

JAK PROWADZIĆ EDUKACJĘ O ŻAGŁADZIE Z WYKORZYSTANIEM RELACJI HISTORII MÓWIONEJ? PORADNIK DLA NAUCZYCIELEK, NAUCZYCIELI, EDUKATORÓW I EDUKATOREK

SPIS TREŚCI

1	Wstęp.....	2
2	Dobrochna Kałwa Szeroki kontekst: interdyscyplinarność historii mówionej	4
3	Robert Szuchta Relacja świadka a prawda historyczna. Dylematy historyka	9
4	Adam Musiał Jak pracować, używając relacji świadków na lekcji? Kilka praktycznych wskazówek.	16
5	Monika Koszyńska Jak dotrzeć do ucznia? Emocje w edukacji z użyciem relacji	21
6	Monika Koszyńska Jak etycznie korzystać z relacji świadka?	26
7	Anna Staszewska-Zatońska Podsumowanie.....	29

1 WSTĘP

Szanowni Państwo,

oddajemy w Państwa ręce krótki poradnik *Jak prowadzić edukację o Zagładzie z wykorzystaniem relacji historii mówionej?*. W Dziale Edukacji Muzeum POLIN od lat prowadzimy działania oparte na pracy z historią mówioną. Wierzymy w moc świadectw. Usytuowani w szczególnym dla pamięci Żydów miejscu bierzemy odpowiedzialność za pokazanie wielowymiarowej historii Żydów polskich jako żywej i znaczącej, zmieniającej myślenie i emocje. Jednym ze sposobów realizacji tej misji jest oddanie głosu tym, którzy tu żyli i żyją. Używając relacji osób ocalałych z Zagłady, upamiętniamy tych, którzy zginęli, bo wspomnienia ich bliskich przywracają pamięć o tych, których zamordowano. Bardzo dbamy o to, aby materiały edukacyjne, które tworzymy, stawiały opowieść indywidualnego człowieka w centrum, żeby umożliwiały osobom, które będą z nich korzystały, poznanie jego życia i warunków, w jakich się ono toczyło. Chcemy, aby opowieści te uczyły, ale też uwrażliwiały i poruszały.

W niniejszej publikacji staraliśmy się w sposób syntetyczny zebrać nasze doświadczenia związane z pracą z relacjami i podzielić się zarówno wypracowanymi rozwiązaniami, jak i dylematami, które pojawiają się, gdy po te rozwiązania sięgamy. W tekstach autorów i autorek znajdują Państwo odpowiedzi m.in. na pytania o to, jak wykorzystywać relacje historii mówionej na lekcjach historii. Czy historyk, historyczka sięgający po tego typu materiały uczy prawdy historycznej? Jak uwrażliwiać, ale nie szokować poprzez wywoływanie skrajnych emocji? Pokażemy też, na co zwrócić uwagę, budując zajęcia z wykorzystaniem fragmentów relacji, jakie materiały uzupełniające warto przygotować. Kontekstem do tych rozważań metodycznych jest przyjrzenie się temu, jak w ostatnich latach rozwija się w Polsce historia mówiona jako dyscyplina.

Pragniemy podkreślić, że w publikacji tej skupiamy się jedynie na metodyce pracy z relacjami, które zostały już zebrane i udostępnione w archiwach, dzięki czemu mogą już służyć nauczycielkom i nauczycielom w pracy na lekcji. Nieocenionym źródłem jest tutaj przede wszystkim Archiwum Historii Wizualnej USC Shoah Foundation oraz zasoby zgromadzone na portalach Muzeum POLIN – Wirtualny Sztetl i Polscy Sprawiedliwi. Zachęcamy do sięgania po te materiały i wykorzystywanie ich na lekcji. Mamy nadzieję, że

teksty z poradnika będą stanowiły dla Państwa zachętę do korzystania z relacji świadków oraz pewną formę wsparcia. Zachęcamy również do sięgnięcia do publikacji „Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady”, której niniejszy poradnik stanowi niejako uzupełnienie i rozwinięcie niektórych z omawianych tam wątków.

Życzymy dobrej lektury!

Zespół Działu Edukacji Muzeum POLIN

2 DOBROCHNA KAŁWA

SZEROKI KONTEKST: INTERDYSCYPLINARNOŚĆ HISTORII MÓWIONEJ

Historia mówiona już na dobre zadomowiła się w humanistyce i naukach społecznych. Po wywiad sięgają historycy, antropolodzy, socjologowie, pamięćoznawcy, muzealnicy, pedagodzy, językoznawcy, animatorzy kultury oraz amatorzy historii: lokalnej, prywatnej, rodzinnej. W rozmowie ze świadkiem historii wszyscy szukamy opowieści, która będzie różniła się od historii podręcznikowej, która będzie opowieścią o historii przeżywanej, doświadczanej i pamiętanej w sposób osobisty. I nie możemy się oprzeć złudzeniu, że to najprostszy i najpewniejszy sposób zdobycia informacji. Wystarczy przecież zapytać...

Skąd się bierze niezwykła popularność historii mówionej? Spośród wielu przyczyn, chciałabym zwrócić uwagę na trzy, moim zdaniem kluczowe, kwestie – demokratyzacji doświadczenia historycznego, postępującej technologizacji mediów oraz interdyscyplinarności dzisiejszych badań nad przeszłością. Burzliwy wiek XX przyniósł wzrost świadomości zwyczajnych ludzi, kobiet i mężczyzn, że historia dzieje się wokół nas, że wielkie wydarzenia mają wpływ na naszą codzienność. Dzięki mediom masowym wydarzenia historyczne stały się udziałem każdego, kto chciał sięgnąć po gazetę, posłuchać radia, zasiąść przed telewizorem, włączyć komputer. Dziś, w dobie smartfonów, media są obecne w naszym życiu przez cały czas, pozwalają nie tylko śledzić najnowsze informacje, lecz także je rejestrować, nagrywać wypowiedzi o historii, która „dzieje się teraz”. Kiedyś, gdy ktoś poprosi nas o opowieść o dawnych czasach, posłużą jako katalizator wspomnień.

Sztuka dialogu była i jest nieocenioną umiejętnością w badaniu grup nieuprzywilejowanych historycznie, a więc takich, które nie pozostawiają po sobie śladów w postaci korespondencji, pamiętników, i innych egodokumentów. W takich przypadkach cenni okazali się antropolodzy, biegli w obserwacji i nawiązywaniu kontaktów międzykulturowych. Wywiad traktują oni jako źródło wiedzy o obyczajach, normach obowiązujących w badanych społecznościach lokalnych, o codziennych obowiązkach, o świętowaniu, o systemach wartości. Wśród materiałów, które gromadzili i gromadzą, znajdują się także historie o

bliskiej i dalszej przeszłości, historie oddolne, „samorośle”¹, w których, jak w krzywym zwierciadle, przegląda się wielka historia. Interesują ich sposoby performowania i praktyki opowiadania, dzięki którym trwa międzypokoleniowy przekaz. Tego rodzaju opowieści wymagały od badaczy umiejętności bycia uważnym i rozumiejącym słuchaczem, który potrafi być także obrońcą pamięci. Ta ostatnia dyrektywa etyczna pozostaje w mocy po dziś dzień, nie tylko w antropologii, lecz także w historii mówionej.

Podobnie postępują socjolodzy, którzy dzięki wywiadam dowiadują się, w jaki sposób rozmówcy przeżywają otaczającą ich rzeczywistość, jak ją sobie wyobrażają i tłumaczą, co czują, o czym myślą. Nieocenione są zasługi Floriana Znanieckiego, który przeformułował myślenie socjologiczne na temat subiektywności egzystencjalnych przeżyć jednostki społecznej. Już nie tylko obiektywna rzeczywistość, lecz przede wszystkim sposób jej przeżywania przez jednostkę i jej doświadczenie biograficzne znalazły się w obszarze socjologicznego zainteresowania. Nie przez przypadek pierwsza polska monografia z „historią mówioną” w tytule² zajmuje się rzeczywistością doświadczaną przez byłych więźniów obozu koncentracyjnego.

Drugim nurtem w socjologii, wartym odnotowania ze względu na jego wpływ na rozwój polskiej historii mówionej, są badania nad pamięcią, rozumianą nie tylko jako społeczne wyobrażenie przeszłości, lecz także jako społecznie uwarunkowane autobiograficzne opowieści, które pozwalają lepiej zrozumieć procesy decyzyjne i motywacje stojące za podejmowanymi przez grupy społeczne i jednostki działaniami. Przedmiotem takich badań w Polsce były m.in. doświadczenia wojenne Polaków, wyraźnie różniące się w zależności od geografii okupacyjnej: inaczej bowiem wyglądały losy mieszkańców Generalnej Guberni, inaczej ziem zaanektowanych 17 września przez Związek Radziecki.

Wywiad ze świadkiem historii staje się w takim przypadku przedmiotem złożonej analizy motywów, decyzji i działań podejmowanych przez aktorów społecznych w konkretnych

¹ Kurkowska-Budzan M., 2011, *Historia „samorośla”: narracje o powojennym podziemiu zbrojnym w Łomżyńskim*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 1: 45-56.

