

Naznaczone śmiercią za życia... O stygmatyzacji istnień, których nie miało być, bo były... „nielegalne”. Topos żydowskich dziewczynek w czasie holocaustu w wybranych polskich filmach. Filmowy projekt edukacyjny

Mariusz Widawski

Zespół Szkół Publicznych w Woli Rzędzińskiej

Cele lekcji

cel ogólny

- poznanie losu żydowskich dzieci w czasie Holocaustu

cele szczegółowe

uczniowie:

- pogłębiają i doskonalą umiejętności pracy z dziełem filmowym
- analizują i interpretują wybrane elementy świata przedstawionego w filmie
- charakteryzują bohaterów filmowych i dokonują krytycznej oceny ich postawy
- nabywają umiejętności pracy z filmem metodą projektu edukacyjnego
- postrzegają film jako kulturowy nośnik systemu wartości opartego na humanizmie
- dokonują głębszych refleksji filozoficzno-moralnych

Środki dydaktyczne

- filmy: „Ulica graniczna” (reż. A. Ford, 1948), „Kropla krwi” z filmu „Świadek urodzenia” (reż. St. Różewicz, 1961), „W cieniu nienawiści” (reż. W. Żółtowski, 1985), „Dekalog VIII” (reż. K. Kieślowski, 1988), „Jeszcze tylko ten las” (reż. J. Łomnicki, 1991), „Joanna” (reż. F. Falk, 2010)
- karty pracy

Formy pracy

- praca z filmem
- praca indywidualna
- praca w grupach
- praca zbiorowa

Metody pracy

- burza mózgów
- mapa mentalna
- dyskusja ukierunkowana
- rozmowa nauczająca

Przebieg lekcji

Motto zajęć:

„Uratować dziecko – to ocalić wiele światów. W dzieciach bowiem, tak jak w kwiatowych pąkach, czekają w utajeniu nieznanne jeszcze możliwości, aby rozwinąć się i rozkwitnąć. A więc ratować dziecko – to jakby dwa razy ratować świat: realny świat dzieciństwa i potencjalny świat dorosłości, dzieci i wnuków, które się narodzą. Ratować dziecko to ratować ciągłość pokoleń”. [1] [Jacek Leociak, „Ratowanie. Opowieści Polaków i Żydów”, Kraków 2010, s. 300.]



EdukacjaFilmowa.pl

Komentarz do realizacji zajęć

Realizacja filmowego projektu edukacyjnego, zaproponowanego w niniejszym opracowaniu metodycznym, jest działaniem dydaktyczno-wychowawczym, które, w zależności od liczby filmów, jakie nauczyciel wybierze do opracowania, będzie wymagało różnego czasu. Wybierając takie, a nie inne filmy, brano pod uwagę w pierwszej kolejności stopień i sposób realizacji nadrzędnego projektowego zagadnienia w danym obrazie filmowym, nie zapominając jednocześnie o kryterium historycznym, mianowicie: filmy, które powstawały w różnej czasoprzestrzeni, w odmiennych, czasem nawet bardzo, uwarunkowaniach politycznych, społecznych, kulturalnych; podejmowały temat/problem relacji polsko-żydowskich w okresie drugiej wojny światowej, w tym zagadnienie losów dzieci żydowskich. Pierwszy z zaproponowanych filmów – „Ulica Graniczna” został nakręcony w 1948 roku, ostatni zaś – „Joanna” – powstał w roku 2010. Przystępując do realizacji projektu, należy pamiętać, iż zaproponowano autorski, a zatem bardzo subiektywny, wybór i dobór filmowych obrazów „wpisujących się” na pewno w przedmiotowe zagadnienie; trzeba mieć również świadomość, że jest jeszcze wiele (i to nie tylko polskich) filmów, które w większym lub mniejszym stopniu „obrazują” topos żydowskich dzieci podczas Shoah ich narodu przez nazistowskie Niemcy. Indywidualny jest także „metodyczny opis” projektowych działań, które są, według zamysłu autora tegoż scenariusza, konieczne do w miarę pełnego, pogłębionego, syntetycznego i krytycznego ujętego analityczno-interpretacyjnego studium problemu w tym projekcie podejmowanego. Dlatego też można, a nawet należy te działania „modelować” wedle potrzeb nauczyciela i możliwości uczniów. Dobrze byłoby wzbogacić wiedzę uczestników projektu „o czasach pogardy człowieka dla człowieka i apoteozy zła”, polecając im liczne, pojawiające się ostatnimi czasy na rynku księgarskim, publikacje o Holocauście. Zamieszczone w opracowaniu fragmenty tekstów literackich należy traktować jako inspirację do wykonywania zadań projektowych (i tak też są one nazywane) lub syntezującą zagadnienie refleksję (pojawiają się one w ostatniej części opracowania).

