

MIROSŁAW CZARNIK

Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Strzyżowie
Uniwersytet Rzeszowski

Nauka o Holokauście czy nauka płynąca z Holokaustu? Kilka uwag nauczyciela polonisty

Czas pisania tego tekstu zbiegł się z 70. rocznicą tzw. pogromu kieleckiego (4.07.1946 r.), dwa dni temu zaś (2.07.2016 r.) zmarł Elie (Eliezer) Wiesel – jedna z najważniejszych postaci dla pamięci o Zagładzie, twórca pojęcia „Holokaust”. Biorąc pod uwagę ów kontekst, postaram się wykorzystać wiedzę zarówno o wydarzeniach kieleckich, jak i amerykańskim laureacie Pokojowej Nagrody Nobla dla interesującego mnie, a zawartego w tytule tekstu, zagadnienia. To, co w szczególności będzie obiektem mojego zainteresowania, wynika z kilkunastoletniej praktyki nauczycielskiej, rozmów z uczniami, realizowanych wspólnie z nimi projektów edukacyjnych podejmujących problem wielokulturowości oraz doświadczeń egzaminatora, od lat uczestniczącego w sesjach oceniania egzaminu maturalnego.

Jak zatem my, nauczyciele, podchodzimy najczęściej do zapisów podstawy programowej traktujących o literaturze dotyczącej żydowskich wojennych losów? Przede wszystkim – nie ma ich zbyt wiele. Obowiązujące od 2012 roku rozporządzenie daje możliwość (nie są to tzw. lektury „z gwiazdką”, czyli omawiane obowiązkowo) czytania jednego opowiadania Tadeusza Borowskiego¹ oraz – opcjonalnie – wybranego opowiadania Irit Amiel (pierwotnie – Ireny Librowicz, izraelskiej pisarki polskiego pochodzenia) z tomu *Osmaleni* bądź *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. I choć – jak zaznaczają autorzy podstawy programowej – szkolny spis lektur nie jest kanonem, lecz raczej propozycją ich hierarchizacji², to odstępstwo od tych tekstów bywa bardzo rzadkie. Przyzwyczajeni jako

¹ Tematem na osobne rozważanie byłoby, czy w ogóle prozę Borowskiego można zaliczyć do literatury traktującej o Holokauście, niemniej przyjmuję w tym tekście kategoryzację Aliny Molisak, dopuszczającej włączenie w zakres tego typu literatury nieżydowskiego doświadczenia Szoah. Zob. P. Wolski, *Tadeusz Borowski – Primo Levi. Prze-pisywanie literatury Holocaustu*, Warszawa 2013, s. 21–22.

H. Krall, *Zdążyć przed Panem Bogiem*, Kraków 2001, s. 13.

² Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2012, poz. 977, s. 87.

uczniowie, a następnie nauczyciele do lektury prozy Tadeusza Borowskiego, czynimy ją żelaznym punktem programu ostatniej klasy liceum, chętnie zresztą rozszerzając zakres poznawanych tekstów: proponowane przez podstawę programową jedno opowiadanie zastępujemy ich wyborem, najczęściej tożsamym z zawartością tomu *Pożegnanie z Marią*³. Wybór między lekturą *Osmalonych* a dokumentalną prozą Hanny Krall jest nie mniej oczywisty, można by zapewne postawić retoryczne pytanie – kto pracuje na tekstach Irit Amiel? Odpowiedź byłaby tyleż banalna, co łatwa do przewidzenia: wyjątki, które potwierdzają regułę⁴.

Sposób pracy z powyższymi tekstami także nosi znamiona metodycznej petryfikacji – my, nauczyciele, najczęściej stosujemy te same sprawdzone metody działania, chętnie wykorzystując zwłaszcza tzw. model heroiczno-konsolacyjny⁵, czyli eksplorację utworów w poszukiwaniu przykładów bohaterstwa, bez wątpienia rzadkiego, ale jednak występującego w czasach wojny i okupacji, połączone z zabiegami konsolacyjnymi, nastawionymi na upamiętnienie i ofiar Auschwitz, i innych miejsc Zagłady. Doskonale sprawdza się w tym przypadku *Zdążyć przed Panem Bogiem*, w którym to walka powstańców w getcie, choć bez szans na zwycięstwo, została podjęta, gdyż „chodziło przecież o to, żeby się nie dać zarznąć, kiedy po nas z kolei przyszl”⁶. Jak czytamy w tekście Hanny Krall, „chodziło tylko o wybór sposobu umierania”, bo przecież „ludzkość umówiła się, że umieranie z bronią jest piękniejsze niż bez broni”⁷. Jak możemy zauważyć na podstawie tego tekstu, życie nie stanowiło już żadnej wartości – piękniejsza od niego wydawała się śmierć, po której zostanie jakiś ślad, nie komora gazowa i krematorium, ale umieranie w boju, nawet jeśli skrajnie nierównym. Nasze narodowe naznaczenie tradycją romantyczną pozwala taki sposób potraktowania życia i śmierci rozumieć bez szczególnego uzasadniania.

W tym miejscu konieczna jest jednak pewna uwaga – tak jak zdarza się jeszcze słyszeć na szkolnych akademiach *Gawędę o miłości ziemi ojczystej* Wisławy Szymborskiej jako wyraz głębokiego patriotyzmu, w oderwaniu – niestety – od socrealistycznego kontekstu, tak zdarzyć się może również pokusa bezkrytycznego

³ Kolejna ze zbieżności dostrzeżonych we wstępie artykułu – 3 lipca przypada rocznica samobójczej śmierci autora *Byliśmy w Oświęcimiu* (w 1951 r.).