² P. Filipkowski, *Historia mówiona i wojna. Doświadczenie obozu koncentracyjnego w perspektywie narracji biograficznych*, Wrocław 2010.

sytuacjach i uwarunkowaniach społecznych. Popularność tej szczególnej metody w polskiej historii mówionej wynika w dużej mierze z potencjału poznawczego wywiadu biograficznego, w którym świadek historii opowiada o swoim życiu, odpowiada na pytania pozwalające lepiej zrozumieć jego historię, wyjaśnia swoje poglądy i wreszcie udziela odpowiedzi na bardziej szczegółowe pytania, które badacz zadaje na końcu. Ścisłe określona procedura ma zminimalizować ingerencję badacza w strukturę autobiograficznej opowieści i ograniczyć wpływ aktualnych wydarzeń i debat na treść stawianych pytań i, w konsekwencji, odpowiedzi³. Ta metoda prowadzenia wywiadu jest obecnie uznawana przez polskich oralistów za wzorzec godny polecenia, ponieważ sprzyja powstawaniu narracji wielowymiarowych i zróżnicowanych wewnętrznie, które z upływem czasu i odchodzeniem najstarszych pokoleń zyskują na wartości.

Odrębnym obszarem zainteresowania współczesnej humanistyki są studia nad Zagładą. Historia mówiona odgrywa tu ważną rolę, ponieważ głosy ofiar są świadectwem składanym także w imieniu zamordowanych i zniszczonego świata żydowskiego, który uległ zapomnieniu. Ze względu na szczególny status świadka historii i etyczne zobowiązania badaczy wobec rozmówców, rzadko (jeśli w ogóle) relacje tego rodzaju są wliczane do nurtu historii mówionej. Jeśli o tym wspominam, to ze względu na podobne problemy, z jakimi mierzą się oraliści zajmujący się II wojną światową i badacze Zagłady – to wyścig z czasem, by zdążyć porozmawiać i autoryzować rozmowę, zanim świadek historii odejdzie z tego świata na zawsze. Wspólne wydaje się również poczucie misji tworzenia archiwów z zapisem głosów ludzi, którzy w klasycznej historii pozostają bezimienną masą, a dzięki historii mówionej zyskują prawo do własnego doświadczenia, a tym samym odzyskują podmiotowość. Wreszcie – badacze współdzielą poczucie osobistej odpowiedzialności za dobrostan psychofizyczny wiekowych, często strauumatyzowanych świadków historii.

W tym momencie w polu historii mówionej pojawia się kolejna dyscyplina – psychologia, dla której wywiad jest fundamentalnym narzędziem pracy badawczej i terapeutycznej. Nieustannie inspiruje oralistów, którzy coraz częściej współpracują z psychologami, konsultując np. przebieg wywiadów, które z jakichś powodów budzą niepokój i wymagają

³ Kaźmierska K., Waniek K., , *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Łódź 2020

oceny przez osobę kompetentną w rozpoznaniu zagrożeń psychologicznych. Inną ważną formą interdyscyplinarnej współpracy jest pomoc psychologiczna udzielana samym badaczom. Ci, którzy zajmują się doświadczeniami traumatycznymi (a tych nie brakuje), historią przemocy i cierpienia, prędzej czy później odczuwają psychiczne skutki zajmowania się traumatyzującą problematyką i wymagają profesjonalnego wsparcia.

Historia mówiona jest również narzędziem dla historyków, którzy doceniają jej potencjał w wywoływaniu źródeł, cennych, bo unikalnych na tle klasycznego archiwum. Badacze dziejów najnowszych długo nie byli w stanie przekonać się do zalet historii mówionej w obecnym kształcie⁴. Lista krytycznych uwag jest długa, począwszy od niskiej wiarygodności pamięci ludzkiej, poprzez subiektywność, a na tendencji do przekłamywania skończywszy. Ten rodzaj zarzutów wobec historii mówionej wynika z tego, jak zdefiniowane zostały zadania historyka. Jeśli należy do niego wyłącznie rekonstrukcja wydarzeń, przydatność relacji świadków historii jest faktycznie niewielka. Jeśli jednak cele pracy badawczej prowadzonej przez historyków mają służyć także wyjaśnianiu dylematów, postaw i wyznawanych wartości, wówczas historia mówiona pozwala na wprowadzenie w pole zainteresowań „zwykłych ludzi”, którzy zazwyczaj pozostają nieznaną masą, bez imion, bez zasług.

Charakterystyczną cechą *oral history* jest jej interdyscyplinarność, pozwala ona bowiem na spotkanie i wymianę doświadczeń przedstawicielom różnych dyscyplin i podejść badawczych. Interdyscyplinarność czy wręcz polidyscyplinarność są zdaniem wielu jedyną drogą pozwalającą zmierzyć się ludzkimi opowieściami w całej ich złożoności. Relacje „przedstawiają doświadczenia osób tak, jak one same je widzą, a przyjęta subiektywna perspektywa i subiektywne definicje mają pierwszeństwo nad sytuacją zaistniałą obiektywnie”⁵.

⁴ R. Sharpless, *The history of oral history*, [w:] *History of oral history. Foundation and methodology*, red. T.L. Charlton, L. Meyers, R. Sharpless, L.R. Ballard, Lanham: Rowman & Littlefield 2007, s. 9.

⁵ M. Kubiszyn, *Historia (nie)mówiona*, „Scriptores” 2003, nr 2, s. 100.

Historia mówiona, jak widać, może przybierać różne formy i służyć różnym celom. Różnorodność i wielość technik prowadzenia wywiadów i ich dalszego opracowywania sprawia, że trudno jest wskazać elementy wspólne dla wszystkich projektów historii mówionej. Tym, co łączy oralistów, jest postawa szacunku wobec świadków historii i etyczne zadanie zachowania dla potomnych opowieści i relacji ludzi zwyczajnych, pozostających poza obszarem wielkiej historii i dlatego niezauważanych przez historyków kreślących wielkie panoramy czy skoncentrowanych na wielkich tego świata. Wspólnotę historii mówionej określa doświadczenie rozmowy ze świadkiem historii, które, jeśli przeżyte głęboko, na zawsze zmienia sposób patrzenia na przeszłość i teraźniejszość.

Historię mówioną wykorzystuje się w nauczaniu historii dopiero od niedawna. Wprowadza ona indywidualną perspektywę, służącą zaciekawieniu uczniów i pobudzeniu w nich empatii. Warto jednak mieć świadomość tego, że jest to źródło specyficzne, którego wartością i celem nie jest ustalanie faktów z przeszłości. Tym samym jest niejako w kontrze do powszechnego postrzegania nauczania historii jako „przekazywania obiektywnej prawdy”. W poniższym tekście proponuję przyjrzenie się tej rozbieżności oraz trudnościom i zaletom korzystania z historii mówionej w szkole.

Zagadnienie prawdy historycznej jest problemem zaprzatającym umysły historyków od zarania dziejów. Także wśród wielu nauczycieli historii wciąż mocno ugruntowany jest pogląd, że w szkole należy „przekazywać młodzieży prawdę o przeszłości”⁶. Szukając odpowiedzi na pytanie o prawdę historyczną w relacjach świadków historii, musimy zadać sobie pytanie, co rozumiemy przez pojęcie prawdy historycznej i kim jest świadek.

W potocznym rozumieniu prawdy historycznej nawiązujemy do definicji wybitnego niemieckiego historyka Leopolda von Rankego, który osadził historię na „naukowych”, tj. pozytywistycznych podstawach i wierzył, że do prawdziwej wiedzy o przeszłości można dojść, trzymając się wiernie źródeł historycznych. Sam Ranke, wypowiadając się o historii i prawdzie historycznej, często powtarzał, że powinnością historyka jest „powiedzieć jedynie, jak to naprawdę było”⁷. Tak więc historyk, który rekonstruuje przeszłe wydarzenia na podstawie źródeł historycznych i postępuje zgodnie z metodologią badań historycznych, tworzy prawdziwą wiedzę, która jest zgodna z przeszłą rzeczywistością. Dlatego powszechnie

⁶ Jerzy Maternicki, *Prawda historyczna (Prawda w historii)*, [w:] „Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów”, pod red. Jerzego Maternickiego, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2004, s. 302.

⁷ Andrzej F. Grabski, *Kształty historii*, Łódź 1985, s. 42, 219-227 cyt za: Barbara Krauz-Mozer, *O co nam chodzi gdy pytamy o prawdę w historii?*, [w:] „Państwo i Społeczeństwo”, VIII, 2008 nr 2, s. 94.

uznajemy dziś, że prawdą historyczną jest ta prawda, która „mówi, jak było” i często nadajemy jej miano obiektywnej.

Szkolne nauczanie historii oczekuje od nauczycieli przedstawienia uczniom „jak było naprawdę”, czyli jaka jest obiektywna prawda o wydarzeniach z przeszłości. Tak rozumiana „prawda historyczna” ogranicza się jedynie do wydarzeń, bo tylko tych obiektywne istnienie można stwierdzić na podstawie źródeł historycznych. Historia obiektywna, wydarzeniowa, to zatem zestaw dat bardziej lub mniej precyzyjnych, które możemy przypisać na osi czasu konkretnym wydarzeniom. Taka historia jest jednak nieciekawa i wcale nie objaśnia nam uwarunkowań zaistnienia w przeszłości danych wydarzeń.

Jednak tak właśnie najczęściej przedstawiana jest w szkole prawda o przeszłości. Nauczyciel na lekcji opowiada uczniom, jak było przed wiekami, w podręcznikach do historii uczniowie szukają informacji o wydarzeniach z przeszłości, które często wydawca zaznacza tzw. tłustym drukiem. Na obrzeżach stron podręcznikowych uczeń może odszukać wyszczególnione ważne daty odnoszące się do wydarzeń z przeszłości czy nazwiska bohaterów, których życiorysy i czyny trzeba znać. Taki zestaw wydarzeń, postaci, miejsc, które można zaznaczyć na osi czasu, uchodzą za prawdę historyczną.

