

Wojna, trauma i edukacja. Pamięć o II wojnie światowej jako wyzwanie pedagogiczne

War, trauma, and education: memory of World War II
as a pedagogical challenge

DOI: 10.61027/2023/5/1442

**PEDAGOGICZNY ASPEKT PAMIĘCI
O II WOJNIE ŚWIATOWEJ**

CZAS
WOJNA
TRAUMA
EDUKACJA
PAMIĘĆ
PEDAGOGIKA

TIME
WAR
TRAUMA
EDUCATION
MEMORY
PEDAGOGY

Abstrakt

Przedstawiony problem badawczy dotyczy II wojny światowej jako źródła wielopokoleniowych traum oraz przedmiotu nauczania i uczenia się. Tezą tekstu jest potrzeba wzmocnienia indywidualnej pamięci o wojnie u żyjących jeszcze ofiar, a także ich potomków. Punktem wyjścia jest Bergsonowska koncepcja czasu przeżywanego. W ujęciu tym teraźniejszość zawiera w sobie całą przeszłość. Tym samym z pokolenia na pokolenie przekazywane są traumy wojenne, o czym jest mowa w drugiej części artykułu. W trzeciej zaś przedstawiono polskie badania, które mogły zapoczątkować proces przezwyciężania wojennych traum – nie stało się tak jednak z powodów ideologicznych. Artykuł kończą sugestie co do kierunków rozwijania edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, uwzględniające empatyczne otwieranie się na doświadczenia II wojny światowej. Całość rozważań stanowi punkt wyjścia dla budowania pedagogiki indywidualnego świadectwa.

Abstract

The research problem presented in the article addresses World War II as a source of cross-generational trauma and discusses the processes of teaching and learning. The thesis of the text puts forward the need to consolidate individual memories of the war's survivors and of their descendants. The starting point is Bergson's concept of "lived time". Bergson argues that the present contains the entire past. Thus, war traumas are passed from generation to generation, as stated in the second part of the article. In the third part, Polish research that might have initiated the process of overcoming war traumas is discussed – ideological reasons, however, prevented the completion of the project. The article concludes with suggestions as to the development paths for formal, non-formal, and informal education, which would lead to developing feelings of empathy helping to open up towards World War II experience. The entire discussion provides a starting point for building a pedagogy of individual testimony.

WPROWADZENIE

Kształt naszej pamięci o II wojnie światowej zależy od tego, czy i jak poradzimy sobie z jej konsekwencjami na poziomie jednostkowym i społecznym. Zadania stojące w tym względzie przed politykami, środowiskiem naukowym, nauczycielami i w istocie całym społeczeństwem znacznie przekraczają standardy, którym podlegają badacze historii. Historia jest jedną z dyscyplin zaangażowanych w pielęgnowanie pamięci, obok niej musi pojawić się filozofia, a także całe spektrum nauk społecznych, z pedagogiką i psychologią na czele.

II wojna światowa była wydarzeniem totalnym. Odcisnęła swoje piętno nie tylko na państwach i społeczeństwach, które brały w niej bezpośrednio udział, ale także na wszystkich pozostałych, uwikłanych w nią w różny sposób. W przypadku Polski i polskiego społeczeństwa było to najtragiczniejsze wydarzenie w historii XX w., była to tragedia *par excellence*, w całym tego słowa znaczeniu i w najwyższym stopniu¹.

¹ Świadczy o tym chociażby treść oświadczenia przyjętego przez połączone Izby Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej po katastrofie pod Smoleńskiem 10 kwietnia 2010 r. W uchwale znalazło się stwierdzenie, że katastrofa ta była najtragiczniejszym wydarzeniem w najnowszej historii Polski od czasów II wojny światowej. Zob. Oświadczenie posłów i senatorów Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 kwietnia 2010 r. w sprawie uczczenia Prezydenta Rzeczypospolitej



Szkody wyrządzone wówczas naszemu krajowi są trudne do oszacowania. W 2022 r. przedstawiono raport, w którym zobrazowano skalę strat ludzkich i materialnych poniesionych przez Polskę w wyniku agresji i okupacji niemieckiej w czasie II wojny światowej². Podobny dokument przygotowywany jest w związku z agresją i okupacją sowiecką. Raporty takie, jakkolwiek niezbędne, nie są jednak w stanie oszacować krzywd psychicznych, intelektualnych i emocjonalnych, których doznało społeczeństwo w wyniku wojny. Tymczasem tego rodzaju straty okazują się najtrwalsze i najtrudniejsze do zniwelowania.

