawdopodobnie syn Jakuba Rajchmana. Mieszka we Francji, odwiedził Pławno, rozmawiał z mieszkańcami, fotografował dom Rajchmanów.

Ktoś z rodziny Turnerów. W 1996 roku Pławno odwiedzili mężczyzna i kobieta, którzy fotografowali dom Turnerów, rozmawiali. On mówił: *To jest straszna dziura*, a ona na to: *A mnie się tu podoba*.

Abram Haskel – fryzjer, syn handlarza końmi, uciekł z Treblinki. Przez wiele miesięcy ukrywał się w Pławnie, potem poszedł do partyzantów i zaginął.

Przeżył wojnę w Pławnie jeszcze jeden Żyd, fabrykant ze Zgierza. Przechował go w ziemiance pod lasem na swym polu Józef Borkowski ps. „Lejder”. Gdy po wyzwoleniu Żyd wyszedł na wolność, miał opuchnięte nogi i nie mógł chodzić. Pojechał do Zgierza do swej dawnej fabryki, ale już nigdy nie dał o sobie znać. Wkrótce też w wielkiej nędzy zmarł Józef Borkowski³³¹.

Tę samą historię, którą umieścił w swojej książce, Bolesław Bartnik opowiedział także dziennikarzowi „Gazety Radomszczańskiej”³³². Dotyczy ona fabrykanta ze Zgierza, którego we wsi Górki ukrywał Józef Borkowski, przedwojenny handlarz końmi, dzielny „chłop na schwał”. Wedle opowieści Bartnika, Borkowskiego pewnej nocy miał odwiedzić Żyd, bogaty fabrykant ze Zgierza, który za ukrywanie zaoferował mu pieniądze. Borkowski ponoć ukrywał go całą wojnę w ziemiance, przypominającej kopiec na ziemniaki. Fabrykant miał obiecywać Borkowskiemu dużo pieniędzy w zamian za ukrywanie, ale kiedy po wojnie wyszedł z kryjówki, miał chore nogi, prawie nie chodził. Pojechał odwiedzić swoją fabrykę i podobno chciał się odwiedzyczyć, ale nowa władza zabrała mu jego majątek. Nie wiadomo także, czy nie stracił go dużo wcześniej, jeszcze w czasie wojny. Borkowski zmarł niedługo potem. Bolesław Bartnik podaje nazwiska dwóch rozmówców: Józefa Borkowskiego i Ludwika Brzózki jako informatorów,

331 E. Wiatr, dz. cyt., s. 56.

332 T. Nowak, *Chodząca historia Pławna*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 5, s. 15.

którzy rozmawiali z nim na temat historii Żydów w Pławnie w czasie II wojny światowej. Autor podaje jednak zaskakująco mało informacji, nie wiadomo zatem, czy wynika to z niedostatków pamięci rozmówców, czy z samego tematu. Jako że pławnianie zyskiwali domy dzięki zabitym i wysiedlonym Żydom, być może nie chcieli potem rozmawiać o tych wydarzeniach.

Centralna Baza Ofiar Holokaustu Yad Vashem rejestruje 274 imiona i nazwiska osób, które urodziły się lub w pewnym okresie życia mieszkały w Pławnie³³³. Na podstawie danych dostępnych w bazie Yad Vashem udało mi się częściowo zrekonstruować losy rodziny cholewkarzy Sztajnmanów (wspomnianej przez Bartnika), której najmłodszy członek przeżył Holokaust dzięki temu, że uciekł z transportu do Treblinki, a później złożył świadectwo przechowywane przez Yad Vashem. Natan Sztajnman był jedynym ocalałym z dziewięciorga dzieci Sztajnmanów, wszyscy jego bracia i siostry wraz z rodzinami zginęli w Holokauście. Z umieszczonej powyżej listy wynika, że Zelda Sztajnman w 1940 roku (matka Natana i jego ośmiorga rodzeństwa) była zobowiązana do zapłaty czynszu komorniczego za zamieszkiwanie w byłym domu żydowskim, być może więc rodzina Sztajnmanów zajęła lokum po sąsiadach, którzy zostali wysiedleni lub trafili do obozu jako jedni z pierwszych pławieńskich Żydów. Stworzone przeze mnie drzewo genealogiczne rodziny znajduje się w załączniku nr 1.

