SEJ
SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 18/2023, ss. 241-263
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2023.18(17)
www.sej.mazowiecka.edu.pl
Otrzymano: 16.07.2023
Zaakceptowano: 30.09.2023
Opublikowano: 28.12.2023

CC BY

Marcin Zaborski
Uniwersytet SWPS, Instytut Nauk Społecznych
Orcid: 0000-0001-9746-9670

Magdalena Śniegulska
Uniwersytet SWPS, Katedra Psychologii Klinicznej
Orcid: 0000-0002-6361-2843

DZIECKO JAKO PODMIOT MUZEALNEJ EDUKACJI O HOLOKAUŚCIE. WYZWANIA, UWAGI I REKOMENDACJE

CHILDREN IN THE EDUCATIONAL MISSION OF MUSEUMS DEDICATED TO THE MEMORY OF THE HOLOCAUST. CHALLENGES, REMARKS AND RECOMMENDATIONS

Streszczenie

W przypadku młodych odbiorców – szczególnie dzieci – nauczanie historii Holokaustu wymaga odpowiedniej wrażliwości. Potrzebuje niewątpliwie uwzględnienia predyspozycji i możliwości emocjonalnych odbiorców. Zaproszenie ich do trudnej przeszłości oraz prezentowanie

Summary

For young audiences – especially children – teaching the history of the Holocaust requires appropriate sensitivity. It undoubtedly needs to take into account the predisposition and emotional capacity of the audience. Inviting them into a difficult past and presenting them with

im narracji poświęconej śmierci i okrucieństwu wojny musi uwzględniać odpowiedzialność, która ciąży na przygotowujących tego rodzaju przekazy. Postulat ten jest aktualny zarówno w miejscach pamięci utworzonych w autentycznych przestrzeniach upamiętnienia (np. na terenie dawnych obozów koncentracyjnych czy obozów zagłady), jak i w placówkach muzealnych stworzonych w przestrzeniach, które nie były wprost naznaczone traumą drugiej wojny światowej. Zwykle stawiają sobie one za cel nakłonienie zwiedzających nie tylko do wglądu w historię i w ludzką naturę, ale też w samych siebie. Namawiają do krytycznego myślenia i sprzyjają stawianiu pytań odnoszących się do kategorii moralnych. Zajmują się nie tylko edukacją historyczną, ale też aspirują do roli podmiotów kształtujących postawy. Twórcy wystaw poświęconych historii Zagłady wykorzystują rozmaite rozwiązania narracyjne i estetyczne. Autorzy tekstu pytają, w jaki sposób placówki muzealne dokumentujące historię Holokaustu, a zarazem upamiętniające jego ofiary i bohaterów, powinny prezentować treści obrazujące traumatyczne doświadczenia i drastyczne sceny, w mocny sposób obciążające emocjonalnie młodych odbiorców. Istotą analizy są tutaj więc ich możliwości percepcyjne.

Słowa kluczowe: Holokaust, muzeum, dzieci, edukacja, pedagogika, emocje

a narrative dedicated to the deaths and atrocities of war must take into account the responsibility of those who prepare such messages. This postulate is valid both in memorials created in authentic sites of commemoration (e.g. on the sites of former concentration or extermination camps) and in museums created in places that were not directly marked by the trauma of the Second World War. They usually aim to entice visitors not only to gain insights into history and human nature, but also into themselves. They encourage critical thinking and promote the posing of questions relating to moral categories. They are not only engaged in history education, but also aspire to become attitude developers. The authors of exhibitions on the history of the Holocaust use a variety of narrative and aesthetic solutions. The authors of the text ask how museums documenting the history of the Holocaust and at the same time commemorating its victims and heroes present content depicting traumatic experiences and drastic scenes to their young audiences in a strongly emotionally burdened manner. It is as much about the children's perceptual abilities.

Keywords: Holocaust, museum, children, education, pedagogy, emotions

1. Wprowadzenie

Kiedy i jak uczyć młodych ludzi o Holokauście? – to pytanie, z którym mierzą się między innymi historycy, muzealnicy, pedagodzy i psycholodzy. Poszukując na nie odpowiedzi, biorą pod uwagę konieczność przekazywania prawdy o zbrodniach popełnionych w czasie II wojny światowej przez Niemców oraz ich współpracowników i kolaborantów. Istotnym celem staje się więc nazwanie zła i wskazanie tych, którzy za nie odpowiadali. Niemniej ważne jest też opisanie jego źródeł, a także odnoszenie ich do współczesności. Chodzi też oczywiście o ukazywanie losów żydowskich ofiar tych zbrodni oraz ich upamiętnianie. Ważne jednak pozostaje, aby w realizacji tych wszystkich intencji uwzględniany był postulat zadbania o bezpieczeństwo emocjonalne dzieci i młodzieży oraz o ich psychiczną integrację. Taką właśnie perspektywę próbujemy uchwycić w tym

opracowaniu, prezentując refleksję nad edukacją o Zagładzie, organizowaną w przestrzeni placówek muzealnych, wspieraną przez nauczycieli i pedagogów w szkołach.

Na potrzeby niniejszego artykułu dokonaliśmy analizy regulacji odnoszących się do rekomendowanego wieku zwiedzających ekspozycje na terenie byłych niemieckich nazistowskich obozów oraz inne placówki dokumentujące historię Holokaustu i upamiętniające jego ofiary. Naszymi badaniami objęliśmy również wskazówki i zalecenia edukatorów odnoszące się do wizyt w takich miejscach, a także rozwiązania ekspozycyjne, które w szczególny sposób uwzględniają możliwości percepcyjne młodych odbiorców. W ten sposób zrekonstruowaliśmy warunki, w jakich dzieci i młodzież mają możliwość odbioru muzealnych przekazów dotyczących Zagłady. Ustalenia te skonfrontowaliśmy z wiedzą dotyczącą etapów rozwojowych człowieka i następujących w czasie ich trwania zmian, osiągnięć i możliwości w obszarze emocjonalnym, intelektualnym i społeczno-moralnym. Na tej podstawie zaproponowaliśmy rekomendacje dotyczące zakresu treści odnoszących się do historii Holokaustu omawianych z dziećmi i młodzieżą w poszczególnych grupach wiekowych. Uznajemy, że taka psychologiczna perspektywa pozwala lepiej zrozumieć istotę i celowość decyzji podejmowanych w analizowanych tutaj procesach edukacyjnych.

2. Edukacja w przestrzeni „ekspozycji trudnych”

W dyskusjach na temat miejsca i roli muzeów w rzeczywistości społecznej pojawia się postulat oswajania najmłodszej publiczności z tymi placówkami poprzez włączanie jej do edukacji i procesów pedagogicznych. Stąd zachęty do uruchamiania edukacji muzealnej – kulturowej i kulturalnej – stanowiącej wsparcie dla edukacji szkolnej, już na wczesnym etapie rozwoju dziecka. (Pater 2013, 58) Z drugiej strony zwraca się uwagę na konieczność takiego działania placówek muzealnych, które będzie uwzględniało możliwości intelektualne, poziom wiedzy i charakter doświadczeń odbiorców – co jest celem niezwykle trudnym do osiągnięcia, biorąc pod uwagę ich różnorodność, na przykład gdy odbiorcami są grupy stworzone z uczniów całych klas czy szkół. Nie jest to oczywiście nowy postulat, o czym świadczy chociażby wielokrotnie do dziś przywoływane w tym kontekście wystąpienie niemieckiego muzeologa Alfreda Lichtwarka, który o potrzebie takiej adekwatności mówił w 1903 r. na konferencji muzealników w Mannheim, gdzie twierdził, że muzea są kluczowymi miejscami edukacji publicznej. Przekonując do wychowania dzieci i młodzieży poprzez sztukę, postulował nawiązywanie i pogłębianie współpracy między szkołami i muzeami. (Folga-Januszewska 2015, 36; Pater 2016, 45)

Postulaty te odnosiły się wówczas co prawda do placówek, w których centrum znajdowała się sztuka, wydają się być jednak niemniej istotne i aktualne także w innych obszarach. Na przykład gdy analizujemy działalność placówek muzealnych, których podstawowym zadaniem jest dokumentowanie historii Holokaustu oraz edukacja prowadzona wokół tej problematyki. W przypadku młodych odbiorców – szczególnie dzieci – nauczanie historii Zagłady wymaga odpowiedniej wrażliwości oraz uwzględnienia

predyspozycji i możliwości emocjonalnych odbiorców, ale też ich doświadczeń rodzinnych – na przykład rozmów (lub ich braku) dotyczących historii członków rodziny. Wszystko to staje się istotne, gdy szukamy odpowiedzi na pytanie, czy dzieci operują już językiem pozwalającym opisać zarówno Zagładę, jak i stany emocjonalne wywołane obcowaniem z jej opisami. Zaproszenie młodych odbiorców do trudnej przeszłości oraz prezentowanie im narracji dotyczącej śmierci i okrucieństwa wojny musi uwzględniać odpowiedzialność ciążącą na tych, którzy przygotowują tego rodzaju przekazy. Przy czym wątek śmierci i okrucieństwa to nie jedyna możliwa narracja w tym kontekście. Inność, dehumanizacja, dyskryminacja, cierpienie, ale i wspólnota, współodczuwanie, poświęcenie, empatia – takie aspekty również możemy przecież odnaleźć czy wprowadzać, ucząc o Zagładzie.