Coraz częściej w edukacji szkolnej wykorzystywane są relacje uczestników bądź świadków wydarzeń sprzed lat. Istnieje bogata literatura dotycząca relacji mówionych, która próbuje zdefiniować to stosunkowo nowe źródło historyczne. Najogólniej mówiąc, relacje mówione to nagrywane, archiwizowane i analizowane wywiady (relacje) z uczestnikami/świadkami różnych wydarzeń. Innymi słowy, jest to samoświadoma, poddana pewnej dyscyplinie, ustrukturyzowana rozmowa między dwiema osobami na temat niektórych aspektów (doświadczonej) przeszłości, uważanych za historycznie istotne, prowadzona z zamiarem jej zarejestrowania⁸. Mają one charakter subiektywny (świadek opowiada nie „jak było”, ale „jak zapamiętał dane wydarzenie”).

Wywiady ze świadkami historii mogą być analizowane z dwóch perspektyw: historycznej i socjologicznej. Historyk sięga po nie stosunkowo rzadko. Jeśli już, to traktuje je jako

⁸ Piotr Filipkowski, *Historia mówiona i wojna. Doświadczenie obozu koncentracyjnego w perspektywie narracji biograficznych*, Wrocław 2010, s. 21.

dotychczasowe, uzupełniające, podrzędne wobec pisanych, źródła historyczne w badaniach nad historią społeczną, historią codzienności czy historią regionalną. I chociaż podejście historyka do tego źródła nie odbiega od ogólnie przyjętego w badaniach historycznych, to poddane surowej krytyce, znajduje się na końcu katalogu sposobów docierania do faktów historycznych. Czego innego oczekuje od relacji mówionych socjolog. Nie szuka on w nich odpowiedzi na pytanie, jak było „naprawdę”, lecz co i jak pamiętają i opowiadają rozmówcy, jak to oceniają, jaki sens przypisują przywoływanym zdarzeniom⁹. Właśnie w taki sposób zostały wykorzystane wywiady w pracach o ocalonych z Zagłady, byłych więźniach obozów koncentracyjnych czy Polakach na kresach wschodnich II RP w czasie ostatniej wojny¹⁰.

Pojęcie „świadka historii” na grunt polskiej refleksji metodologicznej wprowadziła w latach 70. XX wieku prof. Krystyna Kersten. Badaczka ta jako pierwsza traktowała relacje świadków historii jako rodzaj źródła historycznego¹¹. Świadek historii opowiada o wydarzeniach z przeszłości, w których brał bezpośredni udział, które obserwował bądź o których tylko słyszał. Zastanawiając się nad zagadaniem prawdy, powinniśmy uwzględnić te trzy sytuacje/perspektywy.

Z punktu widzenia poznania historycznego ta pierwsza sytuacja jest najbardziej komfortowa dla słuchającego, niestety coraz rzadziej spotykana. Bezpośredni uczestnicy wydarzeń II

⁹ Ibidem, s. 22.

¹⁰ Barbara Engelking, *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994; Małgorzata Melchior, *Zagłada i tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004; Kaja Kaźmierska, *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, IFiS PAN, Warszawa 1999; taż, *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Warszawa 2008; Piotr Filipkowski, *Ocaleni z Mauthausen*, Dom Spotkań z Historią, Ośrodek Karta, Warszawa 2009.

¹¹ Marta Kurkowska-Budzan, *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych Oral History*, [w:] „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, rocznik I, 2011, s. 17.

wojny światowej, którzy żyją do dziś, a wtedy byli dziećmi, mają dziś 80–90 lat. U progu trzeciego dziesięciolecia XXI wieku jesteśmy po prostu w sytuacji, w której bezpośrednich uczestników wydarzeń z przeszłości nie możemy zapytać „jak było”.

Pamięć świadków historii, których relacji słuchamy, podlega procesom zapamiętywania i zapominania, takim samym jak u ludzi młodych. Jak podkreśla badaczka tego zagadnienia „zapominanie [...] to nie efekt oddalenia czasowego od danego zdarzenia – decydujące w procesie zapamiętywania i zapominania są emocje związane z tym, czego dana osoba była uczestnikiem lub świadkiem”¹². Relacje, którymi dysponujemy, składane były zazwyczaj wiele lat po wydarzeniach, o których opowiadają. Nie oznacza to, że są niewiarygodne. Musimy jednak brać pod uwagę, że – z różnych powodów – relacje mogą być nieszczerze. „Szczerość zależy od tego, ile czasu upłynęło od opowiadanego zdarzenia i czy ujawnienie szczegółów niesie dla opowiadającego jakieś konsekwencje”¹³. Może to dotyczyć faktów o charakterze politycznym czy społeczno-obyczajowym.

Relacje świadków historii są często pozbawione istotnych elementów z różnych zresztą powodów, np. wyparcia z pamięci tych fragmentów wspomnień, które są związane z silnym wstrząsem emocjonalnym lub doświadczeniem traumatycznym.

Częstym zjawiskiem spotykanym w relacjach jest kracjonizm opowiadających. Polega on na kontrolowanym sposobie opisywania zdarzeń, dostosowywaniu ich do oczekiwań czytelników, osób słuchających czy przeprowadzających wywiad.. Częstym motywem tak rozumianego kracjonizmu w relacji jest chęć zdobycia aprobaty społecznej, komfortu psychicznego, uznania dla swej postawy lub podejmowanych w przeszłości decyzji.

Nierzadkie są także wspomnienia stylizowane i dramatyzowane, odwołujące się do pewnych konwencji narracyjnych, np. zawierające dialogi, inne historie, anegdoty.

Kolejną cechą relacji mówionych, która ma wpływ na przekazywaną prawdę historyczną, jest unikanie tematów trudnych i niejednoznacznych. Powody przyjęcia takiej strategii przez opowiadającego mogą być bardzo różne, np. poruszane tematy, mogą sprawiać ból i cierpienie opowiadającemu, przywołać złe wspomnienia i skojarzenia. Nie jest to zresztą

¹² Marta Kurkowska-Budzan, *ibidem*, s. 15.

¹³ *Ibidem*, loc. cit.

praktyka stosowana wyłącznie przez świadków w trakcie wywiadu biograficznego. Takie zabiegi stosuje się również w podręcznikach, by nie epatować przemocą i okrucieństwem. Relacje mówione często zawierają uogólnienia, generalizacje i nadinterpretacje. Zdarza się, że opowiadający stawiają siebie w korzystniejszym od innych świetle, przypisują sobie bohaterstwo, heroizm i poświęcenie dla sprawy czy dla Ojczyzny. Chyba najczęściej spotykaną cechą relacji mówionej jest konfabulacja, czyli wplatanie w opowieść fragmentów nieautentycznych, zasłyszanych od innych, zapożyczonych z kultury masowej¹⁴. Dobrym przykładem konfabulacji jest opowiadanie autobiograficzne świadków historii obrazami zaczerpniętymi z popularnych filmów fabularnych lub powielanymi w nieskończoność fotografiami ikonicznych miejsc, postaci czy sytuacji. Z postacią chłopca z podniesionymi rękoma uwiecznionym na zdjęciu z raportu Jürgena Stroopa identyfikowało się na całym świecie kilkanaście osób¹⁵.

Niezależnie od opisanych powyżej czynników wpływających na prawdę w relacji świadka, mogą one zawierać wiele błędów historycznych. Przede wszystkim są to błędy w chronologii przedstawianych wydarzeń, ale też błędy rzeczowe, pomyłki w nazwach własnych, nazwach miejsc czy nazwiskach bohaterów wydarzeń.

Czy zatem relacje świadków historii, z uwagi na wysokie prawdopodobieństwo mijania się z prawdą lub przemilczania „prawdy historycznej”, nie nadają się do wykorzystania w szeroko

¹⁴ *konfabulacja* (wspomnienie rzekome) – termin oznaczający uzupełnianie brakujących wspomnień informacjami nieprawdziwymi, które możliwie dobrze pasują do całego logicznego ciągu wydarzeń. Konfabulacja różni się od świadomego zmyślenia tym, że konfabulujący człowiek jest przekonany o prawdziwości swoich wspomnień. Zob. Magdalena Reuter, *Umysł konfabulujący. Analiza kognitywistyczna*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału nauk Społecznych UAM, Poznań 2014.