⁴ Zaprezentowane powyżej sądy nie są co prawda oparte na badaniach przeprowadzonych wśród uczniów czy nauczycieli, jednak można je uznać za prawdziwe. Są one bowiem efektem wniosków wynikających z analiz setek arkuszy maturalnych z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, ocenionych bądź zweryfikowanych przez autora jako egzaminatora lub drugiego egzaminatora krakowskiej OKE. W odniesieniu do szeroko pojętej problematyki obozowej pojawiają się w uczniowskich pracach niemal wyłącznie teksty Borowskiego bądź Hanny Krall, uzupełnione co najwyżej odwołaniami do zbieżnych tematycznie filmów (*Lista Schindlera*, *Pianista* itp.). Przytoczenia innych tekstów kultury mają charakter absolutnie epizodyczny.

⁵ Zob. P. Wolski, dz. cyt. Stwierdzenie dotyczące metodyki pracy nad tekstami Borowskiego i Krall wynika z zauważonych przez autora sposobów podejścia uczniów do omawianej problematyki, zob. przypis 4.

⁶ H. Krall, *Zdążyć przed Panem Bogiem*, Kraków 2001, s. 13.

⁷ Tamże.

podejścia do *Dymów nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej. Biblioteki szkolne często mają ten tekst w swoich zbiorach. Uczniowie, z uwagi na wstrząsającą siłę obozowej faktografii, są zainteresowani tematyką, wydaje się więc, że takie tekstowe uzupełnienie przyniesie same korzyści. Nie jest to jednak prawda: pomimo niekwestionowanej wartości faktograficznej utwor (powstały w 1945 roku) ukazuje obozową rzeczywistość w sposób przejawający, reprezentując heroiczny⁸ model literatury, skupia się na uwypukleniu odwagi i heroizmu niemal wyłącznie dwóch nacji – Polaków i Rosjan. Marginalizuje tym samym tragizm egzystencji pozostałych narodów i z jawnie ideologicznych powodów „zapomina” o istnieniu w lagrach „odwróconego dekalogu” oraz tego, iż – jak pisał Sławomir Buryła – „manifestacyjna odwaga wobec wroga była czymś godnym politowania, była to wręcz nieodpowiedzialność”⁹.

Wracając do omówienia modelu konsolacyjno-heroicznego literatury: przejawy dobra i człowieczeństwa występujące w prozie Borowskiego mogą być zaledwie epizodyczne, np. w opowiadaniu *Proszę państwa do gazu* widzimy „siwą, wysoką panią” ratującą niemowlę i idącą razem z nim do komory gazowej, i młodą, piękną dziewczynę, z godnością i świadomie wybierającą śmierć. Są też jednak historie znacznie bardziej rozbudowane. W *U nas w Auschwitzu...* wyraźnie nakreślona jest postać Żyda Bekera, wygłaszającego słynną definicję głodu. Chronicznie głodny, wiedząc, że na drugi dzień trafi do komory gazowej, prosi Tadka o pożywienie, chce choć raz w obozie poczuć się sytym. Ten oddaje mu swoje kanapki i jest to czyn w lagrze niewytłumaczalny. Dzielenie się żywnością z kimś, kto jest przeznaczony na śmierć, w obozie traktowane jest jako zachowanie irracjonalne, wykraczające poza niepisane zasady lagrowego życia – pragmatyzm, nakazujący, jeśli w ogóle, wspomóc jakiegoś więźnia żywnością, to tylko takiego, który dzięki temu zwiększy swe szanse na przeżycie. I od którego – co nie mniej ważne – zgodnie z relacją wzajemnościową będzie można liczyć na pomoc w sytuacji, gdy samemu będzie się jej potrzebować. Takich przykładów znajdziemy w *Opowiadaniach* niemało, nie jest moim celem wymienianie ich – każdy dydaktyk polonista potrafi bez trudu dokonać ich egzemplifikacji, a puentą niech będą słowa zmarłego w 2015 roku niezwykle zasłużonego dla dialogu międzyreligijnego rabina Byrona L. Sherwina, który zdecydowanie świadczył o trudnej prawdzie, wedle której „w obozie każdy czyn dobra znaczący podwójnie”¹⁰.

W świetle przywołanych wyżej tekstów Tadeusza Borowskiego wybór określonego zachowania w obozie nigdy nie jest neutralny, zawsze skierowany jest przeciw komuś – sobie lub innym¹¹. Jakikolwiek wartości wyższe: ojczyzna,

⁸ To drugi zauważony przez Pawła Wolskiego model literatury dotyczącej Holocaustu. Trzeci, który także znajdzie swe miejsce w tym artykule, eksponuje bohatera jako postać ambiwalentną, mającą cechy zarówno kata, jak i ofiary.

⁹ S. Buryła, *Prawda mitu i literatury. O pisarstwie Tadeusza Borowskiego i Leopolda Buczkowskiego*, Kraków 2003, s. 213.

¹⁰ B.L. Sherwin, *Duchowe dziedzictwo Żydów polskich*, Warszawa 1995, s. 259.