Krok 1. Od czego zacząć?

Od sprawdzenia wiedzy uczniów na tematy, których znajomość jest niezbędna dla rozumienia zagadnienia, dla świadomego i kompetentnego odbioru filmów, dla podjęcia takich działań analityczno-interpretacyjnych, które stworzą uczestnikom projektu możliwości „wglębnienia się” w problem poprzez jego studiowanie, pokazanie względności i niejednoznaczności tego (w odniesieniu do tematu projektu), co ujęte w stereotypy, nie pozwala na dokonywanie w miarę obiektywnych wartościujących wniosków, spostrzeżeń, refleksji.

Konieczne jest przywołanie takich zagadnień: historyczny proces osiedlania się Żydów w Polsce i ich asymilacja (z akcentem na lata dwudzieste i trzydzieste XX wieku), przyczyny i przejawy antysemityzmu, „kwestia żydowska” w hitlerowskich Niemczech, Holocaust narodu żydowskiego na ziemiach polskich podczas II wojny światowej, nazistowskie obozy koncentracyjne w Polsce, żydowskie getta, postawy Polaków wobec Żydów podczas niemieckiej okupacji.

Wskazane powyżej zagadnienia nie stanowią kompletnego wykazu tematów, a są jedynie autorską propozycją.

Krok 2. Przygotowujemy się do oglądania filmów.

Przygotowanie uczestników projektu do **świadomej, krytycznej, ale i ukierunkowanej percepcji filmowych obrazów**. Proponuję, ze względu na bardzo różny czas powstawania filmów, **wprowadzenie ucznia do odbioru** każdego z nich poprzez podanie „filmowego ABC” dzieła filmowego (data powstania filmu, nazwiska jego twórców i obsady aktorskiej,



filmowy gatunek, czas trwania filmu) oraz synopsisu filmu. Wskazane byłoby, aby **projekcja** każdego filmowego obrazu **ukierunkowana** była na takie same (bądź zbliżone) zagadnienia, które obejmowałyby informacje o świecie w filmie przedstawionym, czyli: czas, przestrzeń, bohaterowie (wiedza o nich, ich cechy, postawy i wybory), tło i realia zdarzeń, ich uwarunkowania historyczne oraz tematy i problemy w filmie poruszane i inne informacje potrzebne w procesie projektowych przedsięwzięć. Można opracować w tym celu **kartę ukierunkowanej percepcji filmu/ filmów** (według potrzeb).

Krok 3. Oglądamy filmy.

Filmów jest sześć i w zależności od naszej koncepcji pracy (czasu trwania projektu edukacyjnego) uczniowie filmy **ogłądają** albo **wspólnie** (co jest zalecane), albo **indywidualnie**. Kolejność oglądania filmów może być dowolna lub też odbywać się według opracowanego przez opiekuna projektu kryterium. Dla potrzeb niniejszego scenariusza przyjęto czas powstania filmów jako kryterium kolejności pracy z nimi.

Krok 4. Rozmawiamy o filmach po filmach.