Postulat szczególnej wrażliwości we wprowadzaniu tych zagadnień jest aktualny zarówno w miejscach pamięci utworzonych w autentycznych przestrzeniach upamiętnienia (np. na terenie dawnych obozów koncentracyjnych czy obozów zagłady stworzonych przez Niemców), jak i w placówkach muzealnych zorganizowanych w przestrzeniach, które nie były wprost naznaczone traumą drugiej wojny światowej. Zwykle stawiają sobie one za cel nakłonienie zwiedzających nie tylko do wglądu w historię i w ludzką naturę, ale też w samych siebie. Namawiają do krytycznego myślenia i sprzyjają stawianiu pytań odnoszących się do kategorii moralnych. Zajmują się nie tylko edukacją historyczną, ale też aspirują do roli podmiotów kształtujących postawy[1].

Zakładamy bowiem, że kontakt z historią opowiadaną w muzeum czy autentycznym miejscu pamięci nie jest – w założeniu – jedynie biernym jednostronnym aktem przekazywania informacji, ale wielokierunkową komunikacją, która pozwala na dialog i wymianę doświadczeń. Akt poznania pozostaje w symbiozie z otwarciem na stawianie wciąż nowych pytań i twórcze poszukiwanie odpowiedzi, a także na rozwój i doskonalenie wrażliwości emocjonalnej.

Dlatego mowa jest o kształceniu wyzwalającym i wspomagającym, ukierunkowanym nie tylko na wiedzę, ale też na kompetencje osobowościowe.

Gdy analizujemy koncepcje poszczególnych muzeów dokumentujących traumatyczne doświadczenia z przeszłości, wyraźnie dostrzegamy, że w swoich założeniach mają wpisane nie tylko przekazywanie wiedzy, ale też na przykład wspieranie wychowania społeczno-moralnego. Wizyta w takim miejscu ma być więc nie tylko obcowaniem z przeszłością. „Wiedza na temat wspólnej historii i dziedzictwa kulturowego przygotowuje dzieci i młodzież do prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym, rozumianego poprzez budowanie fundamentów dla tożsamości, ale i przezwyciężanie antagonistycznych stereotypów i uprzedzeń" (Lusek 2012, 102). Oczywiste wydaje się, że osiągnięcie tego celu wymaga podjęcia działań daleko wykraczających poza samo przygotowanie ekspozycji i zaproponowania zwiedzającym aktywności pozwalających na

[1] O celach, jakie stawiają sobie edukatorzy w wybranych miejscach pamięci, piszą np.: V. Giambastiani (2020), J. Mieszczyńska (2018) i B. Pampel (2014).

dostrzeżenie współczesnych przejawów i źródeł procesów, zjawisk czy zachowań, które prowadziły do zbrodni dokonywanych w czasie drugiej wojny światowej (np. rasizm czy antysemityzm).

Placówki muzealne dokumentujące historię Holokaustu, a zarazem upamiętniające jego ofiary i bohaterów, to miejsca prezentujące materię, która niewątpliwie wymaga „intymnego spotkania". Tak opisują to Jennifer Bonnell i Roger I. Simon, którzy analizując działalność placówek muzealnych, dostrzegają, że w części z nich mamy do czynienia z kategorią „ekspozycji trudnych" (Bonell i Simon 2007, 65–85). Zastrzegają, że nie chodzi tu o wystawy kontrowersyjne, które wywołują publiczne spory dotyczące adekwatności czy stosowności wykorzystanych w nich strategii narracyjnych lub ram interpretacyjnych. Badacze tłumaczą, że źródłem owej trudności są na przykład znaczące wyzwania, jakie prezentacja muzealna stawia przed zwiedzającymi w zakresie ich zdolności interpretacyjnych.

Innym problemem może być ciężar negatywnych emocji, który wiąże się z odbiorem prezentowanych treści. Eksponowana historia może bowiem wywoływać żal, gniew, frustrację, wstyd, poczucie winy lub przerażenie – na przykład wtedy, gdy odbiorca ma wcześniej świadomość lub dopiero uświadamia sobie współudział jego kraju, kultury czy rodziny w systemowej przemocy lub aktach cierpienia ukazywanych w ramach takich „trudnych wystaw". Mogą one wywoływać niepokój z jeszcze jednego istotnego powodu. Jest nim możliwa identyfikacja z ofiarami przemocy – ich strachem i cierpieniem – oraz potencjalna retraumatyzacja osób, które same doświadczyły tej przemocy w przeszłości. „Na przykład w przypadku osób, które są ofiarami reżimu, flaga nazistowska wywoła reakcje radykalnie silniejsze i różniące się od reakcji tych, którzy widzą w niej jedynie dokument historyczny" (Bonell i Simon 2007, 67).

Świadomość tych wyzwań musi rodzić określoną wrażliwość w przygotowywaniu ekspozycji poświęconych traumatycznym doświadczeniom i przekonanie o konieczności dostosowywania przekazu do możliwości percepcyjnych odbiorcy. Szczególnie gdy jest nim dziecko, które ma być adresatem ekspozycji ukazującej okrucieństwo wojny, dramat milionów ludzi, śmierć. Autorzy wystawy – zarówno na etapie jej konceptualizacji, jak i projektowania konkretnych rozwiązań aranżacyjnych – muszą zadawać sobie pytania o proponowane, planowane czy wreszcie wykorzystywane narzędzia służące stworzeniu obrazu losu ofiar Zagłady. Chodzi zarówno o język stosowany w budowaniu przekazu poświęconego wojennej rzeczywistości, jak również o rodzaj materiałów wizualnych tworzących te opowieści. Warto przy tym pamiętać, że część dzieci i młodzieży, po raz pierwszy stykająca się z takim doświadczeniem, będzie potrzebowała wsparcia w zrozumieniu czy nazwaniu ładunku emocjonalnego pojawiającego się w czasie zwiedzania lub w jego efekcie.

Mając więc świadomość afektywności muzeów i możliwości wykorzystania obszaru emocjonalnego w procesie edukacji, trzeba zmierzyć się z dylematem, w jaki sposób odnieść się do grozy i drastycznych scen ukazujących ludzkie cierpienie? Jak prezentować dowody zaplanowanego i systematycznie realizowanego fizycznego

i psychicznego wyniszczania ludzi? Jak dokumentować śmierć milionów więźniów nazistowskich obozów? Jak pokazywać ofiary medycznych eksperymentów przeprowadzanych w czasie wojny przez Niemców? Jakimi materiałami ilustrować narrację poświęconą warunkom życia społeczności żydowskiej w gettach tworzonych na terenach okupowanych przez hitlerowskie Niemcy? Gdzie leżą granice odporności emocjonalnej odbiorców, którym prezentujemy archiwalia dokumentujące „trudne dziedzictwo"? Wreszcie – jak wykorzystać pojawiające się w odbiorcach emocje, mające swoje źródło w kontaktach z tymi materiałami?

Mamy oczywiście świadomość, że muzea, których działalność jest zorganizowana wokół historii Holokaustu, stanowią bardzo złożoną i wielowymiarową przestrzeń. Mówimy o placówkach o różnorodnej strukturze organizacyjnej, odmiennych źródłach finansowania, różnorodnym potencjale oddziaływania i o odmiennych zasobach (zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym). Każde z tych muzeów wymaga więc indywidualnego podejścia, gdy mówimy o ocenie ich działalności. Musimy też wziąć pod uwagę, że twórcy wystaw poświęconych Zagładzie wykorzystują rozmaite rozwiązania narracyjne i estetyczne. Analizując te podejścia, Anna Ziębińska-Witek wyróżniła cztery odmienne sposoby przedstawiania Holokaustu, wskazując następujące modele (Ziębińska-Witek 2013, 32):

- śmierć rzeczywista – ukazywana w byłych nazistowskich obozach koncentracyjnych i obozach zagłady, czyli w miejscach, których przestrzeń geograficzna bezpośrednio łączy się z upamiętnianymi wydarzeniami;
- śmierć wyobrażona – prezentowana w muzeach narracyjnych, w których nie tylko gromadzone są kolekcje artefaktów i dokumentów związanych z prezentowaną historią, ale towarzyszy im pewna opowieść mająca ułatwić zrozumienie tej historii poprzez uruchomienie wyobraźni zwiedzających;
- śmierć symboliczna – ukazywana za pomocą znaków, które mają kierować myśli i emocje odbiorcy w stronę prezentowanej historii oraz w sposób sugestywny nakłaniać do jej interpretacji; istotne jest jednak to, że mamy tu do czynienia z brakiem dosłowności i wykorzystywaniem przedmiotów, instalacji czy symboli, które wymagają od odbiorcy przypisania im znaczeń;
- śmierć wirtualna – pokazywana poza tradycyjnymi muzeami, przy wykorzystaniu środków komunikacji elektronicznej; kolekcje informacji i obiektów tworzone są w tym przypadku za pomocą narzędzi cyfrowych. (Ziębińska-Witek 2013, 32–48)

Oczywiste jest, że każdy z tych modeli wymaga od zwiedzających innego poziomu zaangażowania emocjonalnego. Poza tym różne mogą być cele, które chcemy osiągnąć poprzez kontakt z taką czy inną ekspozycją, co w przypadku najmłodszych odbiorców ma znaczenie kluczowe. Już na tym poziomie wyraźnie widzimy, że samo miejsce, w którym organizujemy ekspozycję historyczną odwołującą się do traumatycznych doświadczeń, generuje daleko idące konsekwencje. Szczególnie, gdy jest to – wpisująca się w model śmierci rzeczywistej – autentyczna przestrzeń upamiętnianych

i dokumentowanych wydarzeń, obejmująca zachowane oryginalne budynki i budowle. Choć oczywiście nie jest to jedyny wektor, który musimy wziąć pod uwagę.