¹¹ A. Werner, *Zwyczajna apokalipsa. Tadeusz Borowski i jego wizja świata obozów*, Warszawa 1971, s. 85.

honor, godność itp. – stają się pojęciami pustymi, liczy się tylko życie, dla którego ocalenia usprawiedliwione jest każde zachowanie. Bohater jawi się jako postać dwuznaczna, biorąca na siebie – jak pisał Tadeusz Drewnowski – „częstkę ponurej sławy Oświęcimia”¹². Więźniowie stają się niemalże współnikami obozowych strażników, i ta sytuacja dotyczy wszystkich. Niemiecka okupacja stworzyła w stosunku do ludności okupowanej, zwłaszcza Polaków i Żydów, świat odwróconej moralności, w którym takie cechy jak przyzwoitość, odpowiedzialność za innych, troska czy współczucie uznane zostały za karygodne, zaś znieczulicę, sadyzm czy brutalność traktowano jako normę¹³.

Ukazanie typowych sposobów postrzegania tekstów bezpośrednio lub pośrednio mówiących o Zagładzie w pełni mieści się w tytułowej formule „nauka o Holokauście”¹⁴. Jest to bez wątpienia kwestia istotna, także na lekcjach języka polskiego, niemniej taki historyczny wymiar zajęć lekcyjnych tylko częściowo odpowiada możliwościom niesionym przez literaturę. Co więcej, taka perspektywa spojrzenia na tekst powoduje, że większą rolę odgrywa nauczyciel, który powinien związać wydarzenia ukazane w utworach literackich z rzeczywistością historyczną, znacznie zmniejszając możliwość uczniowskiej aktywności. Dlatego lekcyjna praca nad zagadnieniami związanymi z Holokaustem uzupełniana jest zazwyczaj o poziom emocjonalny¹⁵, uwzględniający przeżycia ucznia, jakich doznawał w trakcie lektury tekstów i ich lekcyjnego omawiania. Wkraczamy zatem w zakres problematyki ujętej w formule „nauka płynąca z Holokaustu”.

Podstawa programowa daje nam w tym miejscu całkiem duże możliwości. Zawarte są w niej takie treści kształcenia, które pozwalają wyzyskać teksty z literatury Holokaustu w sposób pełniejszy. Bez trudu znajdziemy owe treści pod hasłem „Wartości i wartościowanie”, gdzie czytamy:

(uczeń) 1) 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), 2) dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne, 3) dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów¹⁶.

¹² T. Drewnowski, *Ucieczka z kamiennego świata*, Warszawa 1977, s. 201.

¹³ Zob. E. Hoffman, *Sztetl*, „Zeszyty Literackie” 1999, nr 2, s. 77.

¹⁴ Zarówno formuła „nauka o Holokauście”, jak i „nauka płynąca z Holokaustu” rozumiana jest zgodnie z pojęciem nurtu uniwersalnego rozważań o Holokauście, zaproponowanym przez Aleksandrę Boroń. Według autorki ów nurt dąży do postrzegania Holokaustu w kategoriach włączających inne ofiary ludobójstwa z czasów zarówno przed II wojną światową, w jej trakcie, jak i po niej. Zob. tejże, *Pedagogika (p) o Holokauście. Pamięć, tożsamość, edukacja*, Poznań 2013, s. 43–75.

¹⁵ O trzech poziomach pracy nad zagadnieniami związanymi z Zagładą: emocjonalnym, intelektualnym i historycznym – pisze Robert Szuchta w tekście *Holokaust jako konieczny temat nauczania w polskich szkołach* [w:] *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński, P. Trojański, Kraków 2004, s. 130–144.

¹⁶ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 46–47.

Okazuje się więc, że analizując utwory literackie poświęcone Szoah (ale także innym tragicznym wydarzeniom II wojny światowej), można realizować wiele celów edukacyjnych, które stawia przed sobą nauczyciel języka polskiego, zwłaszcza w szkole ponadgimnazjalnej. Mogą to być np. osiąganie dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej uczniów oraz rozwijanie poczucia odpowiedzialności za przyjmowaną hierarchię wartości. Ponadto, w moim przekonaniu, takie ujęcie tekstów literackich dotyczących interesujących nas wydarzeń historycznych sprzyja także zdobywaniu wielu umiejętności. Pozwala np. na odbiór tekstów kultury w wymiarze aksjologiczno-egzystencjalnym poprzez uczenie rozpoznawania wartości i hierarchizowania ich w dziele literackim, jak również wyszukiwanie w literaturze i sztuce wartości, które uczeń skłonny będzie przemyśleć¹⁷. W jaki zatem sposób ujmujemy zagadnienia etyczne w trakcie omawiania *Opowiadań czy Zdqżyć przed Panem Bogiem?* Tak naprawdę uobecniają się one niejako „przy okazji”. Gdy się bowiem głębiej zastanowimy nad metodyką zajęć mówiących o Holokauście, okaże się, że niemożliwe jest odejście od sfery aksjologicznej. Działania nauczycieli w oczywisty sposób wpływają bowiem na wyeksponowanie doświadczeń uniwersalnych, przejawiających się zarówno w postawie jednostek, jak i szerszej grupy społeczeństwa. Co więcej, zindywidualizowanie losów bohaterów, często zakończonych śmiercią, trwalej pozostaje w pamięci właśnie dzięki jednostkowości wydarzenia, co dostrzegł Marek Zaleski, pisząc, iż „masowa śmierć wymyka się figuratywnemu przedstawieniu. Indywidualna śmierć znajduje swoją figurację”¹⁸. Jakąkolwiek optykę byśmy jednak przyjęli, zbiorową czy jednostkową, analizowane przykłady zaświadczać o konieczności moralnych wyborów między dobrem a złem oraz okażą się sprawdzianem odpowiedzialności za własne czyny w czasach ekstremalnych. Wyrazem tych decyzji były wówczas różnorodne postawy względem Żydów (a może – szerzej – po prostu innych ludzi?) – od najgłębiej humanitarnych, empatycznych, stawiających dobro innych ponad własne, takich jak ukrywanie, żywienie, pomoc finansowa, aż po te wstydlive, niegodne – szantaż czy denuncjacje, nieważne zresztą z jakich wynikające powodów¹⁹.