Udało się także częściowo odtworzyć losy rodziny Icchaka Mordechaja Rabinowicza, rabina z Pławna, który zginął w pierwszych dniach wojny. Wiadomo, że był snem Tzwi Mera Rabinowicza, jego matka miała na imię Ester, a żona – Roiza pochodziła z rodziny Bornhsteinów, zginęła w wieku 55 lat. Rabin Icchak Mordechai był nauczycielem Szlomo Chnocha ha-Kohena Rabinowicza – ostatniego cadyka z Radomska. Rodzina była spokrewniona z Rabinowiczami z Radomska i Krakowa, świadczy o tym relacja prawnuczki Rabinowiczów

³³³ [https://yvng.yadvashem.org/index.html?language=en&s_lastName=&s_firstName=&s_place=Plawno&s_dateOfBirth=](https://yvng.yadvashem.org/index.html?language=en&s_lastName=&s_firstName=&s_place=Plawno&s_dateOfBirth= (dostęp: 20 III 2019).) (dostęp: 20 III 2019).

z Pławna, która złożyła świadectwo w Yad Vashem i wspominała także inne osoby z rodziny – mieszkające w czasie wojny w Krakowie.

Dostępne w bazie Yad Vashem dane pozwoliły także częściowo spisać historię rodziny Habermannów (nazwisko to często pojawiało się na listach przywoływanych powyżej i poniżej). Trudno jednak ustalić powiązania rodzinne między poszczególnymi osobami. Wiadomo na pewno, że rodzina trudniła się handlem. Do rodziny należeli: Feigel (z domu Zilberstein, córka Mordekhaia i Ester) i jej mąż – Kopel. Feigel zginęła w 1942 roku w Treblince; Mordekhai (urodzony w Pławnie, o czym zaświadczył jego kuzyn Smuel Bozhikovski), Fishel i Dvora (małżeństwo, które w czasie wojny przebywało w Pławnie, mieli córkę Sarę), David Haberman oraz Zalman (świadectwo podaje, że był dzieckiem Sary).

W przypadku rodziny Zilbersteinów – z rodziny przeżyła tylko jedna z sióstr, podobnie jak w przypadku Sztajnmanów. Litman i Menukha – małżeństwo pochodzące z Pławna – mieli dzieci, z których jedna, Khana Bozhikovski Zilberstein, była tą, która przeżyła i złożyła świadectwo. Jej rodzeństwo: Szlomo Gutman, Hinda Rosa, Khaim (brat) z żoną Khaną, Eli Nisan (uczeń jeziwy w Warszawie), Mosze (brat, stolarz) z żoną Perel, Yerakhmiel Yisrael (brat, krawiec) – wszyscy zginęli w Holokauście, trafili do gett w Częstochowie i Radomsku, a stamtąd do Treblinki, gdzie zostali zamordowani w 1942 roku.

Wypowiedź Jana Bukara potwierdza, że w Pławnie ukrywano Żydów. Brakuje jednak szczegółów tych historii:

W czterdziestym trzecim roku na jesieni raczej Baśka Bzowska przywiozła trójkę (...). Właśnie tego (...) Irgę i dwie kobiety. (...) On (...) pochodził podobno z Sosnowca. Jak mnie opowiadał, to jego ojciec miał jakąś wytwórnię parasolek, coś takiego. (...) Jedna to dziewczynka taka była, Marysia, może ze 14 lat. I ciocia Kazia. (...) No ona to miała wtedy ze trzydzieści pięć albo czterdzieści lat. Wiem, że miała córkę w Londynie, i wyjechała do tej córki, w Londynie wyszła

za mąż. (...) Ciotce przysyłała jakieś tam ciuszki, tam takie. (...) W dowód pamięci. (...) I zmarła chyba w latach sześćdziesiątych. (...) Jeśli chodzi o Irgę, to (...) nawet nie przyszedł, dziadkowi nie podziękował za tą okupację³³⁴.