¹⁵ Jacek Leociak, *Dzieci Holokaustu: awers i rewers*, [w:] tenże, *Doświadczenie graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*, IBL, wydanie drugie poprawione, Warszawa 2018, s. 246-251; Edward Kossoy, *Chybiona parada. Dzieje pewnej fotografii*, „Zeszyty Historyczne”, nr 149; Mariusz Nowik, *Tylko kat ma imię. Historia chłopca z fotografii*, Magazyn TVN24 <https://tvn24.pl/magazyn-tvn24/tylko-kat-ma-imie-historia-chlopca-z-fotografii,148,2610>.

rozumianej edukacji? Warto zauważyć, że w szkolnym nauczaniu historii od stosunkowo niedawna wykorzystuje się relacje świadków¹⁶. Jeśli chcemy je wykorzystać, to na co należy zwrócić szczególną uwagę? Odwołując się do własnego doświadczenia, mogę stwierdzić, że wykorzystanie relacji świadków w pracy z uczniami stanowi bezcenną formę wzbogacenia lekcji. Warto jednak pamiętać, że formułując cele lekcji z wykorzystaniem relacji świadków, należy zrezygnować z poszukiwania w nich obiektywnej prawdy historycznej. Wzbogacenie zajęć edukacyjnych o relacje świadków, a w szczególności uczestników bezpośrednich wydarzeń, które są przedmiotem poznania przez uczniów na lekcji, jest bezcenne z innego punktu widzenia. Przede wszystkim relacja świadka/uczestnika wydarzenia historycznego uwiarygodnia historię, którą poznają uczniowie, ale też bezpośrednio oddziałuje na ucznia. Także dydaktycy historii stwierdzają, że choć wykorzystanie relacji świadków w procesie dydaktycznym sprawia trudności, to stanowi dużą szansę dla szkolnej edukacji historycznej¹⁷. Wśród pozytywów pozyskiwania i wykorzystywania na lekcjach szkolnych relacji świadków wskazuje się: satysfakcję samych uczniów, funkcję aktywizującą całego przedsięwzięcia, a przede wszystkim to, że rozwijają one dociekliwość i krytycyzm uczniów. Korzystanie z relacji świadków przybliży uczniom przeszłość i czyni ją bardziej zrozumiałą. Najczęściej taka metoda pracy ma na celu zainteresowanie uczniów tematem i stworzenie odpowiedniej sytuacji problemowej. Celowi temu dobrze służy zderzenie dwu różnych relacji odnoszących się do tego samego wydarzenia, przez co uzyskujemy sytuację problemową, z którą

¹⁶ Robert Kuwałek, *Oral history – czym jest historia mówiona i jak można ją wykorzystać w pracy z uczniami. Kilka uwag praktycznych*, [w:] *Przywróćmy pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczyciela, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego*, Warszawa 2006, s. 5–7; *Krok po kroku – przewodnik po historii mówionej*, na podstawie: Judith Moyer, *Step-by-step Guide to oral history*, 1993, revised 1999, tłumaczenie i adaptacja: Monika Koszyńska, CEO. http://www.ceo.org.pl/portal/b_opowiem_materiały_educacyjne_wszystko_o_historii_mówionej_doc?docId=44374, Program edukacyjny „Świadkowie historii”, Narodowe Centrum Kultury, <http://swiadkowiehistorii.pl/relacje.php?a=main&id=1&fsize=3>.

¹⁷ Zob. Jerzy Maternicki, hasło *Historia oralna*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii*, [Warszawa 1993, Wydawnictwo naukowe PWN, s. 106.

uczniowie są konfrontowani. Jej rozwiązanie wymaga zderzenia relacji z innymi źródłami, np. prasowymi (z epoki), normatywnymi, ikonografią i innymi¹⁸.

Nie bez znaczenia w poznawaniu przeszłości pozostaje także aspekt emocjonalny. Uczniowie mają okazję zobaczyć i usłyszeć emocje, które towarzyszą opowiadającemu świadkowi. Na ich podstawie mogą uświadomić sobie, jakie znaczenie miało dane wydarzenie dla świadka oraz w jakim stosunku do wydarzenia świadek pozostaje do dziś. Żal, smutek, przygnębienie, ale też radość czy zadowolenie ujawniające się w czasie opowieści świadka w postaci płaczu lub uśmiechu, zmiany tembru lub zawieszenia głosu, dynamiki opowieści, są tymi elementami relacji, na które warto zwrócić uczniom uwagę. Warto więc zrezygnować z oczekiwania dowiedzenia się „jak było” i zamienić je na chęć dowiedzenia się, jak o swych doświadczeniach opowiada świadek, jak je zapamiętał. Lekcja historii z użyciem relacji świadka na pewno będzie znacznie ciekawsza dla uczniów i nie tylko wzbogaci ich wiedzę, lecz także uwrażliwi ich na los drugiego człowieka.

¹⁸ Jerzy Maternicki, hasło *Historia oralna*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii*, [Warszawa 1993, Wydawnictwo Naukowe PWN], s. 106.

4 ADAM MUSIAŁ

JAK PRACOWAĆ, UŻYWAJĄC RELACJI ŚWIADKÓW NA LEKCJI? KILKA PRAKTYCZNYCH WSKAZÓWEK.

Pytanie, jak oglądać relację video, jak wykorzystywać ją lub jej fragmenty na lekcji, należy rozumieć szeroko, a odpowiedź na nie powinna zawierać wskazówki dotyczące nie tylko samego oglądania, lecz także przygotowania do niego zarówno uczniów i uczennic, jak i samego, samej siebie jako edukatora, edukatorki.

Przede wszystkim należy jasno określić cel użycia relacji video. Korzystamy z niej bowiem nie po to, by uzyskać podstawowe informacje o konkretnych wydarzeniach – o tym, co się stało, kiedy, gdzie i w jakich okolicznościach. Informacje te należy wprowadzić za pomocą innych źródeł i narzędzi, przed pokazaniem relacji. Świadczenie video należy zatem oglądać dopiero po przedstawieniu uczestnikom i uczestniczkom zajęć jego kontekstu i podstawowych informacji – po upewnieniu się, że uczniowie znają historyczne, polityczne, społeczne i kulturowe okoliczności omawianych wydarzeń. Dzięki temu uczestnicy i uczestniczki zajęć zrozumieją wybory, motywacje i działania świadków. Zarysowanie tego kontekstu i wprowadzenie podstawowych informacji jest absolutnie kluczowe i nieodzowne dla edukacyjnej skuteczności zajęć opartych o relacje video.

Relację stosujemy po to, by spersonalizować wydarzenia, miejsca i procesy, o których nauczamy – by nadać im konkretną ludzką twarz i jednostkowy ludzki wymiar – pokazać, że zdarzenia dotknęły konkretne osoby, takie jak bohater czy bohaterka oglądanej relacji, oraz uświadomić oglądającym, że historia złożona z tych wydarzeń, miejsc i procesów namacalnie i brutalnie wpłynęła na losy rzeczywistych osób i ich rodzin.

Relacje nagrywane po wielu latach od wydarzenia mogą zawierać drobne błędy merytoryczne (nieprecyzyjne daty, liczby, szczegóły opisu), wynikające z ułomności ludzkiej pamięci¹⁹. Rolą nauczyciela jest dokonać odpowiedniego wyboru relacji pod tym kątem, choć wobec omawianych wcześniej nadrzędnych celów wykorzystania relacji video w edukacji niewielkie nieścisłości nie odgrywają większej roli. Pomyłka w miesiącu zamknięcia szkół dla

¹⁹ Zob. w niniejszej publikacji rozdział „Relacja świadka a prawda historyczna” autorstwa Roberta Szuchty.

dzieci żydowskich w Generalnym Gubernatorstwie (w grudniu 1939 roku) popełniona przez jednego z żydowskich krakowian w jego relacji złożonej dla USC Shoah Foundation nie przysłania przecież samej istoty pozbawienia dzieci żydowskich możliwości kształcenia się na początku okupacji niemieckiej, a błędnie podana liczba poziomów pryzm w barakach Birkenau (czterech zamiast trzech) przez jednego z żydowsko-węgierskich więźniów nie neguje całości przedstawionego przez niego obrazu potwornych warunków bytowych w KL Auschwitz. Te nieścisłości można skomentować i poprawić w trakcie oglądania relacji, wyjaśniając młodzieży, czego są wynikiem.

Wzbogaceniem zajęć opartych o relacje video i dodatkową pomocą dydaktyczną służącą wyjaśnieniu i sprostowaniu pomyłek i nieścisłości obecnych w relacji świadka mogą być dodatkowe materiały źródłowe, takie jak fotografie, filmy archiwalne, relacje pisemne, egodokumenty (dzienniki, pamiętniki), dokumenty oficjalne czy artefakty. Pozwolą one uczennicom i uczniom poznać źródła innego rodzaju oraz poszerzą i uszczegółowią kontekst wydarzenia historycznego, o którym mówi osoba składająca relację video, a tym samym zwiększą zainteresowanie poznawcze młodzieży i skuteczność poznawczą zajęć. Warto owe materiały źródłowe zestawić z prezentowaną relacją video, zapoznając z nimi grupę przed projekcją (w ramach wprowadzenia kontekstu historycznego) lub po niej (jako uszczegółowienie i potwierdzenie informacji przekazanych przez mówcę). Czasem, gdy przedstawiana relacja video jest nieco dłuższa, można ją nawet zatrzymać i wprowadzić dodatkowe materiały źródłowe w trakcie oglądania, dla zilustrowania danego aspektu wydarzenia omawianego w relacji.