Pisząc o etycznym wymiarze dzieł literatury Holokaustu, nie wymieniłem żadnych potwierdzających to przykładów. Uważam, że nie jest to konieczne – każdy z uczących jest w stanie znaleźć ich wiele zarówno w tekstach Borowskiego, jak i w twórczości Krall, m.in. w szkolnej lekturze *Zdqżyć przed Panem Bogiem*. Empatia, godność, patriotyzm, rodzicielska miłość, przyjaźń, nawet jeśli naznaczona pierwiastkiem egoizmu i koniunkturalizmu, są w nich wyraźnie widoczne i doceniane przez nauczycieli, eksponowane w lekcyjnych realizacjach²⁰. Chciał-

¹⁷ Więcej zob. R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Warszawa 2012, s. 37–39.

¹⁸ M. Zaleski, *Formy pamięci*, Gdańsk 2004, s. 170.

¹⁹ Por. L. Hońdo, *A słońce świeciło i nie wstydzilo się [w:] Dlaczego należy uczyć o Holokauście*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, Kraków 2005, s. 74–77.

²⁰ W ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji stanowiących wartościową obudowę metodyczną do pracy z tekstami poruszającymi problematykę Holokaustu na różnych przedmiotach.

bym raczej wskazać, i to jest znacznie bardziej kuszące poznawczo, możliwości uatrakcyjnienia – także dla nas, nauczycieli – ujęcia problematyki Holokaustu w literaturze. Wszyscy uczący zmagają się co prawda z chronicznym niedoborem godzin na realizację zaplanowanych treści, niemniej uważam, i jest to poparte szkolną praktyką, że możliwe jest rozbudowanie historycznej wiedzy o Szoah i jej literackich realizacji oraz dostrzeżenie etycznej ważności tychże bez nadmiernego zwiększania liczby godzin, a nawet czasu, który uczniowie musieliby poświęcić na lekturę tekstów. Wystarczy bowiem, że literackie zainteresowanie przesuniemy z typowego wyboru, czyli prozy, na rzecz mocno dotychczas niedocenianej poezji. Wybór mamy w tym względzie naprawdę spory, wystarczy wspomnieć chociażby takie nazwiska-symbole, jak: Stanisław Wygodzki, osierocony przez śmierć żony i córki w Auschwitz, z czym zmagał się do końca życia (np. *Lokomotywa, Żona*)²¹, Władysław Szlengel (*Mała stacja Treblinka, Przerazone pokolenie*), Zuzanna Ginczanka (*Non omnis moriar*)²² czy Stefania Grodzieńska – znana po II wojnie aktorka, tancerka i pisarka (wiersze z tomu *Dzieci getta*).

Jak już wspomniałem, wiersze każdego z wymienionych poetów mogą służyć rozważaniom etycznym, pokazaniu tego, jak niewiele może dzielić dobro od zła i przyjaźń od nienawiści (przykład Chominowej – sąsiadki, a zarazem bezwzględnej denuncjatorki z wiersza Ginczanki jest aż nadto sugestywny). Ja chciałbym w tym miejscu przywołać teksty tylko jednej pisarki – Stefanii Grodzieńskiej. Wychodzę tu z oczywistego założenia, iż każda wartość wyższa jest bardziej wyrazista, gdy jest związana z losami dzieci. Przykładem może być zaledwie jedno zapisane na skrawku papieru zdanie mówiące o wielkiej miłości do rodziców, a równocześnie przedwczesnej dojrzałości dziesięcioletniego dziecka i bezbrzeżnej samotności umierania. Ów skrawek znaleziony został w dziecięcym bucie w czasie sortowania odzieży po zabitych w Majdanku, a słowa na nim zapisane brzmiały: „Była raz sobie Elżunia – umierała sama – bo jej tata w Majdanku – w Oświęcimiu mama...”²³.

Tom *Dzieci getta*²⁴ kondensuje w sobie całą tragedię Holokaustu i etyczną wieloznaczność postrzeżaną z perspektywy czasów niewojennych: relacje rodzic

Najważniejsze to: R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście?*, Warszawa 2012; tychże, *Zrozumieć Holokaust*, Warszawa 2012 oraz *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, red. A. Skibińska, R. Szuchta, Warszawa 2010 (do tej publikacji powstały także świetne *Ćwiczenia ze źródłami do nauczania o Zagładzie Żydów*, red. B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta, Warszawa 2010).

²¹ Sytuacja ta ma wymiar najgłębiej etyczny, pokazuje niewyobrażalną złożoność ludzkiej egzystencji w czasie wojny: Wygodzki w transporcie do Auschwitz otruł żonę i córkę cyjankiem potasu, by nie zasnęły okropności obozu. Dawka trucizny, którą sam zażył, okazała się zbyt mała.