Rozmowy po obejrzeniu filmu powinny dotyczyć dwóch aspektów jego **percepcji**: „**aspektu emocjonalnego**” („przeżyłem film”) i „**aspektu intelektualnego**” („mam informacje o filmowym świecie”). Pierwszy z aspektów powinien „być katharsis” po zobaczeniu i przeżyciu filmowego obrazu, a więc i jego doświadczeniu. Wydaje się konieczna taka rozmowa, która powinna się odbyć bezpośrednio po obejrzeniu filmu (stąd też konieczność wspólnego oglądania), tym bardziej, że każdy z tych filmowych obrazów niesie ze sobą ogromny ładunek emocjonalności zdarzeń doświadczanych przez filmowych bohaterów. „Aspekt intelektualny” to „reakcja” odbiorcy na ukierunkowaną projekcję filmu, która spełnia kilka funkcji: po pierwsze pozwala na zebranie, nazwanie, uporządkowanie tej wiedzy o świecie filmu, która jest dana widzowi bezpośrednio, bo wynika z percepcji filmu jako tekstu kultury; po drugie – na skonfrontowanie indywidualnego ukierunkowanego odbioru filmu z odbiorem innych uczestników projektu, co skutkuje opracowaniem pełnego obrazu informacji o świecie filmu, gdyż każdy, widząc to samo, jednocześnie dostrzega to, czego inni nie dostrzegają; po trzecie – stanowi to konieczne „preludium” do dalszej pracy nad filmem, do odkrywania tego, co nie jest odbiorcy dzieła filmowego dane bezpośrednio, ale w tym dziele wyrażone i poprzez to dzieło wyrażone.

Krok 5. Studiujemy filmy w perspektywie wybranych zagadnień.

Projektowe działania analityczno-interpretacyjne zostały ukierunkowane na zamieszczone i omówione poniżej zagadnienia, których kolejno realizacja stanowi proces dydaktyczny zmierzający do opracowania nadrzędnego problemu projektu zapisanego w jego temacie.

Studium 1. „Co im te dzieci zawiniły?” [2]

Sześć filmowych portretów żydowskich dziewczynek.

Inspiracja

„W getcie, zwłaszcza podczas zbrodniczych akcji wysiedleńczych, nie było dzieci w prawdziwym znaczeniu tego słowa – wszyscy byli dojrzałi, wszyscy drżeli o życie i walczyli zaciekle, aby przedłużyć je bodaj jeszcze o godzinę. Rozumieli to i czuli także najmłodszy spośród nas”. [Halina Birenbaum, „Nadzieja umiera ostatnia”, Warszawa 1988, s. 27]



Celem studium pierwszego jest opracowanie indywidualnych historii każdej „filmowej” żydowskiej dziewczynki, gdyż każda historia, choć inna, łączy się z poprzednią i następną, tworząc grupowy portret losów żydowskich dzieci w czasie Zagłady. Opowiadając o dziewczętach, należy zgromadzić jak najwięcej informacji „osobowych” o każdej postaci (bez etapu tułania się i chowania dziewcząt, bo o tym będzie traktować studium kolejne), a więc opracować wiedzę pozwalającą na stworzenie sześciu portretów dziewcząt, które doświadczając tego samego, doświadczyły Innego.

Pomocna w realizacji tego zagadnienia okazać się może **karta pracy nr 1**.

Studium 2. „Ludzie razem giną, ratują się oddzielnie”. [3] O doświadczeniu i doświadczeniu tułaczki przez żydowskie dziewczęta.

Inspiracja

„Dynamika działań: wędrowanie, błądzenie – znalezienie schronienia – ucieczka lub wygnanie – ponowna włóczęga, jest powtarzalnym, charakterystycznym rytmem wszystkich niemal opowieści o ukrywaniu się po stronie aryjskiej w miastach i miasteczkach, nie tylko na wsi. [...] Istotą poszukiwania ocalenia jest właśnie błądzenie, wędrowanie, tułaczka: znajdowanie przystani na dłuższy lub krótszy czas, a potem ponownie włóczęga. Proporcje między tułaczką a stacjonarnym pobytem w jakiejś kryjówce były tak różne, jak odmienne były losy wędrowców i charaktery ludzi, z którymi się zetknęli. Może zależało to od przypadku, a może od szczęścia – jedni tułali się miesiącami, nim znaleźli schronienie, inni wędrowali kilka dni i znajdowali chwilę spokoju”.