Wspomniana personalizacja historii przedstawiona poprzez relacje video będzie pełna jedynie wówczas, gdy tożsamości i życia bohatera czy bohaterki relacji nie sprowadzimy jedynie do roli uczestnika czy uczestniczki omawianych wydarzeń, co w przypadku nauczania o Zagładzie lub innych ludobójstwach bardzo często równoznaczne jest z losem ofiary. Pomijanie życia ofiar sprzed Holokaustu i po nim oraz skupianie się tylko na doświadczeniu Zagłady byłoby ich wtórną wiktyimizacją. Niezmiernie ważną rzeczą jest zatem pokazanie uczennicom i uczniom, że osoby, których relacji używamy, były, jak wszyscy, członkami lub członkiniami rodzin mających własną historię i tożsamość. Były więc córkami, siostrami, matkami, synami, braćmi, ojcami, kochającymi swych bliskich i dumnymi z ich osiągnięć. Należały ponadto do pewnej wspólnoty społecznej, kulturowej czy religijnej, kształtującej ich

wartości, sposób myślenia, cykl życia. Miały też wreszcie, jak wszyscy inni ludzie, własne marzenia, plany, przyjaźnie, związki emocjonalne, które opisywane przez nie wydarzenia historyczne mocno naznaczyły lub całkowicie im je odebrały. Oglądając relacje w celach edukacyjnych, musimy zatem wysunąć na pierwszy plan osoby opowiadające o wydarzeniach, a nie jedynie same wydarzenia. Innymi słowy, musimy pokazać, że to wielka historia weszła w życie konkretnych osób i konkretnych grup, a nie odwrotnie.

W wymiarze praktycznym nakłada to na prowadzących zajęcia powinność przedstawienia, choćby tylko pobieżnie, jak najpełniejszych biogramów postaci, których relacje video wykorzystujemy. Można to zrobić poprzez krótki opis ich życia sprzed prezentowanego wydarzenia i po nim, wzbogacony, w miarę możliwości, o zdjęcia z obu okresów. W przypadku relacji z zasobów USC Shoah Foundation możliwość taką stwarzają materiały fotograficzne, które składający świadectwo sami prezentują pod koniec wywiadu, odnoszące się do ich dzieciństwa i młodości oraz do życia odbudowanego po doświadczeniu ludobójstwa.

Patrzeć na świadków jako na ludzi, których życie nie ogranicza się jedynie do bycia ofiarą i w wielu punktach podobne jest do życia osób oglądających relacje, może w tych drugich wzbudzić empatię, pożądaną wychowawczo umiejętność współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób. Relacje video mogą u oglądających poruszyć także trudne emocje, ponieważ mówcy często opowiadają o traumatycznych wydarzeniach, które stały się udziałem ich samych i ich najbliższych. Relacje video dobrze jest więc oglądać w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze. Prowadzący zajęcia powinni rozsądnie je zaplanować, by znalazł się w nich czas na refleksję i na rozmowę o emocjach, które relacje mogą wywołać. O tym, jak „zaopiekować się” trudnymi emocjami związanymi z omawianiem tematyki II wojny światowej i Zagłady, można dowiedzieć się z [Zaleceń i wskazówek dotyczących edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady](#) opracowanych przez Muzeum POLIN.

Bezpieczna i przyjazna atmosfera jest funkcją znajomości grupy. Zajęcia z relacjami video przedstawiającymi wydarzenia mogące wywołać u oglądających emocje powinna prowadzić osoba dobrze znająca grupę, pracująca z nią już od jakiegoś czasu i znająca tworzącą ją młodzież. Dzięki temu lepiej poradzi sobie ona z możliwymi reakcjami, a z drugiej strony sama grupa pokładać też będzie w niej większe zaufanie, nie bojąc się ani nie wstydząc

ujawnić przed nią własnych emocji. Najlepiej byłoby, gdyby zajęcia prowadziła osoba nie tylko znająca grupę, lecz także mająca z nią dobre relacje (co zasadniczo powinno być jednym z celów edukacyjnych w ogóle – z jednej strony celem jako takim, a z drugiej krokiem pośrednim prowadzącym do skutecznego osiągnięcia celów poznawczych i wychowawczych). Jeśli zaś zajęcia z użyciem relacji video prowadzi osoba nieznająca grupy, na przykład edukator nieformalny (z muzeum lub innej instytucji pełniący także funkcje edukacyjne), to wchodząc wcześniej w kontakt z jej stałym nauczycielem, powinna jak najwięcej dowiedzieć się o poziomie wiedzy grupy, o jej mocnych i słabych stronach, o kwestiach mogących stanowić pewne wyzwanie czy trudność, tak by swoje zajęcia odpowiednio przygotować, wprowadzić i przeprowadzić.

Mówiliśmy wcześniej, że osobiste świadectwa, w tym relacje video, personalizują wielką historię, konkretyzują ją, nadają jej jednostkowy wymiar i pokazują, jak wpływała na losy poszczególnych osób. Sposób, w jaki historia wpływała na jednostkowe losy oraz ogrom często bolesnych zmian, jakich dokonała w życiu konkretnych jednostek, często znajdują odzwierciedlenie w języku używanym przez osoby składające relacje. Warto wykorzystać ten walor poznawczy relacji video.

W trakcie oglądania relacji video lub tuż po jego zakończeniu warto poprosić młodzież o przeanalizowanie używanego przez świadka języka, rozumianego jako dobór takich, a nie innych słów czy określeń, słów celowo unikanych, mocnych określeń lub zwrotów eufemistycznych, słów świadomie lub nieświadomie powtarzanych, jak również o analizę intonacji, sposobu i dynamiki artykulacji, melodyki czy wreszcie szybkości wypowiedzania pewnych fragmentów. Być może warto dany fragment relacji obejrzeć ponownie, tym razem pod kątem sposobu wypowiedzania się mówcy, i zastanowić się z młodzieżą, co przekazuje świadomy lub nieświadomy dobór takiego, a nie innego języka: jakie treści oddaje, jakie wzmacnia, a jakie stara się zminimalizować oraz jakie zdradza emocje.

Na osobną refleksję zasługują emocje – potwierdzają bowiem osobisty, jednostkowy i ludzki wymiar przedstawianych przez mówcę wydarzeń historycznych. Oczywiście doboru relacji video na zajęcia nie należy dokonywać pod kątem jej ładunku emocjonalnego. Celem jej edukacyjnego wykorzystania nie jest wszak emocjonalne poruszenie uczennic i uczniów jako takie i to nie ono świadczy o edukacyjnej wartości danego świadectwa; owo poruszenie

może co prawda dokonać się przy okazji skupienia na treściach merytorycznych, ale nie może być celem samym w sobie. Odnosimy się do tego zagadnienia w rozdziale poświęconym wykorzystaniu emocji w edukacji z użyciem relacji świadków.

Warto zaznaczyć, że nie należy pomijać wyrażanych przez mówcę emocji, wręcz przeciwnie – warto skłonić młodzież do ich przeanalizowania. Widoczne na nagraniu wzruszenie, westchnięcie, zamilknięcie, zawieszenie głosu lub jego podniesienie, łzy w oczach, płacz czy gestykulacja wskazują na wagę, jaką dane wydarzenie czy sytuacja miała dla mówcy, oraz na subiektywny odbiór i subiektywną ocenę tego wydarzenia czy sytuacji. Zależy nam wszak na pokazaniu młodzieży, że wydarzenia historyczne zawierają w sobie wiele subiektywnych ocen jednostkowych losów ludzkich.

Użycie relacji świadków w edukacji szkolnej ma zatem bardzo duże znaczenie we wspieraniu uczniów i uczennic w ich rozwoju intelektualnym, lecz, co może ważniejsze, również emocjonalnym i społecznym. Poznanie losów poszczególnych jednostek może ich bowiem uwrażliwić na różnorodność ludzkiego losu w ogóle.

Jesteśmy dziś wystawieni na oddziaływanie bardzo wielu bodźców jednocześnie. Prowadzi to coraz częściej do problemów z koncentracją uwagi oraz do znieczulenia na niektóre bodźce²⁰. Jest to mechanizm obronny, pozwalający nie zagubić się w otaczającym nas świecie. Upraszczając: wszyscy jesteśmy coraz mniej wrażliwi i coraz rzadziej zwracamy uwagę na to, co dzieje się wokół nas. Dlatego też nauczyciele i nauczycielki nieustannie zastanawiają się nad tym, jak zainteresować młodych ludzi treściami, których mają za zadanie ich nauczyć.

Wiele osób zajmujących się edukacją uważa, że w obecnych czasach, w których otacza nas niezliczona ilość informacji z ogromnej liczby źródeł, jedyną szansą na dotarcie do świadomości młodego człowieka jest apelowanie do jego emocji. Tzw. działanie na emocjach ma pobudzać uwagę uczniów i uczennic, ale zanim się po nie sięgnie, warto zastanowić się, jakie mogą być skutki takich działań.

Z badań naukowych wynika, że emocje zniekształcają proces rozumienia sytuacji i zapamiętywania zdarzeń²¹. Wiadomo też, że bardzo silne bodźce emocjonalne, szczególnie te negatywne, mogą spowodować reakcję obronną w postaci krótko- i długotrwałego zaburzenia pamięci, a czasem do krótko- lub długotrwałej amnezji. W medycynie zjawisko to nazywane test traumą. Przykładem takiego działania bodźców emocjonalnych może być historia Mariana Turskiego – ocalałego z Zagłady, honorowego przewodniczącego Stowarzyszenia Żydowski Instytut Historyczny i współzałożyciela Muzeum POLIN. Marian Turski w wywiadzie przeprowadzonym z nim w 2020 r. przez Jacka Żakowskiego dla tygodnika „Polityka” wyznał, że przez 20 lat po zakończeniu II wojny światowej nie był w

²⁰ Harriet Gryffey, *The lost art of concentration: being distracted in a digital world*. The Guardian, 14.10. 2018. Dostęp 4.02.2021 [The lost art of concentration: being distracted in a digital world | Health & wellbeing | The Guardian](#).