3. Zalecany wiek zwiedzania ekspozycji muzealnych

Analizując zasady tworzone w placówkach muzealnych dokumentujących traumatyczne doświadczenia z przeszłości, dostrzegamy, że w obowiązujących w nich regulaminach zwiedzania pojawiają się wyraźne odniesienia do wieku zwiedzających. Mają one zwykle charakter rekomendacji i zaleceń. Nie są to więc bezwzględnie przestrzegane reguły. Wyznaczają one raczej pewną przestrzeń refleksji, w której możliwe jest reagowanie uzależnione od sytuacji czy kontekstu.

Regulamin zwiedzania Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau zawiera zapis, zgodnie z którym „nie zaleca się zwiedzania Muzeum osobom poniżej 14 roku życia". Ten sam wiek wskazuje Państwowe Muzeum na Majdanku i nie zaleca młodszym dzieciom zwiedzania terenów i obiektów byłych obozów na Majdanku, w Bełżcu i Sobiborze. Muzeum Treblinka – także w formie zalecenia – wskazuje, że teren byłych obozów powinny zwiedzać osoby, które ukończyły 14 lat. Z kolei regulamin zwiedzania Muzeum Stutthof w Sztutowie przewiduje, że teren i obiekty byłego obozu mogą tam zwiedzać osoby, które ukończyły 13 lat. Obecność młodszych dzieci jest w tym miejscu możliwa, ale pod warunkiem, że są one pod opieką dorosłych. W Muzeum byłego niemieckiego Obozu Zagłady Kulmhof w Chełmie nad Nerem minimalną granicę wieku zwiedzających ustalono na 12 lat. Osobom młodszym nie zaleca się wizyt w tym miejscu pamięci, choć młodsi uczniowie również mogą przebywać na terenie muzeum pod opieką dorosłych. Muzeum Gross-Rosen w Rogoźnicy nie wskazuje konkretnej granicy wieku, ale w swoim regulaminie posługuje się wymogiem, by w czasie zwiedzania dzieci i młodzież pozostawały pod opieką osób dorosłych[2].

Podobne wytyczne znajdują się w regulaminach miejsc pamięci zorganizowanych na terenie byłych niemieckich obozów w Austrii czy w Niemczech. W miejscu pamięci na terenie byłego obozu Mauthausen nie są zalecane wizyty dzieci poniżej czternastego roku życia. W muzeum Sachsenhausen z kolei organizatorzy ekspozycji wskazują, że treści i zdjęcia prezentowane na wystawach nie są odpowiednie dla osób poniżej dwunastego roku życia, natomiast treści edukacyjne przygotowane w tym miejscu pamięci skierowane są do uczniów co najmniej czternastoletnich. Podobne reguły przyjęto

[2] Szczegółowe wytyczne przygotowane w poszczególnych placówkach: *Regulamin zwiedzania i przebywania na terenie Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/_public/visit/43_pl.pdf; *Regulamin zwiedzania.* Dostęp: 25.03.2023. https://muzeumtreblinka.eu/dla-zwiedzajacych/; *Regulamin zwiedzania Państwowego Muzeum na Majdanku w Lublinie i jego oddziałów w Bełżcu i Sobiborze*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.majdanek.eu/media/other/regulamin-pmm-pl-eng.pdf; *Zwiedzanie*. Dostęp: 25.03.2023. https://stutthof.org/zwiedzanie/; *Regulamin zwiedzania*. Dostęp: 25.03.2023. https://chelmno-muzeum.eu/zwiedzanie/regulamin-zwiedzania; *Regulamin zwiedzania Muzeum Gross-Rosen w Rogoźnicy*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.gross-rosen.eu/images/2021/06/Regulamin-polski-16-06-2021.pdf.

w muzeum stworzonym na terenie byłego niemieckiego nazistowskiego obozu koncentracyjnego w Ravensbrück. Tu także mowa o programach edukacyjnych dla osób powyżej 14 roku życia i o treściach pokazywanych na wystawach, które nie są właściwe dla dzieci młodszych niż dwunastoletnie. W tym kontekście pada zalecenie, by takie osoby pojawiały się w muzeum tylko w towarzystwie rodziców. Również w miejscu pamięci stworzonym na terenie dawnego obozu koncentracyjnego Flossenbürg zalecane jest, by nie zwiedzały go dzieci poniżej 12 roku życia. Z regulaminu muzeum dowiadujemy się, że młodsze dzieci mogą przebywać na jego terenie tylko pod opieką dorosłych[3].

Wyznaczenie minimalnej granicy wieku zwiedzających placówki muzealne nie może oczywiście wyczerpywać rezerwuaru środków używanych dla ochrony najmłodszych odbiorców wystaw prezentowanych w miejscach dokumentujących zbrodnie Holokaustu. Innym narzędziem, z którego mogą skorzystać autorzy takich ekspozycji, jest przygotowanie specjalnej ścieżki zwiedzania dostosowanej do wieku dzieci i w ten sposób prezentowanie im tylko tych treści, które mogą być przez nie właściwie odczytane na poziomie kognitywnym i emocjonalnym. Podobny efekt można uzyskać, przygotowując z myślą o najmłodszych odbiorcach specjalną, odrębną część wystawy, uwzględniającą ich wrażliwość i możliwości percepcyjne. Możliwe też jest wreszcie „zakrywanie" drastycznych treści i obrazów prezentowane na ekspozycji – tak, by nie były ogólnodostępne. Zapoznanie się z nimi wymaga wówczas dodatkowej aktywności i podjęcia określonych działań pozwalających na obserwację takich materiałów. Wśród tego rodzaju rozwiązań ekspozycyjnych spotykamy na przykład fotografie i filmy ukryte w skrzynkach z otwieranym wiekiem, oglądane za pomocą powiększających je przyrządów optycznych lub prezentowane w osobnych salach, oznaczonych informacjami na temat konieczności uwzględnienia wieku zwiedzających. To oczywiście tylko niektóre przykłady.

W uczeniu o Zagładzie i w wyznaczaniu związanych z taką edukacją granic wiekowych warto wziąć pod uwagę procesy związane z rozwojem kompetencji i umiejętności, które pozwalają przyjąć perspektywę drugiego człowieka, wzmacniają czy umożliwiają wręcz, kształtowanie postaw empatycznych, a w końcu pozwalają na efektywne korzystanie z przekazów kultury, w tym z ekspozycji muzealnych. Kluczowe jest więc chociażby rozwinięcie u dzieci teorii umysłu, zdolności do przyjmowania perspektywy społecznej czy kompetencji medialnych. Istotne wydaje się też uwzględnienie w planowaniu edukacji o Holokauście konstytuowania tożsamości, poszukiwania odpowiedzi na pytania, „kim jestem" czy „kim nie chcę się stać", a może przede wszystkim „jaki jest otaczający

[3] Więcej o zasadach obowiązujących w poszczególnych placówkach: *Opening times and prices*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.mauthausen-memorial.org/en/Visit/Visitor-Information/Opening-times-and-prices; *Practical Information*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.sachsenhausen-sbg.de/en/visitor-service/practical-information/; *Further Information*. Dostęp: 25.03.2023. https://www.ravensbrueck-sbg.de/en/visitor-service/further-advice/; *Gedenkstättenordnung der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg*. Dostęp: 7.04.2023. https://www.gedenkstaette-flossenbuerg.de/files/images/Besuch/Informationen/Gedenkstaettenordnung.pdf.

mnie świat i ludzie"? Odpowiedzi na te ostatnie pytania, będą związane nie tylko z procesami dojrzewania zachodzącymi w młodym człowieku, ale z jego doświadczeniami, kontekstem rodzinnym czy szerzej kulturowym, w którym przyszło mu wzrastać.

Wiek, w którym intensywnie rozwija się teoria umysłu (Białecka-Pikul 2007, 35) wynosi około 4–5 lat. To wtedy dzieci zaczynają powoli uświadamiać sobie, że inni ludzie również mają umysły, dzięki którym mogą inaczej rozumieć rzeczywistość. Teoria umysłu to swoisty rodzaj wiedzy, którą dziecko konstruuje w toku doświadczenia. Doświadczenie, a nie wiek, jest tu kluczowe. To ono decyduje o tym, jak dzieci dochodzą do rozumienia świata społecznego i funkcjonowania innych ludzi. Dzieje się tak głównie przez uczestniczenie i nabywanie pewnej biegłości w interakcjach społecznych, co prowadzi stopniowo do zrozumienia intencjonalności innych ludzi. Dziecko aktywnie poszukuje sensu w normach i przekonaniach funkcjonujących w jego otoczeniu, w środowisku społecznym. Konstruuje własne znaczenia dla otaczającego go świata, ale nie poprzez testowanie hipotez, tylko stopniowo dzięki doświadczeniu i praktyce, dochodzi do zawartych w kulturze znaczeń wydarzeń czy w końcu pojęć wyrażonych w języku. Kluczowe jest dla rozwoju teorii umysłu, by dziecko wspólnie z dorosłym najpierw doświadczało, a następnie wspólnie działało, potem próbowało naśladować działania dorosłego, by samodzielnie móc następnie podejmować zadania i oceniać własne postępowanie. Ten schemat będzie pomocny w tworzeniu choćby odpowiedniego słownika, pozwalającego wyrazić intencje, emocje, potrzeby oraz role, które się przyjmuje. To właśnie około 5 roku życia dochodzi do nazwania wcześniejszych doświadczeń i działań, co umożliwia dziecku przejście do wewnętrznych stanów świadomości. Dziecko jest swoistym praktykiem i aktorem interpretującym świat. Wraz z rozwojem teorii umysłu zaczyna zdawać sobie sprawę z pewnych fałszywych przekonań, lepiej rozumie metafory. Musi jednak najpierw zrozumieć, że zachowanie danej osoby jest regulowane przez osobiste pragnienia i przekonania. Nauczyć się, że przekonania mogą być błędne, a pragnienia „niespełnialne". Zrozumieć, że zachowanie jest regulowane przez subiektywną ocenę rzeczywistości, ponieważ ludzie postrzegają obiektywną rzeczywistość z własnej perspektywy. Wtedy dopiero będzie mogło pojąć istnienie błędnych przekonań czy wierzeń oraz nauczyć się wyciągać własne wnioski. Warto jednak jeszcze raz w tym miejscu podkreślić, że dzieje się to przy udziale kooperującego dorosłego, gotowego pokazywać i nazywać świat i zachęcającego do eksplorowania i doświadczania. Tym dorosłym często jest nauczyciel, opiekun przedszkolny, edukator – nie tylko rodzic.