[Barbara Engelking, „Jest taki piękny słoneczny dzień... Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945”, Warszawa 2011, s. 55.]

Opracowując to zagadnienie, należałoby opisać ciągle (lub też nie) uciekanie filmowych bohaterów przed zagrożeniem, ich tułanie się od miejsca potencjalnie bezpiecznego (lub nie) do miejsca dającego dłuższe bądź krótsze schronienie, stwarzające pozory bezpieczeństwa. Tułaczka każdej z dziewcząt żydowskich była inna: i w swym czasie trwania, i inne były miejsca tułaczki, i inne towarzyszyły im okoliczności. Ratowanie się miało wówczas wymiar indywidualny, bo każdy ratujący się miał swoją jedną i jedyną, daną mu szansę ocalenia w sytuacji, gdy umieranie dotyczyło wszystkich, a większość pozbawiona była możliwości ocalenia. Proponuję podążać tym tropem interpretacyjnym, wykorzystując **kartę pracy nr 2**.

„Ty nie możesz umrzeć...” [4] O tułaniu się w poszukiwaniu trwania i przetrwania.

Studium 3. „Nie żyliśmy wówczas w świecie idealnym. Byli wśród nas wspaniali ludzie, z narażeniem życia ratujący Żydów, byli i szmalcownicy”. [5] Ratowani. Ratujący. Zabijający. Ich różna zależność.

Inspiracja

„Ratujący umieli podejmować decyzje i ryzyko, szybko myśleć, odznaczali się niezależnością, pewną awanturnością i duchem przekory, otwartością na innych i niezwykłą elastycznością – gotowi w razie potrzeby natychmiast zmieniać plany, wyrzekać się przyzwyczajęń, czy rezygnować z utrwalonej rutyny. Mieli skłonność do nonkonformizmu, a chociaż wielu ratujących jednocześnie uznaje zasady, w imię których warto oddać życie, to wcale nie przypisywali sobie bohaterstwa”.

[Diane Ackerman, Ażyl. „Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim ZOO”, Warszawa 2009, s. 269]



Inspiracja

„Szmalcownicy rekrutowali się ze wszystkich klas społecznych i kierowały nimi różne motywacje. Barbara Engelking wyróżniła wśród nich sześć podstawowych kategorii. Do pierwszej należały osoby z marginesu, dla których szmalcownictwo stało się okazją do łatwego wzbogacenia się. Do kolejnej – ludzie pozbawieni kręgosłupa moralnego, podatni na demoralizację, których przed złym postępowaniem nie powstrzymywało sumienie, ale lęk przed karą. W sytuacji, kiedy kara im nie groziła, a zamiast niej pojawiała się jeszcze nadzieja zysku, stawali się wyjątkowo podatni na pokusę szmalcownictwa. W kolejnej Engelking umieściła antysemitów, którzy tropili, szantażowali i wydawali Żydów raczej z powodów ideologicznych niż finansowych; w następnej – ludzi, którzy podporządkowali się hitlerowskiemu prawu jako lojalni obywatele Generalnej Guberni. Denuncjując Żydów, działali po prostu zgodnie z niemieckimi przepisami. W piątej grupie znajdowali się Żydzi wydający współpobratymców w nadziei ocalenia własnego życia, a w szóstej Polacy, którzy chcąc dokuczyć sąsiadom lub znajomym, donosili do gestapo o ukrywanych przez nich Żydach – co nie zawsze było prawdą, ale zawsze sprowadzało na oskarżonego spore kłopoty”. [Joanna Preizner, „Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie”, Kraków, Budapeszt 2012, s. 411]

