

Agnieszka Praga

Rola i znaczenie pamięci o KL Aushwitz-Birkenau w edukacji historycznej Polaków i Niemców : konfrontacja pamięci indywidualnej z doświadczeniem miejsca

Załącznik Kulturoznawczy 1, 541-665

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ROLA I ZNACZENIE PAMIĘCI O KL AUSCHWITZ- -BIRKENAU W EDUKACJI HISTORYCZNEJ POLAKÓW I NIEMCÓW. KONFRONTACJA PAMIĘCI INDYWIDUALNEJ Z DOŚWIADCZENIEM MIEJSCA

AGNIESZKA PRAGA

Wydział Nauk Humanistycznych Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego;
Faculty of Humanities Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (Poland)
praga.agnieszka@gmail.com

Drogi Nauczycielu,

Jestem ocalonym, który przeżył obóz koncentracyjny. Moje oczy widziały to, czego człowiek nie powinien być świadkiem. Komory gazowe zbudowane przez uczonych inżynierów; dzieci zatrute przez wykształconych lekarzy; niemowlęta zabite przez wyszkolonych pielęgniarki; kobiety i dzieci rozstrzelane i spalone przez absolwentów szkół średnich. Tak więc powątpiewam w edukację. Dlatego proszę: pomóżcie swoim uczniom stać się ludźmi. Wasze wysiłki nie mogą nigdy wyprodukować uczonych potworów, wykwalifikowanych psychopatów, wykształconych Reichmannów. Czytanie, pisanie i arytmetyka są ważne, jednak tylko wtedy, gdy służą one temu, by nasze dzieci stały się bardziej ludzkie¹.

(Haim Ginott²)

¹ R. Szuchta, *Holocaust jako konieczny temat nauczania w polskich szkołach*, [w:] *Holocaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński i P. Trojański, Kraków 2004, s. 130; por. Macmillan, *Teacher and Child*, tłum. P. Trojański, Nowy Jork 1972, s. 317.

² dr Haim Ginott (1922-1973) – amerykański psycholog, terapeuta dzieci, autor książek na temat relacji dorosłych z dziećmi, m.in. *Między rodzicami a dziećmi* (wyd. 1956, polskie wydanie 2001).

Słowo wstępne

Czy i jak uczyć o Zagładzie? Te pytania pojawiały się z różną częstotliwością i efektywnością przez minione dziesięciolecia od zakończenia II wojny światowej (II WŚ). Z wielu względów w nauczaniu szkolnym temat Zagłady przez wiele lat był pomijany. Dziś edukacja historyczna zajmuje ważne miejsce w debacie, pojawia się na wielu konferencjach, seminariach dla nauczycieli i edukatorów, jest główną osią książek i poradników edukacyjnych, o czym szerzej w dalszej części pracy³. Co zatem uległo zmianie? Powoli chyba możemy mówić o pewnej przemianie świadomości roli, jaką w edukacji szkolnej odgrywa edukacja historyczna w miejscach pamięci.

Edukacja historyczna w miejscach pamięci rozumiana przede wszystkim jako proces poznawczy odbywa się w autentycznym miejscu historycznym i łączy poznanie historii z autorefleksją egzystencjalną w jednoczesnej konfrontacji z pamięcią indywidualną, rodzinną⁴. W Niemczech funkcjonują nieco inne określenia obrazujące to zagadnienie – *pedagogika miejsc pamięci* i *pedagogika pamięci*. Coraz częściej pojawiają się one i w polskim dyskursie, jednak w dalszym ciągu budzą niemało wątpliwości.

Skąd jeszcze tak duże zainteresowanie edukacją historyczną w miejscach pamięci? Z intensywniejszą niż do tej pory siłą dociera myśl, że między nami jest już niewiele świadków historii. Jak powiedział prof. dr hab. Marek Kucia⁵:

³ Zagadnienie szczegółowo omówione w następnych rozdziałach.

⁴ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2009, s. 63-64.

⁵ Prof. dr hab. Marek Kucia - dyrektor Instytutu Socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie; prowadzi badania w obszarze zmieniającego się postrzegania Auschwitz i antysemityzmu w Polsce oraz tożsamości Europy Środkowej; autor książki *Auschwitz jako fakt społeczny. Historia, współczesność i świadomość społeczna KL Auschwitz w Polsce*.

Żyjemy w czasach, kiedy świadkowie przeszłości odchodzą i nadzieje czas, kiedy nie będzie wśród nas żadnego z nich. To stawia przed nami: naukowcami, muzealnikami, wszystkimi ludźmi zajmującymi się Holocaustem, a zwłaszcza historią Auschwitz, nowe wyzwania. Naszym wyzwaniem jest przekazanie tej historii nadchodzącym pokoleniom⁶.

Niniejsza praca składa się z trzech głównych filarów: pamięci indywidualnej i rodzinnej młodzieży polskiej oraz niemieckiej; ocenie edukacji szkolnej pod względem nauczania o Zagładzie i wreszcie konfrontacji dotychczasowej wiedzy, poglądów, przekonań młodego pokolenia z doświadczeniem autentyczności miejsca pamięci, jakim jest teren byłego niemieckiego obozu koncentracyjnego i zagłady Auschwitz-Birkenau. Rdzeń przeprowadzonych analiz stanowią badania ankietowe polskiej i niemieckiej młodzieży wykonane bezpośrednio po jej wizycie w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau (MPiMA-B) na przełomie kwietnia i maja 2013 r. Ich celem było przeprowadzenie obserwacji, czy pamięć indywidualna nabyta w większym lub mniejszym stopniu w procesie socjalizacji w rodzinie ma znaczenie na dalszym etapie kształtowania tożsamości – podczas edukacji szkolnej oraz przede wszystkim w konfrontacji młodego człowieka z miejscem pamięci.

Wizyta w miejscu pamięci nigdy nie jest wyrwana z kontekstu. Na doświadczenie pobytu w przestrzeni byłego obozu koncentracyjnego i zagłady składają się także wcześniejsze wyobrażenia na temat tego miejsca – wyobrażenia lub pamięć zakorzenione przez członków rodziny lub inne źródła wiedzy. Dzięki badaniom istnieje szansa na przyjrzenie się pamięci młodych ludzi *trzeciego pokolenia*⁷ skonfrontowanej z ich osobistym pobytom w miejscu pamięci oraz z wiedzą wyniesioną z dotychczasowej ścieżki edukacji szkolnej.

⁶ M. Kucia, *Pamięć pokoleń*, [w:] *Pamięć. Świadomość. Odpowiedzialność. Międzynarodowa konferencja z okazji 60. rocznicy utworzenia Muzeum*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs i K. Oleksy, Oświęcim 2008, s. 59.

⁷ Wnukowie ocalałych, świadków, sprawców.

Nauczyciele, edukatorzy, wykładowcy akademicy i przedstawiciele ośrodków edukacyjnych wiele czasu poświęcają na omawianie tematu nauczania o Zagładzie w szkole – jak uczyć, czego uczyć, po co uczyć i jakie ich zdaniem przynosi to efekty. Jedno z pytań, które zadałam młodzieży dotyczy ich oceny szkolnej edukacji pod względem nauczania o Zagładzie – czy temat ten był poruszany w odpowiednich proporcjach, czy został wyczerpany, nauczyciele jakich przedmiotów decydowali się na przeprowadzenie lekcji? Panuje powszechne przekonanie, że wizyta w MPiMA-B zmienia człowieka. Podobne założenia przyjmuje także edukacja historyczna w miejscach pamięci.

Na świecie Auschwitz już od dawna jest symbolem, przy pomocy którego prowadzony jest program wychowania obywatelskiego. Robert Szuchta⁸, nauczyciel historii warszawskiego liceum oraz współautor wielu publikacji dotyczących kształtu polskiej edukacji historycznej, przekonuje, że

Powinniśmy wykorzystywać uniwersalne przesłanie takich wydarzeń jak Holocaust i pobudzać uczniów do refleksji nad własnymi słabościami. Wyczulać ich na pierwsze przejawy zła w życiu codziennym. Wiele lat temu Theodor Adorno mówił, że zadaniem wychowania po Auschwitz jest przeciwstawienie się barbarzyństwu [...]. Problematyka nauczania o Holocauście, uwrażliwiania i przeciwdziałania przejawom rasizmu, ksenofobii, antysemityzmu i nietolerancji stały się ważnymi zagadnieniami edukacyjnymi podejmowanymi przez władze polityczne i oświatowe⁹.

Choć wiele krajów podziela takie podejście, które przede wszystkim zostało zapoczątkowane w USA, nie wszyscy z entuzjazmem odnoszą się do efektywności *lekcji wychowawczej po Auschwitz o Auschwitz*. W Niemczech

⁸ Robert Szuchta – nauczyciel historii w jednym z warszawskich liceów, współautor podręcznika *Holokaust. Zrozumieć dlaczego*, laureat wręczonej po raz pierwszy w 2006 roku Nagrody im. I. Sendlerowej *Za naprawianie świata*.

⁹ R. Szuchta, *Holocaust jako konieczny temat nauczania w polskich szkołach*, [w:] *Holocaust. Lekcja historii...*, s. 131-134.

kształtowanie wartości, takich jak tolerancja, solidarność czy praca nad zapobieganiem rasizmowi, neonazizmowi w wielu przypadkach nie stanowi podstawowych celów lekcji o Holocauście. Annegret Lehmann w swoim artykule *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście* pisze:

Są to bez wątpienia ważne problemy wychowawcze, ale ujmując to, być może trochę prowokacyjnie, uważam, iż podejmowanie w klasie problemów uprzedzeń i wartości konstytucyjnych nie wymaga odwoływania się do Auschwitz lub Holocaustu jako najbardziej ekstremalnego przykładu tego, do czego mogą doprowadzić uprzedzenia i nienawiść. Nauczanie o Auschwitz nie jest bowiem synonimem *wychowania po Auschwitz*, tak jak zdefiniował to Adorno¹⁰.

Nie można zaprzeczyć, że polskie i niemieckie rozumienie filozofii Theodora Adorna znacząco różnią się od siebie, co ma wpływ na obraz edukacji szkolnej w obydwu krajach. Także wyniki badań ankietowych ujawniają pewne różnice w sposobie percepcji zagadnień związanych z KL Auschwitz-Birkenau (KL A-B). Dotyczą m.in. przemiany, jaka miałaby dokonać się w życiu młodych ludzi po przejściu przez teren byłego obozu i dokonaniu preferowanej autorefleksji nad własną egzystencją. Czy możliwa jest natychmiastowa przemiana? Czy możemy oczekiwać jakiegokolwiek przemiany i wyciągnięcia wniosków na przyszłość? Pytanie zadane w mojej ankiecie – *Czy według Ciebie coś zmieni się w Twoim życiu po wizycie w MPiMA-B?* – powinno zostać powtórnie zadane tym samym osobom po znaczącym upływie czasu. Wtedy moglibyśmy ewentualnie mówić o długotrwałym oddziaływaniu na człowieka przekazu, jaki niesie ze sobą autentyzm miejsca pamięci.

Dlaczego wybrałam konfrontację młodzieży z MPiM-B? Istnieje przecież wiele innych miejsc pamięci i muzeów historycznych. Po pierwsze, muzea

¹⁰ A. Lehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście*, [w:] *Holocauście. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński i P. Trojański, Kraków 2004, s. 94.

historyczne to zupełnie inna narracja. Nie możemy w ich przypadku mówić o jakimkolwiek historycznym autentyzmie miejsca, ponieważ przestrzeń i aranżacja w muzeach historycznych jest wytworzona współcześnie. Po drugie, wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że Auschwitz od samego niemal początku stał się symbolem Zagłady i ludobójczych skłonności władzy totalitarnej przy niemalym przyzwoleniu biernej większości społeczeństwa. Nie ma innego miejsca, gdzie dokonano by eksterminacji aż tylu narodowości.

Auschwitz to PAMIĘĆ, niejednoznaczna, często sprzeczna, a nawet wykluczająca się. Pamięć indywidualna i rodzinna [...]. To również pamięć zbiorowa, tak potrzebna w świecie [...]. Auschwitz to MIEJSCE, fizyczna przestrzeń, którą można stosunkowo łatwo poznać, przejść, zobaczyć, a nawet dotknąć, lecz nie tak łatwo zrozumieć. Jednak przede wszystkim to reprezentacja Zagłady, POJĘCIE, wielowymiarowy SYMBOL, niematerialna interpretacja tego, co zdarzyło się w MIEJSCU, rozmaicie pojmowania przez różne grupy narodowe [...]¹¹.

Dyrektor Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau (PMA-B), Piotr M. A. Cywiński od wielu lat uświadamia i przypomina wszystkim, że pozostałości po byłym niemieckim obozie koncentracyjnym i zagłady są wręcz jedynymi, które przetrwały do dziś w formie jeszcze czytelnej. Oczywiście istnieją pozostałości po innych obozach, jednak na różne sposoby dokonano już ich częściowego demontażu czy zniekształcenia¹². Zachowanie tej czytelnej formy, o której mówi dyrektor Muzeum sprawia, że wszelkie próby jakiegokolwiek negacji Zagłady czy istnienia obozów koncentracyjnych ulegają rozproszeniu w obliczu niepodważalności miejsca po byłym KL A-B. Jak zatem wygląda pamięć o Zagładzie i Auschwitz wśród młodych Polaków i Niemców? Czy jest inna od tej sprzed lat? Czy w ogóle

¹¹ A. Białecka, *Przyszłość – Muzea i Miejsca Pamięci*, [w:] *Pamięć. Świadomość. Odpowiedzialność...*, op. cit., s. 171.

¹² P.M.A. Cywiński, *Epitafium... i inne spisane niepokoje*, Oświęcim 2012.

istnieje wśród młodego pokolenia? Mam nadzieję, że uda się odpowiedzieć na te i inne pytania dzięki analizie wspomnianych badań oraz odniesieniu ich do wcześniejszych wniosków wypracowanych przez polskich badaczy (socjologów, psychologów, historyków), a przede wszystkim przez konfrontację ich z obowiązującą obecnie podstawą programową nauczania historii w szkole ze szczególnym uwzględnieniem nauczania o Zagładzie. Nie będzie to zatem praca teoretyczna, rozprawiająca o filozoficznych ujęciach wychowania i nauczania „po Auschwitz”, wszak o tym powstało już wiele istotnych rozpraw. Warto natomiast w centrum rozważań umieścić człowieka, jego myśli i postawy wywołane konfrontacją z tematem Zagłady i możliwością jej oddziaływania we współczesności. W przypadku prezentowanej poniżej pracy rozważania te dotyczyć będą młodzieży z Polski i Niemiec.

Wielokrotnie spotkałam się z niemałym zdziwieniem, kiedy rozmawiałam z różnymi osobami na temat moich badań – „Jak kobieta może interesować się obozami zagłady? Dlaczego właśnie Auschwitz? Ja bym nie mógł; ja bym nie mogła” – słyszałam nie raz. Należę do trzeciego pokolenia po wojnie. Moja rodzina, jak wiele innych, została naznaczona traumą wojny – babcia wychowywała się pod Treblinką, dziadkowie stracili swoje rodziny na Kresach Wschodnich i musieli uciekać, by ratować życie. Rodzina ze strony mojego ojca związana jest z historią obozu Dulag 121 w Pruszkowie. Poszukiwanie własnych korzeni obudziło świadomość ogromnego wpływu historii na tożsamość człowieka, życie codzienne i podejmowane wybory. Nigdy nie poznałam rodzinnych losów w pełnym kontekście, moja pamięć jest więc „podziurawiona”. Skłoniło mnie to do zastanowienia się nad ogólną kondycją pamięci historycznej, zarówno narodów dotkniętych tragedią II WŚ, jak i znaczeniem pamięci historycznej dla młodych ludzi.

Z czasem zaczęłam przyglądać się procesom tożsamościotwórczym narodów dotkniętych Holocaustem. Jednocześnie wciąż nie mogłam zrozumieć, co powoduje, że świat „po Auschwitz” nadal ogarnięty jest ludobójstwami, masakrami i zbrodnictwami czystkami. Ten trop doprowadził mnie do współczesnej edukacji historycznej. Opracowanie nowych metod edukacyjnych w miejscach pamięci zbiegło się w czasie z dokonaniem przez MEN reformy programu nauczania historii. Nie sposób było przejść obojętnie obok tego tematu. Tym bardziej, że bardzo szybko można było wysledzić niepokojące tendencje. Chęć skonfrontowania swoich spostrzeżeń i uzyskania odpowiedzi na pytania o wpływ miejsc pamięci w połączeniu ze szkolną edukacją na przemianę człowieka doprowadziły do powstania niniejszej pracy.

Rozdział I

Pamięć a post-pamięć - perspektywa polska i niemiecka

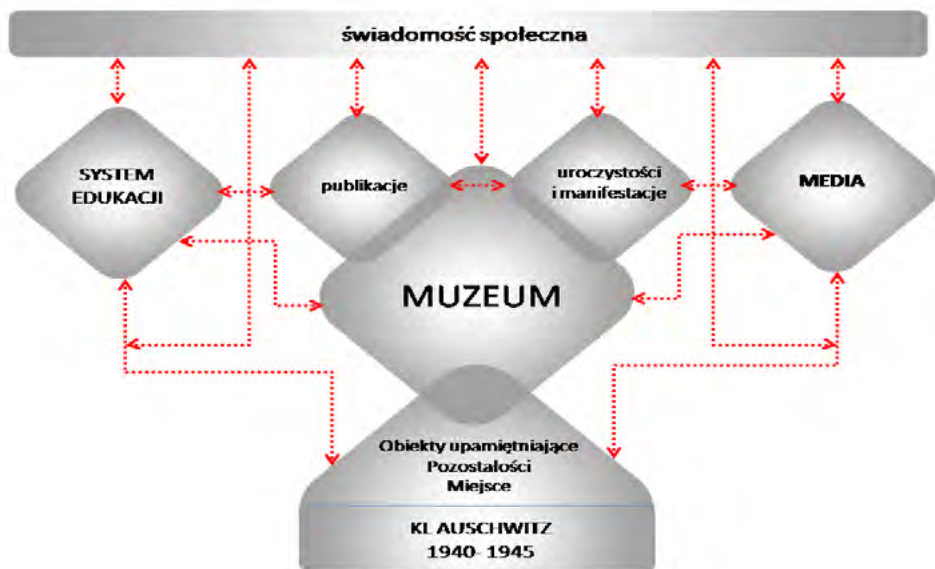
Po zakończeniu II WŚ KL A-B początkowo był obecny jedynie w świadomości i pamięci indywidualnej świadków Zagłady. Pamięć indywidualna ocalonych stała się koronnym elementem pamięci społecznej Polaków. Kilka lat po wojnie, kiedy na terenie byłego obozu KL A-B powstało muzeum, przestrzeń ta stała się przedmiotem oficjalnego, urzędowego „pamiętania” i „zapominania” oraz obiektem rytuałów upamiętnienia. Na świadomość społeczną składają się charakterystyczne dla pewnej zbiorowości wyobrażenia, przekonania, idee, poglądy i opinie, wartości i postawy, które łączą tę zbiorowość w całość. Co więcej, przekazywana jest ona pokoleniowo¹³. Tak świadomość społeczną rozumiał socjolog Émil Durkheim. Jego uczeń Maurice Halbwachs w pracy *Spoleczne ramy pamięci* wprowadził do socjologii nowe ujęcie pod nazwą *pamięci zbiorowej*. W Polsce pojęcie to rozwinęła Barbara Szacka¹⁴. Na świadomość i pamięć społeczną wpływa wiele czynników, co zostało zaprezentowane na poniższym wykresie:

Rys. 1.1 „*Współczesny Auschwitz*”: model¹⁵

¹³ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny. Historia, współczesność i świadomość społeczna KL Auschwitz w Polsce*, Kraków 2005, s. 19-20.

¹⁴ Używa ona pojęcia pamięci społecznej. Barbara Szacka – polska socjolog zajmująca się zagadnieniem pamięci zbiorowej. Autorka m.in. *Wprowadzenia do socjologii*, współautorka publikacji *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego*.

¹⁵ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 26.



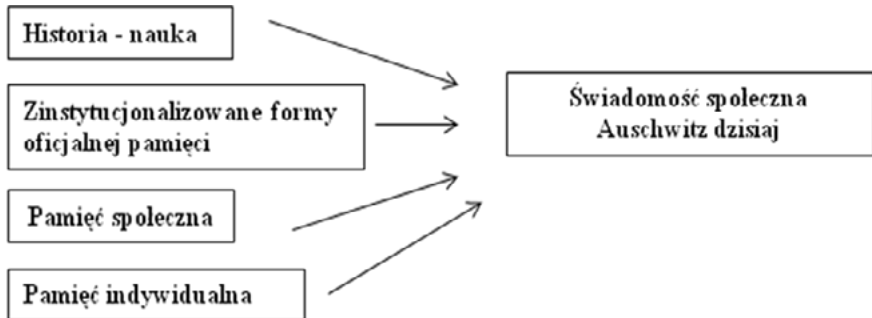
Według Barbary Szackiej pamięć zbiorowa, pamięć społeczna to „[...] zespół wyobrażeń o przeszłości (zbiorowości) oraz formy upamiętnienia (tej przeszłości)”¹⁶. Realizując programy międzynarodowe, należy mieć świadomość, że tych „wyobrażeń o przeszłości” jest wiele. „Czy w samym Auschwitz jest jakieś jedno miejsce, które skupiałoby całą pamięć, jakiś katalizator wszystkiego, co oznacza Auschwitz? Niektórzy wskazują na kilka takich miejsc. Bramę *Arbeit macht frei*, *Ścianę Straceń*, *Bramę Śmierci* w Birkenau, *Pomnik Ofiar*... A ja wątpię. Nie ma jednego Auschwitz. I nie ma jednej pamięci”¹⁷.

Czynnikami kształtującymi pamięć zbiorową są:

¹⁶ Ibidem, s. 20-21.

¹⁷ P. M. A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 69.

Rys. 1.2 Świadomość społeczna Auschwitz jako współczesna potoczna pamięć zbiorowa¹⁸



Zgodnie z tematem pracy będę się zajmować przede wszystkim pamięcią indywidualną, rodzinną, pokoleniową młodzieży polskiej i niemieckiej, która uczestniczyła w wyjeździe do MPiMA-B. Dokonam próby konfrontacji tej przestrzeni z pamięcią społeczną, z którą zetknęli się w szkołach, przestrzeni publicznej, mediach i podczas osobistej wizyty w miejscu pamięci.

KL A-B został poddany po II WŚ tzw. *strategiom zapominania*, szczególnie opisanym przez dr hab. Grażynę Skąpską¹⁹. Dobrym przykładem sterowania pamięcią społeczną była *polityka świadomej amnezji* Konrada Adenauera po II WŚ. Chodziło o to, by dalej „nie traumatyzować już strauumatyzowanego” po przegranej wojnie społeczeństwa niemieckiego. Ta świadoma, odgórnie sterowana strategia dążyła do wyciszenia debat o zbrodniach popełnionych przez Niemców. Problem świadomego zapominania, zacierania i przemilczania nazizmu i Zagłady w Niemczech omawia Aleida Assmann²⁰ w artykule „Pięć strategii wypierania ze świadomości”. Assmann omawia takie zjawiska jak:

¹⁸ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 21.

¹⁹ Prof. dr hab. Grażyna Skąpska – realizowała badania z zakresu społecznych aspektów transformacji reżimów totalitarnych i autorytarnych, kształtowania nowych praw ludzkich, w tym prawa do prawdy.

²⁰ Od lat 90. koncentruje się w swych badaniach na antropologii kulturowej, szczególnie w kwestiach kultury pamięci i zapominania.

kompensacja – odpychanie świadomości winy i obrona przed nią;
eksternalizacja²¹ – oddalanie od siebie winy i obarczenie nią innych osób;

wyłączanie – przekazywane przez pokolenia zaniepokojenie obecnością Żydów stanowiących rzekome *zagrożenie* dla chrześcijaństwa oraz rasistowskie podsycenie społeczeństwa niemieckiego przed wojną i podczas niej spowodowało brak reakcji większej części Niemców na krzywdę i niesprawiedliwość wobec Żydów podczas wojny, a w rezultacie także na Zagładę. Efektem tego „niedostrzegania” jest wyłączenie z pamięci Niemców okresu współegzystowania obydwu narodów przed wojną;

milczenie – przemilczanie, zaniemówienie w momencie konieczności zmierzenia się z przeszłością. Powodem była m.in. obawa jednostki przed przerażającym uświadomieniem sobie, że przysłużyła się Hitlerowi chociażby biernym i cichym przyzwoleniem. Milczenie oddalało konieczność autorefleksji. Niestety było też zgubne w swych konsekwencjach: „Milczenie, które zintegrowało społeczeństwo sprawców, zerwało most prowadzący do ofiar”²²;

przeinaczenie – Strategia pierwszego i drugiego pokolenia po wojnie wobec kolejnej, trzeciej generacji uczestniczącej już w edukacji historycznej w pełnym świetle wydarzeń. Zrzucana z trzeciego pokolenia konieczność milczenia spowodowała pobudzenie do przywołania wspomnień członków rodziny z okresu II WŚ. Aby nie ulec kompromitacji rodzice i dziadkowie przeinaczają owe wspomnienia tak, aby było *wygodnie*. W opowieściach unikają obarczenia się

²¹ Pojęcie wprowadzone przez socjologa Rainera M. Lepsius.

²² A. Assmann, *Pięć strategii wypierania ze świadomości*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 345.

winą, bywa też tak, że zostają ofiarą, co jest oczywiście najbardziej preferowaną opcją²³.

Opisane powyżej strategie odnoszą się tylko i wyłącznie do indywidualnej i społecznej pamięci Niemców. Prywatnie chcieli przynależeć do ofiar potwornej ideologii Hitlera, jednak nie było to możliwe w oficjalnej polityce Niemiec po wojnie. Kraje Europy oczekiwały rozliczenia Niemiec z własnej historii.

W Niemczech początkowo nie stosowano określenia *pamięć* (*Gedächtnis* i *Erinnerung*). Do powszechnego użytku weszło pojęcie *Vergangenheitsbewältigung* lub *Aufarbeitung der Vergangenheit* oznaczające *rozrachunek z przeszłością* lub *przezwyciężanie przeszłości*. Okres procesów norymberskich i oświęcimskich zapoczątkował posługiwanie się określeniem *Auschwitz* dla nazywania zbrodni Trzeciej Rzeszy. Po kilkudziesięciu latach w dyskursie niemieckim zaistniały takie pojęcia jak *Holocaust* i *ostateczne rozwiązanie*. Polityka historyczna, aż do zjednoczenia Niemiec, biegła dwiema ścieżkami – w NRD upowszechniano antyfaszizm uważany za nadrzędny element budulcowy kraju, a RFN starała się zorganizować pole do debat na temat rozliczenia się z narodowego socjalizmu i wszelkich skutków, jakie za sobą pociągnęła ideologia nazistowska. Pewne zmiany zapoczątkowało dopiero powołanie *Akcji Znak Pokuty i Służby dla Pokoju*²⁴ (*niem. ASF*) oraz rewolucja studencka z 1968 roku. Młodzi ludzie postulowali o przynajmniej częściowe ujawnienie prawdy o wydarzeniach.

²³ Ibidem, s. 334-348.

²⁴ W 1958 roku Lothar Kreyssig, nie pozostając biernym wobec krzywd, jakich dopuścili się Niemcy w czasie II wojny światowej, wezwał swoich rodaków do zaprzestania samousprawiedliwiania się i rozpoczęcia działań mających na celu promowanie porozumienia polsko-niemieckiego. Efektem tego było powstanie *Akcji Znak Pokuty i Służby dla Pokoju* (*Aktion Sühnezeichen Friedensdienste*).

Z milczeniem i zapomnieniem zmagano się od końca lat 40. XX w., dziś świat zмага się z biernością i obojętnością. „Bierność sama w sobie poraża. [...] Główny wysiłek edukacyjny, w moim przekonaniu, powinien iść w kierunku walki z biernością” – mówi Aharon Weiss²⁵.

W dzisiejszym świecie dajemy jednak przykłady licznych zachowań biernych. Mają miejsce ludobójstwa, płoną synagogi, ludzie mordowani są z przyczyn rasowych, z powodu ksenofobii. [...] Miliony ludzi rocznie przechodzi przez nasze wszystkie miejsca edukacji, a potem ci ludzie milczą. Bo kiedy płoną synagogi na południu Francji – myślimy: wiadomo, robią to Arabowie. Kiedy jedna grupa etniczna wyrzyna bez reszty inną – mówimy: to jest ludność afrykańska, to inny świat, inna mentalność. To co my tutaj możemy zrobić? I oto my – w dużej większości – biernie milczymy...²⁶.

Warto zwrócić uwagę na ciekawą publikację *Verbrechen Erinnern – Pamiętać o zbrodni*, w której Harald Welzer²⁷ przedstawia wyniki swoich badań empirycznych dotyczących sposobu dzielenia się w niemieckich rodzinach wspomnieniami o czasach narodowego socjalizmu i o Zagładzie. Autor zwraca uwagę na fakt, że „jeśli w niemieckiej polityce pamięci, przeszłości i czci powstały w międzyczasie deklarowane i praktykowane normy pamięci o narodowosocjalistycznych zbrodniach i czczenie pamięci ofia, to nie mówi to nic o tym, jak ludzie pamiętają tę samą przeszłość w sferach niepublicznych, a więc na przykład w rodzinie”²⁸. Podkreśla wspomnianą wcześniej rozbieżność między pamiętaniem indywidualnym, rodzinnym a pamięcią oficjalną

²⁵ Aharon Weiss – członek Międzynarodowej Rady Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie, doradca naukowy Ukraińskiego Centrum Badań nad Holocaustem.

²⁶ A. Weiss, *Pamięć pokoleń*, [w:] *Pamięć. Świadomość. Odpowiedzialność...*, op.cit., s. 52.

²⁷ Harald Welzer – niemiecki socjolog i psycholog społeczny, kierownik Center for Interdisciplinary Memory Research w Essen, autor książki *Dziadek nie był nazistą*.

²⁸ H. Welzer, *Der Holocaust im deutsche Familiengedächtnis*, [w:] *Verbrechen Erinnern*, red. N. Frei, München 2002, s. 343.

upolitycznioną. Mimo że w Niemczech stawiano coraz to nowe pomniki pamięci i instytucje upamiętniające, to jednak pamięć społeczna, wewnątrzpokoleniowa składała się z zupełnie innych treści. Welzer w podsumowaniu wyników swoich badań zauważa: „Wbrew powszechnym wyobrażeniom w niemieckich rodzinach znacząca rola nie przypada ani nazistowskim zbrodniom, ani Holocaustowi – zupełnie inaczej niż we wspomnieniach, w których członkowie rodzin pojawiają się sami jako ofiary Trzeciej Rzeszy, jako codzienni bojownicy ruchu oporu, nigdy jednak jako naziści”²⁹. W tożsamości i działaniach współczesnych Niemców można zaobserwować jeszcze jedno – próby podzielenia odpowiedzialności za dramat II WŚ. Przykładem obydwu omawianych zjawisk jest najnowszy serial niemieckiej produkcji telewizji ZDF wyemitowany w czerwcu 2013 r.: *Nasze matki, nasi ojcowie* (*Unsere Mütter, unsere Väter*). Naród niemiecki ukazany został wielowymiarowo, mimo to zachwiane zostały proporcje ofiara-sprawca. Po obejrzeniu wszystkich odcinków serialu można odnieść wrażenie, że społeczeństwo niemieckie, szczególnie dotyczy to młodych ludzi wplątanych w wojenną tragedię, stało się ofiarą zbrodniczych planów Hitlera. W pewnym momencie pada nawet stwierdzenie, że wojna przestała być „ich wojną”, kiedy okazało się, że Hitler niewybaczalnie oszukał Niemców, obiecując szybkie zwycięstwo. Trzeba przyznać, że przekaz w dużym stopniu odbiega od faktów historycznych, nawet jeśli przyjmiemy, że część Niemców rzeczywiście czuła się oszukana przez Adolfa Hitlera. W filmie nie występuje żaden wątek antysemityzmu i represji wobec Żydów (poza sceną z szyciem opasek z gwiazdą Dawida i wzmianką o Nocy Kryształowej). Na pierwszym planie widz dostrzega społeczeństwo niemieckie skrzywdzone przez wojnę, śledzi proces przemiany niemieckich chłopców w morderców, którymi nieustannie targają wyrzuty sumienia i skrupuły. Zbrodniarzy jest niewielu, właściwie w pierwszej części filmu dominuje jedynie fanatyczna postać gestapowca

²⁹ Ibidem, s. 344.

Hiemera. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że niedoświadczony widz uzna, że podczas II WŚ tylko kilku Niemców było prawdziwymi zbrodniarzami, a reszta społeczeństwa jest niewinna. Podczas debaty *Na pierwszym planie* otwartej w programie telewizji polskiej TVP 1, po zakończeniu emisji ostatniego odcinka, ze strony Szewacha Weissa padło stwierdzenie, że dzisiejsi niemieccy historycy chcą dzielić się odpowiedzialnością za okrucieństwo wojny i zagładę Żydów. To trochę tak, jakby mówili – „My już rozliczyliśmy się z obozów koncentracyjnych i zagłady, to teraz możemy rozliczyć inne narody. My mordowaliśmy, ale za nami szły hieny”³⁰. Film rozpoczyna się w 1941 r. i pomija wątek obozów koncentracyjnych (przykładowo KL A-B funkcjonował od połowy 1940 r., KL Gross-Rosen od sierpnia 1940 r., KL Kulmhof od grudnia 1941 r.). Porusza jednak inny temat – Armii Krajowej i polskiej partyzantki ukazanych jako skrajnych antysemitów. Każdy, kto zna polską historię, jest w stanie zrozumieć pojawienie się stereotypu Polaka antysemitę, ponieważ antysemityzm istniał i nie można zaprzeczać, twierdząc, że Polacy bez względu na okoliczności zawsze służyli pomocą. Jednak polski antysemityzm pojawia się w nieproporcjonalnie większym stopniu niż pełne nienawiści rasowej eksterminacyjne plany Niemców wobec Żydów. Szewach Weiss przypomina, że w Polsce owszem był antysemityzm, ale Żydzi żyli w tym kraju kilkaset lat i nie działa im się krzywda, natomiast wraz z dojściem Hitlera do władzy Niemcy rozpoczęli masową eksterminację obywateli pochodzenia żydowskiego. Krytyczne głosy z Polski zostały odczytane jako przewrażliwienie Polaków na swój temat, pojawiały się również sugestie o błędnej decyzji prezesa zarządu Telewizji Polskiej, Juliusza Brauna, który zdecydował się dopuścić serial do emisji w telewizji publicznej. Mimo tych spornych kwestii należy jednak docenić fakt, że po ostatnim odcinku serialu widzowie mogli uczestniczyć w polsko-niemieckiej debacie

³⁰ Na podstawie wypowiedzi Szewacha Weissa. Debata pt. *Na pierwszym planie*, program telewizji polskiej TVP 1, 19.06.2013 r.

na temat roli historii we współczesności i stosunku obydwu narodów wobec polityki historycznej. *Nasze matki, nasi ojcowie* nie został pozbawiony komentarza, odbiorca mógł skonfrontować własne przemyślenia, odczucia i wątpliwości z kwestiami poruszonymi przez gości uczestniczących w debacie.