²¹J. Strelau, D. Doliński *Emocje i motywacja*, t. I, Gdańsk 2010.

stanie przypomnieć sobie swojego pobytu w obozie²². Oczywiście przykład więźnia obozu i jego reakcji na sytuację graniczną, w której znajdował się przez długi czas, jest przykładem skrajnym, ale uświadamiającym możliwe skutki ekstremalnie trudnych doświadczeń.

Co jeszcze mogą sprawić negatywne bodźce emocjonalne? Mogą nie tylko wpływać na procesy psychiczne, lecz także przyczyniać się do problemów ze zdrowiem fizycznym. Osłabiają odporność, przyczyniają się do pogorszenia pamięci, powodują problemy z apetytem i zasypianiem.

Biorąc to pod uwagę, za każdym razem, gdy zechcemy użyć materiałów, które wywołują silne emocje, szczególnie te negatywne, musimy dobrze przemyśleć, czy i jak to zrobić. Ponadto musimy zawsze pamiętać o tym, że celem edukacji szkolnej jest nauczenie młodego człowieka konkretnych umiejętności i kompetencji, które będą mu potrzebne w dorosłym życiu, a użyte do tego środki mają prowokować młodych do refleksji i wyciągania wniosków z przedstawionych zagadnień.

Emocje są szczególnie ważnym zagadnieniem w nauczaniu o Zagładzie, ponieważ bardzo łatwo mogą one zdominować i zakłócić proces uczenia się. Jest to szczególnie zauważalne podczas odwiedzania z uczniami i uczennicami miejsc pamięci, takich jak były nazistowskie obozy koncentracyjne. „Około 13% polskich uczniów po wizycie w Auschwitz kończy z wtórnym PTSD. Szczególnie często takie objawy zauważyliśmy u młodzieży silnie empatyzującej z ofiarami”²³. Czytanie literatury na ten temat i słuchanie relacji ocalałych również wywołuje u młodzieży emocjonalne reakcje. Warto o tym pamiętać w czasie przygotowania się do realizacji tematów związanych z historią Zagłady Żydów, ale też innych

²² Jacek Żakowski, *Marian Turski: Przeżyłem dwa marsze śmierci. Po wojnie nic nie pamiętałem*. Polityka, 27.01.2020. Dostęp 8.02.2021. [Rozmowa z Marianem Turskim, więźniem Auschwitz, z okazji 70. rocznicy wyzwolenia obozu \(polityka.pl\)](https://www.polityka.pl/tytylki/rozmowa-z-marianem-turskim-wiezniem-auschwitz-z-okazji-70-rocznicy-wyzwolenia-obozu).

²³ Wpis Michała Bilewicza na Tweeterze, 27 lipca 2021: https://twitter.com/Michal_Bilewicz/status/1419907751334105101, dostęp: 20.08.2021; M. Bilewicz na podstawie: A.D. Wójcik *Visiting Auschwitz: Evidence of Secondary Traumatization Among High School Students*. American Journal of Orthopsychiatry, © 2017 Global Alliance for Behavioral Health and Social Justice.

zagadnień dotyczących II wojny światowej. Temat ten omawiamy szeroko w poradniku opracowanym przez zespół edukacyjny Muzeum POLIN.

Relacje video ocalałych i świadków Zagłady, z których korzystamy w Muzeum POLIN, pochodzą w większości z największego na świecie zbioru – Archiwum Historii Wizualnej USC Shoah Foundation. Relacje te są świadectwami biograficznymi, co znaczy, że świadkowie, świadkinie opowiadają historie swojego życia od najwcześniejszych wspomnień do czasu, w którym została nagrana relacja. Warto zaznaczyć, że są to nagrania w znakomitej większości pochodzące z lat 90. XX wieku, co oznacza, że świadkowie przywołują wspomnienia wydarzeń, w których uczestniczyli co najmniej 50 lat wcześniej. Relacje te są bardzo różne, gdyż różni są ludzie, którzy je złożyli, ale też ci, którzy przeprowadzali wywiady. Niektóre osoby opowiadają niezwykle szczegółowo o swoim życiu, inne „prześlizgują się” po niektórych tematach. U wielu bohaterów opowiadanie o traumatycznych przeżyciach przywołuje emocje, których nie są w stanie ukryć. Płaczą, milkną, a czasami wręcz krzyczą o przeżytej traumie. Są to niezwykle mocne i trudne fragmenty dla osób oglądających, szczególnie trudne mogą być dla nieprzygotowanej na to młodzieży.

Młody człowiek oglądający na ekranie osobę w starszym wieku, która opowiada o tym, co jej się przydarzyło bądź jakich wydarzeń była świadkiem, świadkinia, w zależności od tego, jak przekonujący to będzie przekaz, może zareagować bardzo różnie: od kompletnego braku reakcji, przez reakcję smutku, po śmiech. My – edukatorki i edukatorzy – musimy być przygotowani na te różne reakcje.

Wzmacnianie przekazu przez pokazywanie fragmentów relacji, w których świadek naturalistycznie opowiada o drastycznych przeżyciach może wywołać natychmiastowe emocje u młodzieży, których nie będziemy w stanie kontrolować i które mogą mieć konsekwencje, na które zupełnie nie będziemy mieli wpływu. Ponadto, jak wspomniano na początku, wywołana w ten sposób reakcja emocjonalna może zupełnie lub częściowo uniemożliwić proces uczenia się. Podobne reakcje może wywołać oglądanie przez młodzież niekontrolowanego wybuchu emocji świadka, który głęboko przeżywa swoje wspomnienia. Nawet dorośli często nie wiedzą, jak się w takiej sytuacji zachować, są skrępowani czy też chcą jak najszybciej zakończyć oglądanie. Trudno więc oczekiwać od młodzieży, że będzie w takiej sytuacji czuła się bezpiecznie. To samo dotyczy poruszania przez świadka tematów,

które są społecznym tabu. Tego typu opisy wywołują u młodych poczucie bezradności, wstydu czy wręcz chęć ucieczki, żeby nie musieć tego słuchać i oglądać. Posługując się konkretnym przykładem: nauczyciel, nauczycielka chce przedstawić uczniom i uczennicom szkoły ponadpodstawowej temat masowej eksterminacji ludności żydowskiej na terenach okupowanych przez hitlerowskie Niemcy i wybiera do tego celu fragment relacji świadkini, która opowiada o tym, co się działo z dziećmi, które rodziły się w barakach obozu Auschwitz-Birkenau. Młodzież może odpowiedzieć na taką historię całym spektrum reakcji – od strachu i smutku do złości czy wyparcia. Oprócz spowodowania szoku lub innych bardzo trudnych reakcji u odbiorców, rodzi się pytanie o cel takiego działania. Czy osiągniemy w ten sposób cel zapisany wyżej, czyli uczniowie i uczennice dowiedzą się, jak wyglądało wprowadzanie w życie tzw. ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej? A może stanie się tak, że część uczniów i uczennic jak najszybciej będzie chciała usłyszaną opowieść wyrzucić z pamięci? Inni z kolei mogą mieć senne koszmary związane z przeżywaniem powtórnie tej opowieści. Czy w ten sposób nauczymy historii Zagłady, czy rozwiniemy krytyczne myślenie, czy nauczymy postaw obywatelskich?

Możemy natomiast wybrać opowieść, która wywoła u uczniów i uczennic tzw. empatyczną troskę, wybrać relację, w której świadek czy świadkini opisuje swoje dziecięce uczucia związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa lub koniecznością porzucenia miejsca zamieszkania i przeprowadzki do getta bądź wreszcie utratą kontaktu z bliskimi wywołaną ich wywiezieniem do obozu koncentracyjnego. Badania przeprowadzone przez doktor Tanię Singer, neurobiolożkę społeczną i psycholożkę, dowodzą, że dzięki pokazywaniu materiałów, które nie powodują szoku, strachu czy też poczucia zażenowania, a właśnie empatyczną troskę o drugiego człowieka, mobilizujemy te części mózgu, które pozwalają nam na współczucie i chęć działania. Chcemy, by osoby, które uczyimy, uświadomiły sobie, że Zagłada Żydów była barbarzyństwem na niespotykaną skalę i to, że się wydarzyła, świadczy o tym, że człowiek jest zdolny do najgorszych zachowań i największego okrucieństwa. Naszym celem edukacyjnym nie jest jednak tylko uświadomienie uczniom i uczennicom, jak zły potrafi być człowiek, ale pokazanie, jak różne były postawy osób patrzących na Zagładę, tzw. postronnych. Pokazujemy różne postawy – od heroizmu ratujących, którzy działali nie tylko wbrew obowiązującemu prawu narzuconemu przez niemieckiego okupanta, lecz także wbrew większości społeczeństwa, które było albo obojętne, albo wrogie wobec swoich

żydowskich sąsiadów. Relacje Ocalałych bardzo dobrze to ilustrują. Cytując Primo Leviego z wystawy pt. „Shoah” znajdującej się w Bloku 27 Muzeum Auschwitz-Birkenau: „to się jednak wydarzyło, a zatem znowu może się wydarzyć – oto sedno tego, co mamy do powiedzenia”. Ta konstatacja wyraża intencje wielu nauczycielek i nauczycieli, które i którzy poruszają temat Zagłady i szerzej II wojny światowej na swoich lekcjach. Przedstawiamy genezę, przebieg i skutki Holokaustu po to, żeby uczyć krytycznego myślenia. Chcemy pokazać uczniom, dlaczego konieczne jest analizowanie podsuwanych im informacji i sprawdzanie ich prawdziwości. Chcąc to czynić skutecznie, musimy apelować nie do emocji, ale do ich intelektu, przygotować ich do oceny zdarzeń na podstawie lektury dokumentów, analizy prasy, opisu sytuacji przedstawianej w mediach.