²² W przypadku tej żydowskiej poetki, rozstrzelanej w 1944 r. w wieku 27 lat, możemy mówić o przywracaniu (czy raczej zapoznawaniu) jej twórczości współczesnemu czytelnikowi, czego przykładem była chociażby poświęcona jej ubiegłoroczna wystawa w Muzeum Literatury w Warszawie zatytułowana „Tylko szczęście jest prawdziwym życiem”. Wspominał o niej w swych artykułach w „Gazecie Wyborczej” również Jarosław Mikołajewski.

²³ <http://www.zwoje-scrolls.com/zwoje35/text09p.htm> [4.07.2016].

²⁴ Wiersze Stefanii Grodzieńskiej wydane w 1949 r. pod panińskim nazwiskiem matki – Ney są trudno dostępne w wersji papierowej, można je jednak znaleźć w Internecie, np. pod adresem <http://www.zchor.org/birenbaum/neyn.htm>.

– dziecko, niemożność zapewnienia dziecku przynajmniej pozorów normalnego bytowania, degradację społeczną i moralną, pozorną znieczulicę uczuciową (np., wiersze *Jankiel* czy *Józio*), czy wprost przeciwnie – śmierć dla zachowania godności w oczach syna (*Jurek*). Tom ów składa się z dziesięciu wierszy o dzieciach w getcie warszawskim, każdy zatytułowany jest imieniem dziecka i opisuje w zbeletryzowanej formie wszystko to, co niosła za sobą straszna codzienność tego miejsca. Każdy z tych wierszy jest skończoną literacką formą, sprzyjającą pracy z uczniami, którzy – wedle moich nauczycielskich doświadczeń – chętnie je czytają i analizują, czerpią z nich wiedzę, jak ważne w życiu człowieka są wartości wyższe i jak w gruncie rzeczy łatwo je zdezwuować, zohydzić czy ośmieszyć. Co więcej, ich strukturalna prostota i dobitność (choć nie wulgarność!) ukazania treści sprawia, iż są łatwo zapamiętywane i stają się świetnym kontekstem np. w wypracowaniach typu maturalnego.

Formą potwierdzenia tego przekonania niech będzie nieco bardziej rozbudowana analiza jednego z nich – wiersza pt. *Adzia*. Ukazuje on skomplikowane relacje między córką a pragnącą dla niej normalności matką. Tragizm sytuacji „jak wytłumaczyć dziecku” ujawnia się w całej wyrazistości, gdy matka opowiada Adzi Andersenową bajkę o dziewczynce z zapałkami i podkreśla: „była biedna, tak jak my..., była głodna i marzła, tak jak i ty”, opowiada o rozświetlonych oknach, co wywołuje zdumienie wychowanego w getcie dziecka, że wtedy nie było zaciemnień. Gdy matka opowiada o tym, iż przy stole siedziała cała rodzina, a na nim leżał chleb, chronicznie niedożywiona Adzia nie wytrzymuje i pyta: „Chleb? Dużo? Powiedz, mamu, dużo?! / Oni jedli tyle chleba, ile chcieli?”. Gdy zaś matka w swej opowieści dochodzi do fragmentu bajki, w którym bohaterka historii Andersena po zapaleniu zapałki widzi wszystko, o czym marzyła, córeczka jej przerywa, by – wczuwając się w postać bohaterki bajki – dokończyć historię:

Więc dziewczynce pod oknem zrobiło się smutno,
coraz zimniej jej było. Więc żeby się rozgrzać
zapaliła zapałkę, jedną, drugą,
a potem, żeby się paliło długo,
całe pudełko naraz zapaliła.
I ujrzała wszystko, czego potrzeba...
Poczekaj, mamu, to już ja opowiem.
Zdawało się jej, że je dużo chleba,
że sama zjadła kilo. A może i więcej?
I że znowu jest w ładnej sukience,
i jest ogród, i ona może chodzić po nim,
i że tam są kwiaty, i że ona z mamą
może być w tym ogrodzie i nikt im nie broni!
I to wszystko widziała dziewczynka,
jak zapałki zapalała sobie...
A jak będą pieniądze, to kupię zapałek
i też tak zrobię,

może też takie cuda zobaczyć...

Ale mamo! Dlaczego ty płaczesz?²⁵

Ta dramatyczna w swej zwyczajności historia ukazuje, że sprawy tak oczywiste jak chleb na stole i możliwość spacerowania w ogrodzie, cieszenia się kwiatami i ubrania się w ładną sukienkę, a nie znoszone, połatane łachmany, bywały w naszej narodowej historii niedostępne, dzieci nie mogły być w pełni dziećmi, a rodzice cierpieli, bezradni wobec krzywdy tych najbardziej bezbronnych.