Rozwój teorii umysłu jest procesem dynamicznym. Procesem nabywania umiejętności „wchodzenia w cudze buty" i rozwija się nieprzerwanie w ciągu naszego życia. To właśnie teoria umysłu będzie wpływała na rozwój innych ważnych umiejętności, w tym empatii. Kiedy dziecko zaczyna rozumieć przekonania, wierzenia i pragnienia innych ludzi, może zacząć stawiać się na ich miejscu. Jest również gotowe do przyjmowania perspektywy społecznej.

Według Selmana (Yeates i Selman 1989, 68) dzieci między 6 a 8 rokiem życia wiedzą już, że inni mogą tę samą sytuację społeczną ocenić inaczej niż one, lecz uważają,

że dzieje się tak dlatego, że inni po prostu mają niewłaściwe czy niepełne informacje. Mniej więcej około 8–10 roku życia dzieci przekonują się, że ich własny punkt widzenia może różnić się od punktu widzenia innych, nawet kiedy wiedza o świecie społecznym jest taka sama. Są też w stanie rozważyć punkt widzenia innej osoby. To dobry moment, aby pokazywać w szkole, w najbliższym otoczeniu różnorodność świata społecznego. Takie doświadczenie będzie doskonałym wstępem do uczenia o Zagładzie, choć pojęcie to nie musi się jeszcze pojawiać w sensie dosłownym. Dziesięciolatki na ogół wiedzą też, że inni mogą przyjąć ich punkt widzenia, jeśli będą potrafiły używać odpowiednich argumentów. To moment, kiedy potrzebują wyjaśnień, uzasadnień, są ciekawi innych – ich zdania i motywów działania. Są też gotowi na uczenie się argumentowania własnego zdania, opinii. Niezbędni okazują się znowu mądrzy dorośli, którzy tego zdania będą szczerze ciekawi. Dzięki temu mogą już wyobrazić sobie reakcje innych ludzi na swoje postępowanie czy zachowanie. Trudno im jednak równocześnie rozważać swoją i cudzą perspektywę. Staje się to możliwe około 10–12 roku życia. Co więcej, młody człowiek uświadamia sobie, że inni mogą, a nawet potrafią próbować ocenić i przyjąć jego perspektywę. To bardzo cenne doświadczenie, które pozwoli na próbę zrozumienia sytuacji ofiary Zagłady ale i kontekstu, w którym funkcjonowali oprawcy. Zanim tego zaczniemy uczyć, warto jeszcze umożliwić młodym ludziom doświadczenie przyjmowania perspektywy trzeciej – np. niezaangażowanej w spór – strony i przewidywania sposobów reakcji wszystkich tych osób na siebie nawzajem. Najlepiej w sytuacjach bliskich i zrozumiałych dla naszego ucznia czy uczennicy. Nastolatek natomiast (wg Selmana – w wieku 12–15 lat) stara się zrozumieć perspektywę drugiej osoby, porównując ją do systemu społecznego, w którym żyje i który zna (*sic!*). Oczekuje, że inni będą rozważali i zazwyczaj przyjmowali perspektywy zdarzeń, jakie przyjęłaby większość ludzi w jego grupie społecznej. To ważne więc, aby uczyć o różnych kulturach i pokazywać rozmaite systemy społeczne.

Oczywiście istnieją też pozapoznawcze czynniki wpływające na te wszystkie umiejętności (Schaffer 2006, 568). Są to chociażby własne doświadczenia społeczne, specyficzny proces socjalizacji czy doświadczenia mentalizacji. Procesy te będą również decydowały o ścieżkach rozwoju altruizmu i moralności. Choć wczesne przejawy altruizmu pojawiają się już w niemowlęctwie i we wczesnym dzieciństwie (dzielenie się zabawkami, pocieszanie towarzyszy), większość zachowań prospołecznych pojawia się w okresie przedszkolnym. Rozwój altruistycznej troski łączy się z rozwinięciem umiejętności przyjmowania ról, prospołecznego rozumowania moralnego i pobudzenia empatycznego. Na rozwój altruizmu (ale i agresji) wpływają nie tylko cechy biologiczne jednostki, ale przede wszystkim socjalizacja w rodzinie i środowisko kulturowe (w tym szkoła), oddziałujące na jednostkę (Hastings et al. 2000, 542). Na przykład nazywanie i wzmacnianie pozytywne wszelkich zachowań altruistycznych ma szansę je utrwalać. Afektywne wyjaśnianie natomiast wpływa na rozwój życzliwości, samopoświęcenia, troski o dobro innych. Można też korzystać w rozwoju tych umiejętności z rozmaitych programów edukacyjnych, mediów społecznościowych, internetu czy tekstów kultury,

wystaw, muzeów, które całkiem skutecznie wspomagają rozwój podstawowych umiejętności poznawczych i społecznych. Okazuje się jednak, że są one efektywne tylko wówczas, kiedy młody człowiek poznaje je pod opieką dorosłego, który między innymi pomaga zaimplementować w praktyce to, czego dzieci się nauczyły. Tak tworzą się również kompetencje medialne.

4. Spiralny model nauczania o Holokauście

W kontekście uczenia o Holokauście pojawiają się rozmaite zalecenia, uwzględniające wiek rozwojowy. W literaturze można spotkać podział na trzy lub cztery okresy rozwojowe i przypisane im rekomendacje. Najczęściej proponuje się planowanie czy też wprowadzenie treści związanych z Zagładą od okresu szkolnego, choć jak pokazują doświadczenia izraelskie, są kraje, w których wprowadzono w tym zakresie także edukację przedszkolną. W Muzeum Auschwitz-Birkenau edukatorzy i badacze tej problematyki zalecają dostosowanie treści dotyczących Holokaustu do trzech grup wiekowych, wśród których najmłodsza obejmuje pierwsze klasy szkoły podstawowej w polskim systemie oświatowym (Regard 2013, 27–28):

1. Uczniowie w wieku minimum 7 lat. Ta grupa poznaje, jakie były źródła Zagłady, odnoszące się do zagadnienia tożsamości kulturowej, dyskryminacji, stereotypów i uprzedzeń. Uczniowie dowiadują się, na czym polega rasizm i antysemityzm. W odniesieniu do codziennego funkcjonowania grup społecznych podejmują próbę zrozumienia mechanizmu wykluczenia i „kozła ofiarnego". To także poziom rozmowy o demokracji, prawach i obowiązkach obywatela, granicach swobody wypowiedzi, tolerancji i wpływie propagandy na rzeczywistość społeczną. (Regard 2013, 28)
2. Uczniowie w wieku 9–10 lat i starsi. Są konfrontowani z relacjami świadków wydarzeń z przeszłości. Wysłuchują ich opowieści o świecie sprzed wojny, a także o jego utracie. W centrum tych relacji staje doświadczenie Holokaustu, które przybliżane jest także za pomocą przedmiotów codziennego użytku oraz innych źródeł odwołujących się do omawianych wydarzeń. (Regard 2013, 27)
3. Uczniowie w wieku 14–15 lat i starsi. W tym przypadku opowieść o Zagładzie jest najbardziej rozbudowana – zarówno na poziomie treści, jak i materiału wizualnego, wspierającego relacje na temat drugiej wojny światowej. Uczniowie poznają polityczne tło Holokaustu, najważniejsze informacje na temat powstawania i funkcjonowania reżimu nazistowskiego, fakty dotyczące antyżydowskiego prawodawstwa, prześladowania Żydów, realizacji planu ich Zagłady, tworzenia gett i obozów. Na tym poziomie uczniowie zobaczą na przykład fotografie ukazujące zamordowanych lub wyniszczonych więźniów obozów, zdjęcia buldożerów spychających zwłoki ułożone w stosach, osobiste przedmioty zrabowane ofiarom, takie jak walizki, dziecięce ubrania, obuwie, szczoteczki do zębów czy wreszcie takie artefakty jak zęby czy włosy obozowych więźniów. (Regard 2013, 27)

Programy edukacyjne przygotowywane także w innych placówkach dokumentujących historię Holokaustu i upamiętniających jego ofiary wprowadzają treści dotyczące Zagłady w sposób stopniowy – narastający, uwzględniający proces rozwijania się wraz z wiekiem odbiorców ich zdolności emocjonalnych i poznawczych. Edukatorzy z Instytutu Pamięci Męczenników i Bohaterów Holokaustu – Yad Vashem w Jerozolimie nazywają to podejście „spiralnym modelem nauczania o Holokauście". Budowanie zasobu wiedzy o tym wydarzeniu jest rozłożone na lata i nie wymaga zaawansowanego myślenia historycznego już na początku tego procesu. Najpierw następuje bowiem przekazywanie młodym odbiorcom podstawowych faktów oraz rozwijanie empatii i uwrażliwianie na problemy różnorodnych społeczności. (*Nauczanie o Holokauście…*)

W określaniu grup wiekowych, którym przypisywane są odpowiednie treści prezentowane na muzealnych wystawach, przejawia się świadomość, jak trudne jest uczenie o Zagładzie, a gdy obejmuje dzieci i młodzież dodatkowo nakłada na uczących odpowiedzialność uwzględnienia procesów rozwojowych. Choć w psychologii zostały opisane etapy rozwoju i coraz więcej wiadomo o dynamice zmian, które zachodzą w rozwijającym się organizmie, musimy pamiętać, że mimo próby określenia pewnych prawidłowości, dzieci rozwijają się w różnym tempie. Jest to zjawisko powszechne i typowe. Każdy z nas, również mały człowiek, rozwija się indywidualnie, dojrzewa i przechodzi przez specyficzne dla siebie doświadczenia społeczno-kulturowe we własnym tempie. Edukatorzy, którzy uwzględniają tę wiedzę w planowaniu procesu uczenia, mają szansę uniknąć często dramatycznych w skutkach błędów, ucząc o Holokauście z wykorzystaniem muzeów. Choć niewątpliwie jest to niezwykle trudne w zróżnicowanej grupie odbiorców, jaką stanowi klasa czy szkoła.