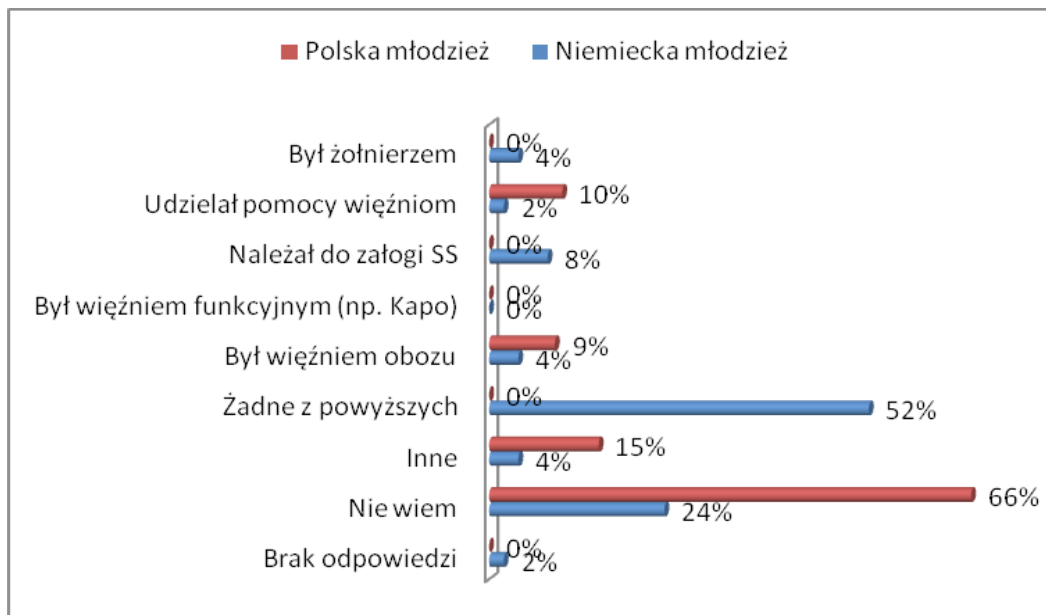
Badania ankietowe prowadzone w 2013 r.³¹ ukazują, czy i w jakim stopniu polska i niemiecka młodzież poznała historię członków swoich rodzin, jeśli chodzi o wojenne losy związane z KL A-B.

Zebrane odpowiedzi zadziwiają na wielu obszarach. Ponad połowa młodych Niemców zaznaczyła odpowiedź „żadne z powyższych”, choć wymienione zostały wszystkie główne kategorie osób związanych na różne sposoby z KL A-B. Odpowiedź ta sugeruje, że młodzież niemiecka dysponuje wiedzą, jaką rolę pełnili ojcowie i dziadkowie, ale z jakichś przyczyn nie podaje konkretniej i jasnej odpowiedzi. W przypadku 4% Niemców mamy do czynienia z samodzielnym dopisaniem kategorii „był żołnierzem” z wykluczeniem odpowiedzi „należał do załogi SS” oraz z dopisaniem przez kolejną osobę wyjaśnienia: „była w związku niemieckich dziewcząt”. Pojawienie się tego typu odpowiedzi jest niezwykle ciekawym zjawiskiem opisanym w ostatniej części pracy, gdzie zostały zanalizowane wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań ankietowych. W tej samej proporcji 4% Niemców wskazuje, że członek rodziny był więźniem obozu, 2% osób wskazuje, że osoba bliska pomagała więźniom KL A-B. Znikoma liczba osób odpowiedziała, że

członek rodziny należał do załogi SS (8%). 24% młodych Niemców nie zna historii swojej rodziny z okresu funkcjonowania KL A-B, co stanowi dość

³¹ Autorskie badania ankietowe przeprowadzone na przełomie kwietnia i maja 2013 r. z polską i niemiecką grupą młodzieży bezpośrednio po wizycie w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Wykres 1.1 Zadane pytanie: Czy ktoś z członków twojej rodziny w KL Auschwitz-Birkenau...

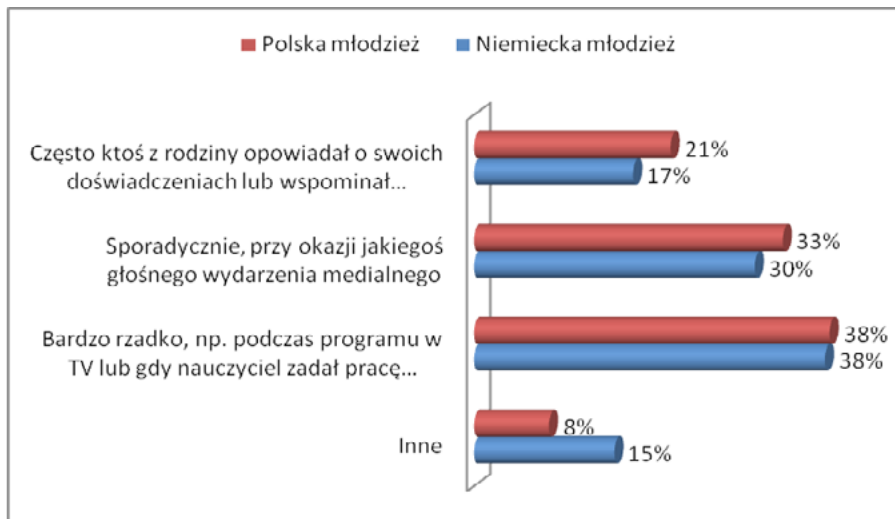


niski odsetek w porównaniu z polską młodzieżą, która aż w 66% nie dysponuje wiedzą o losach bliskich w obozie.

W swej kolejnej książce *Dziadek nie był nazistą* (wyd. 2002 r.) Welzer, wspólnie z Sabine Moller i Karoline Tschuggnall, przedstawia dowody świadczące o ukrywaniu przeszłości przez członków starszego pokolenia i wyolbrzymianiu swoich zasług. Podczas analizy 140 wywiadów biograficznych badacze zaobserwowali mechanizm importowania utartych kulturowo schematów narracyjnych i obrazów do opowiadanych historii. Z badań wynika, że luki w opowieści wytworzone przypadkowo lub z premedytacją przez opowiadających rodziców i dziadków są wypełniane przekazami medialnymi. Celem jest utworzenie kompletnego przekazu, tego wymaga *pamięć komunikacyjna*³². Poniższy wykres prezentuje grupę osób, u których temat KL A-B był obecny w domu:

³² M. Saryusz-Wolska, *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa*

Wykres 1.2 Jak często temat KL Auschwitz-Birkenau pojawiał się w twojej rodzinie?



Zarówno w niemieckiej, jak i polskiej grupie młodzieży przekaz medialny pojawia się w domu częściej niż osobista rozmowa, w wielu przypadkach program telewizyjny całkowicie ją eliminuje.

Według przywoływanych badaczy pamięć komunikacyjna - między-pokoleniowa dotyczy trzeciego i czwartego pokolenia po II WŚ. Wraz ze zmniejszającą się liczbą świadków historii ten rodzaj pamięci wygasa i zastępowany jest przez zewnętrzną pamięć zbiorową, bardziej obrzędową, związaną z oficjalnym upamiętnianiem. Dlatego też problem pamięci jest obecny w europejskim dyskursie – następuje zmiana pokoleniowa, odchodzą świadkowie i wielu zadaje sobie pytanie, czy podczas kształtowania pamięci

niemiecka, Kraków 2009, s. 30; badania Welzera oraz wnioski omawia B. Korzeniewski, *Filmowe zapośredniczenia niemieckiej pamięci o II wojnie światowej*, [w:] *Przemiany pamięci społecznej a teoria kultury*, red. B. Korzeniewski, Poznań 2007.

społecznej nie zabraknie tej indywidualnej, którą oferowali nam bezpośredni uczestnicy i obserwatorzy wydarzeń³³.

Obecnie w Niemczech po latach nieobecności zaczynają pojawiać się głosy wypędzonych, ich rodzin i osób chcących upamiętnić tragedię utraty domu i całego dotychczasowego życia. Częściej niż dotychczas słyhać narracje wypędzonych, którzy u schyłku życia próbują przekazać swoje wspomnienia bliskim. Politycznym symbolem walki o miejsce w społecznym dyskursie tematu wypędzonych Niemców jest Erica Steinbach, Związek Wypędzonych i Muzeum Wypędzonych w Berlinie. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że w Niemczech Erica Steinbach nie jest aż tak znaczącą postacią, na jaką kreują ją polskie media³⁴. Ciekawym wydarzeniem było podanie przez polskie media w maju 2013 r. informacji o ustanowieniu w Bawarii *Dnia Pamięci o Wypędzonych*. Dokonał tego premier Bawarii Horst Seehofer, zapowiadając, że dzień ten będzie obchodzony w drugą niedzielę września począwszy od 2014 r. Jest to temat warty podjęcia w osobnej rozprawie. Interesująca jest tendencja niektórych środowisk do nagłaśniania sprawy wypędzeń ludności niemieckiej po ustanowieniu nowych granic terytorialnych z jednoczesnym brakiem wiedzy na temat wypędzeń w ogóle lub celowym zatajaniem niektórych faktów. Brakuje nieco ogólnoeuropejskiego spojrzenia na powojenne wysiedlenia ludności z miejsc, gdzie wiodli życie przez całe pokolenia, np. Kresy Wschodnie czy chociażby wysiedlenie ludności cywilnej Warszawy po Powstaniu Warszawskim w 1944 r.

W Polsce pamięć zbiorowa kształtowana była w dużej mierze przez politykę propagandową ZSRR. Znane jest pojęcie *polonizacji Holocaustu*, czego skutkiem było niemal całkowite wyparcie ze świadomości polskiego społeczeństwa, że przede wszystkim Żydzi byli narodem przeznaczonym na całkowitą eksterminację. W latach 50. wystawy w muzeach martyrologicznych

³³ Ibidem, s. 31.

³⁴ Ibidem, s. 9-14.

prezentowały udokumentowaną historię obozów, ale też wzmacniały w społeczeństwie poczucie zagrożenia zewnętrznego i gloryfikowały ZSRR. Zmiany ustrojowe spowodowały otwarcie dyskusji o roli i kształcie pamięci w dyskursie społecznym, co stanowiło wyraźny przykład instrumentalizacji historii. Niestety w efekcie wieloletnich działań władz komunistycznych i polityki historycznej upamiętnianie publiczne w Polsce długo miało symboliczno-obrzędowy charakter, nawet jeszcze w latach 90. Na ogół pozbawione było także głębszej refleksji historycznej społecznej.

Jaką rolę dziś pełni pamięć o byłym obozie koncentracyjnym i zagłady Auschwitz-Birkenau w Polsce? „Pamięć jest faktycznie dzisiaj zarazem fundamentem, jak i zadaniem tego miejsca. [...] Istotą najgłębszą pamięci jest przedłużenie istnienia tych, których i tak już nie ma. [...] Nic im się tak nie należy jak pamięć. Ale dziś to już nie oni tak naprawdę potrzebują jej najbardziej. To my jej potrzebujemy i nasze dzieci jej potrzebują”³⁵. Po latach milczenia, drugie i trzecie pokolenie ocalałych, świadków i oprawców chce znać prawdę. Choć jak pokazują wyniki ankietowe, niewiele osób trzeciego pokolenia interesuje się tym, czy ktoś z ich rodziny jest lub był w jakiś sposób związany z KL A-B³⁶. Wyniki badań z 2013 r. zaskakują, jeśli porównać je z badaniami Marka Kuci z 2000 r.:

Tabela 1.1 *Postrzegana znajomość z więźniami i ofiarami KL Auschwitz*³⁷

³⁵ P.M.A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 175.

³⁶ Zob. wyk. 1, s. 13.

³⁷ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 89.

Sondaż ogólnopolski, styczeń 2000, Etap 1 – przed obchodami rocznicy wyzwolenia obozu.

Czy ktoś z Pana(i) rodziny, bliskich osób...?

N=1008. Dane w procentach.

Był więźniem obozu oświęcimskiego

Tak	12
Nie	85
Trudno powiedzieć	2

Zginął w obozie oświęcimskim

Tak	6
Nie	91
Trudno powiedzieć	3

Przedstawione dane wskazują ogromną różnicę. Obecnie grupa znająca historię wojenną swoich bliskich jest dużo mniejsza. Być może przyczyną takiego zjawiska jest rosnąca rola mediów przy jednoczesnym obniżającym się odsetku rodzin rozmawiających między sobą na temat II WŚ. Przekaz międzypokoleniowy uległ zachwianiu. Być może historia wojny jest już tak odległa, że młodych ludzi interesuje w stopniu podobnym do jednej ze starożytnych, odległych w czasie bitew pozostających w ich mniemaniu bez związku ze współczesnością.

Nie sposób jednak nie przyznać, że pamięć odgrywa *tożsamościotwórczą* rolę w życiu jednostki. Tysiące ludzi latami tworzy drzewa genealogiczne, co wymaga żmudnej i czasochłonnej pracy. Chcą wiedzieć, skąd się wywodzą, kim byli ich przodkowie. Pozwala to na lepsze zrozumienie siebie i bliskich. W przypadku drugiego i trzeciego pokolenia po wojnie powinniśmy mówić raczej nie o pamięci, a *post-pamięci*. Jest to jedno z określeń, jakiego używają badacze twórczości pisarzy i artystów urodzonych po wojnie.

Post-pamięć według Marianne Hirsch (*post-memory*) odnosi się do drugiego pokolenia po wojnie. Pokolenia, które nie pamięta bezpośrednio wydarzeń, a tylko odtwarza je z opowieści uczestników historii. W trzecim pokoleniu powoli wygasa możliwość zasłyszania opowieści od coraz mniejszej już grupy żyjących świadków historii, więc przede wszystkim mówimy o pamięci zapośredniczonej za pomocą literatury – dzienników i wspomnień, ale również poezji, filmów i innych przekazów medialnych. Katarzyna Bojarska w swym artykule *Obcy w „Tworkach”, obcy w „Achtung Zelig” – próba rekonstrukcji strategii literackich i wizualnych w kontekście Zagłady i post-pamięci* wymienia, że jest wiele określeń opisujących zjawisko post-pamięci: James E. Young nazywa ją *pamięcią pamięci świadków*, która tworzy *przeszłość zastępczą/pośrednią (vicarious past)*³⁸. Z kolei Nadine Fresco używa wyrażenia *pamięć nieobecna (absent memory)* lub *dziura w pamięci (hole in memory)*, a Henri Raczymow wskazuje na *pamięć podziurawioną (mémoire trouée)* czy *pamięć przestrzeloną*³⁹.

Ryzykownym wydaje się stwierdzenie K. Bojarskiej, że innymi źródłami post-pamięci są również miejsca zagłady, obozy oraz prezentowane w nich materialne szczątki świata żydowskiego⁴⁰. Post-pamięć zakłada zapośredniczenie, jest wytworem pozostającym w pewnej odległości od relacji osób biorących bezpośredni udział w wydarzeniach. Odnosi się to także do pozostałości materialnych po tamtym czasie. Nie możemy zatem mówić o post-pamięci baraków i bloków obozowych czy pozostałościach po zgładzonych, ponieważ są autentycznymi obiektami. Nikt nie zmieniał przez lata układu

³⁸ J.E. Young, *At Memory's Edge. After – Images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*,

New Haven and London 2000, s. 2.

³⁹ K. Bojarska, *Obcy w „Tworkach”, obcy w „Achtung Zelig” – próba rekonstrukcji strategii literackich i wizualnych w kontekście Zagłady i post-pamięci*, s. 103; [online:] http://www.badanieliterackie.pl/obcy/103-111_Bojarska.pdf, [data dostępu: 19.05.2013].

⁴⁰ Ibidem.

komór gazowych ani rozmieszczenia baraków w Birkenau. Przekształcono jedynie przestrzeń wewnętrzną niektórych bloków zaadaptowanych na wystawy narodowe lub prowadzono prace zabezpieczające i konserwacyjne. Wymieniane w wypowiedzi pomniki czy muzea rzeczywiście mogą stanowić część narracji post-pamięci, ponieważ są niosącym pewien przekaz obrazem wypracowanym przez grupę specjalistów.

Marek Zając⁴¹ zwraca uwagę, że największym błędem, jaki popełniamy, jest przekonanie o tym, że pamięć jest zjawiskiem obiektywnym i stałym:

Coś się dzieje, następnie osadza się w pamięci i już tam pozostaje na długie lata. A tymczasem pamięć historyczna jest elastycznym, zmiennym procesem, który potrzebuje swoich mitów i który chce, aby go kształtowano na dziesiątki różnych sposobów. Przez to pamięć, i to jest niesamowite, potrafi z nową siłą odezwać się w kolejnym, następnym pokoleniu, a nie w pokoleniu naocznych świadków⁴².

Stąd też tak wiele uwagi poświęca się post-pamięci młodego pokolenia. *Nowa pamięć, post-pamięć* trzeciego pokolenia

jest więc fundamentem i pierwszym celem przyjazdu do Auschwitz [...]. Pamięć jest także pierwszym etapem, jaki można osiągnąć, ucząc w szkołach o Zagładzie. [...] Stawia nas w obliczu czasów Zagłady i zmusza do zweryfikowania, nieraz do przewartościowania własnego, bezpiecznego poczucia odrębności. W tym tkwi być może jej największa siła⁴³.

⁴¹ Marek Zając – sekretarz Międzynarodowej Rady Oświęcimskiej, członek Rady Fundacji Auschwitz-Birkenau, dziennikarz, publicysta, prezydent.

⁴² Autorski wywiad z Markiem Zającem, styczeń 2011 r., wypowiedź cytowana w pracy licencjackiej *Rola i znaczenie KL Auschwitz-Birkenau w kształtowaniu tożsamości współczesnego człowieka*, 2011 r., s. 10-11.

⁴³ P.M.A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 175.

Rozdział II

Zarys edukacji szkolnej w Polsce

- reforma programowa nauczania historii

23 grudnia 2008 r. Katarzyna Hall, ówczesna Minister Edukacji Narodowej, podpisała reformę programową podstaw nauczania, która wywołała niemałe zamieszanie w obszarze edukacji historycznej. Nastąpiło przeniesienie nauczania historii XX w. (dokładniej po 1918 r.) z III klasy gimnazjum do I klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Robert Szuchta wspomina:

Twórcy tej zmiany uzasadnili ją w sposób następujący: *Historia najnowsza została umieszczona w I klasie – na początku IV etapu edukacyjnego [...] po krytycznej analizie dotychczasowych sposobów realizacji kursu historii najnowszej, zarówno w gimnazjum, jak i szkole ponadgimnazjalnej*⁴⁴. Nigdzie jednak nie podano źródła owej krytycznej analizy dotychczasowych sposobów realizacji kursu historii najnowszej⁴⁵.

Autorzy mieli na myśli „nienadążanie” z realizacją programu w ciągu roku szkolnego. Hanna Węgrzynek⁴⁶ w swym artykule „Prezentacja Holocaustu

⁴⁴ D. Babińska, J. Bracisiewicz, J. Choińska-Mika, G. Okła, A. Pawlicki, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie dożycia w rodzinie, etyka, filozofia*, tom 4, Warszawa 2009, s. 78.

⁴⁵ R. Szuchta, *Tematyka Holocaustu w najnowszych gimnazjalnych podręcznikach do nauczania WOS*, [on-line:] <http://otwarta.org/old/tematyka-holokaustu-w-najnowszych-gimnazjalnych-podrecznikach-do-nauczania-wos.835.html>, [data dostępu 27.05.2013].

⁴⁶ Hanna Węgrzynek - egzaminator UW i Konkursu Fundacji Szalom, wykładowca na kursach przeznaczonych dla maturzystów oraz kursach dla nauczycieli

i dziejów Żydów w aktualnych podręcznikach historii” wskazuje, że wprowadzenie problematyki Zagłady do gimnazjów zgodnie z wcześniejszymi reformami programowymi miało ogromne znaczenie. „Edukacja gimnazjalna jest najważniejszym, obowiązkowym etapem kształcenia ogólnego. [...] Pozwala to przypuszczać, że wszyscy uczniowie poznają najważniejsze zagadnienia związane z Zagładą Żydów”⁴⁷. Autorzy nowej reformy programowej usunęli z najważniejszego etapu edukacji szkolnej, za jaką uważane jest gimnazjum (zgodnie z przytoczonym cytatem) jeden z fundamentalnych tematów będący podstawą wychowania obywatelskiego – nauczanie o Zagładzie. Jeśli specjaliści twierdzą, że gimnazjum jest najistotniejszym etapem edukacji, to z jakiej przyczyny usuwa się zagadnienia o znaczeniu fundamentalnym podczas procesu kształtowania człowieka odpowiedzialnego i świadomego szans i zagrożeń, jakie niesie ze sobą świat?

Prof. dr hab. Jolanta Choińska-Mike, która uczestniczyła w projektowaniu reformy programowej, przekonuje, że zmiany są jak najbardziej uzasadnione. Wskazuje, że edukacja historyczna jest całością, więc trzeba ją prowadzić tak, aby z przechodzeniem do każdej kolejnej klasy były podwyższane kompetencje historyczne. Przypomina, że przy projektowaniu reformy koncentrowano się m.in. na tym, że treściowo nie sprawdził się *model 3x3* – powtarzanie podobnych treści w podstawówce, gimnazjum i liceum. „Ofiarą zawsze był XX w. – brakowało czasu na realizację, bo był już koniec roku szkolnego. Pracowaliśmy nad dowartościowaniem XX wieku i mamy teraz tak zwany *model kroczący*” – mówi Choińska-Mika. Przekonuje, że wszystko zależy od dotarcia do nauczycieli, bo przecież istnieją inne możliwości poza typową lekcją do realizacji zagadnienia Zagłady. Zdarza się

organizowanych przez ŻIH, autorka analiz podręcznikowych.

⁴⁷ H. Węgrzynek, *Prezentacja Holocaustu i dziejów Żydów w aktualnych podręcznikach historii*, w: *Nauczanie o Holocaustcie*, Pułtusk 2006, s. 22.

dość często, że nauczyciele w wielu szkołach rzeczywiście nie są w stanie zrealizować wszystkich treści programowych w określonym czasie, co najczęściej sprowadza się do braku czasu na omówienie historii począwszy od I wojny światowej do współczesności. Zdaniem twórców reformy powodem był przeładowany program, dlatego wiek XX został przeniesiony do I klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Jednak przyczyna niezrealizowanych zagadnień historii najnowszej może być inna. Robert Szuchta, powołując się na swoją praktykę szkolną, twierdzi:

Bez względu na ilość treści pewna część nauczycieli nie realizuje przewidzianej na dany rok szkolny partii materiału. Przyczyną tego może być zbyt obszerny materiał, ale częściej jest nim brak umiejętności odpowiedniej organizacji i planowania własnej pracy. Nauczycielom trudno jest zrozumieć, że przy realizacji programu trzeba być elastycznym, pewne tematy trzeba skrócić, inne rozbudować, a jeszcze inne zupełnie pominąć. Efektem tego jest brak czasu na zapoznanie ucznia z zagadnieniami historii najnowszej i współczesnej⁴⁸.

Teoretycznie zakładano, że przeniesienie wieku XX na poziom ponadgimnazjalny pozwoli nauczycielom, aby w ciągu całego roku szkolnego bardziej wnikliwie opracowali zagadnienia związane z kluczowymi wydarzeniami tego okresu, m.in. Zagładę. W praktyce, zgodnie z programem nauczania, liczba jednostek lekcyjnych, w czasie których można omówić temat Zagłady jest taka sama, jak w gimnazjum przed zmianą programową, czyli dwie godziny lekcyjne. Tylko od nauczyciela zależy, czy rozszerzy temat na większą liczbę godzin lekcyjnych. Teoretycznie reforma zakłada, że nauczyciele mogą dowolnie rozporządzać tematami i przewidzianym na nie czasem. Jednak nauczyciele obecni na ogólnopolskiej konferencji naukowo-dydaktycznej *Auschwitz i Holokaust — edukacja w szkole i w miejscu pamięci*

⁴⁸ R. Szuchta, *Tematyka Holokaustu w najnowszych gimnazjalnych podręcznikach do nauczania WOS...*, op.cit.

w kwietniu 2013 r.⁴⁹ uświadamiali, że z każdego tematu i z każdej jednostki lekcyjnej muszą rozliczać się z dyrektorem szkoły, więc w praktyce zapowiadana dowolność manewrowania programem nauczania nie istnieje. Ponadto nauczyciele gimnazjalni mówią głośno o tym, że odebrano im często jedyny argument, dzięki któremu mogli wyjechać do MPiMA-B. Był nim zapis w podstawie programowej, że należy przeprowadzić temat Zagłady. Teraz dyrekcja szkoły najczęściej odpowiada, że taki wyjazd nie jest możliwy, bo temat nie istnieje w podstawie programowej i nie można *tracić czasu na wycieczki*. Dodatkową przeszkodą są wysokie koszty przejazdu z dalszych zakątków Polski, np. z Gdańska. Łatwiej można uzyskać zgodę na wyjazd do znajdującego się w pobliżu Muzeum Stutthof.

PMA-B zaobserwowało, że przed zatwierdzeniem zmiany programowej do MPiMA-B przyjeżdżała głównie młodzież gimnazjalna: w 2008 r. odnotowano przyjazd 350 tys. polskiej młodzieży w tym 50 tys. licealistów. W latach kolejnych odnotowano 20% spadek liczebności młodzieży polskiej przyjeżdżającej do PMA-B⁵⁰. Prawdopodobnie jest to związane z wycofaniem tematu Zagłady z nauczania na poziomie gimnazjalnym. Jednocześnie nie odnotowuje się wzrostu wizyt młodzieży licealnej. Program szkół ponadgimnazjalnych uwzględnia intensywne przygotowanie uczniów do matury i raczej nie zakłada wyjazdu do żadnego z miejsc pamięci. „Nie liczy się ilość, ale jakość” – przekonuje prof. dr hab. Jolanta Choińska-Mike⁵¹ w reakcji na uwagę o malejącej liczbie uczniów przyjeżdżających do MPiMA-B.

⁴⁹ Konferencja odbyła się w dniach 12-14 kwietnia 2013 r. Organizatorzy: MCEAH w PMA-B oraz Instytut Historii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

⁵⁰ Dane Piotra Cywińskiego, dyrektora PMA-B, przedstawione podczas posiedzenia MRO w 2012 r.

⁵¹ Prof. dr hab. Jolanta Choińska-Mika – lider zespołu dydaktycznego oraz pracowni historycznej; historyk, wieloletni pracownik Instytutu Historycznego UW, autorka podręczników i pomocy dydaktycznych dla nauczycieli. W latach 2007 - 2008 kierowała zespołem przygotowującym podstawę programową z historii i wiedzy

Zgodnie z nową reformą nauczanie historii w I klasie szkoły ponadgimnazjalnej jest obowiązkowe – są to dwie jednostki lekcyjne tygodniowo, na których temat Zagłady musi się pojawić⁵². W II i III klasie liceum historia jest już przedmiotem nieobowiązkowym, przygotowanym dla uczniów wybierających historię na maturze. Program nie zawiera już sztywnych ram tematycznych, od nauczyciela zależy, który moduł tematyczny zdecyduje się wprowadzić. Tutaj jest także miejsce na podjęcie rozszerzenia tematu Zagłady. Przedmiot nazwano *Historia i Społeczeństwo. Dziedzictwo epok*. Przedmiot ten będzie obejmował dziewięć wątków tematycznych, które na chwilę obecną są w fazie projektu i w dalszym ciągu można zgłaszać swoje propozycje. Nauczyciel będzie miał za zadanie obowiązkowo zrealizować cztery wybrane wątki tematyczne, jeden pozostanie obligatoryjnie do wyboru. 20 godzin lekcyjnych przez dwa lata liceum daje szansę nauczycielowi na podjęcie wątku Zagłady. Niepokojące jest jednak to, że coraz mniej uczniów wybiera historię na maturze, więc niewiele osób będzie miało szansę przyswoić pogłębione treści. Na 342 531⁵³ maturzystów w 2012 r. historię wybrało niewiele ponad 6 % uczniów – 21 119 maturzystów⁵⁴. Dla porównania w 2008 r., kiedy do matury przystąpiło 446 000 uczniów, historię

o społeczeństwie. Za: Instytut Badań Edukacyjnych.

⁵² Dopuszczonych do realizacji programu zostało osiem podręczników do nauczania historii: 1) B. Burdy, B. Halczaka, R. M. Józefiaka, M. Szymczak, *Historia. Historia najnowsza*, wyd. Operon; 2) D. Stoły, *Historia*, wyd. PWN; 3) J. Ustrzyckiego, *Ciekawi świata. Historia. Podręcznik*; wyd. Operon; 4) S. Roszaka, *Poznać przeszłość. Wiek XX*; wyd. Nowa Era; 5) A. Brzozowskiego, G. Szczepańskiego, *Historia. Ku współczesności*, wyd. Stentor; 6) Z. Kozłowskiej, *Poznajemy przeszłość*, wyd. SOP Oświatowiec; 7) S. Zająca, *Teraz historia*; wyd. SOP Oświatowiec; 8) K. Gutowskiego, R. Doleckiego, J. Smoleńskiego, *Historia. Po prostu*, WSiP. Analizy każdego z podręczników dokonał dr Jan Chańko - kierownik Pracowni Dydaktyki Historii Uniwersytetu Łódzkiego.

⁵³ Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2012 r.; [on-line:] www.archiwum.cke.edu.pl, [data dostępu: 20.04.2013].

⁵⁴ Osiągnięcia maturzystów w 2012 r. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku; [on-line:] www.archiwum.cke.edu.pl, [data dostępu: 20.04.2013].

wybrało 5 punktów procentowych więcej maturzystów, bo aż 11 %, czyli 49 060 uczniów⁵⁵. Według byłej Minister Edukacji Narodowej Katarzyny Hall, która wprowadziła reformę programową nauczania historii, maturzyści nie decydowali się na zdawanie historii, ponieważ była „serwowana w nudny i archaiczny sposób”⁵⁶. Jednym z założeń reformy z 2008 r. było przywrócenie historii do kanonu przedmiotów wybieranych na egzaminie maturalnym. Tymczasem, jak podają powyższe dane – liczba maturzystów chcących zdawać historię nie tylko nie zatrzymała się na tym samym poziomie, ale wciąż maleje. Bożena Anusiewicz-Działak z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej tłumaczyła, że historia jest uznawana wśród maturzystów za trudny egzamin, który wymaga nie tylko znajomości faktograficznej, lecz także umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego⁵⁷. Z dużym powodzeniem można zastąpić ten przedmiot Wiedzę o Społeczeństwie, na którą uczniowie patrzą łaskawszym okiem. Ponadto WOS w takim samym stopniu uwzględniany jest podczas rekrutacji na wyższe uczelnie. Wydaje się także, że wpływ na malejącą liczbę maturzystów wybierających historię jako egzamin maturalny ma także reforma programowa i chaos, jaki wokół niej panuje. Historia w nowym wydaniu w szkołach ponadgimnazjalnych nie jest jeszcze przedmiotem stabilnym, wciąż trwają debaty na temat treści i zawartości poszczególnych modułów. Poprzedni system nauczania historii obejmował powtórzenie przed maturą całego materiału, obecnie nauczanie ponadgimnazjalne koncentruje się na opanowaniu XX w. Czas na powtórzenie wszystkich epok dla wielu uczniów jest niewystarczający. Może to powodować uzasadnione obawy maturzystów, że nie zdążą wszystkiego powtórzyć

⁵⁵ Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 r.; [on-line:] www.archiwum.cke.edu.pl, [data dostępu: 20.04.2013].

⁵⁶ Portal Edukacyjny *Perspektywy*, [on-line:] http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3999&Itemid=106; [data dostępu: 19.06.2013].

⁵⁷ Portal Historyczny *Histmag.org*, [on-line:] <http://histmag.org/Matura-z-historii-zakonczona-4253>; [data dostępu: 19.06.2013].

we własnym zakresie – wiele zagadnień omawianych na poziomie gimnazjalnym wymaga bardziej szczegółowego opracowania w momencie zdawania matury. Wiedza gimnazjalna nie wystarczy, aby podołać dość trudnym pytaniom maturalnym.