Dzięki temu osoby uczące się nabeżdżą umiejętności, które mogą owocować i – mamy taką nadzieję – będą owocować ich aktywnością w przeciwstawianiu się złu. Emocje mogą blokować te procesy, dlatego należy w sposób rozważny pracować z treściami, które mogą te emocje wywołać. Przed wykorzystaniem każdego materiału warto zastanowić się nad tym, jak zareagują na niego uczniowie i uczennice i czy w ten sposób osiągnie się stawiane przed sobą cele edukacyjne.

JAK ETYCZNIE KORZYSTAĆ Z RELACJI ŚWIADKA?

Wywiady ze świadkami i uczestnikami wydarzeń historycznych – te biograficzne – mogą być bardzo długie. Mogą trwać kilkanaście godzin i, mimo że często są fascynujące, z pewnością nie możemy w całości wykorzystać ich w szkole. Dokonujemy zatem koniecznej selekcji materiału tak, aby móc go wykorzystać podczas 45-minutowej lekcji. Ten wybór jest bardzo ważnym działaniem, które musi być przeprowadzone świadomie i z zachowaniem norm etycznych. Świadkowie, uczestnicy wydarzeń, powierzając słuchaczkom i słuchaczom swoją opowieść, ufają, że jej nie wypaczymy. Naszym zadaniem jest dotrzymanie tego swoistego paktu ze świadkami.

Zapraszając do szkoły świadka historii, nikt z nas, pedagogów, nie wpadłby na pomysł, aby przerywać mu/jej wystąpienie. Czasem staramy się naprowadzić świadka na temat, który jest dla nas szczególnie ważny, ale zawsze traktujemy go/ją z szacunkiem. Tego chcemy też uczyć naszych podopiecznych. W ten sam sposób powinniśmy traktować materiał audio i video będący zapisanym świadectwem. Edytując materiał video, musimy zadać sobie pytanie, czy to, co właśnie robimy, nie przeinacza, nie przekłamuje, nie manipuluje przekazem świadka. Jednym słowem – czy jest etyczne.

Zanim jednak zastanowimy się, czym jest etyczne edytowanie relacji, warto uświadomić sobie, jakim „operacjom” poddajemy świadectwa. W skrócie: edytowanie to selekcja, rekombinacja i zestawienie materiału w taki sposób, aby mógł być użyty w określonym przez nas celu. Edytowanie to czynności, dzięki którym materiał źródłowy zostaje przekształcony w nowy utwór. Selekcja to wybranie z większej całości fragmentów, które będą stanowiły materiał końcowy. Układanie czy też rekombinacja to złożenie wybranych fragmentów w kolejności, która wg autora pracy jest najlepsza i pomoże mu/jej zrealizować postawione wcześniej edukacyjne cele. Zestawienie to dobieranie w określonej przez autora kolejności fragmentów, z których tworzymy jeden klip tak, żeby miał on zamierzony przez autora wydźwięk. Od tego, co znajduje się na początku danego klipu, co w środku, a co na końcu zależy, jak oglądający go odbierze. Obecnie mamy dostęp do wielu narzędzi, bardzo prostych w użyciu, a zarazem bardzo profesjonalnych, które umożliwiają edytowanie materiału

filmowego. To, w jaki sposób ułożymy materiał, wpłynie na jego zrozumienie przez odbiorców, w tym wypadku uczniów i uczennice. Etyczne edytowanie, z szacunkiem do osoby czy osób, których relacji chcemy użyć oraz świadomość tego, jak wygląda materiał wyjściowy, pilnowanie, aby jego wymowa nie zmieniła się w wyniku naszych działań, jest kluczowe.

Musimy zawsze być świadomi tego, że nasza praca edytorska wpłynie na zrozumienie danego fragmentu relacji przez oglądających/słuchających.

Bardzo ważnym elementem, który dotyczy każdego materiału pokazywanego tylko w fragmencie jest sposób, w jaki wycinamy te części, które według nas nie są istotne i nie wnoszą „niczego” do treści zajęć. Konieczne jest zaczynanie każdego fragmentu od początku zdania i kończenie go, w miarę możliwości, również naturalnie, czyli wtedy, kiedy świadek kończy wypowiedź. Słuchacze, oglądający od razu zauważą, że jakiś fragment jest wycięty nieudolnie, że świadek nie kończy rozpoczętej myśli. Może mieć to wpływ na odbiór materiału, niepotrzebnie rozproszyć uwagę młodzieży i odciągnąć ją od sedna wypowiedzi świadka. Stoi to również w sprzeczności z zasadą okazania szacunku świadkowi, którego relację wykorzystujemy.

Kolejnym ważnym aspektem jest dodawanie do fragmentów relacji materiałów graficznych czy dźwiękowych. Niektóre nauczycielki i niektórzy nauczyciele twierdzą, że relacja świadka będzie tylko wtedy przekonująca i dotrze do ucznia, uczennicy, gdy będzie wzbogacona dodatkowymi zdjęciami, ilustracjami czy innymi elementami graficznymi oddziałującymi na emocje ucznia, wzmacniającymi przekaz wypowiedzi świadka. Za tym przekonaniem stoi również chęć uatrakcyjnienia materiału video. Pokazując relacje, nauczyciele i nauczycielki obawiają się, że statyczny materiał video, prezentujący jedynie osobę mówiącą, nie przyciągnie uwagi młodzieży na dłużej. Z naszego doświadczenia pracy z relacjami video świadków wynika, że efektywność dodawania materiałów graficznych zależy od wielu czynników. Czasami, gdy chcemy wykorzystać fragment opowieści, w której świadek opisuje jakieś miejsce, warto jest wpleść fotografię czy też plan, rysunek (często wykonany ręką samego świadka lub innych osób, które w tym miejscu były), aby pomóc uczniom lepiej je sobie wyobrazić.

Odradzamy natomiast dodawanie elementów graficznych, które mają stanowić ozdobę czy

urozmaicenie opowieści świadka. Z reguły są one tzw. przeszkadzajkami, które zamiast mobilizować, rozpraszają uwagę uczniów i uczennic i tym samym utrudniają późniejszą pracę na zaprezentowanym materiale. Innym zagadnieniem jest dodawanie fotografii, które ilustrują okrucieństwa związane z II wojną światową i Zagładą. Obszernie opisaliśmy te kwestie w [Zaleceniach i wskazówkach dotyczących edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady](#). Przedstawianie takich fotografii, poza powtórny dehumanizowaniem ofiar, powoduje, zamiast pobudzenia wrażliwości odbiorców, ich znieczulenie na ludzkie cierpienie widoczne na zdjęciach. Może też skutkować wywołaniem skrajnych emocji wśród uczniów i uczennic, o czym piszemy w oddzielnym artykule w poradniku.

Innym przykładem ingerencji w materiał video jest dodawanie do relacji świadków efektów dźwiękowych czy muzyki. Fachowcy z USC Shoah Foundation, która jest naszym partnerem w działaniach związanych z użyciem relacji świadków w edukacji i z której zasobów – Archiwum Historii Wizualnej – bardzo często korzystamy, zalecają wstrzymanie się od dodawania muzyki, argumentując, że może ona przeinaczać wydźwięk słów świadka. W tym wypadku jest to działanie nieetyczne. Ponadto sam przekaz opowiadającego historię jest wystarczająco „mocny”, nie ma więc potrzeby dodawania do niego dodatkowych bodźców dźwiękowych, podobnie jak wizualnych, które „podkręca” opowieść. Etyczne podejście do relacji audio lub video to także oddanie przestrzeni świadkowi, podejście z szacunkiem do jego wypowiedzi i niezakłócanie jej dodatkowymi elementami.

W najprostszym ujęciu: kiedy edytujemy relację świadka, zawsze starajmy się pomyśleć o niej jak o naszej własnej wypowiedzi i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy tak właśnie chcielibyśmy, aby ktoś ją przedstawił.

Teksty zaprezentowane w niniejszym poradniku wskazują na kilka kwestii istotnych dla wykorzystania relacji świadków historii w pracy dydaktycznej. Przypominają po co i dlaczego sięgać po historię mówioną, jak używać jej w pracy na lekcji, jak formułować cele nauczania, w jakim kontekście dydaktycznym z nich korzystać, na co zwrócić szczególną uwagę korzystając z nich oraz jak przygotowywać je zgodnie z zasadami etycznego edytowania klipów wideo.

Jak wskazują autorzy, uczniowskie emocje stanowią tu problem kluczowy. Z jednej strony, wskazują najkrótszą drogę, którą dotrzeć możemy do podtrzymania motywacji, z drugiej zaś, są czynnikiem mogącym zniekształcać postrzeganie, procesy pamięciowe czy zniechęcić do poznawania tematu. Nagrania wideo powinny być zatem dobierane tak, żeby nie zakłócać procesu uczenia się (na przykład nie wywołując traumy, a empatyczną troskę, która zaowocuje zainteresowaniem tematem, zbuduje motywację do dalszych poszukiwań), na co zwraca uwagę w swoim tekście Monika Koszyńska. Problem ten nie dotyczy zresztą wyłącznie relacji wideo, czy wspomnień świadków w ogóle.