5. Etapy rozwojowe człowieka a nauczanie o Holokauście

Ażeby lepiej zrozumieć zaproponowany wcześniej podział na grupy wiekowe odbiorców – jak i inne tego rodzaju wskazówki tworzone przez edukatorów – odwołamy się do wiedzy dotyczącej rozwoju emocjonalnego i intelektualnego człowieka[4]. Na tej podstawie zaproponujemy poniżej nasze rekomendacje odnoszące się do edukacji dotyczącej Zagłady.

[4] Kolejne etapy dzieciństwa i dorastania oraz następujące w nich najważniejsze zmiany i osiągnięcia rozwojowe – w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i społeczno-moralnej – omawiają autorzy serii „Niezbędnik Dobrego Nauczyciela" pod red. Anny I. Brzezińskiej. Wiek 0–2/3 lata: M. Czub, *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, Warszawa 2014. Wiek 2/3–5/6 lat: J. Matejczuk, *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, Warszawa 2014. Wiek 5/6–8/9 lat: A. Kamza, *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, Warszawa 2014. Wiek 8/9–11/12 lat: M. Rękosiewicz, P. Jankowski, *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*, Warszawa 2014. Wiek 11/12–14/15 lat: K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, Warszawa 2014. Wiek 14/15–19/20 lat: K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, Warszawa 2014.

5.1. Dzieci w okresie wczesnoszkolnym (6–9 lat)

To moment uczenia i nabierania kompetencji w samoregulacji i coraz lepszej kontroli swojego zachowania, w tym reakcji emocjonalnych. Wielu autorów opisuje ten etap jako koniec dzieciństwa, bo stopniowo zanika dziecięca impulsywność i spontaniczność. Dzieci stają się bardziej refleksyjne, mają świadomość zmian zachodzących w ich życiu. Czują i chcą być traktowane poważniej. Łatwiej więc prowadzić z nimi rozmowy na poważne tematy. Są też coraz sprawniejsze językowo, chętnie posługują się pojęciami symbolicznymi do opisu otaczającej je rzeczywistości, lepiej radzą sobie z ironią, sarkazmem czy metaforami. Drugo–trzecioklasistów charakteryzuje większy niż wcześniej namysł, powaga czy poczucie odpowiedzialności. Są zainteresowani światem społecznym, a zdolność rozumienia stanów umysłowych innych ludzi (wspomniana wcześniej mentalizacja) jest u nich na coraz wyższym poziomie. Młody człowiek ocenia zachowania innych osób raczej przez pryzmat intencji, a nie konsekwencji ich działania. Rozumie, że reguły są ustalane przez ludzi, co oznacza, że można je zmieniać.

Na tym etapie rozwoju większość dzieci jest gotowa rozszerzać krąg autorytetów. Chętnie identyfikują się z osobami kompetentnymi. To nauczyciel staje się centralną postacią w życiu dziecka i to z nim będzie poszukiwało ono rozwiązania rozmaitych problemów. Choć nie umie wykonywać operacji umysłowych w oderwaniu od konkretów i wyobrażeń przedmiotów konkretnych, a poszukiwanie kilku rozwiązań czy postrzeganie danej sprawy z różnych punktów widzenia będzie stanowiło wyzwanie, jego siłą jest ciekawość świata, skłonność do eksploracji, również świata społecznego i emocjonalność. W tej grupie wiekowej nie powinno się uczyć o Zagładzie *sensu stricto*, jednak zdecydowanie warto już zaplanować i wprowadzać treści, które dzieci do tego przygotują, np. kształtując postawy empatyczne, wspólnie budując słownik emocji, wskazując na różnorodność doświadczeń.

5.2. Dzieci w okresie szkolnym (10–12 lat)

To czas rozpoczynający liczne zmiany (w wyglądzie zewnętrznym, reaktywności emocjonalnej, dojrzałości biologicznej). Z czasem tym wiąże się niejednokrotnie poczucie wykorzenienia, wyobcowania. Stare schematy działania i myślenia, również o sobie, przestają być adaptacyjne, a nowe jeszcze nie powstały. Potrzeba do tego „powstania" wielu nowych doświadczeń, gotowości i możliwości do eksplorowania nowych środowisk i obszarów funkcjonowania. To bywa trudne, a czasem niebezpieczne. Spada poczucie własnej wartości, a proces rozwojowy staje się bardzo zindywidualizowany, zależny od doświadczeń i środowiska. Temu okresowi towarzyszy wyraźnie zachwiana równowaga psychiczna. To skutkuje większą liczbą konfliktów (głównie z dorosłymi). Ważna staje się grupa rówieśnicza, tworząca swoisty punkt odniesienia – to, jak się jest w niej postrzeganym, staje się bardzo istotne. W niej młody człowiek poszukuje cech, które dzieli z innymi. W grupie rówieśniczej tworzą się podstawy tożsamości społecznej.

Młody człowiek chce być podobny, chce się zakorzenić. Niezwykła siła emocji, ich złożoność (co wiąże się z procesem dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i struktur za te emocje odpowiedzialnych) powoduje, że uczennice i uczniowie nie wątpią w swoją ocenę sytuacji – jeśli coś tak silnie się czuje, to musi być prawdziwe. Równocześnie, dzieci w wieku 10–12 lat są w stanie zastanawiać się, jak można sobie pomóc w tej trudnej emocjonalnie sytuacji. Są gotowe adekwatnie pomagać też innym.

Niektóre osoby mogą jednak negować i odrzucać pomysły dorosłego, ponieważ ten rozwojowy czas wiąże się z balansowaniem między poczuciem niższości a optymalnym i wyidealizowanym poczuciem kompetencji. Część dzieci w grupie będzie bała się wszystkiego, co nowe czy inne. Niektórzy będą za wszelką cenę pokazywać, że nowości są nudne i że już wszystko wiedzą, inni natomiast w zachwycie będą podążać za propozycjami dorosłego. W tej grupie wiekowej warto więc skupić się na przekazaniu podstawowej wiedzy o II wojnie światowej i porządkowaniu informacji, które docierają do uczniów i uczennic z różnych źródeł kultury, w tym obrazów popkultury. Szczegółowa wiedza dotycząca Zagłady nie powinna się jeszcze pojawiać na lekcjach. Ważne jednak, aby wykazywać gotowość i udzielenia odpowiedzi, w sposób jasny, kiedy pojawią się pytania wprost. Błędem jest unikanie tego zagadnienia.

5.3. Wczesna adolescencja (13–15 lat)

Zmiany związane z prawidłowym procesem rozwojowym mogą manifestować się poprzez wycofanie, trudności z wykorzystywaniem posiadanych kompetencji, zagubienie w swoich stanach emocjonalnych. Młodzi ludzie sprawniej i chętnie posługują się pojęciami abstrakcyjnymi, takimi jak prawda, sprawiedliwość, miłość. Analizują złożone problemy również społeczne, próbując zobaczyć je z różnych punktów widzenia. Są gotowi na dyskusje z dorosłymi, poszukując w nich zrozumienia, racjonalnych wyjaśnień dla zasad, które wcześniej akceptowali. Często ironizują, szokują czy bywają w tych dyskusjach konfrontacyjni. Charakterystyczna jest ambiwalencja: jednoczesne występowanie pozytywnego i negatywnego nastawienia wobec czegoś, np. jakiejś idei. Nastolatkowie w tym okresie chętnie odwołują się do wyznawanych wartości, światopoglądu. Prezentują własne opinie, niejednokrotnie odmienne od tych, które wyznają rodzice czy inni ważni dorośli. Poszukują odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?"; „Kim nie jestem?"; „Kim chcę być?". Zainteresowanie sobą, własnym umysłem i ciałem staje się punktem centralnym. To czas eksploracji i eksperymentowania, testowania swoich możliwości oraz angażowania się w ważne dla nastolatka formy aktywności i idee.

Młody człowiek musi oddzielić się od dorosłych (fizycznie, emocjonalnie czy ideologicznie). Niezwykle ważna jest wówczas relacja z dorosłym, gotowym na autonomię młodego człowieka, otwartym na dzielenie się trudnościami i wątpliwościami, zachęcającym do dyskutowania, przedstawiania punktu widzenia, często odbiegającego od poglądów dorosłego, ciekawym świata młodego człowieka, jego zdania, ale i doświadczeń – bez oceniania. To moment, w którym młodzież posiada więc szereg kompetencji

pomagających w mierzeniu się z faktami na temat realiów wojny. Warto więc wprowadzić na lekcjach omawianie wydarzeń historycznych przez pryzmat losów wspólnot żydowskich oraz ich pojedynczych członków. Szczegółowa wiedza na temat masowych mordów oraz drastycznych opisów scen okrucieństwa nie jest jednak wskazana.