Kolejnym problemem, jaki przysporzyła reforma programowa jest fakt, że dla części uczniów obowiązkowe nauczanie kończy się na etapie gimnazjalnym. W takim przypadku uczeń nie tylko nie przyswoi wiadomości dotyczących Zagłady, ale pozostanie nieświadomy całego XX wieku. Nieco „osieroceni” pozostają także nauczyciele języka polskiego w gimnazjum, bowiem według nowej reformy temat II WŚ pozostał w programie tego przedmiotu, natomiast polonista nie ma w tym momencie żadnego wsparcia ze strony historyka, który już nie omawia tego zagadnienia na swoim przedmiocie. W efekcie pozbawia się uczniów możliwości wykształcenia umiejętności interdyscyplinarnego i kontekstualnego myślenia oraz łączenia faktów, tekstów, wypowiedzi, zjawisk, formułowania poglądów. Nauczanie o Zagładzie i II WŚ na języku polskim bez opracowania kontekstu historycznego jest potężnym błędem metodologicznym. Piotr Trojański⁵⁸ wskazuje na jeszcze jeden aspekt, z powodu którego wielu nauczycieli i edukatorów od lat zajmujących się metodyką nauczania o Zagładzie krytycznie podchodzi do zmian z końca 2012 r. Otóż wszystko, co do tej pory wypracowano w Oświęcimiu w zakresie przygotowywania materiałów edukacyjnych do nauki było przygotowane na poziomie gimnazjum. Przeniesienie tematu Zagłady na poziom ponadgimnazjalny i całościowe wycofanie go z gimnazjum spowodowało, że dziesięć lat pracy Międzynarodowego Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokaucie (MCEAH) zostało przekreślone jednym ruchem. Od 2000 r.

⁵⁸ Dr Piotr Trojański – pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, doradca akademicki w Międzynarodowym Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokaucie, kierownik studiów podyplomowych *Totalitaryzm – Nazizm – Holokaust*; współautor pierwszego polskiego podręcznika do nauczania o Holokaucie.

MEN rekomendowało nauczycielom program nauczania o historii i zagładzie Żydów, uczniowie korzystali z książki pomocniczej do nauczania historii, która szczegółowo omawiała proces Zagłady i jej skutki⁵⁹.

Nie tylko nauczyciele i pracownicy MCEAH wyrazili swoje głębokie obawy co do skutków wprowadzenia nowej reformy. Uczestnicy posiedzenia Międzynarodowej Rady Oświęcimskiej (MRO) przy Premierze RP wyrazili swoją dezaprobatę, dodatkowo uzasadnioną niepokojącymi wynikami badań statystycznych o malejącej liczbie polskiej młodzieży przyjeżdżającej do MPiMA-B⁶⁰. Kolejną instytucją, która zgłosiła zastrzeżenia była *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research*.

Jedyną reakcją Ministerstwa Edukacji na wszelkie zgłaszane uwagi było wpisanie tematyki Zagłady do przedmiotu Wiedzy o Społeczeństwie w gimnazjum. Robert Szuchta dokonał analizy pięciu gimnazjalnych podręczników do WOS-u, wydanych przez renomowane wydawnictwa: Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej⁶¹, Nową Erę⁶², Wydawnictwo Edukacyjne OPERON⁶³, Wydawnictwo Szkolne PWN⁶⁴, Wydawnictwo Edukacyjne

⁵⁹ R. Szuchta, P. Trojański, *Holokaust. Zrozumieć dlaczego*, Oficyna Wydawnicza *Mówią wieki*, wyd. 2 poprawione, Warszawa 2006. W wielu szkołach używany jest równoległy podręcznik: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*, red. Feliks Tych, Fundacja Shalom Warszawa 2004.

⁶⁰ Statystyki podane przez dyrektora PMA-B.

⁶¹ *KOSS. Podręcznik i ćwiczenia. Część 1*, red. A. a Pacewicz i T. Merta, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2009. Rzecznicy: prof. dr hab. Roman Bäcker, dr Marek Simiat, dr Jarosław Pacuła.

⁶² I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Wiedza o społeczeństwie – podręcznik wraz z ćwiczeniami dla klas I-III gimnazjum, Część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009. Rzecznicy: dr hab. Jacek Piotrowski, dr Arkady Rzegocki, dr Katarzyna Aldona Kozłowska.

⁶³ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum, Część 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Warszawa 2009. Rzecznicy: prof. Roman Bäcker, dr hab. Jacek Piotrowski, dr Katarzyna Kłosińska.

⁶⁴ M. Wesołowska-Starnawska, A. Pilipiuk, W. Starnawski, *Bliżej świata. Wiedza*

Żak⁶⁵. Wymienione podręczniki zostały uznane za spełniające wymogi formalne i dopuszczone do użytku przez Ministra Edukacji. Szuchta w dokonanej przez siebie szczegółowej analizie wymienionych podręczników już na samym początku sygnalizuje, że tylko w jednym z nich autorzy zamieścili rozdział poświęcony Zagładzie⁶⁶. Jest to z pewnością wynikiem tego, że twórcy podręcznika już od kilku lat z zaangażowaniem działają na rzecz upowszechniania wśród polskich uczniów wiedzy o Zagładzie, Sprawiedliwych wśród Narodów Świata czy kulturowym dziedzictwie Żydów polskich. Ostatni z wymienionych podręczników – wydawnictwa Żak w ogóle nie zawiera tematyki Zagłady. „Autorzy nie uznali za stosowne wpleść w narrację podręcznika treści związanych z losem ludności żydowskiej w czasach ostatniej wojny. Jedyne fragmenty, gdzie użyto słowa Holokaust to tabelka zawierająca definicje takich pojęć jak: patriotyzm i nacjonalizm z jego odmianami⁶⁷” – pisze w analizie Robert Szuchta. „Teraz wiadomości są na wyciągnięcie ręki. Nauczyciele mają uczyć przesiewania informacji. To, że nauczyciel czegoś nie powie, nie znaczy, że ten uczeń nigdy się o tym nie dowie” – twierdzi prof. dr hab. Jolanta Choińska-Mike⁶⁸. Tego typu komentarz budzi obawę, że twórcy podstaw programowych nie do końca zdają sobie

o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009. Rzeczoznawcy: prof. dr hab. Roman Bäcker, prof. dr Bogdan Szlachta, dr Krystyna Długosz-Kurczab.

⁶⁵ I. Kuczałek, M. Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Część 1, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009. Rzeczoznawcy: dr hab. Błuszkowski, dr Artur Wołek, dr Ewa Ogłóża.

⁶⁶ Podręcznik wydany przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej.

⁶⁷ Fragment, o którym mowa brzmi: „Nacjonalistyczna ideologia i szowinizm w państwie niemieckim po pierwszej wojnie światowej (w III Rzeszy) był jedną z przyczyn Holocaustu. [...] Holocaust to określenie odnoszące się do zagłady narodu żydowskiego w czasie II wojny światowej przez hitlerowskie Niemcy”, [w:] I. Kuczałek, M. Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*, Część 1, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009, s. 42.

⁶⁸ Konferencja *Auschwitz i Holocaust — edukacja w szkole i w miejscu pamięci*, 12-14.04.2013 r.

sprawę, że „wiadomości na wyciągnięcie ręki”, szczególnie te z Internetu, bywają często wyjęte z kontekstu i pozbawione odpowiedniego komentarza, a nawet treści zgodnych z prawdą historyczną. Nauczyciel nie dysponuje odpowiednią ilością czasu na omówienie wszystkich obowiązkowych tematów, więc tym bardziej nie zdąży wyposażyć uczniów w zdolności przesiewania informacji w sieci lub w innych dostępnych źródłach naukowych. Do tego typu zadań mogłyby służyć nowy przedmiot, jak np. technologie informacyjne.

W wymienionym powyżej podręczniku Robert Szuchta zwraca uwagę także na część ćwiczeniową, w której autorki proponują uczniom zadanie do wykonania:

Podłożem Holocaustu – zagłady narodu żydowskiego w czasie II wojny światowej – był skrajny nacjonalizm. Dążenie Hitlera do utrzymania czystości rasowej narodu niemieckiego, a także poczucie wyższości w stosunku do innych narodów przyczyniły się do śmierci milionów ludzi. Przypomnij sobie z lekcji historii, gdzie są miejsca niemieckich kaźni, w których dokonano eksterminacji ludzi⁶⁹.

Szuchta słusznie zauważa, że powoływanie się w tym zadaniu na lekcję historii świadczy o kompletnej nieznajomości autorek podstawy programowej, zgodnie z którą historia na etapie gimnazjum kończy się na roku 1918. Zatem niemożliwe jest odwołanie się przez ucznia do okresu II WŚ. Jest to temat realizowany dopiero na poziomie ponadgimnazjalnym⁷⁰. Dość delikatną kwestią pozostaje pytanie o kompetencje recenzentów ministerialnych, dzięki którym podręczniki, a wraz z nimi zawarte w nich treści, zostały dopuszczone do użytku szkolnego. W październiku 2008 r. odbyła

⁶⁹ I. Kuczałek, M. Urban, *Wiedza o społeczeństwie...*, op.cit., s. 63.

⁷⁰ R. Szuchta, *Tematyka Holocaustu w najnowszych gimnazjalnych podręcznikach do nauczania WOS...*, op.cit.

się konferencja *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, zorganizowana przez MCEAH we współpracy z Centrum Badania Holocaustu Uniwersytetu Jagiellońskiego. W obliczu tak wielu głosów niepokoju co do skutków nowej reformy można było wziąć pod uwagę wnioski i zalecenia wypracowane podczas tej konferencji. Niestety tak się nie stało.

Robert Szuchta, który realizuje nowy program nauczania historii w I klasie liceum, przeprowadził eksperymentalny sondaż w trzech klasach, w każdej było po trzydziestu uczniów – „Na trzydziestu uczniów w I klasie liceum, od siedmiu do dziewięciu osób (ok. 30%) twierdzi, że nauczyciele w gimnazjum nie zdążyli omówić tematu I wojny światowej⁷¹” – podaje. Podejmuje także wątek dotyczący rzekomej możliwości rozwijania skrzydeł przez nauczycieli, dzięki nowemu programowi nauczania. Dla zobrazowania sytuacji wielu nauczycieli podaje przykład swojej szkoły – dyrektor oczekuje trzech raportów pisemnych w ciągu roku szkolnego omawiających zakres realizacji podstawy programowej. Należy podać wszystkie tematy, ich zakres jest dokładnie sprawdzany. Ponadto należy wspomnieć, że we wrześniu nauczyciele otrzymują rozpiskę z obowiązkowymi tematami do podjęcia na lekcjach. – „Tematów na cały rok szkolny jest około 30-35. Zgodnie z tym czas przeznaczony na zagadnienie Holocaustu wynosi dwie jednostki lekcyjne⁷²” – mówi Szuchta. Przed reformą istniało pewne rozwiązanie – temat opatrzony gwiazdką. Dawało to szansę na zorganizowanie wyjazdu w ramach tematu dodatkowego, rozszerzonego. W tej chwili nie ma takiej możliwości. Dodatkowo nauczyciel, który podejmie trud osiągnięcia zgody dyrekcji, zorganizowania i przeprowadzenia wyjazdu, jest zmuszony wziąć bezpłatny urlop, którego odpracowanie graniczy z cudem, bowiem uczniowie musieliby zostać po lekcjach lub przyjść do szkoły w sobotę⁷³.

⁷¹ Konferencja *Auschwitz i Holocaust...*

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

Mimo niedogodności, wielu nauczycieli nie ustępuje i szuka dodatkowych sposobów wprowadzania tematu Zagłady do szkolnej edukacji. Grażyna Korczyk, dyrektor gimnazjum w Oświęcimiu opowiada o projekcie edukacji regionalnej, który z powodzeniem jest realizowany w jej szkole – „Zmiany programowe aż tak nas nie dotknęły, bo w gimnazjum realizowany jest dodatkowy projekt, swoista innowacja, co daje kilka dodatkowych godzin na wprowadzenie uczniów w zagadnienia związane z Zagładą”⁷⁴. W podobny sposób pracuje Marek Kaniewski, nauczyciel z Katowic. Od roku szkolnego 2007/2008 w ramach przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie realizuje zagadnienia związane z Zagładą (w temacie „Miłość”). Organizuje także różnego rodzaju projekty i spektakle dla całej szkoły. Marek Kaniewski wprowadził temat Zagłady po spotkaniu z Henrykiem Mandelbaumem⁷⁵. „Kiedy opowiedział mi swoją historię, dodał: »Panie Marku, jak ja odejdę, to niech Pan o tym opowiada«. I opowiadam”⁷⁶. Dla Marka Kaniewskiego nie potrzeba było więcej słów zachęty – chcieć to móc. Tłumaczy, że wprowadzenie zagadnienia Zagłady do tematu „Miłość” jest związane z historią Mandelbauma, wydanego gestapo przez kolegę ze szkoły. Po ucieczce z marszu śmierci Mandelbaum spotkał człowieka, który go zadencjonował i... wybaczył mu. „Przebaczenie jest jedną z cech miłości, dlatego wprowadziłem temat Zagłady w treści tematu *Miłość*. Poświęcam na to dwie godziny lekcyjne w pierwszej klasie”⁷⁷ – tłumaczy Kaniewski. Dodatkowo w roku 2010 w szkole miała miejsce inauguracja projektu edukacyjnego „Pamiętajmy o Holocauście”. Nauczyciele pracują z uczniami za pomocą jeszcze wielu innych aktywizujących metod uczenia się młodych ludzi, aby uatrakcyjnić

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Henryk Mandelbaum (1922-2008) – były więzień KL Auschwitz-Birkenau (numer 181970); pracował przy krematorium w Birkenau; świadek buntu Sonderkommando; uciekł z marszu śmierci.

⁷⁶ Konferencja *Auschwitz i Holokaust...*

⁷⁷ Rozmowa autora z Markiem Kaniewskim.

typowy wykładowy przebieg lekcji. Wykorzystują m.in. takie metody jak drzewo decyzyjne⁷⁸, WebQuest⁷⁹ czy mapę mentalną⁸⁰.

Marek Kucia z Uniwersytetu Jagiellońskiego dzieli się pesymistycznymi wnioskami swoich badań prowadzonych już przez szereg lat. Jednym z nich jest malejące znaczenie szkoły w życiu młodzieży. Odnosi się to m.in. również do efektywności nauczania o Zagładzie, jej przyczynach i skutkach, wpływie na terażniejszość i wnioskach na przyszłość: „W przeprowadzonych przeze mnie badaniach ogólnopolskich w 2010 r. *Świadomość społeczna o Auschwitz i Holocauście*, którymi objęto grupę młodzieży między piętnastym a osiemnastym rokiem życia, zostało zadane pytanie o źródła wiedzy o Auschwitz. 45% wskazało szkołę, tylko 25% rodzinę. Na pierwszym miejscu uplasowała się telewizja”⁸¹. Dla porównania jeszcze dziesięć lat wcześniej aż 70% uczniów wskazało szkołę jako źródło wiedzy o Auschwitz i Holocauście i o dwadzieścia punktów procentowych więcej rodzinę, czyli 45%. Badanie z 2010 r. nie obejmuje wprowadzenia najnowszej zmiany programowej, ale wraz z upływem dekady można zaobserwować tendencję do malejącej roli, jaką odgrywa szkoła i rodzina w procesie przyswajania wiedzy o Zagładzie.

A przecież przekaz dotyczący przeszłości to przekaz międzypokoleniowy. Dziś jego skład ulega ogromnym przemianom. Zachodzą zmiany

⁷⁸ Drzewo decyzyjne – diagram, wykres, graficzne narzędzie wspomaganie procesu decyzyjnego. Za: http://www.governica.com/Drzewo_decyzyjne

⁷⁹ WebQuest – nowoczesna metoda pracy dydaktycznej. Celem metody jest nauczenie poszukiwania informacji z różnych źródeł, najczęściej dostępnych w Internecie. Dodatkowo osoby korzystające z tej metody uczą się selekcjonować zdobyte informacje i dokonywać ich oceny pod względem użyteczności. Za: <http://webquest-metoda.blogspot.com/search/label/1.Czym%20jest%20WebQuest%3F>.

⁸⁰ Mapa mentalna – inaczej pojęciowa lub umysłowa. Metoda wizualnego przedstawienia problemu, zjawiska z wykorzystaniem rysunków, schematów, symboli, zdjęć, haseł. Za: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5631>.

⁸¹ Konferencja *Auschwitz i Holokaust...*

kulturowo-cywilizacyjno-społeczno-neurologiczne. Szkoła nie jest już źródłem wiedzy. Obserwujemy też zmiany w społecznym odbiorze wartości wiedzy. Jeśli nie przekłada się na pieniądze, to nie jest nic warta. Jako rodzic dziecka wieku gimnazjalnego twierdzą, że następuje degeneracja systemu edukacyjnego, to znaczy szkoła sama sobie pomaga w traceniu autorytetu, na przykład w klasie musi być minimum trzydziestu czterech uczniów, bo inaczej lekcji nie będzie. Uczniowie pracują więcej godzin niż inne kraje UE. Szkoła im proponuje kursy do rozwiązywania KLUCZA maturalnego. Jedna z nauczycielek stwierdziła nawet: „Jak nie wiesz, to strzelaj”. [...] To nie szkoła będzie najistotniejszym elementem edukacji, tylko wizyta w miejscu pamięci⁸²

– mówi Marek Kucia. Mimo tych pesymistycznych wniosków można dać wiarę zapewnieniom, że dwie godziny lekcyjne o Zagładzie wystarczą, o ile zostaną wykorzystane na przygotowanie młodzieży do wyjazdu do MPiMA-B, gdzie przewodnicy i edukatorzy zapewnią uczniom dalszą, wielopłaszczyznową ścieżkę edukacyjną. Bez przygotowania do wyjazdu, wizyta w miejscu pamięci nie odniesie pożądaných efektów, a bez pomocy dodatkowych programów realizowanych w ramach edukacji historycznej miejsc pamięci, nauczyciel nie podoła przekazaniu uczniom wiedzy w odpowiedni sposób, ponieważ nauczanie w szkole jest zwykle zredukowane do danych faktograficznych lub ogólników, które nie motywują uczniów do spojrzenia na zagadnienie w szerszym kontekście. Stąd też bierze się brak myślenia przyczynowo-skutkowego będącego kluczową umiejętnością nie tylko w szkole, lecz także w życiu we współczesnym świecie.

⁸² Ibidem.

Rozdział III

Edukacja historyczna w miejscach pamięci

Edukacja historyczna w miejscach pamięci jest pojęciem, które od niedawna funkcjonuje w polskim dyskursie. Wiele muzeów i miejsc pamięci uczyniło z niej główne zadanie w swojej działalności. Nie ma jednej i usystematyzowanej definicji, na czym ma polegać edukacja historyczna. Wiemy natomiast, że jest przede wszystkim procesem poznawczym, który realizuje się w autentycznym miejscu pamięci, spotkaniem wiedzy historycznej z autorefleksją egzystencjalną. W Niemczech na określenie tego procesu używa się pojęcia *pedagogiki miejsc pamięci*, o której szerzej w dalszej części rozdziału.

Edukacja historyczna jest tematem tak często podejmowanym przez dydaktyków, edukatorów i muzealników, ponieważ dla każdego pokolenia należy szukać nowej, jak najbardziej zrozumiałej dla niego narracji. Od lat 90. XX w. dostrzeżono potencjał w nowej metodzie edukacyjnej, jaką jest aktywizacja młodzieży i wspieranie ich własnego procesu poznawczego. Jednak II WŚ, coraz bardziej odległa w czasie staje się pojęciem abstrakcyjnym. Młodzi ludzie nie potrafią odnaleźć punktów stykowych przeszłości ze współczesnością. Stąd konieczność rozwoju edukacji historycznej i całej dydaktyki wychowania obywatelskiego w odwołaniu do dziedzictwa historycznego. W jaki sposób możemy rozpoznać, czy edukacja historyczna jest efektywna? Jednym z czynników warunkujących sukces jest ukształtowanie zaangażowanych postaw obywatelskich i odpowiedzialności społecznej,

dzięki której niwelowana jest bierność na zło, które dzieje się przecież także i dziś. Nie chodzi przecież o to, by pisać listy do prezydentów różnych krajów i żądać zaprzestania ludobójstw. Wystarczy rozejrzeć się *po swoim podwórku* i mieć dość odwagi, by nie odwracać wzroku.

Aktywizacja, autorefleksja, własne poszukiwania. Jak już wspomniałam, ta metoda weszła po Polski dopiero w latach 90. XX w. Jak było wcześniej? Jak wiadomo, w PRL wykształciła się tradycja *wycieczek szkolnych do Oświęcimia*. Celowo użyłam słowa *wycieczka*, ponieważ te wyjazdy miały charakter bardziej turystyczny bez świadomego udziału w procesie intelektualnej i emocjonalnej konfrontacji z MPiMA-B. Tradycja ta przede wszystkim służyła dokładnie określonej edukacji politycznej, mocno związanej z propagandą⁸³. Najważniejszymi *zadaniami oświatowymi* w Muzeum były m.in. wystawy, projekcje filmowe, manifestacje, apele, przysięgi wojskowe i harcerskie, a także prelekcje, spotkania, konkursy⁸⁴.

Z czasem liczba *pielgrzymujących* systematycznie rosła a polskie grupy coraz częściej spotykały na trasie inne grupy zachodnioeuropejskie i amerykańskie. Spowodowało to zapoczątkowanie konfrontacji pamięci o Auschwitz. Jak pisze Andrzej Kacorzyk⁸⁵ – „Bywało, iż polska młodzież nie rozumiała, dlaczego tak ważnym jest dla gości zagranicznych wizyta w tym miejscu pamięci”⁸⁶. System klasowo-lekcyjny z dominującą rolą nauczyciela już dawno przestał się sprawdzać. Wielu młodych ludzi,

⁸³ W wielu miastach Polski 9.04.1951 r. uroczyste obchodzono Dzień Wyzwolenia Obozów Koncentracyjnych. T. Kranz podaje, że zorganizowane wtedy manifestacje przekształcono w wiece polityczne. Ich celem był okazanie poparcia dla ZSRR; T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, Lublin 2002, s. 26.

⁸⁴ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, op.cit., s. 46-47.

⁸⁵ Andrzej Kacorzyk – dyrektor MCEAH.

⁸⁶ A. Kacorzyk, *Działalność edukacyjna Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau z perspektywy półwiecza*, [w:] *Holocaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J.e Chrobaczyński i P. Trojański, Kraków 2004, s. 237.

szczególnie wnuki pokolenia, które przeżyło II WŚ, zaczęło interesować się losem swoich bliskich okresu okupacji hitlerowskiej.

Edukacja historyczna w Polsce opiera się obecnie na dwóch filarach – kształceniu i wychowaniu. W Niemczech funkcjonuje pod nazwą *edukacji politycznej (politische Bildung)*, której celem jest rozwój szeroko rozumianych kompetencji społecznych i świadomości politycznej młodych obywateli. Edukacja polityczna nadal jest negatywnie kojarzona w Polsce ze względu na funkcjonowanie tego określenia w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w znaczeniu indoktrynacji, propagandy. Mimo to polskie i niemieckie określenia edukacji historycznej i politycznej są zbieżne. Można je spiąć w klamrę „uświadamiania mechanizmów funkcjonowania nowoczesnego państwa, zmierzającego do ukształtowania uczuć i postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych, jak i przygotowania do działań praktycznych związanych z funkcjonowaniem obywateli w państwie”⁸⁷. Najważniejszymi cechami edukacji w miejscach pamięci jest epizodyczność i emocjonalność. Nauczanie szkolne zakłada oddziaływanie długotrwałe, wizyta w miejscu pamięci, nawet jeśli związana jest z kilkugodzinnym, pogłębionym pobytem wiąże się z *jednorazowym aktem nauczania*⁸⁸, który wspiera edukację szkolną. Dlatego tak ważne jest wcześniejsze przygotowanie uczniów w szkole do wyjazdu oraz omówienie pobytu w miejscu pamięci po powrocie, szczególnie jeśli chodzi o emocje, które pojawiły się podczas wizyty. Edukacja historyczna w miejscach pamięci zakłada duży udział ładunku emocjonalnego, dlatego młodych ludzi nie można zostawić samych w konfrontacji z trudną do opanowania przestrzenią. W relacjach niektórych przewodników, którzy wiele lat temu oprowadzali młodzież można usłyszeć, że zdarzały się sytuacje wrogości i agresji niemieckich uczestników wobec

⁸⁷ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, op.cit., s. 60.

⁸⁸ Ibidem. s. 62

polskich przewodników. Przyczyną był właśnie zbyt duży ładunek emocjonalny, na który nie wszyscy są przygotowani, przyjeżdżając do MPiMA-B.

Jak wynika z moich badań, młodzież polska uczestnicząca w przygotowaniach do wyjazdu do MPiMA-B podała, że przed przyjazdem nauczyciel zaprezentował uczniom film dokumentalny. Nie wiemy jednak, czy został on odpowiednio omówiony i skomentowany przez uczniów, najprawdopodobniej nie wystarczyło czasu podczas jednostki lekcyjnej na zadanie pytań. W odpowiedziach niemieckiej młodzieży, która w niemal 100% uczestniczyła w przygotowaniach przed wyjazdem pojawia się udział w specjalnym projekcie realizowanym zazwyczaj w godzinach pozalekcyjnych. Widać zatem, że niemieccy nauczyciele podjęli bardziej aktywizującą i podzieloną na dłuższe etapy pracy metodę przygotowania uczniów. Celem projektu było m.in. przygotowanie plakatu i zaprezentowanie go w odpowiedni sposób przed resztą grupy. Taka metoda uczy nie tylko pracy zespołowej, lecz także samodzielnego poszukiwania informacji, co skutkuje tym, że uczeń szybciej i na dłużej przyswaja wiadomości.

Proces edukacyjny w muzeach upamiętniania i miejscach pamięci różni się od szkolnej edukacji. Przede wszystkim różnica ta polega na *uczeniu się*, a nie na *nauczaniu*⁸⁹ jak do tej pory robi wielu nauczycieli. Uczeniu myślenia, wyrażania opinii, formułowania komentarzy, wniosków z zasłyszanych informacji faktograficznych oraz rozwijaniu empatii. Podmiotem *uczenia*

⁸⁹ W dydaktyce istnieje pojęcie *strategii emocjonalnej*, czyli uczenia się przez przeżywanie. Niestety niezbyt rozpowszechnione w Polsce, chyba że w przestrzeni edukacji historycznej w miejscach pamięci. Na tym polu przeżycia i emocje są bardzo ważnym elementem edukacji i *pedagogiki miejsc pamięci*. Nauczanie przez przeżywanie jest szczególnie ważne, ponieważ przyspiesza trwałe zapamiętanie, kształtuje sądy wartościujące, rozbudza uczucia, sprzyja rozwojowi i kształtowaniu osobowości zgodnie z programem wychowawczym. Rzecznikami nauczania przez przeżywanie byli m.in. J. Ruskim i E. Linde, którzy postulowali, by szkoła stawała się szkołą przeżycia i czynu, a nie biernego uczenia się, por. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 97.

ma być młody człowiek, który podejmuje się samodzielnego myślenia przy czynowo-skutkowego i poszukiwania kontekstów dla lepszego zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Szkolna edukacja musi zapomnieć o wykładowym profilu nauczania i biernej postawie ucznia podczas lekcji. Dlatego należy podkreślić zmianę podmiotu z *nauczającego* na *uczącego się*.

Dlaczego edukacja historyczna w miejscach pamięci jest tak ważna? Przede wszystkim trzeba pamiętać, że większość ludzi, która pojawia się z wizytą w MPiMA-B, przyjeżdża tam raz w życiu. Tę jedną szansę trzeba odpowiednio wykorzystać, aby nikt nie wyjechał bez odpowiedniego opracowania i komentarza od przewodnika, edukatora prowadzącego zajęcia czy opiekuna grupy. Alicja Bartuś z Międzynarodowego Domu Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu (MDSM) przywołuje pytanie, które zadał jednemu z przewodników nastoletni obcokrajowiec: „Gdzie leżał *Naziland*?” – Kraj Nazistów. Alicja Bartuś tłumaczy logikę, jaką kierowała się osoba zadająca to pytanie:

Skoro Polacy mają swój kraj, podobnie jak Anglicy, Rosjanie i inne narodowości, to naziści (Nazis), sprawcy zagłady, twórcy obozów koncentracyjnych i obozów śmierci, w tym Auschwitz musieli skądś pochodzić. Z tego przykładu wyraźnie widać, że edukacja o KL Auschwitz powinna być prowadzona od podstaw, nawet tych oczywistych. Naziści – pisani na Zachodzie dużą literą *Nazis* bywają dziś, zwłaszcza dla młodego pokolenia, grupą o nie do końca określonym pochodzeniu. Odseparowanie *Nazis* od konkretnej narodowości jest konsekwencją zamiennika z czasów zimnej wojny (*naziści, hitlerowcy*), aby używać go zamiast słowa Niemcy, którzy byli sojusznikami w czasie zimnej wojny⁹⁰.

Wiemy już, czym jest edukacja historyczna miejsc pamięci i w jaki sposób ulegała przemianom na przestrzeni lat. Pozostaje pytanie, czego uczyć?

⁹⁰ A. Bartuś, *Wiele pamięci a wspólna edukacja o KL Auschwitz*, [w:] *Auschwitz i Holocaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. P. Trojański, Oświęcim 2008, s. 45.

Spotkania ze świadkami są nieodłącznym elementem towarzyszącym edukacji historycznej od lat. Nic tak bardziej nie porusza jak historia opowiedziana przez świadka wydarzeń, ocalonego z Zagłady. Wartość takich spotkań wzrasta tym bardziej, że z każdym rokiem odchodzą od nas ostatni świadkowie. Mimo to nie należy bezkrytycznie słuchać ich narracji. Spotkanie z nimi jest bez wątpienia wartościowe emocjonalnie, jednak należy pamiętać, że wspomnienia po tylu latach ulegają pewnego rodzaju przekształceniom i zapożyczeniom z innych źródeł. Wiele osób opowiadających historię życia jest przekonanych, że to ich własne wspomnienia i to jak najbardziej prawdziwe. Jednak bardzo często zdarza się, że ocaleni włączają w swoje strzępy pamięci zasłyszane lub przeczytane wspomnienia innych osób, niekiedy pochodzące z innego okresu i miejsca.

Głasy ocalałych i Miejsce Pamięci to dwa najmocniejsze filary narracji o Auschwitz, oba potrzebują się nawzajem. Jedno bez drugiego jest dużo słabsze. [...] Gdyby ludziom starczyły same słowa ocalałych, to zamiast przyjeżdżać, kupowałyby książki. Gdyby ludziom było dość zobaczyć Miejsce, to nie pytaliby ocalałych o to, co w obozie czuli lub myśleli⁹¹.

Warto podkreślić to, do czego dąży dziś PMA-B w momencie tworzenia nowej wystawy głównej – oferta edukacyjna powinna zawierać zarówno identyfikację pozytywną, jak i negatywną. Osoby w miejscu pamięci identyfikują się przede wszystkim z ofiarami i ich cierpieniem. Poparciem tego kierunku myślenia są wyniki moich badań ankietowych. Na pytanie: „Dlaczego według ciebie podkreślanie autentyzmu miejsca, jakim jest teren byłego obozu koncentracyjnego i zagłady jest istotne”, młodzi ludzie często odpowiadali (w większym odsetku młodzież polska): „Można lepiej poznać i wczuć się w historię więźnia, odczuć i wyobrazić sobie emocje i cierpienie zesłanych; człowiek może bardziej emocjonalnie ustosunkować się do tego miejsca

⁹¹ P.M.A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 93.

i historii; można sobie lepiej wszystko wyobrazić”⁹². Identyfikacja z ofiarą jest procesem naturalnym, tym bardziej, jeśli członek rodziny był więźniem obozu. Nie można jednak zapominać, że byli także i sprawcy tego cierpienia. Wypieranie ich obecności ze świadomości, koncentrowanie się tylko na bólu ofiar i, co najwyżej, na nienawiści wobec oprawców jest bardzo niebezpieczne. Niedostrzeżenie, że zło w przypadku masowej eksterminacji ma wymiar osobowy i nosi konkretne imiona i nazwiska oprawców może powodować odsuwanie od siebie myśli, że odpowiedzialnymi za tragedię Zagłady są ludzie. Bywa, że są nimi rodacy, sąsiedzi, a nawet członkowie rodzin. Podobnie bywa w przypadku współczesnych zbrodni przeciwko ludzkości, masakr chrześcijan czy nawet aktów przemocy w rodzinnym mieście. Rodzi się pytanie – gdzie wtedy byłeś, byłam, byliście? Bierne milczenie i odwracanie wzroku jest przyzwoleniem na wyrządzaną krzywdę i oznacza współodpowiedzialność. Bierna postawa sprzyja „kształceniu skłonności do uchylania się od odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej za dzisiejsze nieszczęścia i konflikty”⁹³. Przykładowo, więźniowie z zakładów karnych przyjeżdżający z wizytą do miejsca pamięci utożsamiając się z ofiarami, nie uświadomią sobie, że przecież istnieli też i sprawcy, dlatego należy na to zwracać szczególną uwagę. Smutku i współczucia dla ofiar i ich rodzin jest już wystarczająco dużo, pamięć o nich nie zginie. Natomiast zanika gdzieś świadomość istnienia sprawców.

Philip Zimbardo podkreśla, że „tym, co najbardziej umożliwia ludobójstwo, jest milcząca zgoda biernej większości. Widzą [ludzie – przyp. red.] i słyszą zło, a uśmiechają się i uprzejmie patrzą w inną stronę. Każdy prześladowca liczy na bierną obojętność [...]”⁹⁴.

⁹² Przykładowe odpowiedzi udzielane podczas badań ankietowych.

⁹³ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, op.cit., s. 67.

⁹⁴ Ph. Zimbardo, *Słowo wstępne*, [w:] *Krwawy cień genocydu*, red. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L. M. Nijakowski, Kraków 2011, s. 12.