Pisząc o potrzebie edukacji oraz upamiętnień w kontekście II wojny światowej, trzeba pamiętać, że jako realizatorzy tych przedsięwzięć nie jesteśmy bezstronnymi kronikarzami relacjonującymi odległe w czasie i tragiczne wydarzenia. Jesteśmy potomkami osób, których życie chcemy upamiętnić, przekazując fakty oraz ich interpretacje kolejnym pokoleniom. Problemem jest to, że pomimo upływu niemal 80 lat od zakończenia wojny polskiemu społeczeństwu nie udało się nabrać krytycznego dystansu do niej samej oraz pamięci o niej. Jak zauważa Robert Traba,

„ W Polsce (do 1989 r.) nie było miejsca na debatę publiczną, ani (też po 1989 r.) na budowanie odpowiedniego dystansu do własnej historii. Tragiczne zdarzenia wojny i okupacji, które realnie pochłonęły ponad 5,5 mln ofiar, obywateli państwa polskiego, stały się natychmiast kanwą legitymizacji nowej, komunistycznej władzy w Polsce i ze sfery zdarzeń historycznych przeszły w sferę politycznego mitu fundacyjnego³.

Brak możliwości krytycznego odniesienia się do wydarzeń II wojny światowej i ich skutków dla współczesnych pokoleń Polek i Polaków sprawił, że w naszej pamięci o najnowszej historii wciąż dominują podejścia kolektywistyczne, martyrologiczne oraz sakralizujące. Pomagają one poradzić sobie z indywidualną i zbiorową traumą, ale jednocześnie utrudniają realistyczne spojrzenie na niedawną przeszłość oraz odpowiedzialne i odważne zwrócenie się ku przyszłości.

Straty doznane przez Polskę w wyniku wojny były tak duże, że o czasie powojennym należałoby mówić nie tyle jak o okresie odbudowy, ile jak o budowie nowego państwa i nowego społeczeństwa⁴. Z jednej strony

Polskiej Lecha Kaczyńskiego i członków Jego delegacji – ofiar katastrofy lotniczej pod Smoleńskiem (M.P. Nr 21, poz. 197).

² Raport stwierdza, że Polska straciła ponad 5 mln obywateli, szkody wojenne zaś wyniosły 6 bln 220 mld 609 mln zł. Zob. *Raport o stratach poniesionych przez Polskę w wyniku agresji i okupacji niemieckiej w czasie II wojny światowej 1939–1945*, Portal Gov.pl, <https://www.gov.pl/web/re/raport> [dostęp: 10 VIII 2023].

³ R. Traba, *Bilateralność kultur pamięci* [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018, s. 42–43.

⁴ Zob. A. Wylegała, *Krajobraz po wojnie. Anatomia rozpadu świata społecznego na przykładzie Polski w okresie II wojny światowej*, „Studia Socjologiczne” 2016, nr 3, s. 133–163. Wylegała

1945 r. przyniósł upragniony pokój, z drugiej – stanowił kontynuację ciągłego braku stabilności i bezpieczeństwa. Na traumy wojenne zaczęły nakładać się kolejne, wynikające czy to ze społecznej anomii, czy to z nasilających się tendencji antydemokratycznych i totalitarnych władzy narzuconej Polsce przez Związek Sowiecki. Zachowania, które miliony polskich obywateli przejawiało, reagując na grozę wojny, były wciąż odtwarzane w czasach pokoju, pamięci o wojnie zaś zaczęły towarzyszyć z jednej strony milczenie społeczeństwa, z drugiej – indoktrynacja władzy. Stan taki odziedziczyliśmy w 1989 r. i niewiele zrobiliśmy, by go zmienić. Dlatego wciąż aktualne jest pytanie, jak nauczać i uczyć się o II wojnie światowej, aby pielęgnować pamięć o tym najtragiczniejszym dla Polaków wydarzeniu w XX w., należycie je upamiętniać, a zarazem potrafić uwalniać się od bolesnych emocji, które towarzyszą przywoływaniu i analizowaniu wojennych doświadczeń wciąż obecnych w społeczeństwie. Tego problemu dotyczy niniejszy tekst.