Wiele osób nauczających o Zagładzie młodzież w wieku szkolnym zmagają się bowiem z problemem doboru odpowiednich materiałów dydaktycznych. „Odpowiednich” to znaczy, z jednej strony, nieobciążających ponad miarę młodego odbiorcy emocjonalnie, z drugiej zaś, oddających istotę Zagłady. Relacje świadków opatrzone odpowiednim komentarzem, obudowane faktami historycznymi i umieszczone w szerszym kontekście dydaktycznym – mogą stanowić doskonały punkt wyjścia do nauczania o Zagładzie przede wszystkim przez ukazanie wielkiej historii w perspektywie jednostki. Jak wskazuje Robert Szuchta, mogą być również doskonałym punktem wyjścia do rozważań z uczennicami i uczniami na temat „historycznej prawdy obiektywnej” w odniesieniu do przywoływanych przez jednostkę wspomnień.

Realia szkolne rzadko jednak pozwalają na analizę wspomnień w całości (relacje świadków trwają czasem kilka godzin), stąd konieczność pracy na znacznie krótszych, kilkuminutowych fragmentach. O tym, jak dobierać owe fragmenty szczegółowo pisze Monika Koszyńska w

tekście poświęconym

etycznemu edytowaniu relacji świadków; czyli takiemu opracowaniu owych fragmentów, które pozwala pozostać w zgodzie z intencją komunikacyjną świadka historii. W przypadku szczególnego typu tekstów, jakim są relacje świadków, prezentując fragmenty ich opowieści, należy, co podkreśla autorka, z jak największą pieczołowitością zadbać o zachowanie znaczenia wypowiedzi osoby mówiącej. Przekaz zawarty w przygotowanym do pracy w klasie fragmencie powinien odpowiadać temu, co świadek wyraził w całości relacji.

Wspomniana powyżej adekwatność, czy odpowiedniość materiałów, może wywoływać pewne wątpliwości. Otóż, czy nastoletnich uczniów i uczennice można uczyć o Zagładzie bez pominięć i przemilczeń? Czy można opowiedzieć im całą prawdę unikając pewnych tematów, nie przywołując obrazów i nie opowiadając o wydarzeniach, które budzą grozę?

Wiodące instytucje badawcze i edukacyjne, które podejmują w swoich działaniach temat Zagłady Żydów, to [IHRA](#), [US Holocaust Memorial Museum w Waszyngtonie](#), [Memorial de la Shoah](#), [Muzeum POLIN](#) opracowały rekomendacje dotyczące tego, jak powinno się nauczać o Zagładzie młodzież w wieku szkolnym. Potrzeba ta powodowana była nie tylko zdrowym rozsądkiem edukatorów, ale również, czy przede wszystkim, wynikała z ich doświadczeń zawodowych, tego, co wiemy o psychologii rozwojowej oraz wpływie traumatyzujących wydarzeń na emocje i, co za tym idzie, na efekt nauczania.

Twórcy zaleceń powołują się na badania, które jasno wskazują na negatywne, często długotrwałe dla psychiki odbiorcy skutki ekspozycji na drastyczne obrazy tj. negatywny wpływ na procesy poznawcze, problemy z pamięcią oraz motywację, a nawet, zespół stresu pourazowego. I tak na przykład IHRA zaleca, żeby unikać pokazywania obrazów zawierających brutalne obrazy z kilku powodów: pierwszym z nich, przywoływanym również przez twórców galerii Zagłady w Muzeum POLIN, jest szacunek do ofiar. Pokazywanie ich cierpienia (ujętego nierzadko soczewką sprawcy) upokarza ich ponownie. Zapisy wykonane przez oprawców stwarzają również inny problem: wykonane zostały często w propagandowym celu, dalekim od dokumentacyjnego czy kronikarskiego. Obiektyw kamery nie jest tylko okiem obserwatora – bywa narzędziem manipulacji.

Kolejnym argumentem za szczególnym zachowaniem ostrożności przy prezentacji materiałów dotyczących Zagłady (zdjęć czy opisów) jest szacunek wobec odbiorcy działań

dydaktycznych. Przypomina o tym Adam Musiał, wskazując na to, że jednym z najważniejszych warunków skutecznego uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa. Z tego względu niezwykle istotne jest to, żeby chronić uczennice i uczniów przed identyfikacją z bohaterami opowieści. Wiele wspomnień świadków obejmuje okres dzieciństwa i niebezpieczeństwo utożsamiania się z ofiarą jest tu duże. Edukatorzy muzealni miewają do czynienia z wątpliwościami, pytaniami i pewnymi błędnymi wyobrażeniami nauczycieli na temat ekspozycji młodzieży na trudne treści. Przekonanie, że uczniom „nie zaszkodzi nieco emocji”, że „tylko to ich poruszy”, „niech wiedzą i pocują, jak to było” etc. jest dość powszechne, choć badania pokazują, że nie tędy droga, jeśli chcemy, żeby wiedza o II wojnie światowej zaistniała w uczniowskiej świadomości.

Pojawia się też inny problem związany ze wspomnianą wyżej „skutecznością” nauczania o Zagładzie, o czym pisał zarówno Adam Musiał, jak i Monika Koszyńska. Jeśli relacja świadka pełni rolę służebną wobec celu dydaktycznego, to czy nie będziemy mieć do czynienia z instrumentalnym użyciem jego historii? Adam Musiał przypomina w swoim tekście, że wspomnień świadków nie używamy po to, żeby przedstawiać fakty historyczne, tylko po to, żeby je umieścić w wymiarze osobistym, to jest pokazać, jak wydarzenia historyczne kształtowały losy jednostek.

Dla wielu nauczycielek i nauczycieli nauczanie o Zagładzie służy najczęściej edukacji obywatelskiej. Hasło „nigdy więcej” ma powstrzymać powtarzające się schematy degradacji społecznej, a historia Zagłady przypomina, że człowiek zdolny jest do największych niegodziwości. Tyle, że Zagłada jest wydarzeniem bez precedensu i jak zwraca uwagę wielu badaczy, historią wciąż żyjących ludzi. Tym razem nie chodzi tylko o szacunek dla ofiar w sensie wspomnianym wcześniej, ale przede wszystkim o powstrzymanie się przed czynieniem (nawet w szczytnym celu) narzędzia z tragicznych losów ludzkich. Narzędzia skrojonego czasem wg. celów i ambicji nauczyciela, nauczycielki, dopasowanego do potrzeb i ograniczeń emocjonalnych ucznia, gdzie skuteczność dydaktyczna odgrywa rolę kluczową.

Czy z tego dylematu można jakoś wybrnąć? Być może najlepszym upamiętnieniem ofiar jest opowiedzenie świata ich historii, opowiedzenie jej w sposób rzetelny i kompletny; historii rozumianej jako zbiór opowieści o jednostkach, ale również jako wspomnianą wiedzę o faktach obiektywnych, co podkreśla Robert Szuchta. Zamierzenia edukacji obywatelskiej,

historycznej, filozoficznej oraz nauczanie etyki czy literatury dokonają się, jeśli upamiętnienie pozostanie celem nadrzędnym i jako takie właśnie zostanie przedstawione uczniom. Nie ulega wątpliwości, że dobór materiałów dydaktycznych powinien zostać dopasowany do właściwości zespołu uczniowskiego. W innym razie opowieść o Zagładzie nie zostanie wysłuchana, a historia nie będzie zapamiętana. Nauczyciele znający swoich podopiecznych – ich wrażliwość, ograniczenia, historię rodzinną – określają sami, na co w swoim tekście zwrócił uwagę Adam Musiał, jakie treści mogą okazać się zbyt trudne (nie ujmowane wyłącznie w kategoriach ukazanej przemocy, ale raczej emocji, które obrazy mogą wzbudzać). Nauczyciel powinien tak dobierać materiały, żeby nie naruszać zasady rzetelności historycznej, unikać prowadzenia zbyt prostych analogii – pamiętając o tym, że wymaga tego szacunek wobec ofiar, ich cierpienia i cierpienia ich bliskich.

Praca dydaktyczna z wykorzystaniem relacji świadków historii wymaga zatem od nauczyciela nieustannego poszukiwania równowagi pomiędzy rzeczywistością szkolną a zasadami, które określają korzystanie z historii mówionej na lekcji. Opowieść świadka ma zanurzyć uczniów w jednostkowym wymiarze historii, przywrócić pamięć o ofiarach, nie zaś pełnić rolę narzędzia porządkującego fakty. Jednocześnie nauczyciel powinien czuwać nad tym, żeby prawda historyczna nie uległa zniekształceniu. Wybór relacji powinien być dopasowany do dojrzałości, wrażliwości i ograniczeń (zarówno emocjonalnych, jak i poznawczych) zespołu uczniowskiego, nawet jeśli stanie się tak kosztem założonego celu dydaktycznego. Sama edycja fragmentów relacji nie może w żaden sposób zniekształcać przekazu, który zawarty jest w słowach świadka. Jest to zadanie niezwykle trudne, bo mamy tu do czynienia z kilkuminutowymi wycinkami wielogodzinnej opowieści. Celem edukacji, w najszerszym jej postrzeganiu, jest kształtowanie otwartych, empatycznych, odpowiedzialnych za swoje działania i świadomych ich wpływu na innych obywateli. Nie możemy jednak zapomnieć, że przedstawianie relacji świadków służyć ma jednak przede wszystkim upamiętnieniu ofiar.

Projekt jest finansowany przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię w ramach Funduszu EOG oraz przez budżet krajowy.