Bierna postawa wobec zła może wynikać nie tylko ze strachu czy obojętności, ale także z bezmyślności – braku refleksji. Warto przypomnieć teorię Hannah Arendt o *banalności zła*. Przyglądając się procesowi Eichmanna i jemu samemu, Arendt spostrzegła „dziwną współzależność zła i bezmyślności”. Eichmann tłumaczył podczas procesu, że występował wyłącznie w roli funkcjonariusza, który wykonywał rozkazy przełożonego, dlatego nie może być sądzony za wykonywanie poleceń zwierzchnika. Na jego miejscu mógł znaleźć się każdy inny urzędnik, który wykonałby to samo. Hannah Arendt podejmuje ten wątek i wyjaśnia, że

istota rządów totalitarnych, a może także każdej biurokracji, polega na sprowadzeniu ludzi do roli funkcjonariuszy i samych tylko trybów maszyny administracyjnej, przez co ulegają oni odczłowieczeniu. [...] Prawda, że za sprawą nowoczesnej psychologii i socjologii, nie mówiąc o nowoczesnej biurokracji, przyzwyczajaliśmy się bardzo do uwalniania sprawcy od odpowiedzialności za popełniony przezeń czyn, interpretując go w kategoriach takiego czy innego determinizmu⁹⁵.

Wszyscy zgromadzeni na procesie spodziewali się zobaczyć Eichmanna – bestialskiego potwora. Okazało się jednak, że nie wyróżnia się niczym szczególnym od przeciętnego urzędnika, który skrupulatnie wykonuje powierzone mu zadania, bo liczy na awans. Stąd teoria o banalności zła. Arendt wyjaśnia dalej:

kiedy bowiem mówię o banalności zła, czynię to jedynie na poziomie ściśle faktograficznym, wskazując na zjawisko, w obliczu którego stanęliśmy na procesie. Eichmann nie był Jagonem ani Makbetem i nigdy nie powstało mu w głowie, by – w ślad za Ryszardem III – postanowić, że *okaże się łajdakiem*. Pomijając to, że z niezwykłą pilnością zabiegał o postępy osobistej kariery, nie kierował się żadnymi pobudkami. W samej zaś jego pilności nie było niczego zbrodniczego, z pewnością nie zamordowałby swego przełożonego, by zająć jego stanowisko. Nazywając rzecz językiem

⁹⁵ H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków 1998, s. 374.

potocznym – on po prostu nie wiedział, co robi. To właśnie dzięki owemu brakowi wyobraźni mógł siedzieć całymi miesiącami przed obliczem niemieckiego Żyda prowadzącego policyjne przesłuchanie, wywnętrzając się przed tym człowiekiem i tłumacząc mu w nieskończoność, jak to się stało, że doszedł w SS jedynie do rangi podpułkownika i że to nie z jego winy nie przyznawano mu awansu. Właściwie wiedział doskonale, o co w tym wszystkim chodziło, a w swym wystąpieniu przed sądem wspominał o „rewizji wartości zalecanych przez władze [nazistowskie]”. Nie był głupcem. To czysta bezmyślność, której bynajmniej nie należy utożsamiać z głupotą – predysponowała go do odegrania roli jednego z największych zbrodniarzy tamtego okresu. Jeśli zaś jest to banalne, czy wręcz śmieszne, jeśli nawet przy najlepszej woli nie sposób odkryć u Eichmanna żadnej diabelskiej czy demonicznej głębi, daleko tu jeszcze do nazwania tego czymś zwyczajnym⁹⁶.

Arendt nie twierdziła, że każdy jest Eichmannem, co zarzucano jej w późniejszym okresie. Wskazywała jedynie na niebezpieczeństwo, że część społeczeństwa może się nim stać, bowiem zbrodniarzami nie byli szaleńcy, fanatycznie zapatrzeni w nazistowską ideologię, ale zwyczajni ludzie. „Oderwanie od rzeczywistości i [...] bezmyślność mogą spowodować większe spustoszenie niż wszystkie złe instynkty razem wzięte”⁹⁷ – pisała. Teoria banalności zła udowadnia, jak ważna jest autorefleksja nad wykonywanymi czynnościami i wydawanymi poleceniami. W tym miejscu widać z jeszcze większą intensywnością, jak bardzo potrzebne jest, by szkoła zaczęła pokazywać uczniom ścieżkę umiejętnego myślenia i łączenia faktów, a nie tylko odtwarzania przesianych informacji.

Marcin Zaborski w swej książce *Współczesne pomniki i miejsca pamięci w polskiej i niemieckiej kulturze politycznej* dokonał syntezy katalogu przewidywanych efektów działalności edukacyjnej miejsc pamięci. Czy rzeczywiście jest możliwe ich spełnienie w wymiarze praktycznym? Szerzej na

⁹⁶ Ibidem, s. 372-373.

⁹⁷ Ibidem, s. 373.

ten temat w drugiej części pracy prezentującej wyniki badań ankietowych przeprowadzonych z niemiecką i polską młodzieżą.

Tabela 3.1 *Kompetencje rozwijane w procesach edukacyjnych w miejscach pamięci*⁹⁸

Umiejętności o charakterze ogólnym	Umiejętności „historyczne”
Korzystanie z różnych źródeł informacji	Rozpoznawanie i klasyfikacja faktów historycznych
Samodzielne korzystanie z opracowań naukowych i popularnonaukowych	Lokalizacja faktów w czasie i przestrzeni historycznej
Selekcja informacji	Przyczynowo-skutkowe wyjaśnienie faktów historycznych
Formułowanie wniosków na podstawie zebranego materiału rzeczowego	Formułowanie ocen komparatywnych
Uzasadnienie własnego stanowiska	Doszukiwanie się związków pomiędzy faktami należącymi do różnych dziedzin życia społecznego
	Stawianie i rozwiązywanie problemów „badawczych”
	Rozpoznawanie i krytyka różnych rodzajów źródeł

Podstawowymi formami edukacji historycznej w miejscach pamięci są dziś:

- pogłębiona wizyta w muzeum;
- samodzielna praca w archiwum lub bibliotece;
- praca projektowa;
- poszukiwanie i dokumentowanie śladów historycznych (np. historia mówiona);
- seminaria i warsztaty historyczne;
- twórcze przetwarzanie (konfrontacja z przeszłością za pomocą środków artystycznego wyrazu, np. warsztaty plastyczne, fotograficzne, teatralne ⁹⁹).

⁹⁸ M. Zaborski, *Współczesne pomniki i miejsca pamięci w polskiej i niemieckiej kulturze politycznej*, Toruń 2011, s. 222.

⁹⁹ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, op.cit., s. 75.

Jeśli chodzi o pewną obrzędowość obecną nadal podczas wizyt w miejscach pamięci, uczniowie w wielu przypadkach mogą sami zdecydować, czy chcą w jakiś sposób uczcić pamięć ofiar czy to przez modlitwę, zapalenie zniczy, złożenie kwiatów, czy po prostu minutą ciszy. Tomasz Kranz przywołuje kryteria opracowane przez Giselę Lehrke¹⁰⁰, określające metodykę pracy muzeów-miejsc pamięci:

- uplastycznienie procesu historycznego (przyswajanie faktów);
- stwarzanie możliwości identyfikacji (refleksja – odniesienie do osobistych, narodowych doświadczeń);
- ułatwianie przeniesienia doznanych wrażeń i uzyskanej wiedzy do świata dzisiejszego (transfer).

W etapie pierwszym nie chodzi o wymienianie faktów i dat, ale przedstawienie wydarzeń w sposób umożliwiający młodzieży uświadomienie sobie złożoności oraz ogromnej liczby kontekstów wydarzeń i odniesień. Kolejny etap koncentruje się przede wszystkim na przemyśleniu. Wtedy też jest czas na udział w warsztatach historycznych realizowanych podczas pobytu studyjnego. Trzeci etap – transfer – to nic innego jak przyswojenie i podjęcie decyzji, czy obecność w miejscu pamięci oraz wszystkie treści i przeżycia skonfrontowane z dotychczasowymi przemyśleniami zaowocują jakąś przemianą na dalszym etapie życia¹⁰¹.

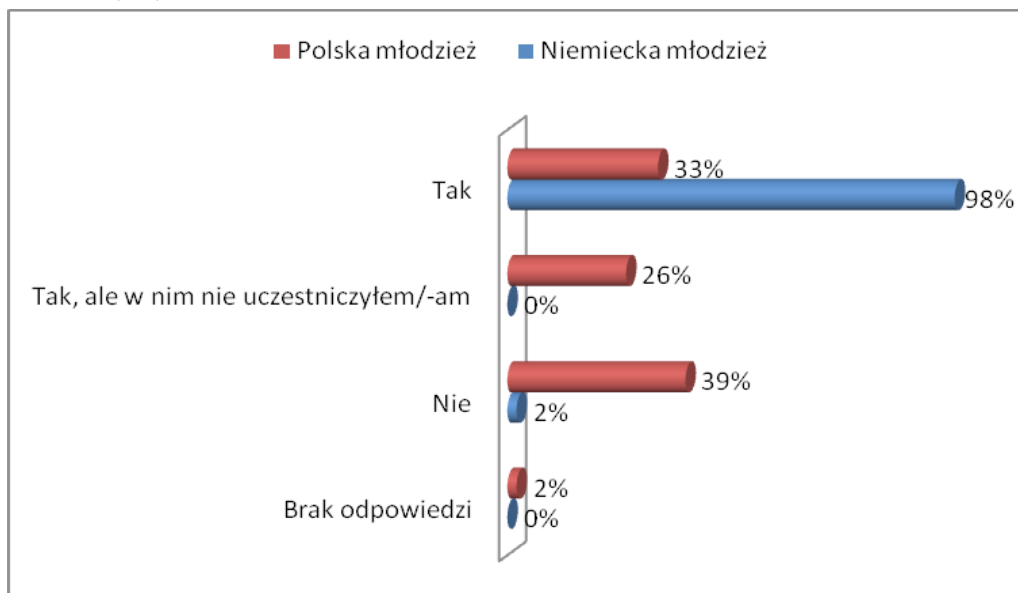
Wielokrotnie wspominałam o istotnej roli przygotowania młodzieży do wizyty w miejscu pamięci. W Niemczech nauczyciele przykładają do tego ogromną wagę. Badania prowadzone przez Marka Kucię wykazały, że praktyka przygotowania w szkole polskiej młodzieży przed wyjazdem na teren byłego niemieckiego obozu koncentracyjnego i zagłady jest bardzo rzadka.

¹⁰⁰ Niemiecka socjolog i politolog.

¹⁰¹ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, op.cit., s. 69-72.

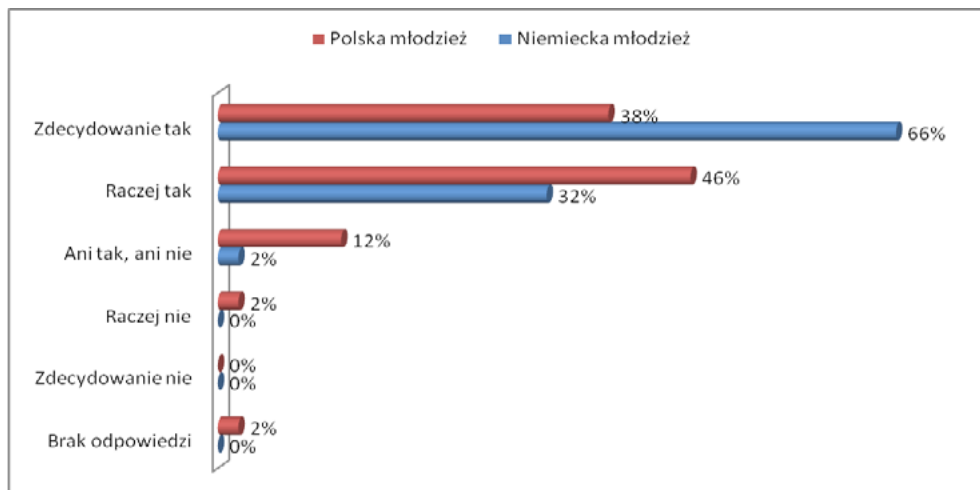
W 2000 r. tylko w dwóch na siedemnaście badanych grup nauczycielki przyznały, że poruszyły temat obozu na godzinie wychowawczej przed wyjazdem a tylko jeden nauczyciel poświęcił lekcję na podsumowanie wizyty. Co ciekawe, wszyscy nauczyciele twierdzili, że uczniów należy wcześniej przygotowywać¹⁰². Dlaczego zatem tego nie robili? Również wśród polskiej młodzieży panuje podobna tendencja.

Wykres 3.1 *Czy przed przyjazdem do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau odbyło się w szkole/na uczelni/ w instytucji/organizacji pozarządowej jakiegokolwiek przygotowanie merytoryczne?*



¹⁰² M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 78.

Wykres 3.2 Czy według Ciebie wcześniejsze przygotowanie uczniów do wizyty w tym szczególnym miejscu było potrzebne i odniosło pozytywny skutek?



26% uczniów przyznaje, że nauczyciel/szkoła przeprowadzili przygotowanie do wyjazdu, ale ci uczniowie w nim nie uczestniczyli. 40% młodych ludzi z Polski podaje, że przygotowania w ogóle nie było. Mimo to w sumie 84% respondentów jest przekonanych, że przygotowanie do wizyty jest zdecydowanie potrzebne (38% „zdecydowanie tak” i 46% „raczej tak”). W trakcie badań Marka Kuci okazało się, że po wizycie tylko w jednej klasie nauczyciel poświęcił lekcję na podsumowanie wizyty.

Spoglądając w stronę Niemiec, można obecnie zaobserwować przemiany tożsamości zbiorowej, jakie zaszły w ciągu kilkudziesięciu lat od zakończenia II WŚ. *Czas bez historii* – tak w pierwszych latach po wojnie określano sytuację w RFN. Wśród społeczeństwa panowała powszechna dezorientacja i zagubienie w stosunku do niedawnych wydarzeń. Jednocześnie świadomie uciekano od tej przeszłości i wszystkimi możliwymi środkami wypierano ją ze świadomości społecznej. W końcu Niemcy zajęli się sprawami gospodarki, a nauczanie historii zostało ograniczone na rzecz nauk społecznych.

W latach 50. i 60. panowało powszechne przekonanie, że skupienie uwagi na terażniejszości wpłynie bardziej pozytywnie na rozwój kraju niż powracanie do trudnej historii i budowanie świadomości historycznej. Ten spadek zainteresowania historią trwał w Niemczech do lat 60.

Dorastające kolejne pokolenie zaczęło stawiać pytania wymagające na nowo podjęcia refleksji nad przeszłością Niemiec i obecnie zagubionej tożsamości. Znaczącym wydarzeniem dla Niemiec było powstanie wspomnianej już organizacji ASF, dzięki której młodzież niemiecka wyjeżdżała na pobyty studyjne do Polski, co pozwoliło im na przeprowadzenie autorefleksji nad niemiecką przeszłością, własną tożsamością w konfrontacji z miejscem pamięci, w jakim się znaleźli. Jak podaje Kranz, towarzyszyły temu hasła *uczyć się z historii, pamiętać, nie zapominać, nawrócenie dla przyszłości, przezwyciężanie przeszłości*¹⁰³. Dodaje też, że najważniejszymi celami organizacji są:

propagowanie aktywnej postawy wobec współczesnych problemów człowieka; przejmowanie odpowiedzialności za działania społeczne; kształcenie umiejętności rozpoznawania politycznych interesów i celów grup społecznych; prowadzenie dialogu z pokoleniem starszym; przeciwdziałanie powtórzeniu się *Auschwitz*; umacnianie świadomości, że poznanie historii nie jest celem samym w sobie, ale pełni funkcję pryzmatu, przez który należy rozpatrywać współczesne uwarunkowania; kształcenie gotowości i umiejętności prowadzenia dialogu z ocalonymi z okresu Holocaustu¹⁰⁴.

Jak widzimy w powyższym cytacie, w Niemczech bardzo poważnie podjęto pracę nad wyznaczeniem ścieżki poszukiwania własnej tożsamości w kontekście wydarzeń historycznych. Koronnym elementem edukacji historycznej w Niemczech stały się miejsca pamięci, w których odbywały się kolejne części programu. Z czasem niemieckie programy edukacyjne realizowane w miejscach pamięci stały się wzorem dla polskiej edukacji pozaszkolnej

¹⁰³ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, op.cit., s. 55.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 56-57.

i działalności muzeów upamiętniających w Polsce. Stało się to dopiero po przeobrażeniach ustrojowych. W latach 90. Polska doceniła niemiecki model edukacji w miejscach pamięci polegający przede wszystkim na samodzielnej pracy młodzieży uczestniczącej w wyjazdach do miejsc pamięci. W efekcie w Polsce rozpoczęła się debata nad kształceniem historycznym, co zostało szerzej opisane w rozdziale o edukacji historycznej w szkole i zmianach programowych nauczania historii.

Dziś w niemieckich szkołach uczą nauczyciele z pokolenia lat 60. i początków ASF. Odczuwają konieczność poruszania z uczniami tematu Zagłady, miejsc pamięci i rozliczenia z nazistowską przeszłością. Zdarza się, że młodzież jest już zmęczona tym tematem: „Miałem tu spotkanie z młodzieżą niemiecką, która była bardzo dobrze przygotowana do tematu, zaangażowali się w to bardzo nauczyciele” – opowiada ks. dr Manfred Deselaers z Centrum Dialogu i Modlitwy w Oświęcimiu¹⁰⁵.

Obejrzeni obóz, ale wieczorem w dyskusji pojawiły się słowa: „Dlaczego ciągle nas, Niemców, obarcza się winą? Przecież tego nie robili Niemcy, tylko naziści. Dlaczego, kiedy Niemiec wchodzi w Grecji do restauracji, a ktoś słyszy, że to Niemiec, to zawsze ktoś zasalutuje Heil Hitler? To niesprawiedliwe, że istnieje taki obraz Niemca na świecie. My tego nie chcemy, my też cierpieliśmy.” Dzisiaj na przykład jestem dumny, że jestem Niemcem, ponieważ nie walczyliśmy w Iraku. Widzicie, że są problemy z niemiecką tożsamością. Coś trzeba z tym robić ...¹⁰⁶.

– kontynuuje.

¹⁰⁵ Ks. dr Manfred Deselaers – katolicki ksiądz z diecezji Aachen (Akwisgran). W 1989 r. rozpoczął w Polsce służbę na rzecz pojednania polsko-niemieckiego. Obecnie działa także na rzecz pojednania chrześcijańsko-żydowskiego w Centrum Dialogu i Modlitwy w Oświęcimiu.

¹⁰⁶ M. Gwóźdź, P. Hertig, *Praca sercem - wywiad z ks. Manfredem Deselaersem*, [on-line: http://www.kasztelania.pl/deselaers_wywiad.php, [data dostępu: 13.12.2014].

Zjednoczenie Niemiec zapoczątkowało w NRD krytyczną refleksję nad istniejącymi w Niemczech miejscami upamiętniającymi ofiary terroru nazistowskiego. W 2008 r. zaktualizowano w Niemczech projekt dotyczący miejsc pamięci w Niemczech opracowany już w 1999 r.: *Poczucie odpowiedzialności, wzmoczenie działań, pogłębienie świadomości*. Projekt był efektem wieloletniej debaty o upamiętnianiu wydarzeń historycznych w Niemczech i odzyskaniu dzięki temu części utraconej tożsamości.

Obecnie także Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży wspiera działania Polaków i Niemców dążące do konfrontowania młodych ludzi z miejscami pamięci. Organizacja dofinansowuje podróże młodzieży polsko-niemieckiej do miejsc pamięci terroru nazistowskiego. Jej celem jest popularyzacja historii wśród młodzieży – bez tego niemożliwa jest wspólna przyszłość. Jednym z kryteriów są zajęcia realizowane bezpośrednio w miejscu pamięci, które stanowią 80% czasu programu. Zakłada on przygotowanie i podsumowanie przyjazdu do miejsca pamięci, zatem realizowany jest według najnowszych zaleceń edukacyjnych. Wśród instytucji i organizacji zasługujących na wyróżnienie pod względem upowszechniania działalności edukacyjnej w miejscach pamięci jest m.in. MCEAH, które współdziała z:

- ośrodkami badawczymi koncentrującymi się na tematyce Zagłady (np. Instytut Yad Washem w Jerozolimie, Muzeum Holocaustu w Waszyngtonie, Żydowski Instytut Historyczny w Warszawie);
- katedrami historii najnowszej, instytucjami pamięci narodowej, instytucjami edukacyjnymi i szkołami (np. Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Instytut Historii Uniwersytetu Pedagogicznego: studia Totalitaryzm – Nazizm – Holocaust);
- ponadnarodowymi instytucjami politycznymi (np. UNESCO);
- organizacjami pozarządowymi.

Jednym z celów MCEAH jest organizowanie dla grup młodzieży wizyt pogłębianych w MPiMA-B. W ofercie znajduje się wiele zajęć specjalistycznych:

- seminariów (np. *Auschwitz a wyzwania współczesności, Auschwitz – historia, pamięć i edukacja. Nauczanie o Holokauście w autentycznym miejscu pamięci*);
- konferencji (np. *Auschwitz i Holocaust – edukacja w szkole i w miejscu pamięci*);
- pobytów studyjnych (np. *Co zdarzyło się w Auschwitz?*);
- wykładów (np. *Negowanie ludobójstwa, Pozostałości po obozie i upamiętnienie ofiar, Symbolika i znaczenie Auschwitz*);
- warsztatów (np. *Auschwitz w twórczości plastycznej więźniów, Edukacja w miejscach pamięci, Exodus wypędzonych – wysiedlenia wojenne*);
- prelekcji (np. *Charakterystyka zasobu archiwalnego, Sztuka w KL Auschwitz*);
- prezentacji multimedialnych (np. *Los młodocianych więźniów, Nadzorczyne SS w obozie kobiecym, Nieznany Auschwitz, Ucieczki*);
- wystaw (np. *Auschwitz-Pamięć-Świat, Przychodzę więc i klękam na tej Gólgocie współczesności..., Pamięć Auschwitz*);
- konkursów;
- platformy e-learningowej (*Historia Auschwitz, Droga do ludobójstwa. Przyczyny pośrednie zagłady*).

Ponadto prowadzi nabór, szkolenia i egzaminowanie przewodników i przygotowuje projekcje filmów dokumentalnych. Wiele grup studyjnych, szczególnie niemieckich, korzysta z oferty instytucji pozarządowej MDSM, która powstała w 1986 r. Dom Spotkań sam o sobie mówi, że jest miejscem kształcenia historyczno-politycznego koncentrującym się na nauczaniu pozaszkolnym, ale oczywiście we współpracy z nauczycielami przyjeżdżającymi razem z grupami. Działalność Domu Spotkań polega przede wszystkim na

stwarzaniu wspólnego pola do dyskusji. Zagadnieniami, nad którymi pochyłają się pracownicy MDSM są: pamięć i upamiętnianie; spotkanie, dialog i porozumienie między narodami; proces socjalizacji i rozwoju osobowości oraz wymienione wcześniej wychowanie historyczno-polityczne. W ofercie MDSM znajdziemy:

– warsztaty (np. *Obrazy w głowie. Pamięć o Auschwitz i Holocauście w Europie; Ludzie dobrej woli – jak ratowano więźniów KL Auschwitz – ciche bohaterstwo Stanisławy Smereczyńskiej; Antyjudajizm-Antysemityzm-Auschwitz*);

– seminaria międzynarodowe (np. *Perspektywy pamięci – polska, niemiecka i białoruska – dyskursy społeczne wokół II wojny światowej i Holocaustu; Podróże do miejsc pamięci. Polsko-niemieckie seminarium dla multiplikatorów podróży do miejsc pamięci; Pamięć o Auschwitz i Holocaustie – polsko-niemiecko-ukraińskie seminarium dla młodzieży i studentów*);

– konferencje (np. *Auschwitz i Holocaust na tle zbrodni ludobójstwa XX wieku – oblicza sprawiedliwości; Czy lekcja z Wannse została odrobiona? – Konferencja dla studentów*);

– wolontariat (MDSM już od lat 80. wspierają niemieccy wolontariusze m.in. z ASF), od 1998 r. przyjeżdża tu austriacka młodzież ze Służby Pamięci (*Gedenkdienst*). W 2006 r. szeregi wolontariuszy zasiłowała niemiecka młodzież z organizacji Internationaler Bund (IB)¹⁰⁷.

Na uwagę zasługuje wieloletnia tradycja *Międzynarodowej Szkoły Letniej Nauczania o Holocaustie* dla nauczycieli organizowanej przez Centrum Badań Holocaustu Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Illinois Holocaust Museum

¹⁰⁷ Oficj Ina strona MDSM: <http://www.mdsm.pl/pl/edukacja/konferencje-menu/25-edukacja/koncepcja-pedagogiczna>.

and Education Center w USA we współpracy z Instytutem Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Instytutem Pamięci Męczenników i Bohaterów Holokaustu Yad Vashem w Jerozolimie, Żydowskim Muzeum Galicja w Krakowie, Muzeum Historycznym Miasta Krakowa, Ukraińskim Centrum Studiów nad Holokaustem w Kijowie, MCEAH w PMA-B, MDSM oraz Centrum Żydowskim w Oświęcimiu. W dniach 1-7 lipca 2014 r. odbyła się już dziewiąta edycja *Szkoły*. Projekt skierowany jest przede wszystkim do nauczycieli, doktorantów, studentów, trenerów, liderów organizacji pozarządowych. Co roku zgłoszeń jest kilkakrotnie więcej niż przewidywanych miejsc. W tym roku zaproszono do udziału w *Szkole Letniej* w charakterze wykładowców m.in.: prof. Michaela Berenbauma, prof. Jana Tomasza Grossa, prof. Zdzisława Macha, prof. Wiesława Kozub-Ciembroniewicza, prof. Jonathana Webbera, prof. Andrzeja Żbikowskiego, dr. Jolanę Ambrosewicz-Jacobs, dr. Joannę Preizner, dr. hab. Dariusza Libionkę, dr. Piotra Trojańskiego, dr. Bartosza Kwiecińskiego, Roberta Kuwałka oraz Roberta Szuchtę. Powiększająca się co roku liczba chętnych do udziału w projekcie dowodzi, że organizatorzy zadbali o najwyższy poziom merytoryczny zjazdu, a uczestnicy wciąż czerpią z poznanych treści mnóstwo inspiracji do działania w roli nie tylko wykładowcy, lecz także przewodnika.

Mimo że PMA-B i instytucje współpracujące dwoją się i troją, by tego typu projektów nie zabrakło, w dalszym ciągu nie zaspokajają potrzeb. Brakuje środków finansowych na zwiększenie limitu miejsc na istniejące kursy, nauczyciele z odleglejszych zakątków Polski nie są w stanie docierać do Oświęcimia, chociażby z powodu utrudnionej możliwości otrzymania urlopu. Nadrzędnym obowiązkiem Ministerstwa Edukacji Narodowej, które jest odpowiedzialne za wprowadzenie reformy nauczania historii, jest umożliwienie nauczycielom wzięcia udziału w kursach doszkalających. Szczególnie jeśli chodzi o poziom ponadgimnazjalny, ponieważ do tej pory nauczyciele realizowali zupełnie inne treści programowe, wielu z nich

relacjonuje, że historia w obecnym kształcie jest zupełnie nowym przedmiotem. 17 czerwca 2013 r. odbyło się posiedzenie MRO. Piotr M.A. Cywiński, dyrektor PMA-B przekazał zebranim członkom Rady i obecnym gościom wyniki badań statystycznych, które co roku prowadzone są przez Muzeum. Zgodnie z nimi utrzymywał się 20% spadek przyjazdów młodzieży polskiej do Muzeum. Poinformowane o tym niepokojącym zjawisku MEN odpowiedziało, że jest to tendencja przejściowa i nie należy się tym zajmować.

Założenia MEN o przejściowych problemach z frekwencją polskiej młodzieży nie potwierdziły się. Sytuacja zaostrzyła się na tyle mocno, że podczas ostatniego posiedzenia w dniach 10-11 czerwca 2014 r. MRO podjęła uchwałę dotyczącą spadku frekwencji polskiej młodzieży odwiedzającej MPiMA-B. Treść uchwały została opublikowana zarówno na stronie oficjalnej PMA-B, jak i na łamach magazynu „Oś. Oświęcim- Ludzie-Historia-Kultura”:

Międzynarodowa Rada Oświęcimska, zapoznawszy się z pogłębiającym się od kilku lat drastycznym spadkiem liczby odwiedzin szkolnych grup z Polski w Miejscach Pamięci Auschwitz-Birkenau, Bełżec, Gross-Rosen, Kulmhof, Majdanek, Sobibór, Stutthof i Treblinka, mając świadomość negatywnego wpływu zmiany programu nauczania historii w polskich szkołach, z niepokojem wskazując na fakt, że Rzeczypospolita Polska jest jednym z nielicznych dużych państw w Europie nieposiadającym żadnego systemu finansowania wyjazdów młodzieży do Miejsc Pamięci oczekuje, że premier RP, pan Donald Tusk, zleci Ministerstwu Edukacji Narodowej, w porozumieniu z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, pilną i poważną analizę zaistniałego problemu oraz utworzenie trwałego mechanizmu organizowania i finansowania wyjazdów do Miejsc Pamięci, które przywrócą młodym Polakom możliwość aktywnego zapoznawania się z najstraszniejszą zbrodnią II wojny światowej¹⁰⁸.

W 2011 r. przewodnicy PMA-B oprowadzili ogółem 367 638 osób z Polski, które przyjechały z wizytą do MPiMA-B. Polska młodzież stanowiła 79 % tej liczby, tj. 293 805 osób. Kolejny rok przyniósł dwudziestopięcioprocentowy

¹⁰⁸ Magazyn „Oś. Oświęcim-Ludzie-Historia-Kultura” 2014 r., nr 74, s. 4.

spadek frekwencji polskiej młodzieży – w PMA-B w 2012 r. pojawiło się 219 205 osób (78% ogólnej liczby odwiedzających z Polski w 2012 r.). W 2013 r. spośród ogólnej liczby odwiedzających z Polski (285 313 osób) młodzież stanowiła 71%, tj. 205 088 osób. W porównaniu z 2012 r. stanowi to w zaokrągleniu sześcioprocentowy spadek frekwencji. Podsumowując, w ciągu dwóch lat od 2011 do 2013 r. liczba polskiej młodzieży odwiedzającej PMA-B zmalała o ok. 30%.

Od 1 stycznia do 25 sierpnia 2013 r. MPiMA-B odwiedziło 179 028 osób z Polski. 70% tej liczby stanowiły grupy młodzieży, tj. 126 026 osób. W analogicznym okresie w 2014 r. ogólna liczba odwiedzających z Polski wyniosła 207 464 osoby, z czego młodzież stanowiła 73 %, tj. 151 129 osób¹⁰⁹. Podsumowując, 25 sierpnia 2014 r. zanotowano 3% wzrost frekwencji polskiej młodzieży w porównaniu z tym samym okresem roku 2013, stąd można wysnuć wniosek, że spadek frekwencji zanotowany w latach poprzednich nie powinien ulec zwiększeniu. Mimo to w roku 2014 nadal utrzymuje się drastyczny spadek frekwencji polskiej młodzieży w porównaniu z danymi z 2011 r. Nie pozostaje nic innego, jak mieć nadzieję na jak najszybszą reakcję głównych beneficjentów wspomnianej uchwały MRO.

Pedagogika miejsc pamięci

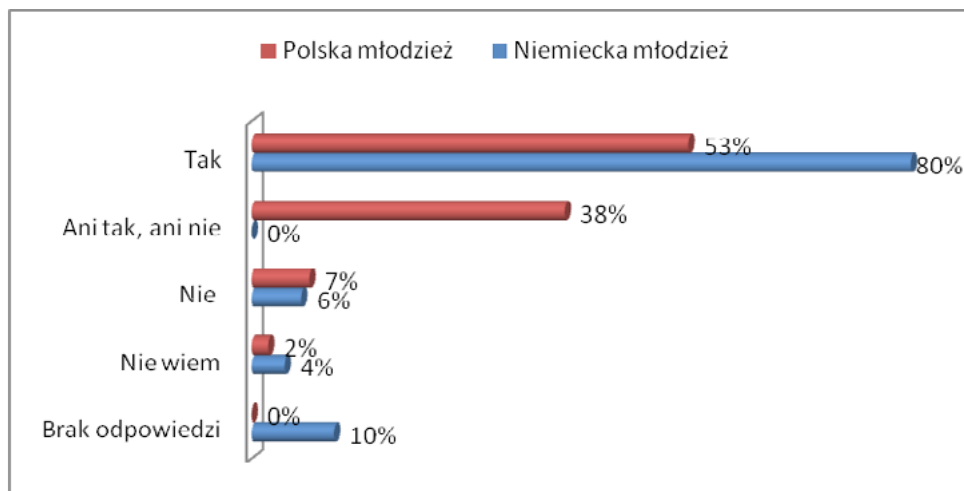
Pedagogika miejsc pamięci jest określeniem stosowanym w Niemczech, coraz częściej używanym także w Polsce. Co kryje się pod tym pojęciem? Przede wszystkim jest to jeden z celów, jakie stawiają przed sobą muzea przy miejscach pamięci – chronienie pamięci ofia, przetwarzanie informacji i upowszechnianie wiedzy¹¹⁰. Inni nazywają pedagogikę miejsc pamięci po

¹⁰⁹ Wszystkie dane z lat 2011-2014 zostały udostępnione 27.08.2014 r. dzięki uprzejmości Andrzeja Kacorzyka, dyrektora MCEAH i zastępcy dyrektora PMA-B. Dane dotyczą wyłącznie osób, którzy były w Miejscu Pamięci z przewodnikiem.

¹¹⁰ A. Białecka, PMA-B; konferencja *Auschwitz i Holocaust...* .

prostu edukacją pozaszkolną. Istotą edukacji jest z jednej strony przekazywanie, z drugiej inspirowanie. Miejsca pamięci łączą swe cele z muzeami. Dzięki zetknięciu się z przestrzenią muzealną, wystawienniczą, człowiek posiadający wiedzę, pewne wyobrażenie o danym miejscu łączy je z osobistą konfrontacją z autentyzmem miejsca pamięci. Tym właśnie różni się MPiMA-B od muzeum historycznego, gdzie nie ma mowy o żadnej przestrzeni autentycznej a jedynie o pewnej próbie rekonstrukcji.

Wykres 3.1.1 Czy wizyta w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau różni się twoim zdaniem od wizyt w innych muzeach historycznych i miejscach pamięci?