Poruszana tu problematyka obejmuje bardzo złożone kwestie i nie sposób w jednym artykule odnieść się do wszystkich spośród nich. Proponuję więc skupić się na trzech sprawach, które mogą stanowić kolejno filozoficzny, psychologiczny oraz pedagogiczny punkt wyjścia dla niniejszych rozważań. Filozofia czasu Henriego Bergsona pozwoli z jednej strony uchwycić różnicę między czasem odmierzanym a czasem przeżywanym, z drugiej zaś – dostrzec charakter związku przeszłości z przyszłością. Psychologiczne rozważania nad traumą, prowadzone zarówno przez teoretyków, jak i praktyków, wyjaśnia, jakie skutki dla psychiki ludzi miały tragiczne doświadczenia wojenne, a także sposób, w jaki nabyte wówczas traumy są przenoszone na kolejne pokolenia. Wreszcie analizy pedagogiczne pokażą koncepcje radzenia sobie z psychicznymi konsekwencjami II wojny światowej, które dotyczą również współczesnych ludzi. Koncepcje te, które można objąć wspólnym pojęciem pedagogiki indywidualnego świadectwa, zostaną przedstawione najpierw w odniesieniu do przeprowadzonych bezpośrednio po wojnie badań Ludwika Bandury. Następnie zostaną omówione w kontekście współczesnych trendów w podejściu do pamięci w, po pierwsze – wybranych aspektach podstaw programowych, po drugie – działalności muzeów martyrologicznych, a po trzecie – literaturze wspomnieniowej o II wojnie światowej.

Pisząc o potrzebie edukacji oraz upamiętnień w kontekście II wojny światowej, trzeba pamiętać, że jako realizatorzy tych przedsięwzięć nie jesteśmy bezstronnymi kronikarzami relacjonującymi odległe w czasie i tragiczne wydarzenia.

pisze: „wydaje mi się, że to, co stało się w powojennej Polsce, nie było *sensu stricte* odbudową świata społecznego sprzed wojny, lecz raczej budową czegoś zupełnie nowego. Zniszczenia i zmiany były tak radykalne, że trudno mówić o tym, by w zaistniałych po wojnie okolicznościach możliwy był w ogóle pełny powrót do *status quo* sprzed roku 1939”. *Ibidem*, s. 156.



CZAS ODMIERZANY A CZAS PRZEŻYWANY: PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ

W 2025 r. świat będzie obchodził 80. rocznicę zakończenia II wojny światowej. Wraz z upływem czasu rodzi się pytanie, czy ma ona w dalszym ciągu szczególne znaczenie dla współczesnej Polski. Czy powracanie do niej ma jeszcze sens? Czy nie należałoby traktować jej podobnie jak postrzega się powstania narodowe z XIX w. czy insurekcję kościuszkowską? Otóż, powiedzmy najpierw, że powracanie do doświadczeń II wojny światowej z pewnością nie jest procesem ciągłym. Można nawet odnieść wrażenie, że – biorąc pod uwagę rozmiary, tragizm i konsekwencje tego konfliktu – dochodzi do tego stosunkowo rzadko. W tym momencie ktoś mógłby powiedzieć, że to dobrze, gdyż należy „wybierać przyszłość”, ponieważ tylko ją możemy świadomie i odpowiedzialnie kształtować. To prawda, przyszłość może być do pewnego stopnia przez nas formowana. Niemniej wybór przyszłości ma sens jedynie wówczas, gdy sprawy przeszłości zostały należycie przepracowane i dojrzałe zintegrowane z doświadczeniami teraźniejszości. Jeżeli tak się nie dzieje, wnosi się do przyszłości przeszłość, której się nie rozumie, która napawa grozą i lękiem, a co najważniejsze – czyni się do niej nieświadomie.