Jak już wspomniałem, dramat Holocaustu był wielkim sprawdzianem człowieczeństwa, by przywołać chociażby mądre słowa Wisławy Szymborskiej, że tak naprawdę „tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono”²⁶. Tragizm pobytu w obozie czy ciąglego stykania się ze śmiercią sprawiał, że ofiary mogły stawać w jednym rzędzie z oprawcami, a ci, których historia czyniła katami, wykazywali, choćby tylko epizodycznie, ludzkie uczucia, o czym świadczą *Relacje z Zagłady* pomieszczone w zbiorach Żydowskiego Instytutu Historycznego. Z ich mnogości przywołam tylko dwie, może nie najbardziej sugestywne, ale w takich przypadkach wybór zawsze będzie subiektywny. Pierwszą z nich jest relacja Hirsza Taubera, beznamiętnie opowiadającego o zadaniach Sonderkommando w Auschwitz-Birkenau, tworzonego – dodajmy – przez samych Żydów:

Dali ich jako Zugang na Sonderkommando. Tam mieli palić zwłoki zagazowanych. W ciągu 20 mies[ięcy] się pracowało. Transporty przychodziły po selekcji, reszta wyłącznie żyd[owskie] transporty. Kolumny ludzi skazanych na gazowanie, pod pozorem, że idą do łaźni, rozbierali, bili, psami gonili i do krematorium. Podczas gazowania zamykali ich. Krzyczeli ludzie. Po pół godzinie były trupy. Parę tysięcy ludzi ginęło za jednym razem. Później wołano do palenia zwłok. Do dyspozycji mieli 5 krematoriów i dwa przeznaczone miejsca na stosy ognia. Przy robocie zatrudnionych 400 do 1000 ludzi. Co parę mies[ięcy] likwidowano komando i gazowano ludzi z obsługą. Zawsze paru zostało.

²⁵ Zob. także: N. Gross, *Poeci i Szoa. Obraz Zagłady Żydów w poezji polskiej*, Sosnowiec 1993, tu: rozdziały *Wojna przeciw dzieciom* i *Mamo, ja byłem taki grzeczny...*, s. 57–69.

²⁶ W. Szymborska, *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej*, <https://poema.pl/publikacja/77175-minuta-ciszy-po-ludwice-wawrzyńskiej> [5.07.2016]. Taki sposób ujęcia zagadnienia Holocaustu umożliwia jego uniwersalizowanie – zwrócenie uwagi na inne przykłady masowego mordowania ludzi ze względu na kolor skóry, nację czy wyznanie. Jak bowiem pisał Stefan Wilkanowicz, „żaden Europejczyk nie powinien zdać matury, jeśli nie potrafi sensownie odpowiedzieć na trzy pytania: 1. Dlaczego Auschwitz?, 2. Dlaczego Kołyma?, 3. Dlaczego Sarajewo?”. Zob. tegoż, *Spróbujmy zrozumieć! [w:] Dlaczego należy uczyć o Holocaustie?*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, Kraków 2005, s. 49. Należy zatem pamiętać, aby analizowane w szkole ponadgimnazjalnej teksty z literatury Holocaustu nie były omawiane w sposób izolowany, by uczeń miał także encyklopedyczną, „książkową” wiedzę na temat analizowanych zagadnień historycznych. I przede wszystkim, by Zagłada nie była poznawczo oderwana od innych wielkich dramatów współczesnego świata, by służyła jako straszny w swej wymowie przykład tego, co może się stać, do czego możemy być zdolni my – ludzie, jeśli nie postawimy odpowiednio wcześniej tamy pogardzie, nienawiści i przemocy. Gdyż, jak zauważył Marek Edelman, „Holokaust jest klęską cywilizacji. I, niestety, ta klęska nie skończyła się w 1945 roku”. Cyt. za R. Szuchta, *Holokaust jako konieczny temat nauczania w polskich szkołach [w:] Holocaust. Lekcja historii...*, s. 143.

Drugą historię tworzą zapisy Johanna Paula Kremera, lekarza obozowego KL Auschwitz-Birkenau, z jego dziennika, w którym z precyzją księgowego zapisuje swoje spostrzeżenia z obozu, włącznie z menu w obozowej kantine i informacji o nader niskich cenach w niej obowiązujących, a nawet numerze pokoju, w którym został zakwaterowany, a jednocześnie zdaje sobie sprawę, że znajduje się w dantejskim piekle:

29 sierpnia 1942: odkomenderowanie [...] do KL Auschwitz, ponieważ tam ponoć jeden z lekarzy ze względu na chorobę jest nieobecny. 30 sierpnia 1942: [...] odjazd – Praga, 8.15 [...]. Przyjazd do KL Auschwitz, godz. 17.36. W obozie kwarantanna ze względu na liczne choroby infekcyjne (dur plamisty, malaria, biegunki). Za pośrednictwem lekarza garnizonowego Hauptsturmführera Uhlenbrocka otrzymuję ściśle tajny rozkaz instrukcyjny i zostaję zakwaterowany w Domu Waffen SS²⁷ w pokoju hotelowym (26). 31 sierpnia 1942: klimat tropikalny przy 28°C w cieniu i niezliczone muchy. Zaopatrzenie w kasynie znakomite. Dziś wieczorem była np. wątróbka na kwaśno za 0,40 RM, do tego nadziewane pomidory, sałatka pomidorowa itd. Woda jest zakażona, zatem pije się wodę mineralną, którą wydają bezpłatnie (Mattoni). Pierwsze szczepienie przeciw durowi plamistemu. Fotografia do legitymacji obozowej. [...] 2 września 1942: po raz pierwszy byłem obecny na dworze o godz. 3 rano przy akcji specjalnej²⁸. **W porównaniu z tym piekło Dantego wydaje mi się prawie komedią** [wytl. moje – M.C.]. Nie na darmo nazywa się Auschwitz obozem zagłady. [...] 5 września 1942: dziś w południe przy akcji specjalnej z obozu kobiecego (muzułmanki)²⁹: **coś najokropniejszego z okropności. Hschf.³⁰ Thilo³¹, lekarz garnizonowy, miał rację, mówiąc mi dzisiaj, iż znajdujemy się tutaj przy *anus mundi* (odbytnicy świata)** [wytl. moje – M.C.]. Wieczorem około godz. 8 znów przy akcji specjalnej z Holandii. Ze względu na przyznawany z tego tytułu specjalny przydział żywnościowy, składający się z 1/5 [litra] wódki, 5 papierosów, 100 g kielbasy i chleba, ludzie pchają się do takich akcji. Dziś i jutro (niedziela) służba.