Pytanie o różnicę między muzeum historycznym a MPiMA-B miało za zadanie sprawdzić, czy młodzi ludzie dostrzegają elementy różniące te dwie przestrzenie i czy są świadomi wyjątkowości Muzeum Auschwitz jako miejsca wielowątkowego: muzeum, miejsca pamięci, cmentarza i pomnika zarazem. Taką świadomość ma aż 80% badanych Niemców i 53% Polaków. W przypadku Polski niepokoi wysoki odsetek osób odpowiadających „ani tak, ani nie” (38%). Oznacza to nic innego, jak obojętność i brak wiedzy

w tym zakresie, co znacznie wydłuża proces edukacji historycznej w miejscu pamięci, o ile oczywiście do niego dojdzie. Przyczyny można znowu upatrywać w szkolnym przygotowaniu do wyjazdu do MPiMA-B. Młodzież niemiecka (dzięki szkolnym projektom realizowanym przed przyjazdem) dokładnie wie, po co przyjeżdża i dlaczego akurat w to miejsce. W przypadku młodzieży polskiej wyjazdy na teren byłego obozu przyjęto raczej jako tradycję szkolną i pewną oczywistość, której jednak nikt nie potrafi klarownie wyjaśnić. W przypadku powyższego pytania zarówno młodzież niemiecka, jak i polska rozwinęła swoją wypowiedź i uzasadniła, czym wizyta w MPiMA-B różni się od wizyt w innych miejscach pamięci i muzeach historycznych. Omówienie tych odpowiedzi nastąpi w drugiej części pracy dokonującej całościowej analizy badań ankietowych.

Czy młodzi ludzie przyjeżdżają do miejsca pamięci po edukację? Alicja Białecka, jeden z edukatorów PMA-B jest przekonana, że pedagogika miejsca pamięci powinna rozpocząć się przed przyjazdem do miejsca pamięci. Obecnie najbardziej polecaną pomocą dydaktyczną w przygotowaniu młodzieży do wizyty w MPiMA-B ma być wydany w 2013 r. polski przekład *Pakietu Europejskiego dla nauczycieli*. Nadrzędnym celem PMA-B jest zachowanie autentyczności miejsca po byłym nazistowskim obozie koncentracyjnym i zagłady. Na tym między innymi polega tożsamość edukacyjna polskich miejsc pamięci – na *uczeniu się* poprzez konfrontację z autentyzmem i dokonywaniem autorefleksji i w miejscu naznaczonym tragedią wielu narodów. Dowodzą tego wyniki moich badań cytowane w pracy oraz doświadczenie wielu lat pracy przewodników i edukatorów PMA-B. Zachowanie autentyczności miejsc pamięci i dbałość o nienaruszenie tej przestrzeni przez multimedialne środki przekazu często spotyka się z niezrozumieniem wielu krajów. Dyrektor Muzeum od lat naświetla ten problem, podkreślając za każdym razem, że wyjątkowość Auschwitz polega właśnie na zachowanym autentyzmie miejsca. Dzięki niemu Auschwitz nie stracił na czytelności, symbolice i przekazie, jaki formułuje. Dyrektor Cywiński tłumaczy: „Tu

nie powinno być miejsca dla interaktywności, multimediiów, nowinek technicznych, fajerwerków edukacyjnych tak popularnych w innych muzeach, także historycznych. To byłyby nędzne, nieudane próby zagłuszenia naturalnego wydźwięku samego Miejsca. Ani historia tego nie potrzebuje, ani zwiedzający”¹¹¹.

Ktoś przewrotnie mógłby zwrócić uwagę, że młodzież żyje teraz w erze wynalazków technologicznych i efektów multimedialnych. Innego rodzaju przekaz jest dla nich nieatrakcyjny. Czy rzeczywiście? Przyjrzyjmy się wynikom badań ankietowych:

Wykres 3.1.2 *Czy według Ciebie podkreślanie autentyczności miejsca, jakim jest teren byłego obozu koncentracyjnego i zagłady jest dla Ciebie istotne czy wolisz multimedialne metody prezentowania elementów wystawienniczych?*



„Niektórzy widzą w Auschwitz miejsce, w którym powinny zaistnieć multimedia, interaktywność, atrakcje. Inni chcą więcej rekonstrukcji, ktoś kiedyś proponował oryginalnej wielkości lalki, np. esesmanów z psami czy

¹¹¹ P.M.A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 99.

też stojących na wieżyczkach i oślepiających przechodzących snopem światła [...]”¹¹². Wydaje się jednak, że wszystko to pozostanie w sferze mało trafnych propozycji bez poparcia. Młodzi ludzie w większym stopniu doceniają to, że mogą na własne oczy zobaczyć autentyczne bloki, baraki, przedmioty – 76% Niemców i 53% Polaków zdecydowanie bardziej docenia autentyczność miejsca pamięci. Rozumieją, że dzięki temu doświadczają nie wirtualnej przestrzeni, którą można łatwo zanegować, tylko stoją w realnym miejscu, gdzie wydarzyło się to wszystko, w co tak trudno uwierzyć, czytając podręcznik do historii.

Młodzież nie przyjeżdża się uczyć, tylko doświadczać właśnie autentyczności miejsc pamięci. „W umyśle młodych ludzi następuje *rytuał przejścia* – konfrontacja miejsca pamięci z tym, co w głowie, z wyobrażeniem o miejscu, wypracowanym jeszcze przed przyjazdem do Oświęcimia. Właśnie w tym momencie następuje przemiana, dojrzewanie intelektualne i etyczne”¹¹³. Wiesław Wysok, kierownik Działu Edukacji Państwowego Muzeum na Majdanku podaje, że w badaniach empirycznych występuje teoria, jakoby wizyta w miejscu pamięci zmieniała człowieka. W jego przekonaniu czynnik przemiany jest nie do zbadania: „To nie szkoła, żeby mierzyć rezultaty. Możemy mówić o prostym wrażeniu zaraz po wizycie, ale nie mamy dostępu do głębokich badań empirycznych, czy rzeczywiście ta przemiana mentalna miała miejsce”¹¹⁴. Nawet jeśli ktoś podjąłby się takiego pomiaru, należałoby odnaleźć te same osoby po upływie dłuższego okresu czasu i zapytać, czy coś w ich życiu uległo zmianie po tym, jak doświadczyli miejsca pamięci osobiście. Dr Bert Pampel – niemiecki badacz z Fundacji Saksońskich Miejsc Pamięci sceptycznie podchodzi do potencjalnych zmian mentalnych wywołanych wizytą w miejscu pamięci. Według niego wizyta w Auschwitz nie ma

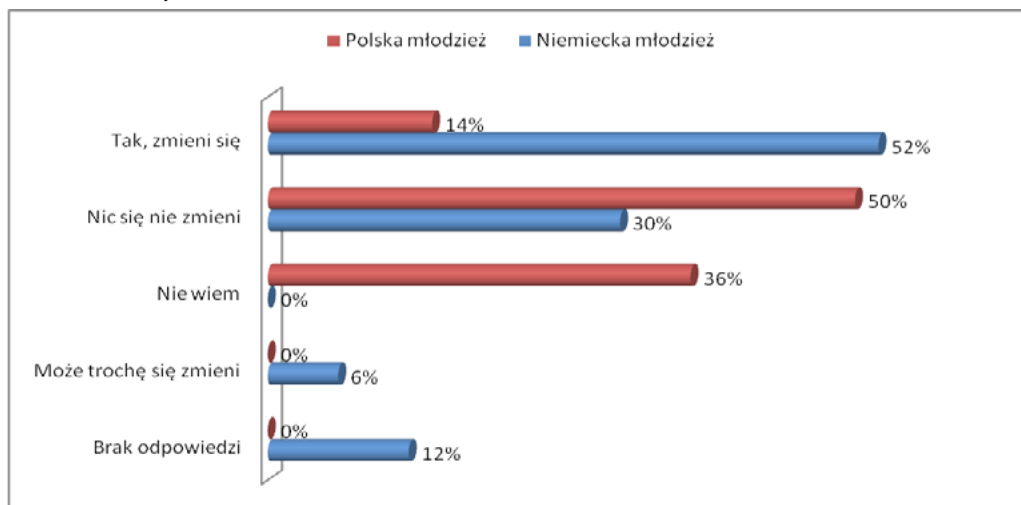
¹¹² Ibidem, s. 90.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ W. Wysok, konferencja *Auschwitz i Holokaust...*

zasadniczego wpływu na Niemców. W swoim artykule przekonuje: „Ogólnie można stwierdzić, że wizyty w miejscach pamięci pobudzają w niewielkim stopniu do refleksyjnego sporu z historią. Uczniowie odczuwają mentalny dystans do przeszłości, prezentowanej w muzeach upamiętniania, jedynie mniejszość przypisuje tym zdarzeniom znaczenie ważne dla kształtowania swojego życia i terażniejszości”¹¹⁵. Jego teorię potwierdzają wyniki moich badań ankietowych. Co ciekawe, należy podkreślić, że niemiecka młodzież częściej odpowiadała twierdząco na pytanie, czy coś zmieni się w ich życiu po wizycie w MPiMA-B.

Wykres 3.1.3 *Jak uważasz, czy po powrocie do domu, rodziny i rówieśników coś zmieni się w twoim życiu?*



Proporcje w odpowiedzi na to pytanie są odwrotnie – dla młodzieży niemieckiej wizyta w MPiMA-B w 52% przyniosła trwalsze skutki wybiegające poza sam przyjazd, natomiast 50% Polaków deklaruje, że w ich życiu

¹¹⁵ B. Pampel, *Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil) Antwort auf Basis von Besucherforschung*, „Gedenkstättenrundbrief” 2011, nr 162, s. 16-29.

nie zmieni się nic. Realizowanie edukacji historycznej w miejscu pamięci przy takich założeniach jest bardzo trudne.

Pedagogika miejsc pamięci zakłada aktywne zwiedzanie. Młodzież myśli, szuka, doświadcza. Dzięki temu w ich świadomości ma zaistnieć odniesienie do współczesności – *co pamięć o Auschwitz znaczy dziś w moim życiu czy coś mogę zrobić w tej dziedzinie?* Jak widać na przykładzie powyższych wyników efekty są niewspółmiernie niskie (szczególnie jeśli chodzi o młodzież polską) do założeń pedagogiki miejsc pamięci.

Rozdział IV

Zarys edukacji szkolnej w Niemczech

Annegret Lehmann w artykule *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście*¹¹⁶ podaje, że tuż po wojnie zdarzały się w Niemczech takie miejsca, gdzie nauczanie historii było zakazane lub mocno ograniczane zwłaszcza w odniesieniu do historii współczesnej (czyli do roku 1933). Nie było także nowych podręczników i nowych nauczycieli. Rzeczywiście w RFN w latach 1945-1949 niemiecką oświatą zarządzały władze alianckie, które wycofały podręczniki z czasów narodowego socjalizmu. Natomiast w NRD od października 1945 r. przeprowadzano tzw. *demokratyczną reformę oświaty*. Ze szkół usunięto zarówno większość nauczycieli, jak i „faszystowskie podręczniki”¹¹⁷. Władze radzieckie wnikliwie przyglądały się programowi nauczania historii w swojej strefie. Wymagały, aby nowi nauczyciele znali największe dzieła marksizmu, choć nie musieli być zadeklarowanymi

¹¹⁶ A. Lehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście*, [w:] *Holocaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J.e Chrobaczyński i P. Trojański, Kraków 2004.

¹¹⁷ W radzieckiej strefie okupacyjnej ponad połowa (28 tys.) spośród 40 tys. nauczycieli należała do NSDAP. Do roku 1948 zwolniono w wyniku denazyfikacji ok. $\frac{3}{4}$ nauczycieli. Zastąpiono ich nauczycielami wykształconymi na kursach przyspieszonych trwających średnio 8 miesięcy lub jeszcze krócej.

marksistami posiadającymi legitymacje członkowskie. Oczekiwano od nich jednak całkowitego oddania się ideom ZSRR¹¹⁸.

W podręcznikach z lat 50. na określenie czasu narodowego socjalizmu używano terminów: *ciemna era*, *hitleryzm*, a samego Hitlera ukazywano jako demona lub psychopatę, który zniewolił *niewinnych* Niemców¹¹⁹. O treściach w podręcznikach do nauczania historii w RFN decydowała i decyduje także i dziś Stała Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty Krajów RFN (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder In der Bundesrepublik Deutschland), natomiast w NRD wszystko było w rękach radzieckiej władzy. Ponieważ Niemcy w momencie klęski wywołanej przez siebie wojny zaczęli uciekać od własnej historii najnowszej, edukację historyczną skierowali na tory historii kultury i historii idei. Wprawdzie program nauczania zalecał wychowanie w duchu wartości europejskiego humanizmu, jednak pominął kontekst historii politycznej. Nie zawsze realizowano także zalecenie docierania w nauczaniu historii do współczesności (po 1933 r.). Nie wiązało się to bynajmniej z brakiem czasu na realizację podstawy programowej. Problemem była niechęć do konfrontacji z narodowym socjalizmem¹²⁰.

W NRD sprawy szkolnej edukacji historycznej potoczyły się zupełnie innym torem. Historia Niemiec została włączona w historię walki klasowej, co w mniemaniu władz miało zaowocować *socjalistyczną świadomością* i utożsamieniem się społeczeństwa niemieckiego z nowym systemem politycznym. Co ciekawe, nauczanie historii Niemiec od antyku po powstanie NRD realizowano za pomocą radzieckich programów nauczania. Śmierć Stalina spowodowała wprawdzie liberalizację życia, pojawiło się *wychowanie*

¹¹⁸ E. Nasalska, *Nauczanie historii w NRD*, [w:] *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949-1999*, Warszawa 2004, s. 42-43.

¹¹⁹ A. Lehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście...*, op.cit., s. 93.

¹²⁰ *Nauczanie historii w Republice Federalnej Niemiec*, [w:] *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne...*, op.cit., s. 25-26.

patriotyczne, zwiększono także liczbę godzin nauczania dziejów Niemiec, jednak w podręcznikach w RFN nadal obecna była wizja Niemiec jako ofiary zdradzieckiego Hitlera¹²¹:

Straszliwe były ofiary, które ponieść musiał naród niemiecki w wywołanej przez Hitlera wojnie [...]. Dla gospodarki stracone były obszary uprawne na Wschodzie. Wszystkie niemieckie dobra za granicą skonfiskowane. Miliony jeńców wojennych pozostawały w rękach zwycięzców. Szalał głód i choroby, wszędzie panowało zwątpienie i atmosfera zagłady¹²².

Gdyby ktoś, czytając ten fragment, nie wiedział, że jest cytatem z niemieckiego podręcznika lat 50., z pewnością uznalby, że jest to opis państwa pozostającego pod okupacją niemiecką podczas II WŚ. Taki zapis oddalał zagrożenie niewygodnych pytań, stawianych przez dociekliwych uczniów, a uczestników wojny usprawiedliwiał i wyciszał atmosferę nieznośnego napięcia. W RFN winą obarczono Hitlera i grupę oddanych mu ślepo narodowych socjalistów. Resztę Niemców „uniewinniono”. Sytuacja zdawała się być opanowana – społeczeństwo znalazło usprawiedliwienie i winnego. W podręcznikach do historii RFN winą za wywołanie wojny i dokonanie Zagłady również obarczono pewną grupę ludzi, wyraźnie oddzielając ją od reszty społeczeństwa niemieckiego, które – mówiąc ironicznie – „nie miało o niczym pojęcia”. Tę grupę stanowili kapitaliści i właściciele wielkich koncernów:

Głównymi winowajcami całej grozy i zniszczeń, które Niemcy zgotowały światu i wreszcie samym sobie, byli kapitaliści: owi panowie koncernów, którzy posiadali zakłady zbrojeniowe, produkcję żelaza i stali, i wielkie zakłady chemiczne i ciągnęli olbrzymie zyski z cierpienia narodu. Z polecenia i na żołądźce żerujących na wojnie [kapitalistów] Nazistowska Partia doprowadziła Niemcy do wojny, okłamała naród, oszukiwała i steryoryzowała, aby zniszczyć jego wolę pokoju¹²³.

¹²¹ Ibidem, s. 40-46.

¹²² Ibidem, s. 185.

¹²³ Ibidem, s. 179.

Jak widać w powyższym przykładzie, także i w tym przypadku winą obarczono konkretną grupę, wyłączając z niej kategorię ogólną – całość społeczeństwa niemieckiego. Temat braku poczucia odpowiedzialności Niemców za skutki narodowego socjalizmu podejmowany był w wieku podręczników europejskich. Przez kilkadziesiąt lat brakowało go jednak w podręcznikach zachodnio- i wschodniemieckich. Mimo iż z czasem sytuacja uległa zmianom i Niemcy na nowo podjęli refleksję nad własną historią i tożsamością, to jednak długotrwałe nauczanie młodzieży w duchu relatywizacji zbrodni niemieckich musiało odcisnąć piętno na długie lata po wycofaniu tychże podręczników. Dziś młodzież uczestniczy w projektach edukacyjnych, także w miejscach pamięci. Podejmuje trudne tematy i dzieli się wnioskami na forum grupy. Jednak w kręgu prywatnym, domowym nadal trwa proces przekazywania z pokolenia na pokolenie tej *relatywnej prawdy* o zbrodniach Niemiec, czyniącej z uczestników wojny raczej bohaterów lub przynajmniej ofiar, rzadziej zaś oprawców lub biernych obserwatorów Zagłady.

W latach 60. do niemieckich podręczników usiłowano wprowadzić zagadnienia związane z dyktaturą, antysemityzmem i rasizmem, bez powodzenia. Wiemy, że zmiany w niemieckim dyskursie zostały zapoczątkowane przez protesty młodzieży 1968 r., która miała dość milczącego zbywania i unikania odpowiedzi na pytanie, gdzie był ojciec czy dziadek podczas wojny i co zrobili, aby pomóc ginącym nacjom. Annegret Lehmann zauważa jeszcze jedno wydarzenie, które niejako sprowokowało opinię publiczną do podjęcia tematów tabu ze względu na ostrą krytykę państw ościennych i rodzącą się na nowo nieufność wobec Niemiec:

W grudniu 1959 r. w Kolonii zbezczeszczono synagogę, umieszczając na jej elewacji graffiti ze swastyką. Reakcją ministrów na społeczną krytykę tego wydarzenia było wydanie kilku rozporządzeń oraz wprowadzenie pewnych reform. Skutkowały one wdrożeniem nowych metod nauczania, rewizji treści podręczników szkolnych oraz utworzeniem uniwersyteckiej katedry nauk politycznych. Mimo że rozdziały podręcznikowe dotyczące ery nazistowskiej zostały rozbudowane, to jednak programy szkolne

pozostały wciąż głównie zdominowane przez nauczycieli, tzn. autorytarne, jeśli chodzi o metody. Dopiero w końcu lat 70. rozwinięto i wdrożono nowe, interaktywne metody oraz ukierunkowane na ucznia formy nauczania. Najbardziej radykalna reforma została przeprowadzona w Hesji, gdzie wprowadzono nowy przedmiot nauczania o nazwie *wychowanie obywatelskie (Gemeinschaftskunde)*, który integrował treści z dziedziny: historii, polityki, nauk społecznych oraz geografii. Cele wychowawcze: m.in. okazywanie szacunku dla odmiennych poglądów, inwencji twórczej i autonomii, postrzegano jako ważniejsze niż przekazywanie dużej ilości wiedzy faktograficznej¹²⁴.

Lata 80. to czas ponownego dostrzeżenia istnienia w Niemczech historycznych miejsc pamięci, w których z czasem organizowano ośrodki edukacyjne. Ich wychowankowie podejmowali razem z opiekunami wysiłek utrzymania tych miejsc i zabezpieczania przed dalszą korozją. Do programu nauczania historii dołączono obowiązkowe wyjazdy do miejsc pamięci takich jak np. tereny po byłym niemieckim obozie koncentracyjnym i zagłady Auschwitz-Birkenau. Prowadzono także projekty skoncentrowane na aktywności w przestrzeni lokalnej historii.

Lata 90., już po zjednoczeniu Niemiec, otwierają drogę „przewycięzania przeszłości”. Znaczący udział w przemianach tożsamościowych Niemiec miały m.in. procesy odszkodowań za krzywdy wyrządzone za panowania III Rzeszy, którym przyglądała się szeroka opinia publiczna. W 1990 r. powołano Wspólną Komisję Oświaty, rozpoczęto także prace badawcze nad rolą niemieckiej edukacji w miejscach pamięci¹²⁵. Ich analiza wykazała, że dla młodych ludzi największe znaczenie ma możliwość zetknięcia się z realnymi pozostałościami po obozach – blokami, barakami, przedmiotami pozostawionymi przez więźniów. Jeśli chodzi o pogłębienie wiedzy historycznej Niemców, wizyta

¹²⁴ A. Lehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocaustcie...*, op.cit., s. 93.

¹²⁵ Omówienie rezultatów ankietyzacji prowadzonej w 1994 r. przez Radę Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa, Biuletyn „Przeszłość i Pamięć” 1997, nr 1, s. 8-12.

w miejscu pamięci nie miała większego znaczenia¹²⁶. Tendencja ta utrzymuje się do dziś. Młodzi Niemcy w ankietach wyjaśniają¹²⁷:

– „Istotny jest autentyzm, oryginalne przedmioty, osobiste zwiedzenie i że się tam było”;

– „[Autentyzm, pamiątki po więźniach] oddają historię tego miejsca, mają większą efektywność, to co widoczne lepiej trafia do ludzi, można więcej zapamiętać”;

– „To miejsce jest ważniejsze, bardziej autentyczne, historię można zobaczyć namacalnie”;

– „Ważny jest autentyzm – można zobaczyć były obóz, miejsca, pamiątki”.

Osiągnięciem wartym omówienia jest dwujęzyczny program komputerowy zatytułowany *Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit/ Learning from History – the Nazi era and the Holocaust in German education*. W jego skład wchodzi pięćdziesiąt projektów. Stanowią przekrojowy obraz różnych metod nauczania o Zagładzie we wszystkich szesnastu landach od 1990 r.¹²⁸ Dzięki temu program stał się przewodnikiem omawiającym przemiany w podejmowaniu tematyki Zagłady we współczesnych Niemczech.

Obecnie w Niemczech tematyka Zagłady jest na stałe wpisana jako obowiązkowy temat w programie nauczania historii. Nauczyciele bardzo mocno angażują się w organizowanie pozalekcyjnych projektów, które wzbogacają wiedzę podręcznikową i zmuszają młodzież do samodzielnej pracy twórczej.

¹²⁶ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, op.cit., s. 80.

¹²⁷ Przykładowe wypowiedzi niemieckich uczniów udzielone podczas autorskich badań ankietowych.

¹²⁸ Projekt zrealizowano w szkołach podstawowych, średnich, specjalnych i zawodowych oraz miejscach pamięci i różnych fundacjach. CD-ROM opracowano w latach 1997-2000.

Sam program obejmuje treści związane z okresem nazistowskim, ludobójstwem europejskich Żydów, Romów i Sinti. Omawiana jest także polityka, której celem była eksterminacja milionów istnień.



Młodzież polska i niemiecka w Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Fot. PMA-B

Wszystkie te zagadnienia prowadzone są w ramach wychowania historycznego, rzadziej moralnego. Annegret Lehmann wyjaśnia, że w Niemczech nie wykorzystuje się tematyki Zagłady do wychowywania bez uprzedzeń i w duchu poszanowania praw każdego narodu.

Sprawa programu nauczania i treści w niemieckich podręcznikach nie jest łatwa, ponieważ w Niemczech nie ma jednego ministerstwa edukacji, a w związku z tym brak jednolitego i obowiązującego wszystkich programu nauczania. Wszystkim landom zapewniono autonomię, także w doborze systemu nauczania o historii. Od 1948 r. istnieje jednak Stała Konferencja Ministrów/Senatorów Edukacji i Spraw Kulturalnych (KMK), która sprawuje

pieczę nad edukacją szkolną. Członkowie KMK jednomyślnie stwierdzają, że głównym zadaniem szkół jest podejmowanie tematyki Zagłady i historii narodowego socjalizmu w Niemczech. Rozpoczęty w latach 90. projekt rezolucji *Zjednoczone Niemcy w nauczaniu historii i wiedzy o społeczeństwie* został przekazany wszystkim landom, jako propozycja i zalecenie do wprowadzenia do nauczania szkolnego. Zatwierdziły go m.in. Bawaria, Saksonia i Berlin. W zaleceniach czytamy, że

w uczniach należy kształtować postawy utożsamiania się z zasadami i wartościami Ustawy Zasadniczej (Konstytucji) oraz docenienia różnorodności kulturowej. Od uczniów oczekuje się także zajęcia stanowiska wobec faktu, iż Republika Weimarska jak i Buchenwald zakorzenione są w historii Niemiec. Dlatego powinni oni podejmować problemy dotyczące przyczyn, efektów jak i następstw. W tym kontekście należy także przedyskutować różny sposób traktowania okresu nazistowskiego w Republice Federalnej oraz Niemieckiej Republice Demokratycznej¹²⁹.

Kolejna rezolucja KMK z 1992 r. *O tolerancji i solidarności* powstała w zdecydowanej reakcji na rozszerzającą się przemoc wobec pojawiających się w Niemczech cudzoziemców.

Programy nauczania historii w Niemczech tworzone są w formie ogólnych zaleceń, nie zawierają szczegółowych wytycznych i obowiązkowych tematów do realizacji na poszczególnych etapach nauczania. Nauczyciele swobodnie decydują, z których pomocy naukowych będą korzystać. Historia Żydów poza lekcjami historii pojawia się również na religii, literaturze, sztuce i wiedzy o społeczeństwie:

¹²⁹ A. Lehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o Holocauście...*, op.cit., s. 91-92.

Tabela 4.1. *Na jakich przedmiotach lub zajęciach pozaszkolnych pojawił się temat Zagłady?*

Polska szkoła
Historia
Wychowanie do życia w rodzinie
Kultura europejska
Edukacja kulturalna
Wiedza o Społeczeństwie
Pozalekcyjne projekty
Akademie szkolne, debaty

Niemiecka szkoła
Historia
Religia
Biologia
Geografi
Wychowanie fizyczn
Język niemiecki
Wiedza o Społeczeństwie
Filozofi
Pozalekcyjne projekty i kursy

Polska edukacja historyczna w szkole i w miejscach pamięci zakłada wychowanie obywatelskie przy wykorzystaniu symboli Auschwitz, dzięki której można mówić o tolerancji, solidarności, poszanowaniu praw mniejszości religijnych i etnicznych, uprzedzeniach i o neonazizmie. Model ten został wypracowany w Stanach Zjednoczonych i opierał się w dużej mierze na filozofii Theodora Adorna. Annegret Lechman stwierdza, że w Niemczech co innego jest celem nauczania: KONIEC

Są to bez wątpienia ważne problemy wychowawcze, ale, ujmując to być może trochę prowokacyjnie, uważam, iż podejmowanie w klasie problemów uprzedzeń i wartości konstytucyjnych nie wymaga odwoływania się do Auschwitz lub Holocaustu jako najbardziej ekstremalnego przykładu tego, do czego mogą doprowadzić uprzedzenia i nienawiść¹³⁰.

Takie podejście może budzić sprzeciw. Wiele krajów korzysta z symboliki Auschwitz i Holocaustu w wychowaniu postaw sprzeciwiających się rasizmowi, ksenofobii, nietolerancji religijnej i etnicznej, także Polska. Można oczywiście stosować inne przykłady ludobójstw, do których doprowadziła nienawiść religijna czy etniczna, jednak KL A-B, chcąc nie chcąc pozostaje miejscem szczególnym, ponieważ właśnie tu na całkowitą zagładę przeznaczony był naród żydowski i romski i tylko w tym miejscu ucierpiało tak wiele narodów. Nie chodzi o licytowanie, które ludobójstwo było mniejsze czy większe, które jest lepszym przykładem dla młodzieży, bo może nie wzbudza aż tylu emocji. Jeżeli mówimy o najbardziej ekstremalnym przykładzie tego, do czego mogą doprowadzić uprzedzenia i nienawiść rasowa, to jest nim bez wątpienia Auschwitz, żadne inne miejsce.

Podsumowując, Niemcy w ciągu ostatnich lat dokonali wielu osiągnięć w sferze odzyskiwania swojej tożsamości poprzez rozliczenie z przeszłością. Opracowane metody odnoszą spory sukces, czego dowodem jest m.in. stuprocentowy udział niemieckiej młodzieży w spotkaniach przygotowujących do przyjazdu na teren MPiMA-B oraz próby podejmowania refleksji nie tylko nad wydarzeniami historycznymi, lecz także nad własnym życiem i rolą, jaką pełni w nim pamięć, świadomość i odpowiedzialność w kontekście Zagłady.

¹³⁰ Ibidem, s. 94.

Rozdział V

Analiza badań ankietowych. Młodzież polska i niemiecka¹³¹

Wielokrotnie przyglądałam się grupom zwiedzających, które przemierzają teren KL A-B. Przeróżne postawy wskazują, że ludzie często nie wiedzą, jak zachować się w miejscu pamięci i nie zdają sobie sprawy, czym ono jest. Jedni jedzą chipsy przed wejściem do krematorium, inni palą papierosy, przemierzając plac apelowy, kolejni ogarnięci spontanicznym wzruszeniem zostawiają na znak pamięci chorągiewki izraelskie przymocowane do wagonu stojącego samotnie na terenie Birkenau. Przed wejściem do Muzeum Auschwitz panuje radosny chaos, przy bramie wyjściowej cisza i spuszczone w zamyśleniu głowy.

Ludzie, którzy dziś przyjeżdżają, na ogół wiedzą, w jakim celu się tu zjawili. Na ogół chcą zobaczyć, zrozumieć, doświadczyć. Jedyne, czego zupełnie nie podejrzewają, to jak głęboko ich poruszy to, co zobaczą. Dlatego tak bardzo różna atmosfera jest na parkingu, gdzie z autokarów wysypują się radosne grupki licealistów, w gwarze szukających swoich plecaków, aparatów fotograficznych, torebek. Uciekających przed wzrokiem nauczycieli, edukatorów i opiekunów, by na uboczu zapalić papierosa, na którego mieli taką ochotę przez ostatnie kilometry jazdy autokarem

– mówi Piotr M.A. Cywiński i dodaje:

¹³¹ Autorskie badania ankietowe przeprowadzone na przełomie kwietnia i maja 2013 r.

Te same twarze, przechodzące półtorej godziny później pod oknami mojego gabinetu wyglądają już zupełnie inaczej. Idą w ciszy. Idą niby grupą, ale tak naprawdę każdy z nich idzie samotnie, co najwyżej razem z najbliższym przyjacielem, który czuje podobnie i któremu można wszystko powiedzieć. [...] W oczach widać różne reakcje, od apatii, przez strach, po przerażenie. Ale nie ma już tej radosnej bez troski [...]. Okna mojego gabinetu znajdują się przy trasie zwiedzania naprzeciwko krematorium. I potem grupy jadą do Birkenau. Tam cisza i przygnębienie stają się na ogół całkowite¹³².

Trudno nie zadać sobie w takiej chwili pytania o myśli, wrażenia, przekonania i postanowienia pojawiające się w głowach młodych ludzi skonfrontowanych z miejscem przeszzywającym na wskroś dotychczasową wizję świata. Nie każdy człowiek dotrze w swoim życiu do MPiMA-B. Niektórzy robią wszystko, by trzymać się jak najdalej od tego miejsca. Także w życiu codziennym nie powracają do tematu Zagłady, mówią: „Przecież trzeba patrzeć w przyszłość. A to było takie okropieństwo...”. Bywa, że nie mówią nic, jak gdyby Zagłada i obozy koncentracyjne nie istniały. Moje badania mają za zadanie przyjrzeć się młodym ludziom – Polakom i Niemcom, środowisku, w jakim się wychowali, edukacji szkolnej, której doświadczyli i temu, co o niej myślą oraz przede wszystkim ich postawom i przemyśleniom wywołanym w momencie zetknięcia z autentyzmem pozostałości po obozie koncentracyjnym i ludziach, którzy w nim zginęli.

¹³² P.M.A. Cywiński, *Epitafium...*, op.cit., s. 71-72.

5.1 Charakterystyka próby badawczej

Metoda badawcza: ilościowa; ankiety anonimowe z pytaniami zamkniętymi, otwartymi; pytania jedno- lub wielokrotnego wyboru, metryczka. Dobór respondentów: losowy.

Grupa badawcza: polskie i niemieckie grupy młodzieży, które przyjechały z wizytą do MPiMA-B.

Próba badawcza:

Grupa polska: 58 ankiet

Grupa niemiecka: 50 ankiet

Czas przeprowadzenia badania:

Przełom kwietnia i maja 2013 r.

Tematyka ankiety:

Rola i znaczenie pamięci o KL Auschwitz-Birkenau w edukacji historycznej Polaków i Niemców. Konfrontacja pamięci indywidualnej z doświadczeniem miejsca.