5.4. Późna adolescencja (15–18 lat)

U większości młodych ludzi, stopniowo, choć nadal powoli, wzrasta poczucie własnej wartości. Zaczyna się etap konsolidacji nowych przekonań, sądów, wiedzy na swój temat, ale i świata. Pojawia się względna równowaga psychiczna. Oczywiście mówimy tu o „przeciętnym" nastolatku. Najważniejszym zadaniem rozwojowym stojącym przed nim jest osiągniecie dojrzałego i zdrowego poczucia autonomii – zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji, radzenia sobie z życiem i jego wyzwaniami bez konieczności polegania na innych. Na tym etapie młodzi ludzie potrzebują doświadczeń, sprawdzenia się w samodzielności i mierzenia z konsekwencjami w poczuciu, że dorosły pomoże, gdy zostanie o to poproszony.

Nastolatkom w tym okresie trudno jest pogodzić się ze złożonością rzeczywistości społecznej, ale i z jej nieprzewidywalnością. Nieustannie tropią wśród dorosłych niekonsekwencję, nieprecyzyjne stosowanie pojęć. Młody człowiek może postrzegać świat czarno-białym. Widzi „swoich" i „obcych". Jego system wartości bywa sztywny i radykalny. Czasem identyfikuje się z grupą radykalną, o skrajnych poglądach. Może pojawić się u niego tendencja do zamykania się we własnym świecie, brak otwartości czy ciekawości wszelkiej odmienności. Nie oznacza to jednak, że na tę inność nie jest gotowy. Potrzebuje tylko mądrego przewodnika. Nastolatka w tym okresie można już konfrontować z treściami na temat Zagłady w pełnym zakresie, obejmującym również zagadnienia związane z masową śmiercią. Warto poszukiwać powiązań między przeszłością a teraźniejszością.

6. Bezpieczeństwo emocjonalne dzieci i młodzieży

Musimy pamiętać, że wizyta w miejscu dokumentującym Zagładę może wywoływać w odbiorcy strach – zarówno przed nieznanym obszarem, w który trzeba wkroczyć, pokonując próg muzeum, jak i przed własnymi reakcjami, wywołanymi skonfrontowaniem się z trudną ekspozycją i weryfikacją własnych wyobrażeń na temat poznawanego miejsca. Wstrząs spowodowany rozmiarem udokumentowanego okrucieństwa, empatia wobec ofiar, intelektualna dezorientacja, poczucie bezradności, rozpaczy, niepewności, a wreszcie złość. Wszystkie te stany mogą pojawiać się w młodych ludziach przebywających wśród dowodów zbrodni Holokaustu, a to znaczy, że uczniowie poznający historię nazistowskich obozów koncentracyjnych, obozów zagłady i ich ofiar mogą potrzebować wsparcia i ochrony na poziomie emocjonalnym (Regard 2013, 28–29).

Nie wolno również zapominać o szczególnym charakterze reakcji młodych ludzi przebywających na terenie miejsca pamięci w grupie rówieśniczej. Opisując swoje doświadczenia, jeden z przewodników w Muzeum Auschwitz-Birkenau stwierdza, że *zbyt swobodne lub nawet niegrzeczne zachowanie się młodzieży może być sposobem na ukrycie prawdziwych emocji, w obawie przed pokazaniem ich rówieśnikom. Młody człowiek może być przepełniony przerażeniem, lękiem, smutkiem lub współczuciem, jednak emocji tych nie chce okazać, bowiem postrzega je jako własną słabość, której się wstydzi. Przykrywa je więc czasem zuchwałością i arogancją* (Obstarczyk 2013, 160).

Istotnych wskazówek udzielają eksperci zajmujący się opracowywaniem materiałów wykorzystywanych w różnych przestrzeniach edukacji odnoszącej się do drugiej wojny światowej i Zagłady. Przedstawiając propozycje dotyczące treści i form edukacji o Holokauście, Robert Szuchta i Piotr Trojański zwracają uwagę, że w działaniach edukacyjnych musi zostać uwzględniona kwestia odporności emocjonalnej uczniów i ich psychicznych możliwości poznania. Badacze sugerują, aby w trakcie zajęć „unikać epatowania brutalnością i przemocą, nie nadużywać obrazów (w postaci tekstów literackich czy fotografii) wywołujących u uczniów szok lub przeciwnie, lekceważenie lub banalizację tematyki" (Szuchta i Trojański 2012, 25).

W podobnym duchu wypowiada się Grupa Zadaniowa do spraw Współpracy Międzynarodowej w dziedzinie Edukacji, Upamiętniania i Badania nad Holokaustem, postulując wyważony i przemyślany dobór materiałów wspierających procesy edukacyjne. Eksperci grupy przekonują, że jeśli celem wykorzystywania zdjęć prezentujących Zagładę jest jedynie wywołanie przerażenia czy po prostu szoku, to takie działanie należy uznać za poniżające ofiary, a jednocześnie niewłaściwe wobec uczniów. Stąd zalecenie, by w myśleniu o tworzeniu i udostępnianiu przekazu dotyczącego Zagłady kierować się szacunkiem wobec odbiorców: „Używaj takich środków metodycznych, które są właściwe dla danej grupy uczniów. Nie wykorzystuj drastycznych środków w celu zachęcenia uczniów do nauki o Holokauście" (Szuchta i Trojański 2012, 64). Zdjęcia prezentujące drastyczne sceny – na przykład z niemieckich nazistowskich obozów – mogą nie tylko wywoływać szok, stres i zażenowanie, ale także uderzać w zaplanowane efekty dydaktyczne.

Nauczanie o Holokauście wcale nie wymaga prezentowania zdjęć stosów nagich trupów – co więcej takie postępowanie może wyrządzić szkodę. Szokowanie nigdy nie przyniesie pozytywnych skutków wychowawczych. Może natomiast doprowadzić do odhumanizowania ofiar i umocnienia stereotypu »Żyda-ofiary«" (Szuchta i Trojański 2012, 69–70).

Stąd bierze się przekonanie, że wykorzystanie drastycznych obrazów musi być poprzedzone refleksją i uzasadnione jasno zdefiniowanymi efektami, uwzględniającymi możliwości percepcyjne młodych odbiorców.

Podmiotowe traktowanie odbiorców zakłada bowiem, że wywołanie w nich zbyt emocjonalnego podejścia zdecydowanie utrudnia procesy edukacyjne. Jak zauważa Thomas Lutz – ktoś, kto pozostaje pod zbyt silnym wrażeniem obiektów prezentowanych na wystawie, nie jest w stanie dostrzegać różnych punktów widzenia i w konstruktywny

sposób odnosić się do źródeł. Tym samym zakłócona zostaje możliwość pracy z taką osobą, na przykład w ramach rozmów grupowych. „Istnieje tu duże niebezpieczeństwo przeciążenia, które w końcowym rezultacie nie służy ani lepszemu poznaniu, ani zdolności działania. Dlatego właśnie w pedagogice muzeów bardzo istotne jest łączenie emocjonalnych, afektywnych i kognitywnych elementów procesu uczenia się z wiedzą i wrażliwością zainteresowanych odwiedzających" (Lutz 2008, 165–166). Nie dotyczy to oczywiście jedynie dzieci, ale w ich przypadku bezwzględnie potrzebna jest szczególna wrażliwość, prowadząca do uwzględnienia ich potrzeb. Niezbędna jest zatem ostrożność w wywoływaniu emocji – „granica między tym, co inspirujące i pobudzające do myślenia, a tym, co może prowadzić do traumy, jest bowiem bardzo płynna" (Bartuś 2014, 233).

7. Szczególna rola nauczycieli i edukatorów

W tym miejscu wspomnieć należy o odpowiedzialności, która spoczywa na opiekunach dzieci, konfrontowanych z przekazami dotyczącymi historii Holokaustu. Najczęściej są to nauczyciele, którzy towarzyszą im w czasie wizyt studyjnych w muzeach i miejscach pamięci na dawnych terenach nazistowskich niemieckich obozów koncentracyjnych i obozów zagłady.

Jeśli znają historię i specyfikę odwiedzanego miejsca pamięci, są w stanie efektywniej towarzyszyć grupie uczniów w jej spotkaniu z traumatycznym doświadczeniem Zagłady. Jednak poza wymiarem czysto poznawczym muszą również być przygotowani na skrajne reakcje uczniów (zarówno płacz, jak i głośny, histeryczny śmiech), którzy mogą wymagać emocjonalnego wsparcia w czasie zwiedzania. To właśnie rolą pedagogów jest też ustalenie, czy wiek uczniów pozwala na ich obecność w takim miejscu. „Jest sprawą zasadniczą, aby nauczyciel skonsultował się w tej sprawie z pracownikami miejsca historycznego, miejsca pamięci lub muzeum" (Szuchta i Trojański 2012, 75), ale przede wszystkim ze swoimi uczniami i uczennicami. Warto sprawdzić wcześniej, co już wiedzą, czego potrzebują, jakie mają oczekiwania i czego się obawiają. Błędem jest unikanie takiej – rzecz jasna niełatwej – rozmowy, ponieważ może być ona istotnym wsparciem na etapie wspólnego przygotowania wizyty w miejscu pamięci czy muzeum dokumentującym Zagładę. Mamy świadomość, że wprowadzając treści tak emocjonalne, wzbudzające silne reakcje i związane z traumą, nauczyciele potrzebują wsparcia. Dlatego ważne jest tworzenie platform wymiany doświadczeń, gromadzenia dobrych praktyk w tym obszarze i koleżeńskich superwizji. (McKersie et al. 2003, 40). Niewątpliwie zwiększyłoby to komfort i bezpieczeństwo pracy pedagogów.