Człowiek nie jest w stanie odciąć się od swojej przeszłości. O nieprzerwanej ciągłości przeszłości, teraźniejszości i przyszłości pisał na przełomie XIX i XX w. francuski filozof Henri Bergson. Punktem wyjścia dla jego rozważań był sposób doświadczania przez człowieka danych, które dochodzą bezpośrednio do świadomości. Bergson pisał: „W głębinach świadomości znajdujemy się wobec niewyraźnej wielości doznań i uczuć, które możemy rozróżnić tylko za pomocą intelektualnej analizy”⁵. Owa „niewyraźna wielość” jest rezultatem ciągłego nakładania się na siebie kolejnych doznań i afektów dochodzących do świadomości człowieka. To nakładanie się dokonuje się w czasie, który w ten sposób staje się dla człowieka zarówno realną ciągłością, jak i realną zmianą. Ciągłością w tym sensie, że zachowuje w sobie wszystkie wcześniejsze doznania i afekty, zmianą zaś w tym, iż poprzez owo nakładanie się każde kolejne doznanie i afekt wnosi do wcześniejszych doświadczeń coś nowego, nadaje przeszłości nieco odmienne „brzmienie”. Doświadczenie to Bergson nazwał trwaniem (*durée réelle*), odróżniając tym samym czas przeżywany od czasu odmierzanego – czyli czas przepływający przez człowieka od czasu wyznaczanego przez wskazówki zegara i kalendarze.

Próby intelektualnego ujęcia procesu nakładania się na siebie kolejnych doświadczeń prowadzą do wniosku, że owe przeżywane doznania i uczucia muszą być najpierw unieruchomione; dopiero wtedy mogą zostać

⁵ H. Bergson, *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. K. Bobrowska, Warszawa 2016, s. 80.

przeanalizowane i zmierzone jako odrębne rzeczy. Intelpekt tylko w ten sposób może się im przyjrzeć – poprzez precyzyjne oddzielenie jednego doznania lub afektu od drugiego. Rozróżnienie ich jest konieczne, gdyż w świecie fizycznym, jak pisze Bergson, „dwa ciała nie mogą zająć jednocześnie tego samego miejsca”⁶. Ale w świecie ludzkiej psychiki w tym samym czasie przenikają się rozmaite doznania i stany afektywne. W tym sensie, według Bergsona, przeszłość, którą niesie w sobie człowiek, kształtuje jego teraźniejszość, a teraźniejszość nadaje określoną postać przyszłości. Historia własnego życia, a także życia własnej rodziny i narodu, nie jest nieruchomym zdjęciem, któremu można się przyglądać neutralnie, dystansując się od pojawiających się na nim postaci i wydarzeń. Zdjęcie nie jest realną historią. Jest jedynie jej symbolicznym przedstawieniem, uchwyceniem zaledwie jednej chwili. Jest jedną klatką z niezliczonej liczby klatek składających się na film o ludzkim życiu lub – lepiej – na ludzkie życie, które ma bardziej naturę filmu niż ułożonych obok siebie w przestrzeni zdjęć. Bergson równie często oddawał istotę nakładania się na siebie przeszłości i przyszłości poprzez metaforę melodii.

„Jeżeli wreszcie zachowam wspomnienie uprzedniego poruszenia i dołączę je do obrazu obecnego poruszenia, to jedno z dwojga: albo dostawię jeden obraz do drugiego i wrócę wtedy do pierwszej naszej hipotezy, albo będę je spostrzegał jedno w drugim, jak przenikają się wzajem i organizują wspólnie na podobieństwo nut melodii, tworząc tym samym to, co nazwiemy wielością nieodróżnicowaną lub jakościową, bez żadnego podobieństwa z liczbą: otrzymam wtedy obraz czystego trwania, a zarazem uwolnię się od idei jednorodnego środowiska i mierzalnej ilości”⁷.

Czas przeżywany upodabnia się do słuchania muzyki, czas odmierzany zaś – do czytania nut z partytury.