Osoby zajmujące się tłumaczeniem ankiet z j. polskiego na j. niemiecki i z j. niemieckiego na j. polski:

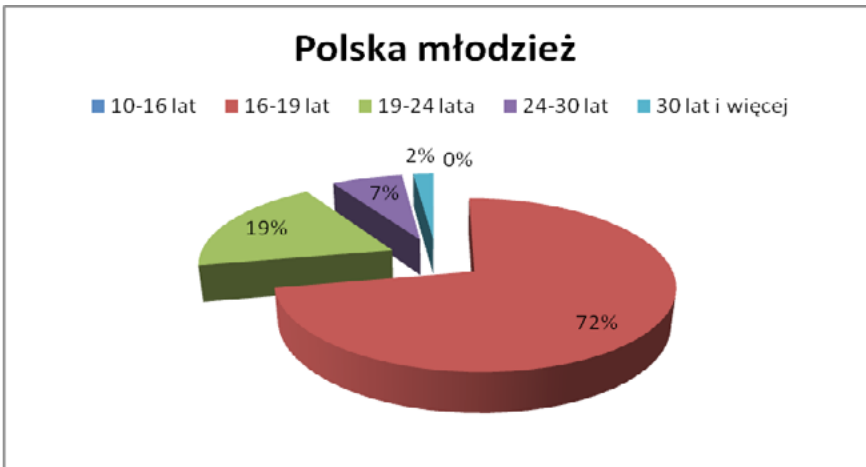
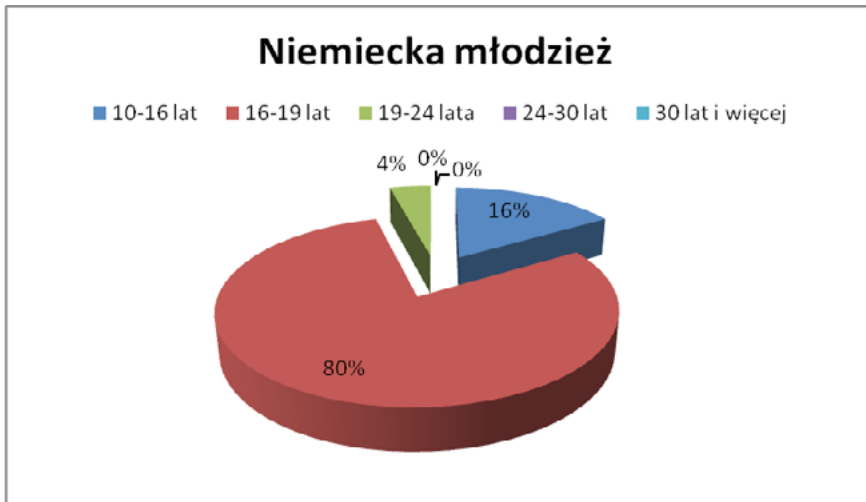
Joanna Lenartowicz

Katarzyna Ciurapińska

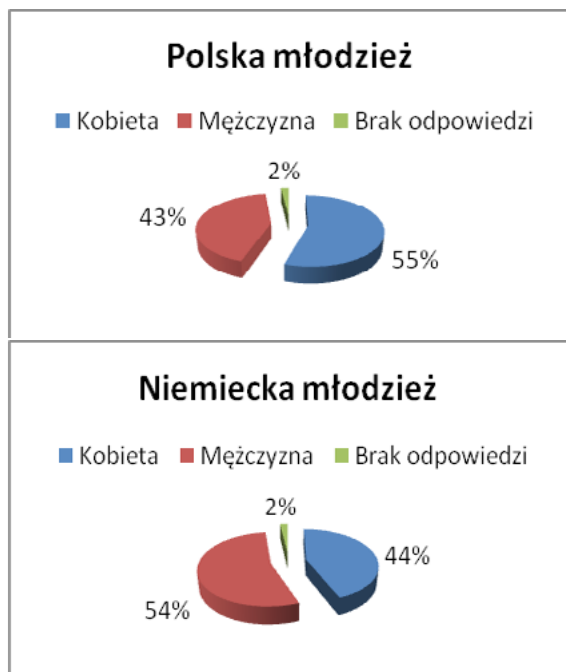
Judith Hoehne

Małgorzata Kopytiuk

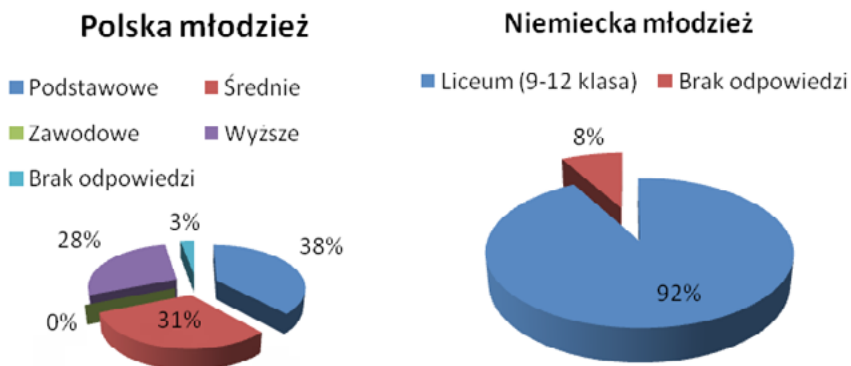
Wykres 5.1.1 Kategorie wiekowe badanych grup młodzieży:



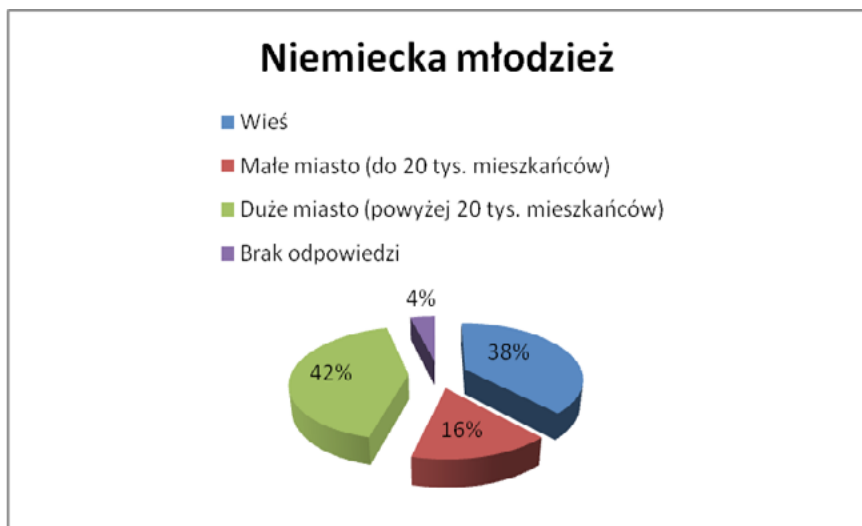
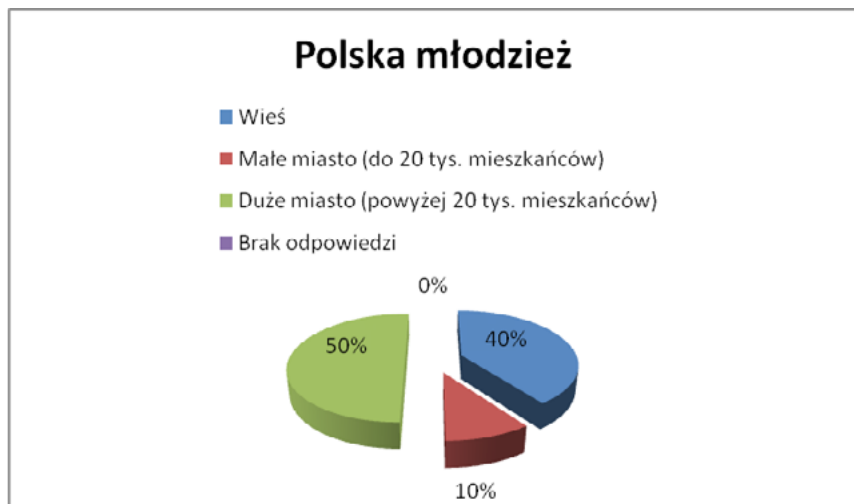
Wykres 5.1.2 Kategorie płci badanych grup młodzieży



Wykres 5.1.3 Wykształcenie



Wykres 5.1.4 *Miejsce zamieszkania*



5.2 Analiza badawcza

Zanim zagłębię się w analizę odpowiedzi udzielonych przez polską i niemiecką młodzież dotyczących ich wiedzy, warto pochylić się nad podstawowym pytaniem, od którego należy zacząć: czym dla uczniów jest KL A-B?

Badania uczniów, maj 2000 i maj 2005, przed zwiedzeniem Muzeum

Postawione pytanie: **Czym jest dla ciebie przede wszystkim miejsce obozu Auschwitz?**¹³³

Odpowiedzi na pytania otwarte. N2000=408, N2005=977. Dane w procentach.

	Przed wszystkim	
	2000	2005
Miejsce pamięci	46	46
Cmentarz	17	26
Miejsce zadumy i refleksji	8	16
Muzeum	12	6
Pomnik	2	1
Miejsce pielgrzymki i modlitwy	1	1
Coś innego	5	1
Brak odpowiedzi	8	2

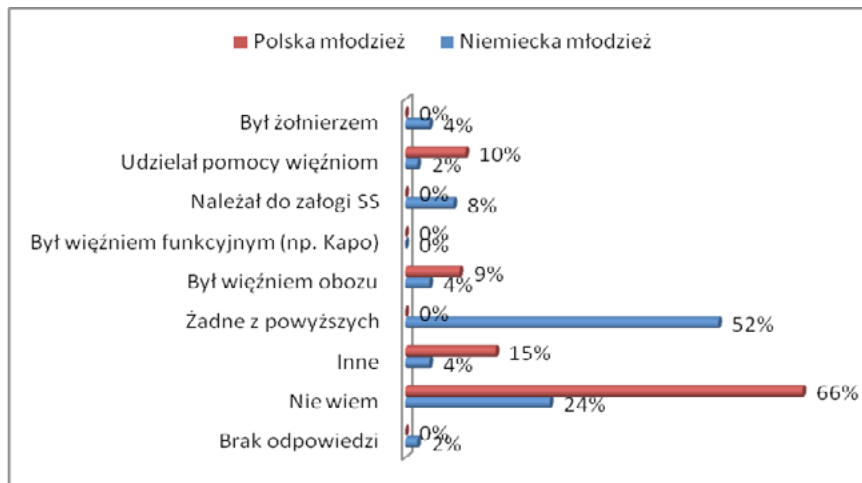
	Po drugie	
	2000	2005
Miejsce pamięci	26	29
Cmentarz	25	27
Miejsce zadumy i refleksji	16	18
Muzeum	14	11
Pomnik	7	9
Miejsce pielgrzymki i modlitwy	4	4
Coś innego	1	0
Brak odpowiedzi	7	3

¹³³ Biuletyn Informacyjny PMA-B, Fundacji Pamięci Ofiar Obozu Zagłady Auschwitz-Birkenau „Pro Memoria” styczeń 2004, nr 20, s. 106.

	Po trzecie	
	2000	2005
Muzeum	26	31
Cmentarz	17	16
Miejsce zadumy i refleksji	14	15
Pomnik	10	14
Miejsce pamięci	13	11
Miejsce pielgrzymki i modlitwy	9	9
Coś innego	1	1
Brak odpowiedzi	8	3

Po przeprowadzonych w 2000 r. i 2005 r. przez Marka Kucię badaniach okazało się, że KL Auschwitz postrzegany jest przede wszystkim jako miejsce pamięci, po drugie jako cmentarz, po trzecie – muzeum. Wyniki są bardzo interesujące i wręcz zdumiewające, ponieważ Polacy kojarzą KL A-B przede wszystkim jako miejsce pamięci, choć w takiej postaci jest prezentowany dopiero od niedawna. Dużo mocniejszy akcent przez kilkadziesiąt lat był położony na działalność muzeum, a mimo to wymieniane jest dopiero w trzeciej kolejności. Respondenci wskazywali, że KL A-B w drugiej kolejności kojarzy im się z cmentarzem. Wskazuje to na umiejętność dostrzeżenia zatrważającej liczby ofiar zgładzonych w obozie i oddaniu im hołdu, mimo braku nagrobków, młodzież dostrzega miejsce spoczynku dziesiątków tysięcy zamordowanych.

Wykres 5.2.1 Czy ktoś z członków twojej rodziny w KL Auschwitz-Birkenau...



Zadziwiająca jest postawa polskiej młodzieży, która w 66% odpowiadała, że po prostu nie wie, czy ktoś z ich członków był związany z KL A-B lub w 15% zaznacza kategorię „inne”, nie wskazując, co mają na myśli. Ponadto w kolejnych pytaniach ta właśnie młodzież zaznacza, że swoją wiedzę o obozie wyniesioną z domu ocenia całkiem dobrze. Prawie co czwarty Niemiec również nie wie o związku bliskich z obozem, a w 52% młodzi Niemcy zaznaczyli odpowiedź „żadne z powyższych”. Jest to dość zagadkowe, ponieważ starałam się umieścić wszystkie kategorie związane z obozem. Nasuwa się więc pytanie, co kryło się w umysłach uczniów udzielających takiej odpowiedzi. W kilku przypadkach dopisali swoją własną kategorię, nie mniej zagadkową, np. „Babcia należała do Związku Niemieckich Dziewcząt¹³⁴”.

¹³⁴ Związek Niemieckich Dziewcząt (Bund Deutscher Madel) – hitlerowska organizacja sekcji żeńskiej Hitlerjugend. Związek wcielał w swe szeregi dziewczęta w wieku około 14-18 lat. Celem było wychowanie dziewcząt do zadań prawdziwych niemieckich gospodyń domowych w narodowosocjalistycznym duchu. Zdarzało się też, że dziewczęta pomagały w szpitalach polowych i wspierały podczas różnych zadań wykonywanych w niemieckich miastach.

Jedyne co udało mi się ustalić, jeśli chodzi o obecność Związku Niemieckich Dziewcząt w Auschwitz, to, że po wydaniu w 1942 r. przez Himmlera tzw. rozkazu oświęcimskiego, do Auschwitz przewieziono z Berlina przewodniczącą Związku Niemieckich Dziewcząt (wraz z innymi Romami i Sinti, zasymilowanymi wprawdzie z Niemcami, ale nadal pozostający Cyganami)¹³⁵. Inną możliwością obecności niemieckiej obywatelki w KL Auschwitz byłoby (choćby nawet z ramienia Związku Niemieckich Dziewcząt) wcielenie jej w poczet nadzorczyń SS. Uczeń jednak nie przyporządkował jej do tej kategorii. Pytaniem bez odpowiedzi jest powód – czy rzeczywiście nie miała związku z KL A-B, czy pełny obraz był nieco zatarty przez próbę wybielenia historii? Kobiety te nie były członkiniami SS, podpisywały jedynie kontrakt służbowo-zawodowy i podporządkowały się komendantowi obozu. Pełniły służbę jako nadzorkinie w obozie kobiecym lub pomagały w placówkach medycznych dla esesmanów¹³⁶.

Ponadto 4% niemieckiej młodzieży dopisało kolejną kategorię: „żołnierz”, jednocześnie nie zaznaczając kategorii „załoga SS”. Czy było możliwe, aby w KL A-B przebywał niemiecki żołnierz niebędący w załodze obozowej SS? Poszukiwania doprowadziły mnie do roku 1944 r., kiedy to do służby w Auschwitz skierowano starszych wiekiem żołnierzy Wehrmachtu i Luftwaffe. Wynika z tego, że osoba ta rzeczywiście nie musiała być w SS, ale w załodze obozowej owszem, co zupełnie nie wynika z odpowiedzi udzielonej przez ucznia. Mogę się mylić, oczywiście to szukanie prawdopodobnego wyjaśnienia, jednak realne wydaje się podejrzenie, że jakaś część niemieckiej młodzieży obawia się przyznać, że członkowie ich rodzin pełnili w Auschwitz konkretne funkcje. Wyjaśnień spontanicznego pojawienia się kategorii „żołnierza” może być jeszcze kilka, a cała sytuacja jest bardzo

¹³⁵ M. Wyczałkowska, *Zagłada Romów*, [on-line:] <http://www.rownosc.info/dictionary/zagada-romow/>, [data dostępu: 29.12.2014].

¹³⁶ B. Piętka, *Załoga SS*, [on-line:] http://pl.auschwitz.org/h/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=24, [data dostępu: 13.12.2014].

dobrym punktem wyjściowym do podjęcia szczegółowych badań w tym zakresie. Marek Zając wskazuje na jeszcze jedno, bardzo ciekawe wyjaśnienie. Otóż członkowie rodzin młodych Niemców biorących udział w badaniu nie musieli być w żaden sposób związani z KL A-B. Natomiast mogli być żołnierzami walczącymi na froncie. Mogło zdarzyć się tak, że niektóre osoby z niemieckiej grupy odczuwały tak silną odpowiedzialność za udział swoich bliskich w II WŚ po stronie sprawców, że przypisywali ich do KL A-B, choć tamci nawet nie widzieli obozu na oczy. Młodzi Niemcy odczuli jednak, że członkowie rodziny swoim postępowaniem przyczynili się niejako do rozwinięcia największej maszyny zagłady¹³⁷. Są to jedynie spekulacje, jednakże głęboko dotykają tożsamości współczesnej młodzieży niemieckiej. Temat z pewnością zasługuje na kontynuację.

2% Niemców odpowiedziało, że bliscy udzielali pomocy więźniom, do załogi SS należało 8% członków rodziny, a 4% było więźniami obozu. Jest to również ciekawa odpowiedź, zakłada pewną dwuznaczność. Albo rzeczywiście chodzi o więźnia KL A-B, politycznego lub jakiegokolwiek innego, albo o pierwszą grupę trzydziestu niemieckich więźniów skierowanych do Auschwitz w pierwszych dniach jego istnienia i przeznaczenie ich do załogi nadzorców (*kapo*). Aczkolwiek nikt z grupy polskiej ani niemieckiej nie zaznaczył kategorii „kapo”.

Marek Kucia podczas badań w 2000 r. zadaje uczniom pytanie o źródła ich wiedzy o KL A-B. Wiemy już, że w pierwotnej socjalizacji w rodzinie nie zawsze, a raczej bardzo rzadko pojawia się temat Zagłady. Warto wiedzieć, skąd młodzież czerpie wiedzę i czy dużą rolę w procesie jej przyswajania pełni szkoła.

¹³⁷ Na podstawie rozmowy z Markiem Zającem, czerwiec 2013 r.

Tabela 5.2.1 *Skąd pochodzą Twoje wiadomości na temat obozu Auschwitz?*¹³⁸

Badanie uczniów, maj 2000, Etap 1 – przed zwiedzeniem Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau:

Pytanie półotwarte. N=408. Dane w kolumnach się nie sumują, możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Szkoła	63%
Filmy dokumentalne	60%
Rodzina	44%
Książki historyczne	40%
Telewizja	38%
Prasa	24%
Filmy fabularne i seriale	14%
Literatura piękna	6%
Radio	6%
Inne	5%
Literatura	0%
Trudno powiedzieć	0%

Porównując wyniki badań z 2000 i 2013 r. dochodzimy do wniosku, że media zastępują młodzieży rozmowy z członkami rodziny na temat Zagłady. Filmy dokumentalne stanowią o 16 punktów procentowych większe źródło wiedzy o Auschwitz niż rodzina. Na pierwszym miejscu wciąż pozostaje szkoła, choć jak zaobserwował Marek Kucia podczas wspomianej wcześniej konferencji *Auschwitz i Holocaust – edukacja w szkole i w miejscu pamięci* rola szkoły maleje z roku na rok. Uczniowie zaczynają wskazywać np. gry i Internet jako źródło swojej wiedzy na temat Zagłady. Przyjrzyjmy się odpowiedziom z przełomu kwietnia i maja 2013 r.:

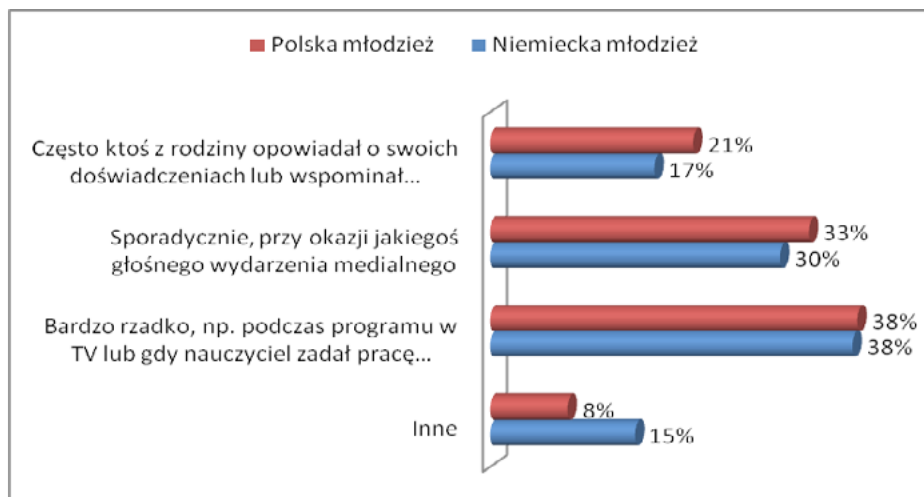
¹³⁸ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 85.

Wykres 5.2.2 Czy w twojej rodzinie pojawiał lub pojawia się temat historii o KL Auschwitz-Birkenau?



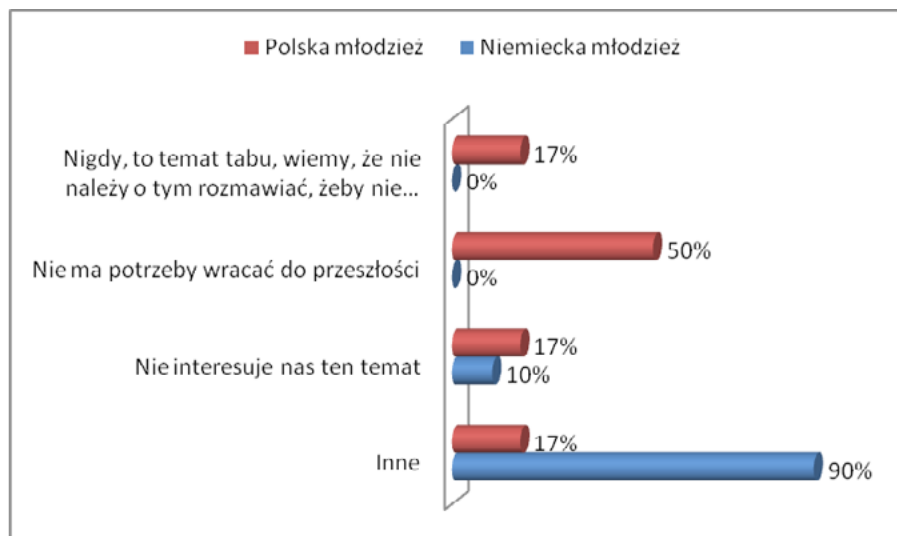
Rozwinięcie odpowiedzi:

a) Grupa osób, u których temat KL Auschwitz-Birkenau pojawiał się w domu:



Mimo że w 90% młodzież polska (i w 80% niemiecka) deklaruje, że temat KL A-B pojawia się w ich rodzinnych domach, to najczęściej zajmuje mało znaczące miejsce w debatach rodzinnych: 33% polskiej i 30% niemieckiej młodzieży odpowiada, że temat pojawia się sporadycznie, przy okazji jakiegoś głośnego wydarzenia medialnego; zarówno 38% Polaków i Niemców deklaruje, że temat jest wręcz bardzo rzadko poruszany w domu. Najczęściej wtedy, gdy jest włączony program telewizyjny lub trzeba wykonać pracę domową. Obydwie kategorie nie oznaczają poruszania tematu przez bliskich. Telewizję można oglądać w samotności, a lekcje odrabiać we własnym pokoju z wykorzystaniem Internetu. W co piątym domu w Polsce bliscy często opowiadają o swoich doświadczeniach związanych z KL A-B. W Niemczech to zaledwie 17%, co jest związane z opisanym wcześniej zjawiskiem niechęci do obarczania się winą.

b) Grupa osób, u których temat KL Auschwitz-Birkenau NIE pojawiał się w domu:



Rozpoczętą analizę warto wzbogacić pytaniem, które zadał młodzieży Marek Kucia: „Czym był Holocaust?” Według zaprezentowanych poniżej danych w okresie pięciu lat nastąpiło podwojenie liczby uczniów, którzy poprawnie odpowiedzieli na to pytanie:

Ankiety audytoryjne przeprowadzone wśród uczniów w maju 2000 i 2005 r. – przed zwiedzaniem Muzeum Auschwitz-Birkenau. N2000=408, N2005=977. Kategorie i przykłady odpowiedzi na pytania otwarte.

*Tabela 5.2.2 Postawione pytanie: Czym był Holocaust?*¹³⁹

Odpowiedź	2000 r.	2005 r.
1. Zagłada Żydów, mordy Żydów, zabijanie Żydów (i inne wypowiedzi zawierające odniesienie do Żydów i ich unicestwienia)	24%	40%
2. Pogrom Żydów, prześladowanie Żydów, zabijanie Żydów w obozach	2%	8%
3. Zagłada, zagłada ludzi (bez wskazania na Żydów lub inną grupę)	3%	5%
4. Mordowanie, zabijanie więźniów, ludobójstwo (bez wskazania na Żydów lub inną grupę)	4%	4%
5. Agresja, zniszczenie, zabójstwo	1%	-
6. Obóz zagłady Żydów, miejsce zagłady Żydów	1%	2%
7. Symbol zagłady Żydów	-	-
8. Wykorzystywanie ludzi, krzywdzenie ich, wyniszczanie wszystkich podludzi	1%	1%
9. Obóz koncentracyjny, obóz zagłady	2%	4%
10. Mordowanie Polaków, zabijanie Polaków, zagłada Polaków i Żydów, Cyganów, zagłada ludzi a zwłaszcza Żydów	4%	5%

¹³⁹ Ankiety audytoryjne przeprowadzone wśród uczniów w maju 2000 i 2005 r. przed zwiedzaniem PMA-B. *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. Piotr Trojański, Oświęcim 2008, s. 35-36.

11. Agresja niemiecka na Polskę	-	-
12. Założyciel obozu Auschwitz, Hitler	3%	-
13. Inne	4%	10%
14. Nie pamiętam, nie wiem, brak odpowiedzi	50%	21%

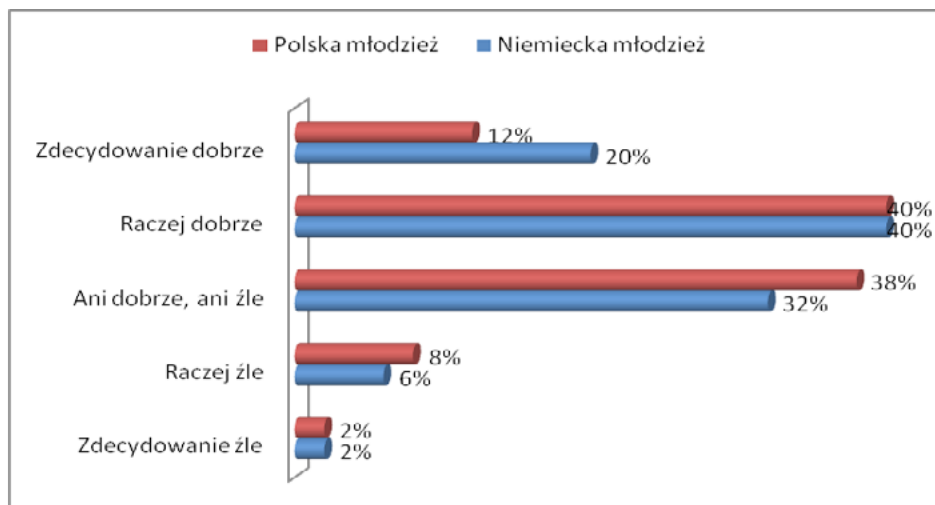
Pozostaje jednak pytanie, czy świadomość młodzieży wypracowana w okresie szkolnym przetrwa do wieku dorosłego? I czy wiedza o Zagładzie jakkolwiek wpływa na dalsze życie, czy zmienia postawy, a może proces edukacyjny ma krótkotrwały zasięg i utrzymuje się jedynie fali emocji, wywołanych dramatyzmem Zagłady? Marek Kucia w wynikach najnowszych badań z 2010 r. dostrzega, że niestety efekt oddziaływania szkoły jest krótkotrwały. Ci sami respondenci po upływie dziesięciu lat w mniejszym stopniu poprawnie odpowiadali na zadane pytania¹⁴⁰.

Joanna Wojdon z Uniwersytetu Wrocławskiego podczas konferencji *Auschwitz i Holocaust...* zaprezentowała wyniki swoich niedawno przeprowadzonych badań, pt. *Wiedza i postawy uczniów gimnazjów na temat nazizmu i Holocaustu*. Impulsem do ich przeprowadzenia byli uczniowie gimnazjum salezjańskiego we Wrocławiu. Rodzice zgłosili nauczycielom, że ich dzieci interesują się nazizmem i chcą obchodzić urodziny Hitlera. W efekcie zrealizowano 297 ankiet. Pięć osób, czyli 1,7% poprawnie odpowiedziało na pytanie, co oznacza pojęcie *Shoah*. Nikt z grupy 297 osób nie wiedział, czym jest *neonazizm*, zaledwie 1/3 pytanym znała wyjaśnienie pojęcia *nazizm*. Część uczniów wskazujących Internet jako źródło wiedzy o Holocaustie doprecyzowała, że korzystała z *Wikipedii*. Innym wskazywanym źródłem informacji o Holocaustie były gry komputerowe. Łącząc wszystkie prezentowane do tej pory wyniki badań socjologicznych, dochodzimy do wniosku,

¹⁴⁰ Referat wygłoszony przez M. Kucię podczas konferencji *Auschwitz i Holocaust...*

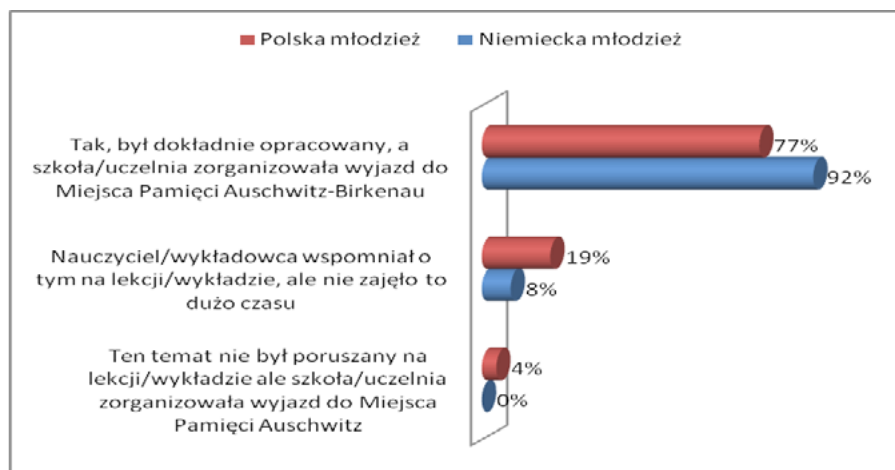
że młodzież – mająca dobre mniemanie o swojej wiedzy na temat Zagłady i wskazująca, że szkoła dogłębnie omawia ten temat – nie ma pojęcia o podstawowych zagadnieniach związanych z Zagładą, historią narodowego socjalizmu i współczesnymi formami skrajnych poglądów. Młodzież nie dostrzega zagrożenia, jakie niosą za sobą niesprawdzone, najczęściej słycone i pozbawione komentarza informacje źródłowe pochodzące z Internetu, tym bardziej z *Wikipedii*. Czy jest to związane z brakiem umiejętności odszukiwania właściwych, wartościowych źródeł, czy raczej z lenistwem i ścieżką na skróty? Nie możemy zatem poprzestać na zadowolających opiniach uczniów co do efektów nauczania w szkole. Okazuje się, że nie są one współmierne do rzeczywistej wiedzy i świadomości wynoszonej ze szkolnych lekcji, nie mówiąc już o wypracowaniu dojrzałego poczucia odpowiedzialności za kształt przyszłości.

Wykres 5.2.3 Jak oceniasz swoją wiedzę na temat KL A-B i innych obozów koncentracyjnych wyniesioną z domu?



20% niemieckiej młodzieży ocenia swoją wiedzę o obozie wyniesioną z domu zdecydowanie dobrze i 40% raczej dobrze, natomiast polska młodzież tylko w 12% zdecydowanie dobrze i porównywalnie z młodzieżą niemiecką raczej dobrze (40%). Młodzież polska w większym stopniu niż niemiecka ocenia swoją wiedzę ani dobrze, ani źle i raczej źle, ale zazwyczaj jest to różnica tylko kilku procent. Biorąc pod uwagę odpowiedzi na wcześniejsze pytania, jestem skłonna przypuszczać, że młodzież być może nie doczytała, że chodzi o wiedzę wyniesioną z domu i zaznaczyła odpowiedź odnoszącą się do wiedzy nabytej w szkole. Nie jest możliwe, by dobrze ocenić wiedzę o obozie wyniesioną z domu rodzinnego w momencie, kiedy wcześniej zaznacza się, że rozmów z bliskimi jest bardzo mało lub KL A-B stanowi temat tabu. Szkoła została bardzo dobrze oceniona jako źródło wiedzy o KL Auschwitz.

Wykres 5.2.4 Czy temat KL Auschwitz pojawił się w twojej szkole/na uczelni?



Jak pokazują badania, młodzież niemiecka niemalże w 100% potwierdza, że zagadnienia związane z KL A-B pojawiły się w szkole i zostały opracowane w stopniu bardzo dobrym. Potwierdza to również 77% polskiej młodzieży. 19% Polaków wskazuje jednak, że wprawdzie temat pojawił się na lekcji, ale nauczyciel szybko przeszedł do kolejnego zagadnienia. Nikt z młodzieży niemieckiej nie zaznaczył odpowiedzi, że w szkole nie pojawił się temat Auschwitz. Tę opcję wskazało 4% polskiej młodzieży. Mimo że w obydwu grupach szkoła została bardzo dobrze oceniona pod względem dokładnego opracowania tematu Auschwitz, to jednak przed polską szkołą stoi wyzwanie zaktywizowania nauczycieli do unikania spłykania tematu i niepotrzebnego pośpiechu i przechodzeniu do kolejnych zajęć lekcyjnych.

Tabela 5.2.3 *Czy w szkole uczyliście się o obozie Auschwitz...?*¹⁴¹

Badanie uczniów, maj 2000, Etap 1 – przed zwiedzaniem Muzeum. Pytanie zamknięte. N=408.

	Tak	Nie	Brak odpowiedzi
na lekcjach historii	68%	28%	4%
na lekcjach języka polskiego	49%	45%	5%
na lekcjach religii	14%	78%	8%
na godzinie wychowawczej	12%	81%	7%
na innych lekcjach	8%	81%	11%

¹⁴¹ M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny...*, op.cit., s. 86.

Rozwinięcie pytania badań ankietowych 2013 r.: Na jakich przedmiotach lub zajęciach pozaszkolnych pojawił się temat Zagłady?