Nauczyciele – podobnie jak edukatorzy – którzy chcą nauczać o Zagładzie, powinni przede wszystkim przyjrzeć się swoim intencjom i zastanowić się nad tym, czy jasny jest dla nich cel, który sobie w tej edukacji postawili? Jakie są ich osobiste doświadczenia? Może mają szczególną motywację, aby te tematy poruszyć w swojej klasie? Czy Zagłada dotyczy ich lub bliskich im osób? Czy wiedzą, jakie są historie i tożsamości osób,

które chcą edukować? Odpowiedzi na te pytania okazują się ważne, ponieważ Zagłady nie można używać w sposób instrumentalny. Ta historia powinna mieć znaczenie sama w sobie, ze względu na wszystkie osoby, które kiedykolwiek i w jakikolwiek sposób Zagłada dotknęła. Dla większości Żydów synonimem Holokaustu jest Auschwitz. Ale Polacy postrzegają Auschwitz jako symbol męczeństwa narodu w wojnie z Niemcami. Dla Romów – to symbol ich zagłady – Porajmos. Dla Rosjan – symbol zwycięskiej Wielkiej Wojny Ojczyźnianej (zginęło w nim 15 tys. sowieckich jeńców). Z szacunku dla wszystkich więźniów i ofiar nieetyczne jest używanie tego tematu dla celów ideologicznych czy politycznych[5].

Warto również uwrażliwiać nauczycieli na to, by wizyta w muzeum czy miejscu pamięci o Holokauście była elementem szerszego procesu edukacyjnego, a nie celem samym w sobie. Chodzi więc o to, by było to działanie zaplanowane, uwzględniające stopień wiedzy i charakter potrzeb edukacyjnych, a także zintegrowane z nauczaniem prowadzonym w szkole – nie tylko na lekcjach historii[6]. Jak wskazywaliśmy wcześniej, temat wojny czy Holokaustu nauczany w szkole wymaga czasu i odpowiedniego wprowadzenia. Aby korzystać z programów edukacji muzealnej – czy to wprowadzając lekcje muzealne do szkoły, czy proponując uczniom zwiedzanie wystawy – musimy ich odpowiednio przygotować. Warto zaplanować to jako pewien proces, w którym młode osoby poznają kulturę i historię polskich Żydów. By zrozumieć znaczenie Zagłady, trzeba rozumieć rolę, jaką społeczność żydowska odgrywała w Polsce na przestrzeni wieków. Należy też wiedzieć nie tylko, jak umierały, ale także, a może przede wszystkim, jak żyły i kim były osoby, które doświadczyły Zagłady. Nie można bowiem przedstawiać ich tylko jako ofiar. Równocześnie nie można zapominać, że kultura żydowska po II wojnie światowej nie przestała istnieć. Warto o niej mówić, pokazywać ją, zaznaczać, jaki ma wpływ na naszą teraźniejszość i podkreślać, że jest częścią naszej tożsamości.

[5] O tym, jak trudne to zadanie, można przekonać się, śledząc na przykład rzeczywistość edukacyjną w Izraelu – kraju, który o Holokauście uczy dzieci od przedszkola. Również tam dyskusja na temat celu takiej edukacji i sposobu jej prowadzenia jest nadal dyskusją otwartą. Szereg badań (np. Nasie i Bar‑Tal, 2022) wskazuje na prowadzony podczas takiej edukacji proces socjalizacji politycznej. Kiedy badano zakres tematów wspierających konflikty i wspierających pokój, które żydowsko-izraelskie nauczycielki przedszkolne przekazywały dzieciom podczas uroczystości związanych z wydarzeniami narodowymi (takimi jak święto Paschy, Dni Holokaustu, Dni Pamięci Poległych Żołnierzy Izraela, Dni Niepodległości czy Dni Jerozolimy) wykazano, że pojawiają się tam głównie komunikaty zgodne z motywami wspierającymi konflikt. Dominującymi tematami były: kolektywne samopostrzeganie wiktymizacji, słuszność własnych celów, pozytywny zbiorowy obraz siebie, bezpieczeństwo w grupie i patriotyzm. Autorzy badania odkryli, że nauczyciele przedszkolni często prowadzą wśród dzieci socjalizację polityczną w sposób niejawny, przekazując hegemoniczne narracje narodowe młodszemu pokoleniu. Stąd do dehumanizacji innych już niedaleka droga.

[6] Planując proces edukacyjny, można odwołać się do doświadczeń osób prowadzących taką edukację. Warto chociażby skorzystać z zaleceń dostępnych na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN: *Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady*. Dostęp: 7.07.2023. https://polin.pl/system/files/attachments/Zalecenia%20i%20wskaz%C3%B3wki%20dotycz%C4%85ce%20edukacji%20na%20temat%20II%20wojny%20%C5%9Bwiatowej%20i%20Zag%C5%82ady_1.pdf.

Uczniowie muszą być nie tylko odpowiednio przygotowani do odbioru i interpretacji treści prezentowanych na terenie zwiedzanego miejsca, ale też powinni mieć możliwość wzięcia udziału w procesach podsumowujących wizytę, obejmujących pracę nie tylko w obszarze wiedzy, ale też emocji. Takie przepracowanie doświadczenia kontaktu z traumatyczną historią Zagłady może przybierać rozmaite formy, wśród których edukatorzy zajmujący się tą problematyką zalecają na przykład przygotowanie ankiety, prowadzenie dyskusji lub podjęcie działań artystycznych, takich jak przygotowanie przez młodzież prac malarskich, fotograficznych czy utworów poetyckich. (Szuchta i Trojański 2012, 55 i 76) Jak zauważają Wiesław Wysok i Ewa Bąbol – tego rodzaju ewaluacja wymaga od nauczyciela wyjścia z tradycyjnej roli. Nie chodzi tutaj bowiem o przekazywanie wiedzy. Istotna staje się także rozmowa o uczuciach i emocjach. Dlatego właśnie „fazę podsumowania wspólnego pobytu w muzeum martyrologicznym należy także widzieć jako szansę wejścia z uczniami w dialog, nie z pozycji osoby uczącej i oceniającej stan wiedzy, ale raczej partnera gotowego na przyjęcie zarówno krytycznych uwag, jak i trudnych pytań, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi" (Wysok i Bąbol 2014, 89–90).

We wszystkich tych działaniach nauczyciele powinni w sposób szczególny uważać na język, jakim się posługują. Warto, by uświadamiali sobie, że szereg zwrotów czy określeń wciąż obecnych i powielanych w naszej komunikacji jako kalki językowe to sformułowania używane w propagandzie nazistowskiej (np. „rozwiązanie kwestii żydowskiej"). Wymagają one krytycznej analizy i przeformułowania.

8. Podsumowanie

Procesy edukacyjne zorganizowane wokół historii Holokaustu muszą uwzględniać ładunek emocjonalny, jaki mogą wywołać w podmiotach nauczania, prowadząc do reakcji obronnych i skutków niezgodnych z założonymi celami, takich jak chociażby trywializowanie problemu lub unikanie tej problematyki w przyszłości. Zdarza się przecież, że możliwości percepcyjne młodych ludzi w miejscach trudnej pamięci są ograniczane przez reakcje afektywne. Stąd postulat, by edukacja historyczna prowadzona wokół zagadnienia masowej eksterminacji Żydów była procesem w pewnym sensie kontrolowanym. „I nie chodzi tutaj bynajmniej o ograniczanie dostępu do jakichkolwiek informacji czy manipulowanie faktami. Chodzi o to, że zarówno treść, jak i forma przekazu powinny być dostosowane do odbiorcy. Młodego człowieka nie można wystawiać na bodźce wywołującego silne reakcje emocjonalne i pozostawiać go samego z tymi przeżyciami i przemyśleniami" (Witek-Malicka 2014, 68). Musimy pamiętać, że może to stać się powodem traumatyzacji (McIntyre 2004).

Warto jednocześnie wracać do pytań o to, co dokładnie chcielibyśmy pokazać – czy może raczej przekazać – odbiorcom placówek muzealnych skoncentrowanych na narracji poświęconej Zagładzie? Ku czemu chcemy w nich rozwijać dzieci i młodzież? Jakiej – i czy w ogóle – oczekujemy zmiany dokonanej przy udziale takich miejsc? To

oczywiście pytania niełatwe, a odpowiedzi na nie są zapewne niejednoznaczne. Tym bardziej, że żyjemy w wyjątkowym momencie – z jednej strony staliśmy się bowiem najbardziej przyjaznym gatunkiem, jaki żyje na Ziemi, a nasze nastawienie i zainteresowanie nieznajomymi pozwoliło na współpracę i niesienie pomocy. Z drugiej jednak strony – jak pisze Krystyna Skarżyńska – „jesteśmy otwarci i gotowi na przyjaźń głównie wobec tych, których spostrzegamy jako ludzi podzielających naszą grupową tożsamość" (Skarżyńska 2023, 5). Wszyscy „inni" stają się obcymi, a tych traktujemy już podejrzliwie i nieufnie. Stąd tylko krok do dehumanizacji, wykluczenia. Łatwo o infrahumanizację, czyli trudność w przypisywaniu osobom spoza własnej grupy zdolności do przeżywania takich emocji jak współczucie, smutek empatia czy poczucie winy (Leyenes et al. 2000, za Skarżyńska 2023, 5). Tymczasem czekają nas wyzwania, z którymi nie poradzimy sobie bez globalnej współpracy, choćby takie jak katastrofa klimatyczna czy kryzys uchodźczy. Ta rzeczywistość wymaga więc szerszego namysłu, w którym istotne staje się także pytanie o to, jakie znaczenie w procesach pedagogicznych odgrywa nauczanie historii i specyficznie uczenie o Zagładzie.