Na stronie Wirtualnego Sztetla znajdują się natomiast listy ludzi, którzy przymusowo lub dobrowolnie opuszczali Pławno w pierwszych latach wojny. Był to czas niemalże nieopanowanych migracji ludności, zachowane dokumenty świadczą jednak o tym, że Rada Gminy w Pławnie podejmowała próby rejestrowania zmian miejsca pobytu, chcąc zapanować nad ludzkim żywiołem.

Spis osób wyjeżdżających 3.07.1940 r. do obozu w Przyrowie³³⁵ przedstawiony przez Radę Starszych Pławna:

Besterman Berek, syn Dawida, ur. 30.12.1916 r. w Pławnie

Besterman Szyja, ur. 20.05.1924 r. w Pławnie

Altman Dawid, ur. 10.05.1923 r. w Pławnie

Frajman Abram, ur. 7.05.1922 r. w Pławnie

Gelbard Iser, ur. 6.12.1919 r. w Pławnie

Haberman Hersz Fajwel, ur. 15.11.1922 r. w Pławnie

Haberman Moszek, ur. 8.12.1922 r. w Pławnie

Kartuz Zyskind syn Kałmy, ur. 12.02.1914 r. w Pławnie

Najman Eljasz, ur. 22.02.1924 r. w Pławnie

Rajchman Jankiel, ur. 1.09.1915 r. w Pławnie

Świerć Herszlik, ur. 12.04.1914 w Radomsku

Długonoga Josek, ur. 18.12.1920 r. w Pławnie

Jeleń Mendel, ur. 7.03.1922 r. w Wielgomłynach

Haberman Kopel ur. 6.12.1923 r. w Pławnie

334 Andrzej Bukar – ukrywani, <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/rodziny/rodzina-bukarow> (dostęp: 28 X 2018).

335 Obóz został utworzony w 1940 roku, przebywało w nim około 800 osób. Jako pierwsi trafili do niego mieszkańcy Przyrowa, a potem Żydzi z okolicznych miejscowości. Zabudowania obozowe przetrwały wojnę i w 1944 Niemcy umieścili w obozowych barakach 540 uchodźców po powstaniu warszawskim. Zob. Przyrow, w: *Encyclopedia of Jewish Life before and during the Holocaust*, t. II, pod. red. Sh. Spector, G. Wigodera, New York 2001, s. 1036; J. Kapsa, *Bezsensowne zbrodnie*, <https://fundacjawiop.wordpress.com/2015/02/27/bezsensowna-zbrodnie/> (dostęp: 19 V 2019).

Kartuz Pinkus, ur. 15.03.1913 r. w Pławnie

Majlech Ajzyk, ur. 25.02.1914 r. w Pławnie

Kożuch Jankiel ur. w 1921 r.³³⁶

Lista osób, które 3.09.1940 powróciły z obozu pracy w Zarębicach do Pławna. Pismo Rady Starszych w Pławnie do Burmistrza Gminy Pławno z 16.09.1940 r.:

BESTERMAN Szyja ur. 1925

ALTMAN Dawid ur. 10.05.1923

FRAJMAN Abram ur. 7.05.1922

GELBARD Iser ur. 6.12.1919

HABERMAN Moszek ur. 8.12.1922

NAJMAN Eljasz ur. 22.02.1924

RAJCHMAN Jankiel ur. 1.09.1915

ŚWIERĆ Herszlik ur. 1914

DŁUGONOGA Jasek ur. 18.12.1920

JELEŃ Mendel ur. 7.03.1923

HABERMAN Kopel ur. 6.12.1923

MAJLECH Ajzyk ur. 25.02.1914

DYKIERMAN Jasek ur. 2.06.1912

ZYLBERBERG Szymka ur. 30.11.1916

KOŻUCH Jankiel ur. 1920

EPSZTAJN Chazkiel ur. 1915³³⁷

Pismo Rady Starszych w Pławnie do Burmistrza Gminy Pławno z 16.09.1940 r., otrzymane 19.09.1940, opatrzone sygnaturą 37/22/40, informujące o opuszczeniu Pławna:

³³⁶ Spis osób wyjeżdżających 3.07.1940 r. do obozu w Przyrowie, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84897-spis-osob-wyjezdzajacych-3071940-r-do-obozu-w-przyrowie> (dostęp: 3 XI 2018).