Polska szkoła
Historia
Wychowanie do życia w rodzinie
Kultura europejska
Edukacja kulturalna
Wiedza o Społeczeństwie
Pozalekcyjne projekty
Akademie szkolne, debaty

Niemiecka szkoła
Historia
Religia
Biologia
Geografi
Wychowanie fizyczn
Język niemiecki
Wiedza o Społeczeństwie
Filozofi
Pozalekcyjne projekty i kursy

Badanie uczniów w 2000 r. pokazuje, że temat Auschwitz pojawiał się przede wszystkim na lekcjach historii i języka polskiego. W niewielkim stopniu poruszali go także nauczyciele religii i wychowawcy w ramach godziny wychowawczej. Po upływie trzynastu lat, według przeprowadzonych przeze mnie badań zarówno proporcje, jak i przedmioty uległy zmianie. W wypowiedziach uczniów stwierdzających, że temat Zagłady został dobrze opracowany przez nauczyciela, nie pojawia się język polski. Uczniowie wskazywali natomiast takie przedmioty jak wychowanie do życia w rodzinie,

kulturę europejską, edukację kulturalną i wiedzę o społeczeństwie. Historia pozostała w niezmiennym stopniu przedmiotem, na którym poruszane są kwestie związane z Zagładą.

Wielokrotnie twierdzono, że nauka o Holocauście odbywa się w ramach lekcji języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i kilku innych przedmiotów humanistycznych. Twierdzenia te nie były poparte żadnymi badaniami socjologicznymi. Z badań przeprowadzonych przez stypendystkę Fundacji Fulbrighta, April Crabtree, wynika, że 83,4% nauczycieli uczy o Holocauście na lekcjach historii, 15,2% na lekcjach języka polskiego, tylko 1,4% na lekcjach WOS, a 2,1 % w ramach innych zajęć lekcyjnych¹⁴². Zdumiewa mały procent polonistów i znikomy nauczycieli WOS¹⁴³.

W przypadku ankiet z przełomu kwietnia i maja 2013 r. język polski w ogóle nie występuje wśród uczniów decydujących się wypisać przedmioty, na których, w sposób zadowalający, poruszany jest temat Zagłady, natomiast WOS pojawia się dość często. Być może wyniki byłyby nieco inne, gdyby wszyscy ankietowani rozwinęli swoją wypowiedź i wskazali, na jakim przedmiocie KL A-B znalazł się w temacie zajęć lekcyjnych.

Jak wygląda motywacja przyjazdu młodych ludzi do MPiMA-B? Z jakiego powodu decydują się na zwiedzenie tego miejsca? W 2011 r. to pytanie było jednym z wielu postawionych przez prof. dr hab. Jadwigę Berbekę¹⁴⁴ realizującą badania dotyczące turystyki martyrologicznej w miejscach pamięci. Celem badań było poznanie motywacji młodzieży przyjeżdżającej do MPiMA-B, procesu decyzyjnego dotyczącego przyjazdu oraz odczuć młodzieży po wizycie w Muzeum¹⁴⁵.

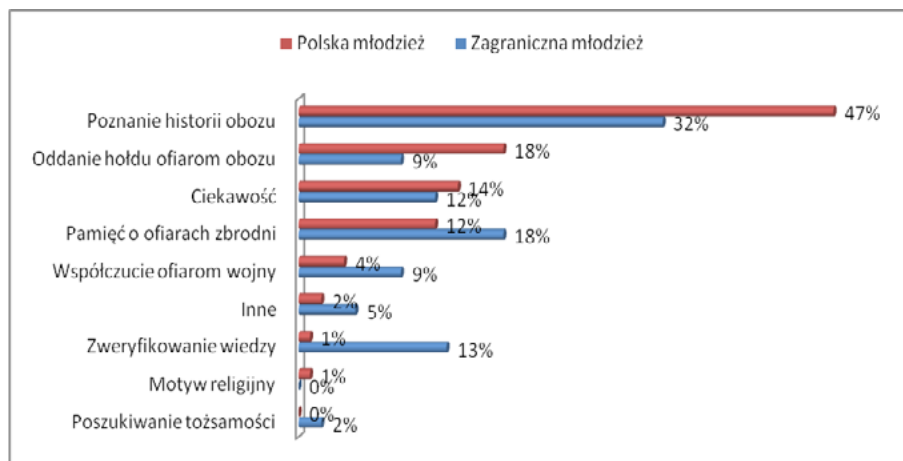
¹⁴² Dane zaczerpnięte z prezentacji *April Crabtree, Holocaust Education In Poland* z pomocą P. Trojańskiego.

¹⁴³ R. Szuchta, *Nauczanie o Holocauście – zalecenia programowe a praktyka szkolna*, [w:] *Nauczanie o Holocauście*, Pułtusk 2006, s. 79.

¹⁴⁴ Jadwiga Berbeka – Katedra Turystyki, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

¹⁴⁵ Badania ankietowe/lipiec-wrzesień 2011, realizowane na terenie byłego obozu Auschwitz II Birkenau, po zwiedzeniu przez turystów obydwu części

Wykres 5.2.5 Motywy wizyt młodzieży w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau:



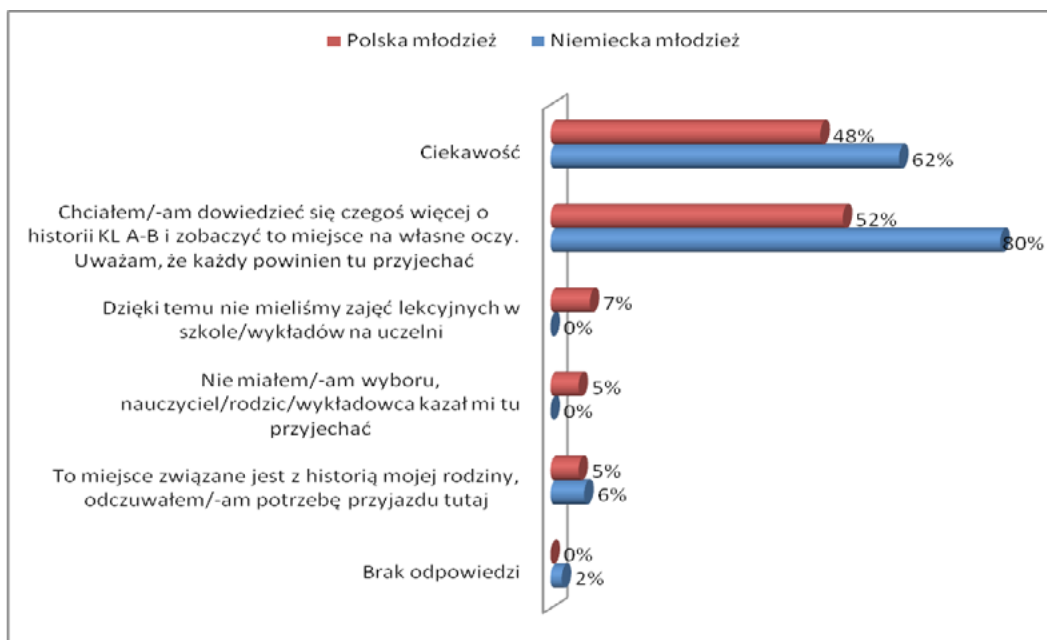
Głównym motywem przyjazdu dla młodzieży polskiej i zagranicznej były cele edukacyjne – chcieli dowiedzieć się więcej o historii obozu. Młodzież zagraniczna kierowała się chęcią zweryfikowania wiedzy szkolnej (13%), ciekawością (12%) oraz wykazywała chęć uczczenia pamięci ofiar zbrodni niemieckich (18%). Dla młodzieży z Polski to przede wszystkim szansa na oddanie hołdu ofiarom obozu. Dwa razy więcej osób z Polski wskazało ten motyw w porównaniu do młodzieży z zagranicy. Polakami w 14% kierowała ciekawość i w mniejszym o 6 punktów procentowych stopniu niż młodzież zagraniczną – pamięć o ofiarach obozu. W polskiej próbie badawczej tylko 1% osób przyznało, że chciało zweryfikować wiedzę szkolną. To dość dobry wynik w porównaniu do młodzieży zagranicznej, gdzie odsetek wynosi 13%. Oznacza to, że polscy uczniowie ufają swoim nauczycielom i traktują wyjazd do Muzeum jako wizytę wzbogacającą i uzupełniającą wiedzę

muzeum – Auschwitz I i II. Badania przeprowadzono na próbie badawczej dobranej z wykorzystaniem doboru kwotowego. Pragnę podziękować pani prof. dr hab. J. Berbecze za udostępnienie do pracy magisterskiej części wyników swoich badań.

o doświadczenia emocjonalne i dającą szansę na autorefl ksję w autentycznym miejscu, o którym czytali w podręcznikach.

Spróbujmy zestawić wyniki z 2011 r. z aktualnymi badaniami z 2013 r. Minęło wprawdzie niewiele czasu, ale być może coś uległo zmianie:

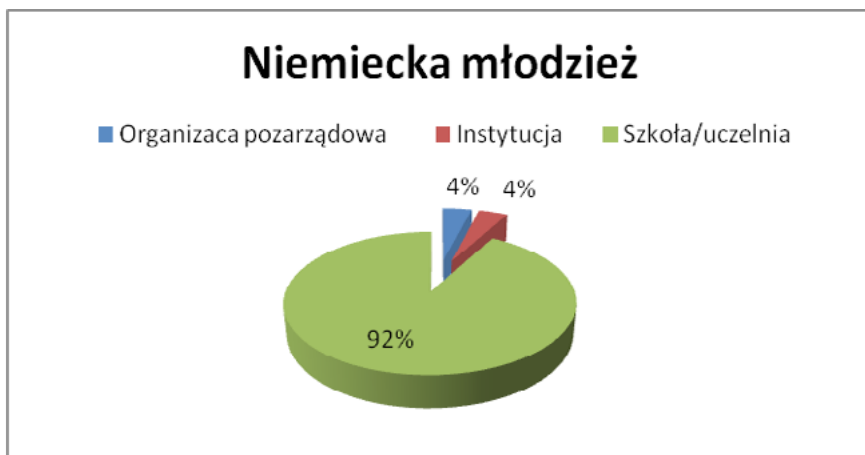
Wykres 5.2.6 *Co spowodowało, że zdecydowałeś/-aś się na wyjazd do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau? (wyniki nie sumują się, możliwość kilku odpowiedzi)*



Jak widać na wykresie w dalszym ciągu głównym motywem przyjazdu jest chęć poszerzenia wiedzy o obozie. Dla 80% Niemców to najważniejszy powód decyzji o wyjeździe razem z ciekawością, którą zaznaczyło 62% respondentów. Wśród polskiej młodzieży także przeważa cel edukacyjny, choć w dużo mniejszym procencie – odpowiedź tę wskazało o 28% mniej Polaków niż Niemców. Młodzież polska jest mniej więcej w równym stopniu kierowana przez ciekawość (48%). 6% Niemców i 5% Polaków wskazało teren byłego niemieckiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau jako

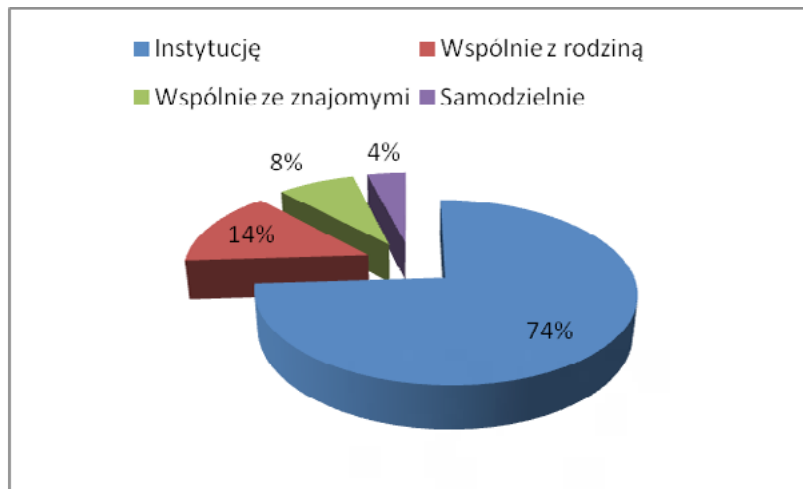
miejsce związane z historią rodziny, dlatego zdecydowali się na przyjazd. Mało pozytywne wydają się odpowiedzi części spośród polskiej młodzieży, która uważała wyjazd do MPiMA-B jako nakaz od rodzica lub nauczyciela (5%) oraz za doskonały powód opuszczenia zajęć lekcyjnych na rzecz „wycieczki” (7%). Te kategorie w ogóle nie pojawiły się w odpowiedziach Niemców.

Wykres 5.2.7 Kto organizuje aktualny wyjazd do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau?



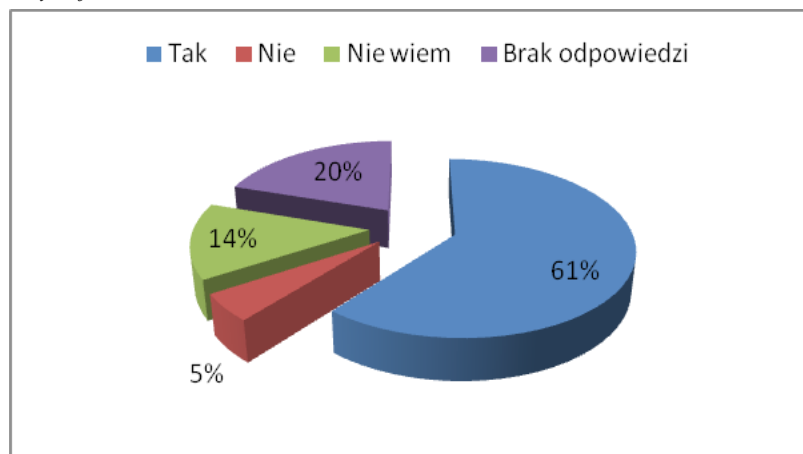
Organizatorem wyjazdu w Niemczech jest zwykle szkoła (92%). Zdarza się jednak, że pomagają w tym lub całkowicie przejmują organizację inne instytucje lub organizacje pozarządowe. Przykładami wskazywanymi przez młodzież niemiecką są m.in. Międzynarodowe Centrum Kształcenia i Spotkań (IBB) czy Międzynarodowy Związek Kształcenia „Hirschfelde”. Polska młodzież w 100% wskazywała, że wyjazd zorganizowała szkoła. Prof. dr hab. Jadwiga Berbeka postawiła swojej grupie badawczej pytanie doprecyzowujące, dotyczące osoby odpowiedzialnej za podjęcie decyzji przyjazdu ucznia do Muzeum.

Wykres 5.2.8 Decyzja o przyjeździe została podjęta przez:



Jak widać młodzi ludzie postawieni są przed faktem, w niewielkim tylko stopniu przedsyktowali możliwość wyjazdu z rodziną lub ze znajomymi, a tylko w 4% samodzielnie zastanowili się nad podjęciem decyzji. Stąd też konieczność zadania pytania, czy młodzi ludzie przyjechaliby do Muzeum, gdyby decyzja nie była podjęta instytucjonalnie i odgórnie:

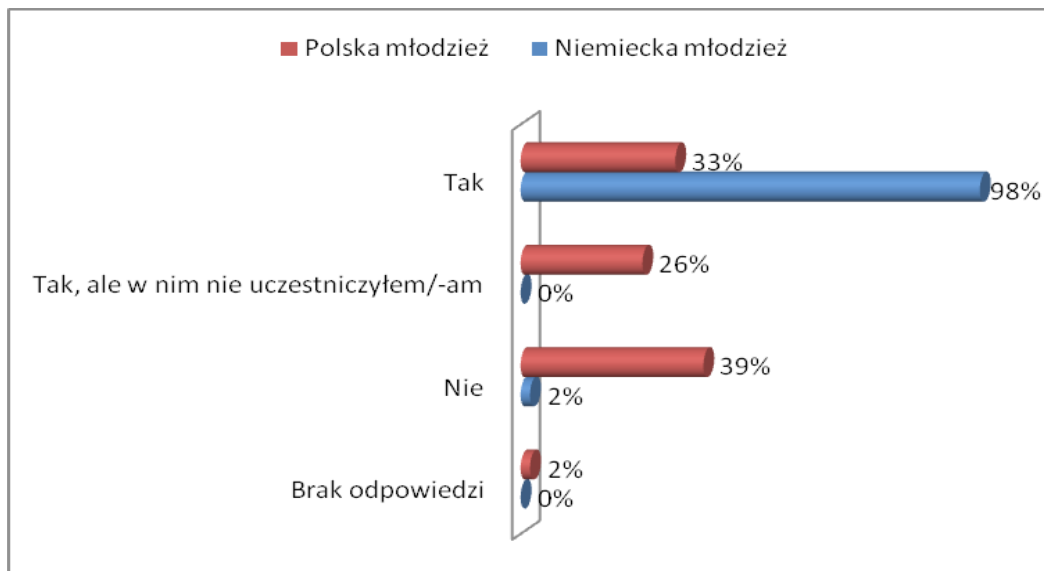
Wykres 5.2.9 Czy przyjechałbyś/-alabyś do Muzeum, gdyby nie miała miejsca decyzja instytucjonalna?



61% młodzieży, gdyby istniała możliwość samodzielnej decyzji, zdecydowałoby się na wyjazd do MPiMA-B bez żadnych czynników przymusu. To dość obiecujący wynik, szczególnie, że w niektórych kręgach mówi się o zmęczeniu młodzieży wciąż powracającym tematem Auschwitz i Zagłady Żydów. Tylko 5% nie zdecydowałoby się na taki wyjazd, a 14% nie jest pewnych swojej decyzji.

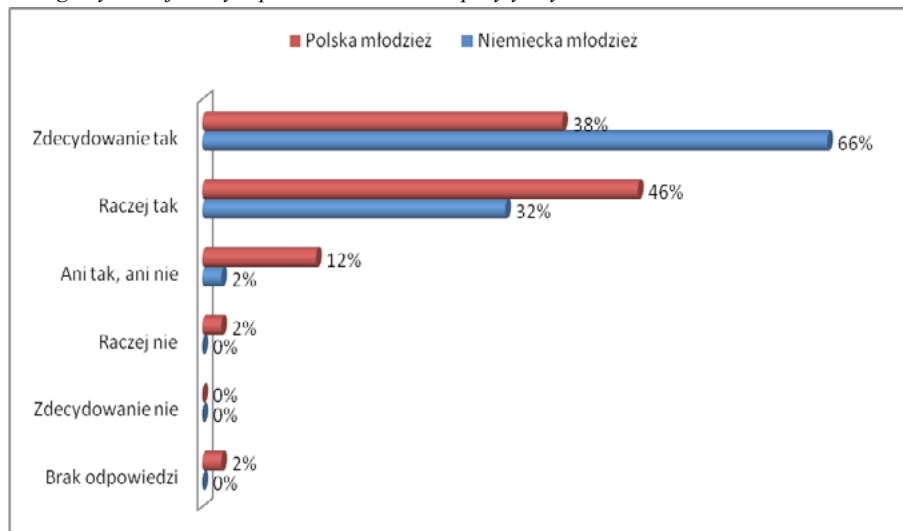
Wiemy już, że za organizację wyjazdu odpowiada głównie szkoła. Zapytałam więc młodych ludzi, jak wygląda przygotowanie do wyjazdu i czy w ogóle jest praktykowane zgodnie z zaleceniami międzynarodowych organizacji angażujących się w edukację historyczną w miejscach pamięci.

Wykres 5.2.10 *Czy przed przyjazdem do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau odbyło się w szkole/na uczelni/ w instytucji/organizacji pozarządowej jakiegokolwiek przygotowanie merytoryczne?*



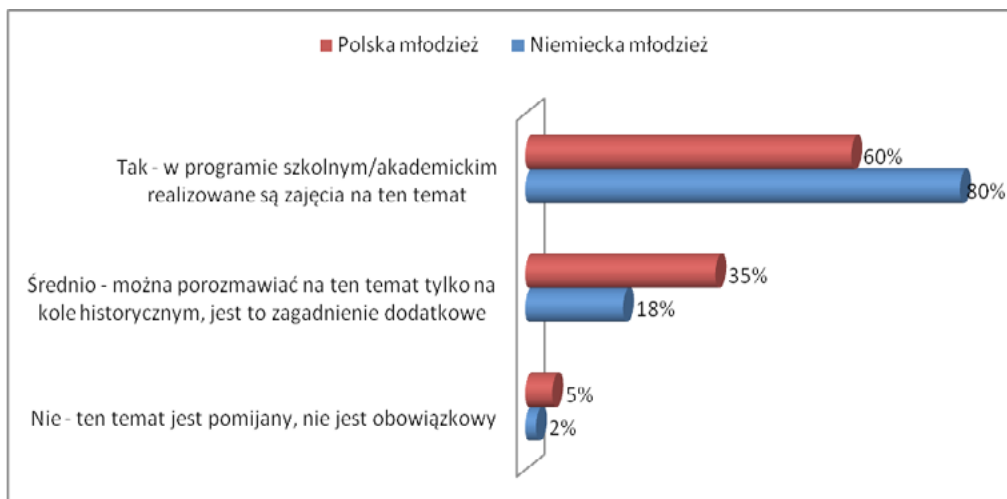
Polskie szkoły w 100% odpowiadają za przygotowanie wyjazdu do MPiMA-B, jednak przygotowanie do wizyty w miejscu pamięci jest katastrofalne. Tylko 33% uczniów deklaruje, że nauczyciel przygotował uczniów do wyjazdu, 26% uczniów twierdzi, że przygotowanie może i było, ale w nim nie uczestniczyli, a 39% podaje, że nauczyciel nie przygotował ich w ogóle do wyjazdu. Dla porównania tylko 2% Niemców wskazuje na brak przygotowania do wizyty w miejscu pamięci. Za to 98% respondentów z Niemiec brało udział w takich zajęciach. Dużym zaskoczeniem jest fakt, że Niemcy, które tak długo walczyły o odzyskanie swojej tożsamości po wojnie i narodowym socjalizmie są bardziej świadome konieczności przygotowania młodzieży do wizyty w miejscu wywołującym potężne emocje, na które spora grupa młodzieży jest zupełnie gotowa i których jest nieświadoma. Pozostaje postawić gorzkie pytanie, w jaki sposób polska edukacja historyczna miejsc pamięci ma wspomóc edukację szkolną, jeśli młodzież nawet w małej części nie jest przygotowana, przynajmniej emocjonalnie, i nie wie, czego się spodziewać?

Wykres 5.2.11 *Czy według Ciebie wcześniejsze przygotowanie uczniów do wizyty w tym szczególnym miejscu było potrzebne i odniosło pozytywny skutek?*



Młodzież polska, która w większości nie brała udziału w przygotowaniu do wizyty w miejscu pamięci w mniejszym stopniu odczuwa świadomość wartości takich przygotowań – tylko 38% i 46% Polaków odpowiada, że przygotowanie jest zdecydowanie potrzebne i odnosi pozytywny skutek. Niezdecydowanych jest 12% Polaków i tylko 2% Niemców. 66% Niemców, czyli niemal połowa więcej, jest przekonanych, że przygotowania, w którym uczestniczyli, nie mogłoby zabraknąć

Wykres 5.2.12 *Czy według Ciebie szkoła/uczelnia w odpowiedni sposób dba o przekazanie uczniom wiedzy na temat obozów koncentracyjnych i Zagłady?*

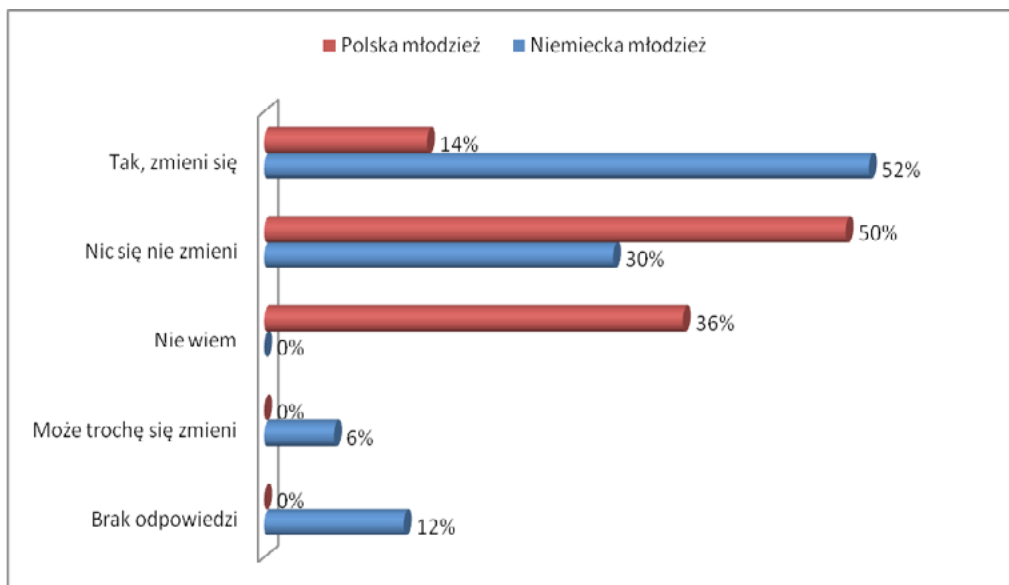


Dla 60% młodych Polaków szkoła w odpowiedni sposób dba o przekazanie uczniom wiedzy na temat obozów koncentracyjnych i Zagłady. Podobnie ocenia szkołę aż 80% Niemców. Są to wysokie wyniki dające sporo nadziei na przyszłość, aczkolwiek niepokoi to, że według 35% uczniów tematyka Zagłady jest zagadnieniem dodatkowym, a nie obowiązkowym. To prawie o połowę więcej niż w przypadku niemieckich szkół. Być może jest to związane z problemem zmiany programu nauczania. Część nauczycieli, aby

nadrobić zaległości, podejmuje ten temat na kołach historycznych. Cieszy fakt, że starają się w jakiś sposób wprowadzić mimo wszystko tematykę Zagłady, jednak większość uczniów niestety nie korzysta z oferty szkolnych kół zainteresowań.

Aby przyjrzeć się, w jaki sposób przebiegł proces konfrontacji świadomości i wiedzy wyniesionej z domu i szkoły z osobistą wizytą w miejscu pamięci, zadałam pytanie dotyczące efektu przyjazdu do MPiMA-B. Wiemy już, że przyjazd do Muzeum wynikał z różnych motywacji – rodzinnych lub szkolnych. Czy cel, jaki założyli sobie twórcy programu i metodyki pracy z młodzieżą w miejscach pamięci, został osiągnięty?

Wykres 5.2.13 *Jak uważasz, czy po powrocie do domu, rodziny i rówieśników coś zmieni się w twoim życiu?*



Przed analizą badań słyszałam opinie, że wizyty w miejscach pamięci nie robią na Niemcach żadnego wrażenia, nie potrafią oni docenić, że mają możliwość stanąć i zobaczyć autentycznie pozostałości po historii lub usłyszeć

wspomnienia z ust ocalonych. Informacje te na pewno potrzebują gruntownej weryfikacji, ponieważ aż 52% młodych Niemców napisało, że po wizycie w MPiMA-B na pewno coś zmieni się w ich życiu i nie pozostaną obojętni na to, czego tu doświadczyli. Polska młodzież dokonała autorefleksji nad własnym życiem i potrafiła odnaleźć kontekst Auschwitz we współczesności tylko w 14%, natomiast aż połowa Polaków odpowiedziała, że wizyta kompletnie nic nie zmieni w ich życiu. 36% Polaków nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie. Nic nie zmieni się w życiu 30% młodzieży niemieckiej. Jak napisała jedna z osób w ankiecie: „Nic się nie zmieni, bo i tak nie można cofnąć tego, co się stało”.

Rozwinięcie odpowiedzi: *Co może zmienić się w moim życiu po wizycie w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau?*

Odpowiedzi polskiej młodzieży:

„Teraz zauważa się, w jakich luksusach my żyjemy w porównaniu do ofia . Nie będę już opowiadał dowcipów o Żydach”.

„Zmieniło się moje nastawienie do życia, a w szczególności do ludzi”.

„Na pewno zmieni się sposób myślenia i wzbudzi się w nas takie... docenienie życia”.

„Bardziej docenia się życie. My mamy wszystko, oni nie mieli nic”.

„Stanę się innym człowiekiem”.

Odpowiedzi niemieckiej młodzieży:

„Podchodzę do tego tematu inaczej niż wcześniej – ostrożniej, poważniej”.

„Więcej się zastanawiam nad pewnymi rzeczami”.

„Stałem się bardziej taktowny, ostrożny i bardziej tolerancyjny wobec innych religii”.

„Będę teraz wszystko bardziej doceniać”.

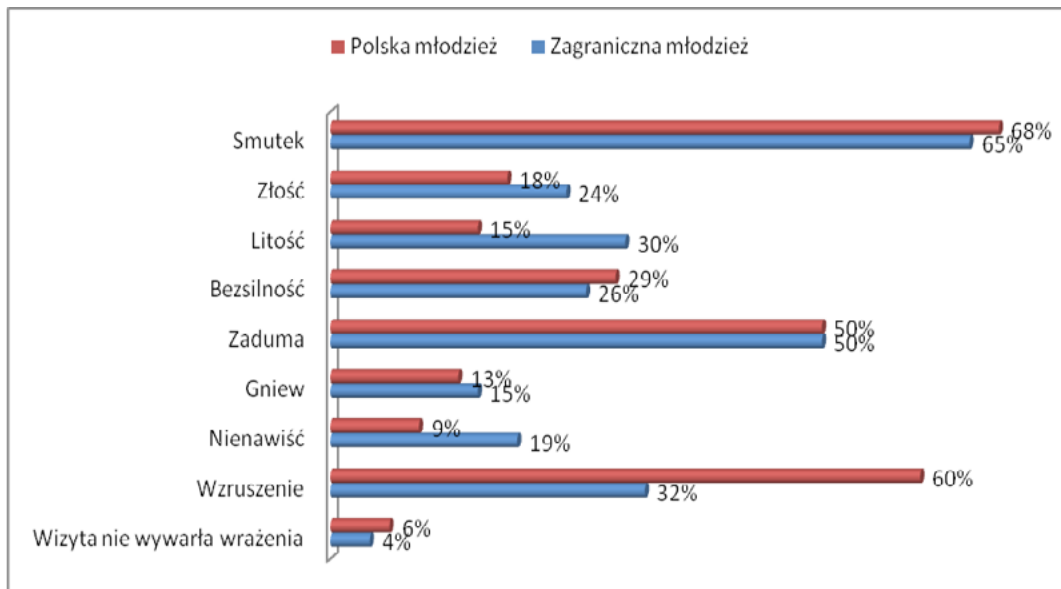
„Nie będę się skarżyła z powodu drobiazków”.

„Opowiem mojej rodzinie i przyjaciołom o wyjeździe i przypomnę im historię obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu”.

„Codzienne problemy będą wydawać się mniejsze”.

Z nazwaniem odczuć po wizycie na terenie KL A-B zmierzyli się respondenci prof. dr hab. Jadwigi Berbeki:

Wykres 5.2.14 Co odczuwałeś/-aś po wizycie w Muzeum?

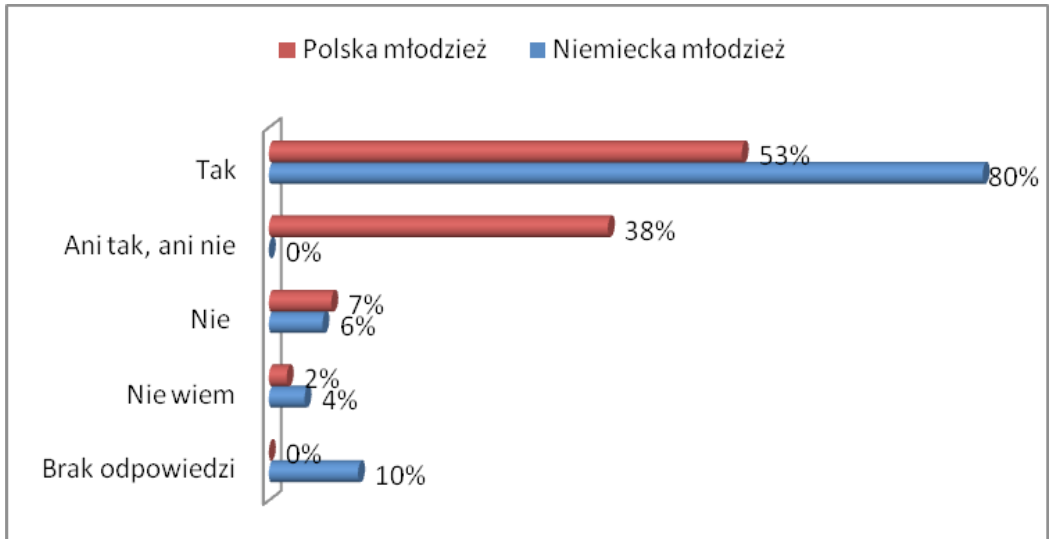


Zarówno polska (68%), jak i zagraniczna młodzież (65%) po wizycie w MPiMA-B odczuwa przede wszystkim smutek. Polska młodzież aż o 28% częściej niż młodzież zagraniczna jest wzruszona tym, co zobaczyła po przybyciu na miejsce. U zagranicznej młodzieży częściej niż w grupie polskiej pojawiają się takie uczucia, jak złość, litość, gniew, nienawiść. Obydwie grupy w 50% odczuwają zadumę, co sprzyja pozytywnej refleksji dotyczącej postaw współczesnego świata.

Powyższa praca kilkakrotnie podejmowała wątek wyjątkowości MPiMA-B, zarówno pod względem historii, jak i współczesnych pozostałości materialnych. Mimo to dla wielu, a nawet większości ludzi, jest jednym z wielu podobnych sobie miejsc. Z tego względu zapytałam młodzież polską

i niemiecką, czy ich zdaniem wizyta w PMA-B różni się od wizyt w innych muzeach historycznych i miejscach pamięci. Moim zamiarem było sprawdzenie poziomu świadomości odnośnie do tej sfery. Jest to istotny punkt wyjścia podczas uczestniczenia młodych ludzi w procesie edukacji historycznej.