Literatura

Bartuś, Alicja. 2014. Różne formy pracy artystycznej jako sposób przekazu wiedzy oraz refleksji nad przeszłością i teraźniejszością w pedagogice miejsc pamięci. W: *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i w miejscu pamięci*, red. Piotr Trojański, 233–244. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Białecka-Pikul, Marta. 2007. Krytycznie o sposobach badania teorii umysłu. Dziecięce strategie radzenia sobie z rozumieniem stanów mentalnych na materiale metafor. *Psychologia Rozwojowa*, 12 (1), 23–36.

Bonell, Jennifer i Roger I. Simon. 2007. „Difficult" Exhibitions and Intimate Encounters. *Museum and Society*, 5 (2), 65–85.

Czub, Magdalena. 2014. *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Folga-Januszewska, Dorota. 2015. Kongresy muzeów i muzealników. *Muzealnictwo*, 56, 36–40.

Further Information. Dostęp: 25.03.2023. https://www.ravensbrueck-sbg.de/en/visitor-service/further-advice/.

Gedenkstättenordnung der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg. Dostęp: 7.04.2023. https://www.gedenkstaette-flossenbuerg.de/files/images/Besuch/Informationen/Gedenkstaettenordnung.pdf.

Giambastiani, Verbena. 2020. Children's Literature and the Holocaust. *Genealogy* 4 (1), 24–32.

Hastings, Paul D. et al. 2000. The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36 (5), 531–546.

Kamza, Anna. 2014. *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Leyens, Jacques-Philippe et. al. 2000. The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (2), 186–197.

Lusek, Joanna. 2012. Podmiotowość dziecka – dialog międzykulturowy – wychowanie dla pamięci. Na przykładzie działań edukacyjnych Meetpoint Music Messiaen w Görlitz. W: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, red. Natalia Majchrzak, Natasza Starik, Andrzej Zduniak, t. 2, 99–116. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Lutz, Thomas. 2008. Wprowadzenie, W: *Muzea martyrologiczne w Polsce i Niemczech. Pamięć–edukacja–turystyka*, red. Robert Traba et. al., 165–167. Warszawa–Berlin: Instytut Studiów Politycznych PAN, Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie.

Makowiecka-Pastusiak, Agnieszka. *Holokaust i współczesne dzieci.* Dostęp: 5.07.2023. http://psychoanaliza.org.pl/holokaust-i-wspolczesne-dzieci-2/.

Matejczuk, Joanna. 2014. *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

McIntyre, Jeff J. 2004. *APA congressional testimony on media violence and children*. Dostęp: 7.07.2023. http://www.apa.org/ppo/issues/mediavioltest504.html.

McKersie, Alison et al. 2003. *Teaching Through a Crisis: September 11 and Beyond (Occasional Paper Series 11)*. New York: Bank Street College of Education.

Mieszczyńska, Joanna. 2018. Edukacja w miejscach pamięci – doświadczenia i refleksje praktyka. W: *U podstaw pedagogiki pamięci Auschwitz i Holokaustu*, red. Agata Czajkowska, Piotr Trojański, 121–131. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Nasie, Meytal i Daniel Bar-Tal. 2020. Political socialization in kindergartens: Observations of ceremonies of the Israeli Jewish holidays and memorial days. *European Journal of Social Psychology*, 50 (3), 685–700.

Nauczanie o Holokauście: upamiętnienie tu i teraz. Dostęp: 24.07.2023. https://www.yadvashem.org/education/other-languages/polish/about-school/educational-philosophy.html.

Obstarczyk, Mirosław. 2013. Główne problemy występujące podczas wizyty. W: *Przygotowanie do wizyty w Muzeum i Miejscu Pamięci Auschwitz-Birkenau. Pakiet europejski – wskazówki dla nauczycieli i edukatorów*, red. Alicja Białecka et. al., 157–161. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Opening times and prices. Dostęp: 25.03.2023. https://www.mauthausen-memorial.org/en/Visit/Visitor-Information/Opening-times-and-prices.

Pampel, Bert. 2014. Czego uczą się uczniowie dzięki zwiedzaniu miejsc pamięci? Cząstkowe odpowiedzi na podstawie badań profilu zwiedzających. W: *Kultura pamięci*

i praca w muzeach – miejscach upamiętnienia. Polsko-niemiecka wymiana, red. Paul Ciupke et. al., 119–130. Essen: Klartext Verlag.

Pater, Renata. 2013. Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4 (30), 55–76.

Pater, Renata. 2016. *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piotrowski Konrad i Beata Ziółkowska, Julita Wojciechowska. 2014. *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Piotrowski Konrad i Julita Wojciechowska, Beata Ziółkowska. 2014. *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Practical Information. Dostęp: 25.03.2023. https://www.sachsenhausen-sbg.de/en/visitor-service/practical-information/.

Regard, Fabienne. 2013. Kwestia wieku uczniów i emocji towarzyszących wizycie. W: *Przygotowanie do wizyty w Muzeum i Miejscu Pamięci Auschwitz-Birkenau. Pakiet europejski – wskazówki dla nauczycieli i edukatorów*, red. Alicja Białecka et. al., 27–30. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Regulamin zwiedzania. Dostęp: 25.03.2023. https://chelmno-muzeum.eu/zwiedzanie/regulamin-zwiedzania.

Regulamin zwiedzania. Dostęp: 25.03.2023. https://muzeumtreblinka.eu/dla-zwiedzajacych/.

Regulamin zwiedzania i przebywania na terenie Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau. Dostęp: 25.03.2023. https://www.auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/_public/visit/43_pl.pdf.

Regulamin zwiedzania Muzeum Gross-Rosen w Rogoźnicy. Dostęp: 25.03.2023. https://www.gross-rosen.eu/images/2021/06/Regulamin-polski-16-06-2021.pdf.

Regulamin zwiedzania Państwowego Muzeum na Majdanku w Lublinie i jego oddziałów w Bełżcu i Sobiborze. Dostęp: 25.03.2023. https://www.majdanek.eu/media/other/regulamin-pmm-pl-eng.pdf.

Rękosiewicz, Małgorzata i Paweł Jankowski. 2014. *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Schaffer, H. Rudolph. 2006. *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Skarżyńska, Krystyna. 2023. Zgeneralizowana nieufność: bariera dla współpracy, społecznej spójności, innowacyjności, otwartości na świat. W: *Nieufność: źródła i konsekwencje*, red. Andrzej Eliasz, Krystyna Skarżyńska, 5–14. Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.

Szuchta Robert i Piotr Trojański. 2012. *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Witek-Malicka, Wanda. 2014. Historyczna wiedza potoczna jako bariera w nauczaniu o Auschwitz i Holokauście. W: *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole*

i w miejscu pamięci, red. Piotr Trojański, 59–84. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Wysok Wiesław i Ewa Bąbol. 2014. Metody podsumowujące zwiedzanie muzeum upamiętnienia. W: *Edukacja pozaszkolna w Państwowym Muzeum na Majdanku. Jak przygotować, przeprowadzić i podsumować zajęcia dla uczniów*, red. Wiesław Wysok, 89–96. Lublin: Państwowe Muzeum na Majdanku.

Yeates, Keith Owen i Robert L. Selman. 1989. Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental review*, 9 (1), 64–100.

Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady. Dostęp: 7.07.2023. https://polin.pl/system/files/attachments/Zalecenia%20i%20wskaz%C3%B3wki%20dotycz%C4%85ce%20edukacji%20na%20temat%20II%20wojny%20%C5%9Bwiatowej%20i%20Zag%C5%82ady_1.pdf.

Ziębińska-Witek, Anna. 2013. Estetyki reprezentacji śmierci w ekspozycjach historycznych. W: *Obóz – muzeum. Trauma we współczesnym wystawiennictwie*, red. Małgorzata Fabiszak, Marcin Owsiński, 31–48. Kraków: Universitas.

Zwiedzanie. Dostęp: 25.03.2023. https://stutthof.org/zwiedzanie/.

Informacje o Autorach:

dr Marcin Zaborski – politolog. Zajmuje się komunikowaniem społecznym i politycznym, polityką wobec przeszłości i pamięcią społeczną. Specjalizuje się w badaniach miejsc pamięci i ekspozycji muzealnych. Prowadzi także analizy treści archiwalnych wydań czasopism dla dzieci (w tym przedwojennych). Jest związany z Instytutem Nauk Społecznych oraz Katedrą Kultury i Mediów Uniwersytetu SWPS. Członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej.

Kontakt:

Adres korespondencyjny: Uniwersytet SWPS, Katedra Kultury i Mediów, ul. Chodakowska 19/31, 03–815 Warszawa;

E-mail: marcin.zaborski@swps.edu.pl

dr Magdalena Śniegulska – psycholog i psychoterapeuta. Zajmuje się psychologią rozwojową dzieci i młodzieży, zaburzeniami zachowania i interwencją kryzysową. Naukowo interesuje się psychologią zdrowia i neuropsychologią. Członek Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczo-Behawioralnej, European Association for Behavioural and Cognitive Therapies (EABCT), Polskiego Towarzystwa Etologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Kontakt:

Adres korespondencyjny: Uniwersytet SWPS, Katedra Psychologii Klinicznej, ul. Chodakowska 19/31, 03–815 Warszawa;

E-mail: msniegul@swps.edu.pl