³³⁷ Lista osób, które 3.09.1940 powróciły z obozu pracy w Zarębicach do Pławna. (Pismo Rady Starszych w Pławnie do Burmistrza Gminy Pławno z 16.09.1940..., <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84907-lista-osob-kture-3091940-powrocily-z-obozu-pracy-w-zarebicach-do-plawna-pismo-rady-starszych-w> (dostęp: 3 XI 2018).

ORBACH Jusek 22 l. i BESTERMAN Rachmil ur. 10.04.1923,
wyjechali do Cieszanowa w powiecie Lubelskim 1.09.1940.

CYNAMON Ojzer ur. 15.01.1940, wyjechał 10.09.1940 do
Częstochowy³³⁸.

Pismo Rady Starszych do Burmistrza Gminy Pławno. Lista osób
przybyłych do miejscowości w październiku 1940 r.

7.10.1940 r. Rada Starszych zawiadamia Burmistrza Gminy
Pławno, że:

Cynamon Ojzer, syn Szmula i Rywki z Fajwiszów ur. 15.01.1925 r.,
rzybył z Częstochowy 2.10.1940 r.

Wolman Zajnwel i Abram Wolman przybyli do Pławna 2.10.1940 r.
Zylberg Perla Ruchla, córka Moszka Lajba Jakubowicza i Chany
Hindy z Zajchmanów, ur. 15.11.1916 r., przybyła z Przyrowa
2.10.1940

Oberżanek Abram Jusek, syn Majera i Macheli z Orzechow-
skich, ur. 11.01.1874 r., jego żona Rasza Oberżanek, ur. w 1874 r.,
jego córka Rywka Oberżanek, ur. 20.12.1914 r. przybyli 1.10.1940
r. z Radomska³³⁹.

Obok list osób dobrowolnie opuszczających Pławno, prowadzono
także rejestry osób wysłanych do obozów pracy w pobliskich miejsco-
wościach. Dzięki tym listom znamy personalia chociaż części Żydów,
mieszkańców Pławna.

³³⁸ Pismo Rady Starszych w Pławnie do Burmistrza Gminy Pławno z 16.09.1940, otrzymane 19.09.1940, opatrzone
sygn. 37/22/40, informujące o opuszczeniu Pławna, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84901-pismo-rady-starszych-w-plawnie-do-burmistrza-gminy-plawno-z-16091940-otrzymane-19091940-opatrz-one> (dostęp: 3 XI 2018).

³³⁹ Pismo Rady Starszych do Burmistrza Gminy Pławno . Lista osób przybyłych do miejscowości w październiku
1940, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84905-pismo-rady-starszych-do-burmistrza-gminy-plawno-lista-osob-przybylych-do-miejscowosci-w-pazdzierniku> (dostęp: 3 XI 2018).

Wirtualny Sztetl zamieszcza także dokument, świadectwo sytuacji materialnej najbiedniejszych mieszkańców żydowskich w 1940 roku. Pismo stanowi odpowiedź na prośbę Burmistrza gminy Pławno dotyczącą podania pięciu najbiedniejszych rodzin żydowskich, które przed wojną posiadały domy, zaś w grudniu 1940 pozostawały bez środków do życia, będąc jednocześnie zobowiązanymi do płacenia czynszu. Wymieniono następujące osoby: Wolberg Szaja, Orbach Josek, Faktor Pesa, Turner Fiszel, Besterman Izrael Dawid³⁴⁰.

Źródła dotyczące Pławna nie notują informacji na temat losów Żydów w ostatnich latach II wojny światowej. W lokalnej prasie pojawił się jednak artykuł dotyczący mordów dokonanych na Żydach z Przedborza (też woj. łódzkie) przez żołnierzy wyklętych z Brygady Świętokrzyskiej Narodowych Sił Zbrojnych³⁴¹. Brygadą dowodził wówczas Kołaciński ps. „Żbik”. Jego brygada późną jesienią 1944 roku zapuszczała się na teren powiatu radomszczańskiego. W tym czasie doszło do pogromu w Przedborzu. Istniała wersja wydarzeń, według której pogrom był karą dla żydowskich komunistycznych aparatczyków. Mieli zostać odszukani i wyciągnięci z domów za zbrodnie przeciwko Polakom, donosicielstwo, pomoc UB. Kołaciński w swoich wspomnieniach pisze, że w Przedborzu zostało 300 Żydów, których nie zabili jego ludzie. Zabić mieli tylko kilku „winnych”. W mieście jednak po II wojnie nie zostało aż tylu Żydów, jego wersja jest nieśpójna, a zeznania członków brygady przeczą wersji dowódcy. Współpracownicy podają ponadto, że podobnego mordu dokonał „Żbik” w powiecie Miechów, gdzie zabito na jego rozkaz około 13 Żydów, których znaleziono ukrywających się u miejscowego gospodarza. Dziennikarze dotarli do dokumentów źródłowych, z których wynika jasno, że zamordowani nie byli komunistami, a mord miał podroże