Wykres 5.2.15 Czy wizyta w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau różni się twoim zdaniem od wizyt w innych muzeach historycznych i miejscach pamięci?



Zgodnie z wynikami zaprezentowanymi na wykresie 80% młodzieży niemieckiej i 53% młodzieży polskiej odpowiedziało, że MPiMA-B zdecydowanie różni się od innych miejsc pamięci i muzeów historycznych. Obydwa wyniki są dobre, ponad połowa ankietowanej młodzieży dostrzega różnice. To, co niepokoi: 38% polskiej młodzieży wybrało odpowiedź „ani tak, ani nie”. Kolejny raz mamy do czynienia z dużo większym niezdecydowaniem młodych Polaków. Zaryzykuję nawet stwierdzenie, że właściwie na wiele kwestii, także i w tym przypadku młodzież polska pozostaje wręcz obojętna. Żadna z osób z grup niemieckich nie zaznaczyła wspomnianej odpowiedzi „ani tak, ani nie”. W polskich grupach 10% osób nie odpowiedziało w ogóle,

co również sugeruje brak jakichkolwiek przemyśleń. Wydawać się może, że po części jest to znów wynik braku przygotowania polskiej młodzieży do wyjazdu. Można zastanawiać się, co dla Niemców jest tak wyjątkowego w KL A-B, że decydują się na kilkudniowy przyjazd, mimo że na terenie Niemiec jest również wiele pozostałości po byłych obozach koncentracyjnych, funkcjonujących znacznie dłużej niż KL A-B.

Rozwinięcie odpowiedzi: Czym różni się Miejsce Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau od innych muzeów historycznych i miejsc pamięci?

Odpowiedzi polskiej młodzieży

„Wyróżnia się historią, tym, co się tu stało, zbyt dużo ludzi tu zginęło”.

„Atmosferą i autentyzmem. Pokazuje, co wtedy przeżywali ludzie”.

„Można zobaczyć były obóz, miejsca, pamiątki”.

„Różni się tematyką i ładunkiem emocjonalnym”.

„Powagą sytuacji”.

Odpowiedzi niemieckiej młodzieży

„Działy się tam straszne rzeczy, temat jest bardziej dramatyczny”.

„Nigdzie indziej nie zginęło tylu ludzi”.

„Tym, że Auschwitz-Birkenau to nie tylko muzeum, ale też pomnik i ogromny cmentarz”.

„Tutaj widać skalę wydarzeń”.

„Emocjami. Odwiedzenie tego miejsca było szokujące”.

„Wiele eksponatów przedstawionych jest bardzo autentycznie”.

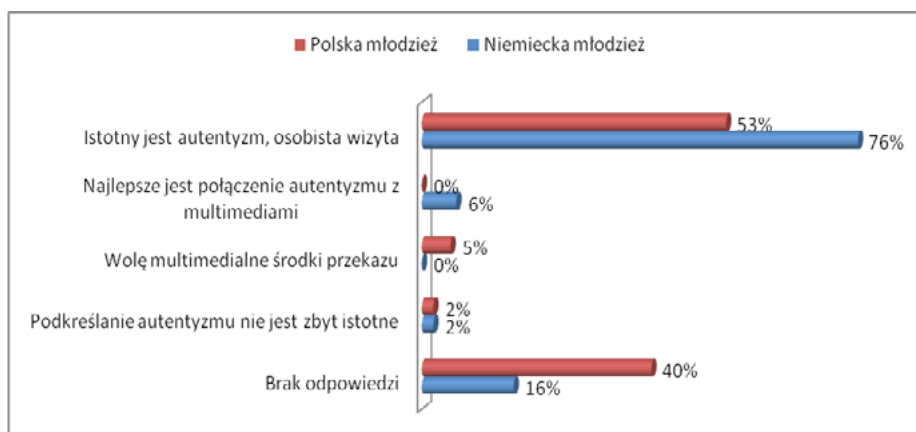
„Ma ogólnoświatowe znaczenie”.

Obydwie grupy wskazują, że jednym z elementów czyniących MPiMA-B wyjątkowym jest atmosfera emocjonalnego i bardzo osobistego przeżywania momentu pojawienia się na terenie byłego obozu. Równie często podkreślana była możliwość zobaczenia wszystkiego na własne oczy przy jednoczesnej świadomości, że to, co widzą, jest autentyczne. Młodzież właściwie w ogóle nie wspomina o wystawach narodowych i wystawie głównej. Ich

uwaga jest skoncentrowana przede wszystkim na oryginalnych pozostałościach materialnych. Możemy zatem stwierdzić, że w pełni dostrzegają różnicę między przestrzenią muzeum historycznego a przestrzenią miejsca pamięci. Młodzież niemiecka wskazuje na wielowymiarowość Auschwitz jako miejsca pamięci o ogólnoświatowym zasięgu, jako pomniku i cmentarzu jednocześnie. Wyjątkowość miejsca pamięci doskonale uchwycił pewien 15-latek cytowany w podręczniku dla nauczycieli wydany przez Agencję Praw Podstawowych UE: „Kiedy byłem na Majdanku, zrozumiałem, że to się wydarzyło naprawdę. Co prawda wiedziałem to wszystko wcześniej, ale nie tak samo”¹⁴⁶.

Czy w polskiej lub niemieckiej grupie badawczej znalazły się osoby, dla których wyjątkowość autentyczności miejsca była bez znaczenia i wyzwoliła raczej poczucie braku multimedialnych atrakcji? Przyjrzyjmy się kolejnemu pytaniu:

Wykres 5.2.16 *Czy według Ciebie podkreślanie autentyczności miejsca, jakim jest teren byłego obozu koncentracyjnego i zagłady jest dla Ciebie istotne, czy wolisz multimedialne metody*



¹⁴⁶ A. Bartuś, *Auschwitz – historia wczoraj, edukacja dziś*, [w:] *Człowiek wobec totalitaryzmu. Od prostych recept do „ostatecznego rozwiązania”*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2012, s. 270.

prezentowania elementów wystawienniczych?

Zauważmy, że tylko 5% młodzieży polskiej preferuje multimedialne środki przekazu, nawet gdy mają możliwość znaleźć się między oryginalnymi zabudowaniami obozowymi. Jedynie 6% młodzieży niemieckiej wskazuje, że atrakcyjniejsze byłoby połączenie autentyczności miejsca z multimedialną interaktywnością. Czasem chyba zbyt szybko formułowane są opinie, że młodzi ludzie przejawiają brak zainteresowania i zaangażowania, jeśli nie mają dostępu do najnowszych wynalazków technologicznych. Co ciekawe, w wypowiedziach niektórych polityków i specjalistów znalazło się przekonanie, że jedynie multimedia i interakcja zapewniają sukces w edukacji. Jak się okazuje, sami zainteresowani nie podzielają takiego poglądu i mając na szali autentyczność i atrakcje multimedialne, wybierają to pierwsze. Ktoś może zadać pytanie, czym kieruje się młodzież? Z jakiego powodu wybrali tak a nie inaczej? Poznajmy zatem przyczyny, dla których młodzież polska i niemiecka bardziej docenia autentyczność miejsca pamięci.

*Rozwinięcie odpowiedzi: **Dlaczego według Ciebie istotne jest zachowanie autentyczności Miejsca Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau?***

Odpowiedzi polskiej młodzieży

„Oddaje historię tego miejsca, ma większą efektywność. To, co widoczne, lepiej trafia do ludzi, można więc lepiej zapamiętać”

„Można lepiej poznać i wczuć się w historię więźnia, odczuć i wyobrazić sobie emocje i cierpienie tych ludzi. Człowiek może się bardziej emocjonalnie ustosunkować”.

„Multimedia nie są w stanie przedstawić tragedii tego miejsca, upraszczają i koloryzują”.

„Ważne jest, by wiedzieć, bo potem każdy może powiedzieć coś innego i późniejsze pokolenie będzie słyszało plotki”.

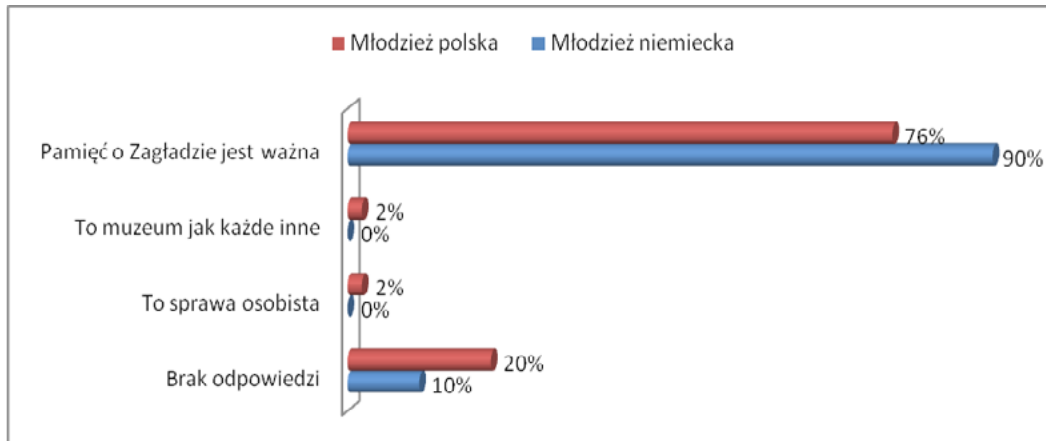
Odpowiedzi niemieckiej młodzieży
„Móc zobaczyć to miejsce jest czymś niepowtarzalnym. Tego, co się tam doświadcza, nie można zobaczyć w żadnym filmie”
„Autentyzm jest ważny dlatego, że tylko widząc to wszystko na własne oczy, można pojąć horror sytuacji”.
„Multimedia rozpraszają, odwracają uwagę i zwiększają dystans do tego miejsca”.
„Chcę być w miejscu, gdzie to wszystko się stało”.
„Można sobie lepiej wszystko wyobrazić”.

Obydwie grupy młodzieży wyjaśniają, że multimedia upraszczają, koloryzują, rozpraszają i zwiększają dystans do miejsca pamięci i tematu Zagłady. Jestem przekonana, że dla wielu specjalistów oświatowych oraz polityków z kraju i zagranicy są to zdumiewające odpowiedzi. Ironizując nieco – przecież młode pokolenie odbiera tylko za pomocą prostych przekazów ikonicznych, najlepiej aktywizujących wszystkie ośrodki zmysłowe, co zapewniają właśnie multimedia. Okazuje się, że najsilniejszym aktywizatorem jest po prostu obecność w miejscu, gdzie historia zebrała dramatyczne żniwa. Młodzież tłumaczy, że w autentycznym miejscu pamięci niemalże uosabia się cała historia, cierpienie, życie każdego z więźniów. „Człowiek może się bardziej emocjonalnie ustosunkować” - napisała jedna z ankietowanych osób. Istnieje zatem potrzeba emocjonalnego doświadczenia. Rozważania w stylu: „Nie możemy narażać młodzieży na zbędne emocje, lepiej odwoływać się do rozumu i faktów; po co denerwować i stresować młodzież” – są zupełnie bezpodstawne. Młodzież w pełni świadomie wskazuje na istotne znaczenie pojawienia się emocji podczas wizyty w miejscu pamięci.

Swoją pracę chciałabym zakończyć jednym z najważniejszych w moim odczuciu pytań, które powinno być skierowane do przedstawicieli wszystkich środowisk. To pytanie powinien zadać sobie każdy z nas, nawet jeśli nie

wierzy w sens wpływu przeszłości na teraźniejszość: czy kolejne pokolenia powinny pamiętać o Zagładzie i obozach koncentracyjnych, a jeśli tak, to dlaczego powinni zostać obciążeni tym obowiązkiem?

Wykres 5.2.17 *Czy twoim zdaniem pamięć o Zagładzie i obozach koncentracyjnych*



jest ważnym zadaniem dla kolejnych pokoleń?

Dla 90% Niemców i 76% Polaków zachowanie pamięci o Zagładzie przez kolejne pokolenia jest istotnym zadaniem. To bardzo pozytywny wynik, biorąc pod uwagę tendencje do zaniżania wartości historii w szerszym kontekście wpływu na teraźniejszość. Spójrzmy, jak młodzież wyjaśniała wybór odpowiedzi twierdzącej.

*Rozwińcie odpowiedzi: **Dlaczego według Ciebie pamięć o Zagładzie jest ważnym zadaniem dla kolejnych pokoleń?***

Odpowiedzi polskiej młodzieży
„To historia naszego narodu, którą musimy znać. To nasza tożsamość, oddaje cierpienie”.
„Nie można zapominać o masowej zagładzie ludzi w obozach”.
„Trzeba pokazywać, do czego zdolny jest człowiek, aby się to nie powtórzyło, uczuła uczniów na krzywdę ludzką, jest przestrożą dla kolejnych pokoleń”.
„Pamięć jest ważna, jednakże uważam, że nie jest dobrym nabijanie głów młodym ludziom tym nieprzyjemnym fragmentem polskiej historii”.
„Pamięć jest ważna, ale nic nie zmienia. Na świecie dalej są obozy a świat udaje, że ich nie ma a tragedie należą do przeszłości”.
„Ponieważ młodsze pokolenie, żeby nie obrazić, jest takie ułomne i naprawdę o tym powinno wiedzieć każde pokolenie, aby o tym nie zapomniano”.
Odpowiedzi niemieckiej młodzieży
„To ważne, bo trzeba się starać, żeby coś takiego się nie powtórzyło”.
„Nie wolno o tym zapomnieć”.
„Każdy powinien wiedzieć, co tam się wtedy działo”.
„Te trudne czasy nigdy nie powinny zostać zapomniane, żeby nigdy więcej nie został popełniony taki błąd”.
„To ważny temat, ale nie powinniśmy czuć się winni”.
„Pamięć jest ważna, bo to, co wydarzyło się w Oświęcimiu, moim zdaniem może się jeszcze zdarzyć, może nie w takiej samej formie, ale fenomeny, które do tego doprowadziły (ksenofobia, przerośnięty patriotyzm, antysemityzm) niestety ciągle istnieją”.
„To należy do niemieckiej historii i powinno się o tym wiedzieć”.
„Jest ważna, bo o historii coraz bardziej się zapomina”.
„Nie można tuszować bezsensownego mordu”.
„Ważne jest okazać ofiarom należyty szacunek”

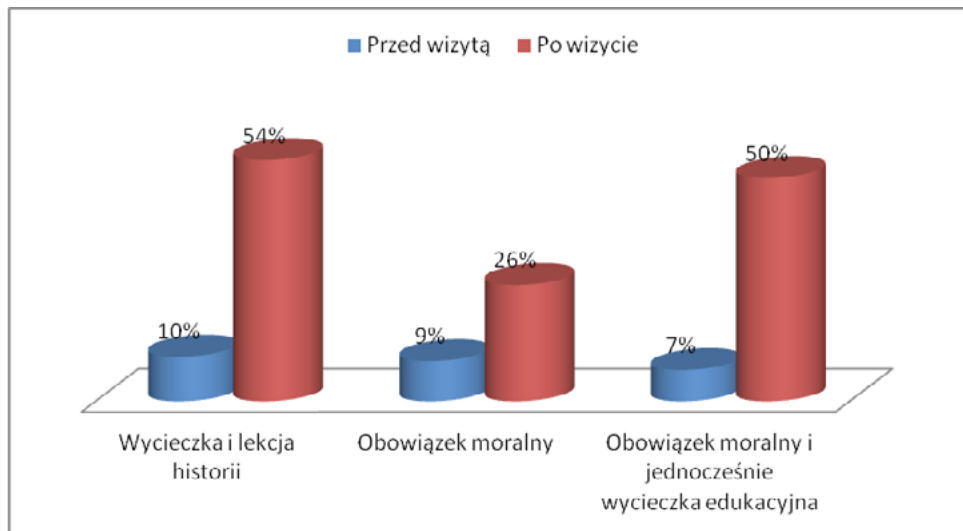
Odpowiedzi w dużej mierze przypominają proste slogany zaczerpnięte z narracji wykorzystywanej w mediach, artykułach czy przekazach szkolnych: „To nie może się powtórzyć”, „Nie powinniśmy o tym zapominać”, „To historia naszego narodu i powinniśmy ją znać”. W odpowiedziach niemieckich pojawia się wątek poczucia winy za zbrodnie ojców lub dziadków i odpowiedzialności za zbrodnie popełnione przez kraj, do którego przynależą.

Pomimo większej części ogólnikowych odpowiedzi zdarza się podejmowanie wątku współczesnych zbrodni. Niektóre osoby wskazują, że pamięć o Zagładzie jest ważna, jednocześnie przypominając, że światu mimo tej pamięci trudno wyciągnąć wnioski, ponieważ masowe ludobójstwa nadal istnieją, a świat udaje, że tego nie ma. Z jednej strony świadomość tej sytuacji niesie pewne niebezpieczeństwo, że młode pokolenie z czasem dojdzie do wniosku, iż nie ma potrzeby angażować się w pamięć o Zagładzie, ponieważ i tak z tego nic nie wynika i nawet rządy wielkich państw przymykają oko na współcześnie rozgrywające się dramaty. Z drugiej jednak strony można w tym zaobserwować potencjał dla edukacji historycznej w miejscach pamięci i edukacji szkolnej, ponieważ młodzież posiada jednak umiejętność poszukiwania odniesień z przeszłości, mogących wspomóc kształtowanie przyszłości.

Mimo że młodzież najczęściej przyjeżdża na teren byłego obozu Auschwitz-Birkenau w formie turystycznej wycieczki martyrologicznej, pod koniec wizyty przymusowa wycieczka przeinacza się w pobyt uruchamiający w większym lub mniejszym stopniu proces autorefleksji. Pokazują to badania empiryczne z lat 2009-2011 autorstwa Katarzyny Stec z Uniwersytetu Jagiellońskiego pt. *Interpretacja wizyty w muzeum miejscu pamięci jako doświadczenie turystyczne – kategoria atrakcji turystycznej*¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Badania sondażowe N=1632. Polscy uczniowie (+14 lat) zwiedzający miejsca pamięci oraz badania jakościowe z uczniami pół roku po wizycie (marzec-kwiecień

Wykres 5.2.18 Czym jest dla Ciebie wyjazd do Miejsca Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau (wyniki nie sumują się, jest to wybór jedynie trzech głównych odpowiedzi z całości)?



Przed wizytą w MPiMA-B znacząca grupa postrzega wizytę w kategorii wycieczki turystycznej. Po wizycie interpretacja kieruje się ku wartości doświadczenia edukacyjnego i emocjonalnego, a kategoria atrakcyjności i ciekawości turystycznej jest zminimalizowana. Dzięki badaniu przeprowadzonemu z tymi samymi osobami przed wizytą i po niej doskonale widać, jak istotny wpływ na percepcję młodzieży ma osobisty pobyt w miejscu pamięci i zderzenie się z przestrzenią autentyczności, obecnością i narracją bezpośrednich świadków historii.

2011). Wyniki badań zaprezentowane podczas konferencji *Auschwitz i Holocaust...*

Zakończenie

Zarówno w polskiej, jak i niemieckiej świadomości młodych ludzi wizyta w MPiMA-B nie pozostaje bez echa. Mimo rzadko prowadzonych w domu rozmów na temat Zagłady, młodzież dobrze ocenia swoją wiedzę na ten temat, podając za źródło wiadomości głównie szkołę i telewizję. W niektórych przypadkach, kiedy osoba bliska była w jakiś sposób związana z KL Auschwitz (najczęściej, kiedy była więźniem lub udzielała pomocy więźniom) rozmowy z domownikami są częstsze i bliscy chętniej dzielą się wspomnieniami. Młodzież pochodząca z rodzin, gdzie temat Zagłady nie interesuje członków rodziny, ma bardzo ogólny i obojętny stosunek do omawianego tematu – nie wie, czym MPiMA-B różni się czymś od innych miejsc pamięci i muzeów historycznych, jest przekonana, że nic nie zmieni się w jej życiu po wizycie na terenie byłego obozu. Młodzież z tego kręgu uważa, że troska o autentyzm miejsc pamięci nie jest zbyt istotna. Decydując się na wyjazd, najczęściej motywowani są ciekawością i chęcią dowiedzenia się czegoś więcej o historii obozu. W mniejszym stopniu odczuwają konieczność pojawienia się w miejscu związanym z historią rodziny, ponieważ najczęściej nie wiedzą, czy ktoś z rodziny związany był w jakikolwiek sposób z KL A-B.

Jednym ze skutków wizyty w miejscu pamięci, nieprzewidzianym w konseptach do pracy z uczniami, jest docenienie wartości życia. Młodzież wskazuje ten element autorefleksji jako jeden z największych rezultatów wizyty, podobnie deklaruje także poważniejsze podejście do tematu i rezygnację z opowiadania złośliwych tekstów związanych z innymi narodami. Przed Niemcami jeszcze wiele lat potrzebnych do całościowego przepracowania historii narodowego socjalizmu i jego skutków. Przykładem ponownego pojawienia się niepokojących tendencji do zrzucania odpowiedzialności na inne kraje jest niemiecki serial *Nasze matki, nasi ojcowie*, wyemitowany w czerwcu 2013 r. Młodzi Niemcy postrzegają członków swoich rodzin jako ofiary oszukane przez Hitlera, niemające nic wspólnego z obozami koncentracyjnymi i zagłady.

Na polskim gruncie należy dokonać konsekwentnych przemian dydaktyczno-metodologicznych. Polska młodzież nie jest odpowiednio przygotowywana przed wizytą w MPiMA-B. Nie uczestniczy także w zajęciach podsumowujących wyjazd. Polskie szkoły, o ile w ogóle zdecydują się na organizację wyjazdu do PMA-B, wybierają pobyt jednodniowy zakładający jedynie kilkugodzinne zwiedzanie. Niesie to zagrożenie trudności w odnalezieniu się w przestrzeni byłego obozu i problemów ze zrozumieniem lekcji, jaką przygotowała historia obecnemu pokoleniu. Bardzo często zaznaczane przez polską młodzież ogólne odpowiedzi czy bezrefleksyjne wyjaśnienia (albo wręcz brak odpowiedzi) zwracają uwagę na stan polskiego szkolnictwa, które w dalszym ciągu nie umożliwia uczniom kreatywnej, aktywnej pracy zespołowej, samodzielnego poszukiwania źródeł, wykształcenia umiejętności krytycznego myślenia, analizy, formułowania wniosków i dostrzegania wielu zależności przeszłości z obecną sytuacją na świecie. Polsce potrzebna jest edukacja oparta na uczeniu się, a nie na nauczaniu. Konieczna jest weryfikacja i dokonanie poprawek reformy programowej nauczania historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Obserwacje i doświadczenia przekazane przez liczne grono nauczycieli i edukatorów z całej Polski

oraz uchwała MRO z czerwca 2014 r. nie pozostawiają złudzeń – reforma skonstruowana w takiej formie, w jakiej została zatwierdzona, jest ogromnym błędem. Z roku na rok maleje liczna polskiej młodzieży pojawiającej się w MPiMA-B.

Obiecująca jest świadomość młodych ludzi dotycząca konieczności zachowania autentyzmu miejsc pamięci w niezmienionej postaci. Młodzież docenia troskę o zachowanie autentyzmu miejsc pamięci i nie oczekuje zastosowania środków multimedialnego przekazu w obozowej przestrzeni. Konfrontacja z miejscem pamięci przebiega w różny sposób, zależny od komunikacji międzypokoleniowej w domu rodzinnym.

W Niemczech powraca tendencja do podkreślania cierpienia, którego doświadczyło społeczeństwo niemieckie podczas II WŚ z rąk hitlerowców. Niemcy zdają się dzielić odpowiedzialność za wojenne dramaty, obarczając nią także inne kraje. W niemieckim dyskursie coraz częściej pojawia się wątek wysiedleń Niemców z ziem, które po wojnie weszły w granicę Rzeczypospolitej. Coraz więcej świadków opowiada o przymusowych wysiedleniach i tragedii niemieckiej ludności cywilnej. Jednocześnie Niemcy nie dostrzegają lub nie chcą dostrzec wysiedleń w innych częściach Europy, jak choćby na Kresach Wschodnich lub w powstańczej Warszawie. Dlatego też wskazane jest prowadzenie kontynuacji badań, dzięki którym możliwe będzie prześledzenie procesu kształtowania tożsamości i stanu świadomości historycznej niemieckiej młodzieży.

System edukacji obywatelskiej w Niemczech, oparty na pracy projektowej i dofinansowywanych wizytach studyjnych w miejscach pamięci przynosi zadowalające efekty. Młodzież, której umożliwiono kilkudniowy pobyt w MPiMA-B, zaoferowano spotkania, rozmowy podsumowujące i warsztaty, w sposób bardziej dojrzały i przemyślany odpowiada na pytania ankietowe. Jej wiedza i autorefleksja dotyczące osobistej konfrontacji z miejscem pamięci są dużo bardziej uporządkowane i usystematyzowane niż młodzieży polskiej, która w ograniczonym stopniu skorzystała z oferty edukacyjnej

MPiMA-B. Postulat MRO, aby utworzyć trwały mechanizm organizowania i finansowania wyjazdów polskiej młodzieży do miejsc pamięci, zasługuje na jak najszybszą realizację.

Niniejsza publikacja stanowi pracę magisterską *Rola i znaczenie pamięci o KL Auschwitz-Birkenau w edukacji historycznej Polaków i Niemców. Konfrontacja pamięci indywidualnej z doświadczeniem miejsca*, powstałą pod kierunkiem prof. UKSW dr hab. Anny Szczepan-Wojnarskiej. Praca jest dostępna w archiwum Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Role and Meaning of the Memory of KL Auschwitz-Birkenau in Historical Education of Poles and Germans. Confrontation of the Individual Memory with Experience of Place.

How is the memory of the Holocaust and Auschwitz seen today among young Poles and Germans, is it different from that of the past? What are the differences in the memory space and education about the Holocaust between the two countries, and what do they have in common? The article is based on three pillars, and what served as foundations for them was a survey conducted with Polish and German youth in late April and May 2013, immediately after their visit to the Auschwitz-Birkenau. The first part concerns the individual and family memory of young people from Poland and Germany, who came to the Memorial and Museum of Auschwitz-Birkenau (MMA-B); there are also issues related to the intergenerational transmission of war fate of the relatives. The second pillar takes on teaching about the Holocaust at school and the evaluation of historical education from the student's point of view. There are presented the opinions of many historians, teachers and educators struggling with the effects of the reform of history teaching. The third

and most extensive part of the article presents the issues related to historical education in the memorial site and young people confronting their past experience, knowledge, notions with the authenticity of MMA-B. Fundamental questions has been raised about the sense of maintaining authenticity of the memorial site and the reason that makes the memory of the Holocaust such an important task for future generations.

Keywords: historical education in memorial sites, authenticity and pedagogics of a memorial site, teaching of history in Poland and Germany, Memorial and Museum Auschwitz-Birkenau, post-memory.

Bibliografia

Literatura przedmiotu:

H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków 1998;

Auschwitz i Holocaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji, red. P. Trojański, Oświęcim 2008;

P. Cywiński, *Epitafium... i inne spisane niepokoje*, Oświęcim 2012;

T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2009;

Krwawy cień genocydu, red. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L. Nijakowski, Kraków 2011;

M. Kucia, *Auschwitz jako fakt społeczny. Historia, współczesność i świadomość społeczna KL Auschwitz w Polsce*, Kraków 2005;

Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej, red. J. Chrobaczyński, P. Trojański, Kraków 2004;

Nauczanie o Holocaustie, red. E. Lewczuk, Pułtusk 2006;

Pamięć. Świadomość. Odpowiedzialność. Międzynarodowa konferencja z okazji 60. rocznicy utworzenia Muzeum Auschwitz-Birkenau, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, K. Oleksy, Oświęcim 2008;

Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009;

R. Szuchta, P. Trojański, *Holokaust: zrozumieć dlaczego*, wyd. 2 popr., Warszawa 2006;

M. Zaborski, *Współczesne pomniki i miejsca pamięci w polskiej i niemieckiej kulturze politycznej*, Toruń 2011.

Czasopisma:

Biuletyn Informacyjny Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau, Fundacji Pamięci Ofiar Obozu Zagłady Auschwitz-Birkenau „Pro Memoria”, styczeń 2004, nr 20;

Magazyn „Oś. Oświęcim-Ludzie-Historia-Kultura”, czerwiec 2014, nr 74.

Inne:

Autorskie badania ankietowe przeprowadzone z polską i niemiecką młodzieżą na przełomie kwietnia i maja 2013 r.;

Autorski wywiad z Markiem Zającem, styczeń 2011;

Badania ankietowe zrealizowane między lipcem a wrześniem 2011 r, udostępnione przez prof. UEK dr hab. Jadwigę Berbekę (Katedra Turystyki, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie);

Materiały konferencyjne. Ogólnopolska konferencja naukowo-dydaktyczna *Auschwitz i Holokaust — edukacja w szkole i w miejscu pamięci*. 12-14 kwietnia 2013 r. Organizatorzy: Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau oraz Instytut Historii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Spis wykresów:

Wykres 1.1	559
Czy ktoś z członków twojej rodziny w KL Auschwitz-Birkenau był...	
Wykres 1.2	560
Jak często temat KL Auschwitz-Birkenau pojawiał się w twojej rodzinie?	
Wykres 3.1	591
Czy przed przyjazdem do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau odbyło się w szkole/na uczelni/ w instytucji/organizacji pozarządowej jakiegokolwiek przygotowanie merytoryczne?	
Wykres 3.2	592
Czy według ciebie wcześniejsze przygotowanie uczniów do wizyty w tym szczególnym miejscu było potrzebne i odniosło pozytywny skutek?	
Wykres 3.1.1	601
Czy wizyta w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau różni się twoim zdaniem od wizyt w innych muzeach historycznych i miejscach pamięci?	
Wykres 3.1.2	603

Czy według Ciebie podkreślanie autentyczności miejsca, jakim jest teren byłego obozu koncentracyjnego i zagłady jest dla Ciebie istotne czy wolisz multimedialne metody prezentowania elementów wystawienniczych?

Wykres 3.1.3.....605

Jak uważasz, czy po powrocie do domu, rodziny i rówieśników coś zmieni się w Twoim życiu?

Wykres 5.1.1.....620

Kategorie wiekowe badanych grup młodzieży

Wykres 5.1.2.....621

Kategorie płci badanych grup młodzieży

Wykres 5.1.3.....621

Wykształcenie

Wykres 5.1.4.....622

Miejsce zamieszkania

Wykres 5.2.1..... 625

Czy ktoś z członków Twojej rodziny w KL Auschwitz-Birkenau był...

Wykres 5.2.2.....629

Czy w Twojej rodzinie pojawiał lub pojawia się temat historii o KL Auschwitz-Birkenau?

Wykres 5.2.3.....632

Jak oceniasz swoją wiedzę na temat KL A-B i innych obozów koncentracyjnych wyniesioną z domu?

Wykres 5.2.4.....634

Czy temat KL Auschwitz pojawił się w Twojej szkole/na uczelni?

Wykres 5.2.5.....638

Motywy wizyt młodzieży w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Wykres 5.2.6.....639

Co spowodowało, że zdecydowałeś/-aś się na wyjazd do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau?

Wykres 5.2.7.....640

Organizator wyjazdu do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau.	
Wykres 5.2.8.....	641
Kto decydował o przyjeździe do PMA-B?	
Wykres 5.2.9.....	641
Czy przyjechałbyś/-ałabyś do Muzeum, gdyby nie miała miejsca decyzja instytucjonalna?	
Wykres 5.2.10.....	642
Czy przed przyjazdem do Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau odbyło się w szkole/na uczelni/ w instytucji/organizacji pozarządowej jakiegokolwiek przygotowanie merytoryczne?	
Wykres 5.2.11.....	643
Czy według ciebie wcześniejsze przygotowanie uczniów do wizyty w tym szczególnym miejscu było potrzebne i odniosło pozytywny skutek?	
Wykres 5.2.12.....	644
Czy według ciebie szkoła/uczelnia w odpowiedni sposób dba o przekazanie uczniom wiedzy na temat obozów koncentracyjnych i zagłady?	
Wykres 5.2.13.....	645
Jak uważasz, czy po powrocie do domu, rodziny i rówieśników coś zmieni się w twoim życiu?	
Wykres 5.2.14.....	647
Co odczuwałeś/-aś po wizycie w Muzeum?	
Wykres 5.2.15.....	648
Czy wizyta w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau różni się twoim zdaniem od wizyt w innych muzeach historycznych i miejscach pamięci?	
Wykres 5.2.16.....	650
Czy według ciebie podkreślanie autentyzmu miejsca, jakim jest teren byłego obozu koncentracyjnego i zagłady jest dla ciebie istotne czy wolisz multimedialne metody prezentowania elementów wystawienniczych?	
Wykres 5.2.17.....	653

Czy twoim zdaniem pamięć o Zagładzie i obozach koncentracyjnych jest ważnym zadaniem dla kolejnych pokoleń?

Wykres 5.2.18.....651

Czym jest dla ciebie wyjazd do Miejsca Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau?

Spis tabel:

Tabela 1.1.....558

Postrzegana znajomość z więźniami i ofiarami K Auschwitz

Tabela 3.1.....584

Kompetencje rozwijane w procesach edukacyjnych w miejscach pamięci

Tabela 4.1.....610

Na jakich przedmiotach lub zajęciach pozaszkolnych pojawił się temat Zagłady

Tabela 5.2.1.....623

Skąd pochodzą Twoje wiadomości na temat obozu Auschwitz?

Tabela 5.2.2.....626

Czym był Holocaust?

Tabela 5.2.3.....630

Czy w szkole uczyliście się o obozie Auschwitz?

Spis rysunków:

Rys. 1.1.....546

Współczesny Auschwitz: model.

Rys 1.2.....547

Świadomość społeczna Auschwitz jako współczesna potoczna pamięć zbiorowa