Te dwa przykłady świadczą, iż podejmując problem etyki w tekstach dotyczących Holokaustu, warto odchodzić od zbyt oczywistych schematów anektowania wartości wyższych tylko dla własnej grupy, zwłaszcza że niosą one za sobą pewien paradoks: „oni” to źli, niesprawiedliwi – to agresorzy, a „my” to dobrzy, prawi, ale skoro tak, to również przecież ofiary. A takimi widzieć się nie chcemy. Warto w tym miejscu wykorzystać niezwykle mądre słowa Emmanuela Levinasa, który mówił: „Krzyki te rozbrzmiewają i odbijają się echem, niestrudzone, poprzez wieczność. Posłuchajmy tylko myśli, jaka się w nich formułuje”³².

Dostrzeżony podział „oni” – „my” konstituował będzie ostatni fragment tego artykułu. Omówione dotychczas sposoby podejścia do tematyki Holokaustu w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem lekcji języka polskiego na poziomie ponadgimnazjalnym, były dość oczywiste, w różnych formach, ale jednak najczęściej stosowane. To ujęcie tematyki Zagłady, które chciałbym teraz poruszyć,

²⁷ Haus der Waffen SS – budynek hotelowy przy dworcu kolejowym w Oświęcimiu.

²⁸ Akcja specjalna – selekcja deportowanych Żydów do komór gazowych.

²⁹ Muzułmanki – w żargonie obozowym: więźniarki niezdolne już do pracy, znajdujące się w stanie skrajnego wyczerpania wskutek wygłodzenia lub chorób.

³⁰ SS-Hauptsturmführer – kapitan.

³¹ Heinz Thilo (1911–1945) – zbrodniarz wojenny, obozowy lekarz SS w Oranienburgu, Auschwitz-Birkenau i Gross-Rosen, wykonywał pseudoeksperymenty medyczne na kobietach.

³² E. Levinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, Gdynia 1991, s. 151.

także wydaje się oczywiste, a jednak zbyt często od niego stronimy. Wymaga ono bowiem od nas równocześnie diagnozy współczesności, zauważenia tego, jak bardzo zmienia się świat, z jakimi ideologicznymi problemami mierzy się obecna młodzież, w jaki sposób podchodzi się obecnie nierzadko do problematyki tzw. innych/obcych: wyznawców innych religii, mających odmienny kolor skóry, wyrastających z obcego Europejczykom kręgu kulturowego (myślę tu zwłaszcza o niebezpieczeństwach nacjonalizmu, tak łatwo znajdującego dzisiaj poklask). A tym samym odbycia z uczniami trudnych rozmów – trudnych, bo często wymagających przeciwstawienia się uproszczonej (i moim zdaniem niezwykle naiwnej) propagandzie monoetniczności i kontestowania tolerancji. Za motto niech posłużą tu słowa Marka Edelmana:

Przed wszystkim trzeba pamiętać o jednym, czym był Holokaust. To nieprawda, że to była sprawa tylko żydowska. To nieprawda, że to była sprawa tylko tych kilku szmalcowników. Czy kilkunastu. Czy kilkudziesięciu. Czy kilkuset. To nieprawda, że to była sprawa stu czy dwustu tysięcy Niemców, którzy osobiście brali udział w tych mordach. Nie, to była sprawa Europy i sprawa cywilizacji europejskiej, która stworzyła fabryki śmierci. Holokaust jest klęską cywilizacji. I, niestety, ta klęska nie skończyła się w 1945 roku³³.

W tym miejscu warto odwołać się do pogromu kieleckiego, czynu „postholokaustowego”, jako faktu służącego analizie współczesnego rozumienia wieloetniczności i wielokulturowości, w którym odbijać się będą wartości istotne dla współczesnej młodzieży i sposób postrzegania przez nią rzeczywistości. Przypomnijmy zatem krótko kontekst historyczny: pogrom w Kielcach wywołało zniknięcie chłopca, który po powrocie zeznał, że porwali go Żydzi. Reakcja była natychmiastowa, a zainicjowały ją milicja i wojsko, otwierając ogień w kierunku zabarykadowanego domu zamieszkanego przez domniemanych porwawczy dziecka. Żydzi lub osoby „wyglądające” na Żydów mordowane były w całym mieście, jak również w pociągach przejeżdżających przez Kielce. Bilans całodziennych rozruchów był tragiczny: zginęły 42 osoby, w tym dzieci i ciężarne kobiety, a ponad 40 zostało rannych³⁴.