Studium trzecie jest próbą opisania i nazwania, a następnie poddania krytycznej, a więc wartościującej refleksji relacji polsko-żydowskich w czasie drugiej wojny światowej, a szczególnie w okresie Zagłady Żydów w okupowanej przez hitlerowskie Niemcy Polsce. Analizując różne, bardzo odmienne, postawy i zachowania Polaków wobec sześciu Żydówek – bohaterek wybranych filmów, wynikające z bardzo różnych uwarunkowań, motywacji czy przyczyn, można pokusić się z jednej strony o „odidealizowanie” tego, co, jak się okazuje z perspektywy historycznego czasu, wcale takim nie było; a ze strony drugiej – dostrzec wartość wszelkich działań, które miały jeden cel nadrzędny: ratowanie Człowieka, a przez to/ dzięki temu Człowieczeństwa. Trudno będzie podczas zgłębiania tego zagadnienia uciec od dwubiegunowości moralnych ocen, od klisz dobra i klisz zła, od dostrzegania wartości dobra w czasie, kiedy zło było wszechobecne. Wskazując w kolejnych filmowych obrazach Ratujących i zabijających, konieczne jest poznanie (może i zrozumienie) przesłanek, które powodowały, że jedni, łącząc się w łańcuchu dobra, tworzyli sztafetę dobrej woli i ratowali Człowieka (potem dopiero Żyda), gdy inni, w tym samym czasie, stwarzając złudne poczucie względnego bezpieczeństwa, stawali się katami i mordercami tych, których jedynym przewinieniem była stworzona na potrzeby faszystowskiej ideologii „inność” Żydów i „inność” żydowska. Dla uporządkowanych działań analitycznych wokół tego zagadnienia można wykorzystać **kartę pracy nr 3**.

**„Sytuacja wyzwala dobro albo zło”. [6] O Ratowanych, Ratujących i zabijających.
Krok 6. Podsumujemy projektowe studia nad filmowym toposem żydowskich dziewczynek w czasie Holocaustu.**

Dokonując podsumowania filmowego projektu edukacyjnego, wskazane jest, by odnosząc się w pierwszej kolejności w sposób bezpośredni do lejtmotywu projektowych działań, **dokonać krytycznej i wartościującej zarazem syntezy filmowego toposu żydowskich dziewcząt w czasie Holocaustu**, mając na uwadze, że temat przewodni był przyczynkiem i inspiracją do analityczno-interpretacyjnych studiów nad zagadnieniami wynikającymi z problemu głównego, pochodnymi wobec niego, a więc dopełniającymi go. Kolejne działania winny oscylować wokół pierwszych fraz tematu projektu, gdzie mowa jest o **stygmatyzacji**



ludzkiego życia, które „za życia” było skazane na niebyt, gdyż było... nielegalne (sic!). Idąc dalej, warto omówić również **kwesję „naznaczenia” żydowskim wyglądem**: „Nikt z nas nie mógł uchodzić za nie-Żyda. Zdradzały nas ciemne włosy, garbate nosy i smutne oczy”. [Janina Bauman, „Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta”, Kraków 2009, s. 54.]; a także **nazwać świat przeżyć, emocji i uczuć żydowskich dzieci** żyjących w ciągłym strachu wynikającym z ciągłego poczucia zagrożenia: „Skończyłem osiem lat i zdawałem sobie sprawę z położenia, w jakim się znajdowałem. Strach jest znakomitym nauczycielem i szybko pozwala na rozeznanie własnej sytuacji, sprzyja uświadomieniu, na co jest się skazanym – i oducza [...] dziecięcych fantazji i majaczeń”. [Michał Głowiński, „Czarne sezony”, Kraków 2002, s. 77-78]

Warto zamknąć ten projekt trzema refleksjami wyrażonymi w przywołanych poniżej fragmentach tekstów:

Refleksja 1.

„Były i inne dzieci, te bez rodziców. Trochę małych żebraków w łachmanach, przemykających się wieczorami pod ścianami domów i pukających do drzwi mieszkań z prośbą o kawałek chleba. Różnie to bywało. Czasami wynoszono im nieco jedzenia, a nawet jakiś łachman ubrania, ale często, bardzo często odpędzono od drzwi jak psiaki. – Ze strachu? Podobno. Ale bywało inaczej. Czasem pukały do właściwych drzwi. Przygarnięte na chwilę, przesyłane były łańcuszkiem dobrej woli, aż trafiały albo w nasze ręce, albo gdzieś na wieś? do klasztorów? Znalezione przez nas umieszczane były w najpewniejszych miejscach, nieznalezione przez nikogo – ginęły”.