³⁴⁰ Rodziny wymienione w piśmie Rady Starszych do Burmistrza Pławna w sprawie najbiedniejszych obywateli żydowskich, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/107-listy-nazwisk/84914-rodziny-wymienione-w-pismie-rady-starszych-do-burmistrza-plawna-w-sprawie-najbiedniejszych-obywateli> (dostęp: 3 XI 2018).

³⁴¹ A. Andrysiak, *Nieświęci wyklęci*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 37, s. 8.

antysemicko-rabunkowe. Nie wiadomo, czy w Pławnie także dochodziło do podobnych aktów antysemickich.

Cmentarz żydowski w Pławnie

Dostępna na stronie kirkuty.xip.pl stara mapa Pławna pozwala odtworzyć układ wsi z zaznaczeniem obiektów ważnych z punktu widzenia religii żydowskiej. Cmentarz znajdował się pod wsią Zagórze (dzisiaj droga do cmentarza znajduje się naprzeciwko kościoła parafialnego w Pławnie i wiedzie do lasu położonego niedaleko nowego osiedla domów jednorodzinnych), był otoczony murem z cegieł. Powstał prawdopodobnie przed 1897 rokiem³⁴² i miał powierzchnię około 1,8 ha³⁴³.

Cmentarz był miejscem pochówku Żydów z Pławna i pobliskich Gidel, niektórzy pielgrzymowali do Pławna, żeby odwiedzać groby chasydzkich rabinów z Gidel. Na cmentarzu w Pławnie nie znajdują się groby ofiar Zagłady, a jedynie wcześniejsze macewy z przełomu XIX i XX wieku³⁴⁴.

Cmentarz został zdewastowany przez Niemców jeszcze w czasach II wojny, potem zniszczenia postępowaly – kamienne macewy były zabierane z cmentarza przez niektórych mieszkańców. Ostatecznie teren ten stał się śmietnikiem i składowiskiem złomu³⁴⁵. Po 1968 r. mur rozebrano, dopiero w 1993 r. Towarzystwo Przyjaciół Gidel zdecydowało się dokonać renowacji cmentarza, postawić pomnik i uporządkować teren. Zachowały się 4 oryginalne macewy z pławieńskiego cmentarza, z których utworzono pamiątkowe lapidarium³⁴⁶.

342 Cmentarz w Pławnie, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/114-cmentarze/28028-cmentarz-w-plawnie> (dostęp: 3 XI 2018).

343 P. Burchard, *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce*, Warszawa 1990, s. 134.

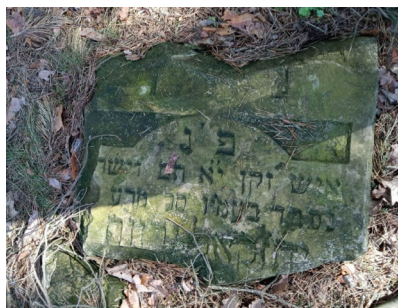
344 Tamże.

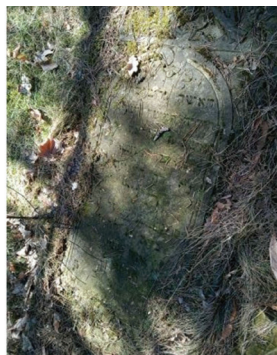
345 Pławno, <http://www.kirkuty.xip.pl/plawno.htm> (dostęp: 3 XI 2018).