Wypadki kieleckie mają przełożenie na współczesność, jako że możemy w nich dostrzec ciekawy proces rozgrywający się na płaszczyźnie socjologicznej. Rodzi się bowiem pytanie o mechanizmy identyfikowania Żydów („innych”, „obcych”, uchodźców itp.), rodzaj przyjętego kryterium pozwalającego na ich kategoryzację. Wydaje się, iż najbliżsi prawdy będziemy wówczas, jeśli przyjmiemy za Heleną Datner i Małgorzatą Melchior pogląd o względności określenia „Żyd” („inny”...), którym nazaczyć można każdego uznawanego za takiego przez otoczenie społeczne³⁵, czyli – mówiąc krótko – o postrzeganiu stereotypicznym. Otrzymuje się

³³ M. Edelman, *Pamięć – nie ma jednego schematu* [w:] R. Assuntino, W. Goldkorn, *Strażnik. Marek Edelman opowiada*, Kraków 2004, s. 240.

³⁴ Zob. A. Cała, H. Datner-Śpiewak, *Dzieje Żydów w Polsce 1944–1968. Teksty źródłowe*, Warszawa 1997, s. 18–19.

³⁵ Zob. H. Datner, M. Melchior, *Żydzi we współczesnej Polsce – nieobecność i powroty* [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997, s. 69.

dzięki temu formułę bez żadnych pierwotnie przypisanych znaczeń, wypełnianą indywidualnie w trakcie jednostkowych, doraźnych realizacji, zależną przede wszystkim od charakteru nastawień wobec Żydów („innych”...). Na tej podstawie etykieta „Żyd” („inny”...) stosowana może być wobec tych wszystkich, których chce się zdyskredytować. Oznacza ona wówczas „gorszość” danej osoby, może być wyrazem chęci wykluczenia ze „swoich”, a w najlepszym wypadku – ewokować „obcość” równoznaczną z obojętnością³⁶, czyli prezentować taki rodzaj tolerancji, który można co najwyżej nazwać „tolerancją bierną”³⁷. Postrzeganie przez pryzmat społecznej kategoryzacji i naznaczenia o znamionach uzurpacji pozwala zatem uznać za Żydów („innych”...) wszystkich tych, którzy w ogólnym mniemaniu „szkodzą” czy „zagrożają”, nawet jeśli najczęściej owo zagrożenie jest wymyślone.

Niechętnie, także w szkołach, dotykamy tematów trudnych. Cieszymy się z wyników polskich uczniów w testach PISA, szeroko dyskutujemy poziom trudności egzaminów maturalnych itp., ale w tych dyskusjach o szkole słabo wybrzmiewa element wychowania – kompetencje zawodowe, szanse na dobre studia stawiamy obecnie znacznie wyżej niż przygotowanie młodych ludzi do życia w zgodzie z wartościami. A, jak się okazuje, dynamicznie zmieniająca się współczesność wręcz zmusza nas do tego, by z uczniami poruszać kontrowersyjne zagadnienia. Dlatego warto tak uczyć o Holokauście, aby uzmysławiać prawdę wyartykułowaną przez Edelmana: Holokaust ukazuje klęskę cywilizacji, która nie skończyła się w 1945 roku, dlatego ucząc o nim, nie tylko możemy dostarczać uczniom podstawowej faktografii, ale również, a może przede wszystkim, uświadamiać mechanizmy, które Zagładę umożliwiły. Uczulamy uczniów na zagrożenia, jakie niosą za sobą: nietolerancja, nacjonalizm czy ksenofobia. I w tym miejscu zasadne jest odwołanie do Eliego Wiesela – laureata Pokojowej Nagrody Nobla z 1986 roku, który uważał, iż człowiek ma moralny obowiązek interweniować wszędzie tam, gdzie zło triumfuje.

Nauczanie o Holokauście nie jest zadaniem łatwym. Ale jeśli chcemy, by nasi uczniowie byli ludźmi otwartymi, wrażliwymi na cierpienie, szanującymi godność drugiego człowieka, to muszą mieć wiedzę o czasach, w których tej godności bezwzględnie pozbawiano. Bo wtedy – wierzę – nie będą milczeli w obliczu zła, wiedząc, że „kto milczy w obliczu mordu – staje się współnikiem mordercy”³⁸.

³⁶ Prowadzony wywód pokrywa się częściowo z obserwacjami Aleksandra Herta dokonującego rozróżnienia między „swoim”, „różnym” i „obcym”: „«Obcy» nie są «swojakami». Nasz stosunek do nich nie zawsze musi być jednak wyraźnie antagonistyczny. [...] Nigdy jednak nie jest on nacechowany tą intymnością, bliskością i ufnością, jaką nacechowany jest nasz stosunek do «swoich». [...] W każdym wypadku kategoryzacja jest stanowcza: «obcy» nie jest «swoim»”. Zob. A. Hertz, *Żydzi w kulturze polskiej*, Warszawa 1988, s. 55–70.

³⁷ Zob. E. Klimowicz, *Moralny sens tolerancji* [w:] *Swoi i obcy w literaturze i kulturze*, red. E. Rzewuska, Lublin 1997, s. 28–29.

³⁸ Zob. R. Szuchta, *Przeciw milczeniu i obojętności* [w:] *Dlaczego należy uczyć o Holokauście...*, s. 54.

Learning about the Holocaust or lessons from the Holocaust? Some comments a teacher of polish literature

Abstract

The text deals with the issue of work on Holocaust literature with secondary school students. The author shows the typical way of analysis and interpretation of such literature, the way that has been methodologically strengthened for years and has been emphasizing the tragedy of concentration camp prisoners. The author also proposes that the approach that might be called „learning about the Holocaust” be changed into „lessons from the Holocaust”. It signifies universalisation of the issue and the possibility to use it to create ethical values among contemporary youth.