[Adina Blady-Szwajgier, „I więcej już nic nie pamiętam”, Warszawa 2010, s. 228-229]

Refleksja 2.

„To odtrącanie, odmowy, wyrzucanie, werbalne i niewerbalne komunikaty o strachu, zagrożeniu, niechęci i obojętności mogły skutkować nie tylko śmiercią fizyczną, lecz także psychiczną i duchową – utratą wiary, nadziei, rozpaczą. Pustynia ludzka to doświadczenie wyrzucenia poza nawias człowieczeństwa, pozbawienie prawa przynależenia do gatunku ludzkiego i prawa do braterstwa. Pustynia ludzka w wymiarze topograficznym to doświadczenie bezdomności, w wymiarze psychologicznym – doświadczenia osamotnienia i rozczarowania ludźmi, a w wymiarze duchowym – doznanie najgłębszego cierpienia”.

[Barbara Engelking, „Jest taki piękny słoneczny dzień... Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945”, Warszawa 2011, s. 55-57.]

Refleksja 3.

„(...) Holocaust był przede wszystkim tragedią ludzką. Ci, którzy w nim ginęli, najpierw byli ludźmi, a dopiero potem Żydami. A więc wszystko, co się wówczas wydarzyło, jest sprawą ludzko-ludzką, bo to inni ludzie – najpierw ludzie, a potem dopiero Niemcy, Ukraińcy, Polacy – doprowadzili do Zagłady, wyrazili na nią zgodę, byli wobec niej obojętni, boleli nad nią lub/i starali się jej przeciwdziałać”.

[Joanna Preizner, „Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie”, Kraków, Budapeszt 2012, s. 350]



Załączniki

Karta pracy nr 1

Topos żydowskich dziewczynek

Karta pracy nr 2

Mam na imię... .. wyszłam z getta, bo chciałam ocaleć/bo inni chcieli, bym ocalała...

Jadzia

Mirka

Ewa

Elżbieta

Rutka/ Jancia

Róża

Karta pracy nr 3

Ratowana Ratujący Zabijający

Kto był ratowany? Kto ratował i dlaczego? Kto zabijał i dlaczego?

Jadzia

Mirka

Ewa

Elżbieta

Rutka/ Jancia

Róża

Bibliografia

[1] Wszystkie przywoływane w niniejszym opracowaniu teksty źródłowe, jeśli nie są objaśnione odrębnym źródłem cytatu, zostały zaczerpnięte z książki Joanny Preisner „Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie”, Kraków, Budapeszt 2012.

[2] Pyta bohater noweli filmowej zatytułowanej „Kropla krwi”, składającej się na film Stanisława Różewicza „Świadek urodzenia”.

[3] Cytat został zaczerpnięty z filmu „Samson” w reżyserii Andrzeja Wajdy (1961 r.).

[4] Słowa te wypowiada „Joanna” – tytułowa bohaterka filmu Feliksa Falka – do Róży, kiedy decyduje się ją umieścić w klasztorze sióstr zakonnych.

[5] Joanna Stempień, „Podstawowe pytania. Rozmowa z Janem Łomnickim”, „Życie Warszawy” 1991, nr 204, s. 9

[6] Jest to refleksja wypowiedziana przez bohaterkę filmu „Dekalog VIII”

1. Ackerman Diane, „Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim ZOO”, Warszawa 2009.
2. Birenbaum Halina, „Nadzieja umiera ostatnia”, Warszawa 1988.
3. Błady-Szwajgier Adina, „I więcej już nic nie pamiętam”, Warszawa 2010.
4. Engelking Barbara, „Jest taki piękny słoneczny dzień... Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945”, Warszawa 2011.
5. Leociak Jacek, „Ratowanie. Opowieści Polaków i Żydów”, Kraków 2010.
6. Preisner Joanna, „Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie”, Kraków, Budapeszt 2012.