346 Tamże.



W sumie cmentarz liczy 10 nagrobków w różnym stopniu zniszczonych. Z niektórych zachowały się zaledwie kamienne podstawy. Współczesny stan zdewastowania cmentarza widać na wykonanych przeze mnie zdjęciach.





Podsumowanie

Próba odtworzenia dziejów lokalnych społeczności żydowskich, takich jak ta mieszkająca przed wojną w Pławnie, to zadanie trudne, ale ważne. W perspektywie szkolnej dostrzeżenie śladów obecności Żydów pozwala na poszerzenie perspektyw edukacji regionalnej i wzbogacenie historii małej ojczyzny o opowieść o wyznawcach innej religii i uczestnikach innego kręgu kulturowego. Włączenie opowieści o Żydach i Holokauście do edukacji regionalnej wymaga zrezygnowania z nacisku na tzw. „wielką historię”, która często okazuje się zbyt abstrakcyjna, aby ją poczuć i zrozumieć, i skupienie się na lokalnych narracjach o historii regionu, w których łatwiej będzie uczniom odnaleźć prawdziwych ludzi, podobnych do nich samych i ich rodzin. Znane, codziennie mijane miejsca funkcjonują niczym „haki pamięciowe”, dzięki którym narracja o historii staje się mniej abstrakcyjna, co pozwala z większą uwagą rozpatrywać przeszłość po to, aby nie powtórzyła się w przyszłości.

Pierwszym krokiem do realizacji tego zadania są poszukiwania prowadzone przez nauczyciela, podobne do tych, które przeprowadziłam na potrzeby niniejszego artykułu. Do niego należy bowiem skompletowanie bazy informacyjnej do pracy z uczniami. Uczniów starszych klas szkoły podstawowej i liceum można z powodzeniem włączyć do tych poszukiwań, w przypadku młodszych należy wskazać im pewne tropy, by część wiedzy mogli zdobyć samodzielnie.

Formuła projektu edukacyjnego to metoda najlepiej sprawdzająca się na lekcjach, których celem jest odkrywanie i formułowanie przez uczniów wypowiedzi na podstawie swoich badań. Z powodzeniem zastosowały ją autorki projektu edukacyjnego „Śladami Miriam Chaszczewackiej”, zorganizowanego w Radomsku przez zespoły uczniów ze świetlicy Pogotowie Lekcyjne.

Choć źródła dotyczące Pławna nie są tak bogate jak te o Żydach radomszczańskich, dzięki publikacjom Bolesława Bartnika i Wirtualnemu Sztetlowi znane są nazwiska wielu pławieńskich Żydów.

Kolejnym krokiem do poszerzenia wiedzy na temat ich losów mogą więc być próby rekonstrukcji ich życiorysów lub w miarę możliwości próby dotarcia do historii mieszkańców Pławna, którzy ukrywali wymienione przez Bolesława Bartnika osoby. Rozpoczęta w niniejszej pracy próba zebrania informacji o żydowskiej historii Pławna może stać się materiałem do choć kilku angażujących uczniów lekcji historii i języka polskiego wzbogaconych o elementy przeszłości regionu.

Bibliografia

Andrysiak A., *Nieświęci wyklęci*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 37.

Bartnik B., *Monografia Pławna. Z dziejów zapomnianych miast*, Pławno 2006.

Burchard P., *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce*, Warszawa 1990.

Łągiewka K., *Z dziejów majątku Pławno i jego właścicieli do roku 1945*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2014, nr 8.

Matuszczyk M., *Gminy żydowskie w województwie kaliskim w pierwszej połowie XIX wieku*, http://www.czystochowajews.org/papers/2017/matuszczyk_pol.pdf (dostęp: 2 XI 2018).

Mazur E., *Po prostu człowiek (materiały dotyczące pomocy niesionej Żydom w czasie okupacji hitlerowskiej w Warszawie)*, „Palestra” 1968, nr 12/11(131), [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Palestra/Palestra-r-1968-t12-n11\(131\)/Palestra-r1968-t12-n11\(131\)-s65-104/Palestra-r-1968-t12-n11\(131\)-s65-104.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Palestra/Palestra-r-1968-t12-n11(131)/Palestra-r1968-t12-n11(131)-s65-104/Palestra-r-1968-t12-n11(131)-s65-104.pdf) (dostęp: 28 X 2018).

Misiak A., *Życie codzienne w getcie radomszczańskim 1939–1943*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2015, nr 10.

Musiak M., *Zarys dziejów ludności żydowskiej w Radomsku w świetle księgi pamięci tego miasta i innych źródeł*, „Zeszyty Radomszczańskie” 2014, nr 8.

Nowak T., *Chodząca historia Pławna*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 5.

Nowak T., *Antysemityzm po radomszczańsku*, „Gazeta Radomszczańska” 2018, nr 7.

Piluk P., *Ślady obecności Żydów w Radomsku*, „Słowo Żydowskie” 2015, nr 7 (521), <http://www.kesselman-museum-radomsko.org/wp-content/uploads/2017/07/Medias-Kesselman-Museum-Slowo-Zydowskie-July-2105-article3.pdf> (dostęp: 15 X 2018).

Pławno, <http://www.kirkuty.xip.pl/plawno.htm> (dostęp: 3 XI 2018).

Pławno. Historia społeczności, <https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/p/1266-plawno/99-historia-spolecznosci/137852-historia-spolecznosci> (dostęp: 31 X 2018).

Pożar Pławna, „Tydzień” 1881, nr 22, <http://bc.wimbp.lodz.pl/Content/6070/Tydzien1881nr22a.pdf> (dostęp: 2 XI 2018).

Rejestr Faktów represji na obywatelach polskich za pomoc ludności żydowskiej w okresie II wojny światowej, Warszawa 2014.

W okupowanym Radomsku. Likwidacja getta 10 i 12 października 1942 r. Okolicznościowa jednodniówka, http://muzeum.radomsko.pl/wordpress/wp-content/uploads/pdf/likwidacja_getta_radomsko.pdf (dostęp: 15 X 2018)

Rodzice Zeldy
Mordekchai i Hendla Sabatowscy

Zelda Sabatowska (ur. 1882 w pobliskich Gidlach)
Według relacji syna w czasie wojny opuściła Pławno, trafiła do częstochowskiego getta, nie zginęła w obozie w Treblince jak reszta rodziny, została w Częstochowie

Natan Sztajzman
jedyiny ocalały
członek rodziny,
uciekł z
transportu do
Treblinki

Mordekchai Sztajzman

Rodzice Lei
Machi i Symcha Luks

Moszek (szewc,
cholewkarz), ur.
1903 roku w
Pławnie, trafił do
częstochowskiego
getta, a stamtąd
do obozu w
Treblince, gdzie
zginął w komorze
gazowej.

Lea Luks
(z rodziny Luksów, z
której pochodził
wspominany przez
Bartnika handlarz
skiego getta
takociówka, zginęła
razem z mężem i
córką w Treblince)

Henia
Brak daty
urodzin, z
częstochow
skiego getta
trafiła do
Treblinki i
zginęła w
komorze
gazowej.

Cyla ur. w
1914 roku, z
częstochow
skiego getta
trafiła do
Treblinki,
zginęła w
komorze
gazowej.

Wolf Dawid
ur. w 1901,
zginął w
komorze
gazowej w
Treblince
22.10.1942

Fela
Warszawska

Sara
Ur. w
1905 r.,
zginęła w
Treblince

Zelig
Frydman

Reizl ur. 1914 r.,
zginęła w 1942,
prawdopodobni
e w Treblince,
według relacji
krewnej (Reizl
Levkovitz) była
krawcową i
pozostała

Eljasz, ur.
1913
Szewc,
cholewkar
z, kawaler;
zginął
prawdopo
dobnie w
getcie w
Radomsku

Rosa
ur. w 1911
roku, zginęła
w komorze
gazowej w
Treblince

Chuma
Zylberg

Henia Szajndla
zginęła w Treblince

Mordka (Mordekchai)
Zginął w Treblince

Henia Szajndla
Prawdopodobnie zginęła
w Treblince

***Według innej krewnej (Sary Rozenblum)**
nazwisko panienskie Lei miało Shtenkerski.
W relacji pojawia się też informacja, że
Sztajmanowie mieli dwóje dzieci, których
imięna brzmiały Hendel i Mordekchai.
Przyjmuję jednak za właściwą relację brata
Natana, jako że był najbliższym krewnym.