Bergsonowska koncepcja czasu zakłada także, że pamięć człowieka ma dostęp do wszystkich zdarzeń, które zaszły w jego życiu, łącznie z tymi najbardziej dramatycznymi, przechowywanymi w nieświadomości. To, że pewnych wydarzeń nie pamiętamy w danym momencie, nie znaczy, że wspomnienia o nich zniknęły. Ich niedostępność może wynikać z zaburzeń funkcjonowania konkretnego mózgu, ale najczęściej stąd, że wspomnienia te nie są nam w danym momencie potrzebne z punktu widzenia wymagań życia. Bergson pisał również, że sposób naszego wkraczania w przyszłość jest uzależniony od naszej przeszłości. Ujmując to metaforycznie – można powiedzieć, że przeszłość jest plecakiem wspomnień, którego nie jesteśmy w stanie zrzucić z pleców. To, w którą stronę i jakim tempem podążamy, zależy od jego kształtu, ciężaru i tego, co w nim niesiemy. Myśląc o przyszłości, luźno ją sobie wyobrażając lub dokładnie

⁶ *Ibidem*, s. 81.

⁷ *Ibidem*, s. 93–94.



planując, jesteśmy zanurzeni w przeszłości. Teraźniejszość jest momentem spotkania przeszłości z przyszłością – tego, co znamy, z tym, czego nie znamy. Chcąc przygotować się na to, co będzie, mamy do swojej dyspozycji jedynie to, co oferuje nam przeszłość – jej idee, do których mamy dostęp wraz z innymi ludźmi, oraz jej emocje, których jesteśmy świadomi tylko my (o ile w ogóle jesteśmy ich świadomi). Tym samym punktem wyjścia naszej przyszłości, a także naszej jej wizji, zawsze jest nasza przeszłość. Z tej perspektywy upływ czasu mierzony w jednostkach dni, miesięcy czy lat sam w sobie nie ma znaczenia dla czasu przeżywanego przez człowieka w indywidualnym doświadczeniu trwania. Niekiedy mówi się, że dla kogoś „czas się zatrzymał”. Rozumie się przez to ciągle odtwarzanie tego samego przeżycia, najczęściej dramatycznego, i niemożność wyzwolenia się od towarzyszących mu emocji. Może to również oznaczać zasadniczą różnicę w doświadczeniu czasu przeżywanego i czasu odmierzanego. Dzieje się tak np. wówczas, gdy człowiek przeżywa pewne sytuacje jako bardzo rozciągnięte w czasie, chociaż zgodnie z miarą wskazówek zegara trwają one zaledwie kilka sekund. Bergson odwołuje się do tego zjawiska, gdy analizuje doświadczenia ludzi, którzy w obliczu niebezpieczeństwa utraty życia odtwarzają w swojej świadomości całą swoją dotychczasową historię. O zatrzymującym się czasie można mówić również wtedy, gdy jakieś mniej bolesne dla człowieka doświadczenie, np. krytyka lub groźba, przywołuje całą kaskadę doznań i afektów, które są odbierane jako druzgocące. O tym doświadczeniu Bergson pisze, że może ono

„wpędzić w smutek, gdy niezadowolony z samych siebie, tracąc wiarę w przyszłość, sądzimy, iż zamykają się przed nami wszystkie drogi życia. I tak samo jak drobny kryształ wrzucony do nasyconego roztworu przyciąga do siebie ogromną liczbę rozproszonych molekuł i sprawia, że przejrzysty płyn zamienia się nagle w nieprzejrzystą i stałą masę, tak samo do lekkiej przygany padającej w otoczeniu tych dusz, stąd lub stamtąd, z tysiąca rozmaitych punktów i przez wszystkie drogi biegnące w głąb ich serca, nadbiegają pozornie przewyżnione lęki, rozczarowania, które zostały już rzekomo zapomniane, wszystkie te smutki, które czekają tylko na okazję, by się skryształizować w gęstą masę i obciążyć całym swoim ciężarem duszę, która staje się pod ich naporem bezwładna i zalekwna⁸.

Badania Bergsona dotyczące czasu, pamięci oraz zależności przyszłości od przeszłości zawierają wątki, które z punktu widzenia dzisiejszej psychologii i psychoterapii przywołują wyraźnie pojęcie traumy. Analiza tego zjawiska jest przedmiotem kolejnego punktu.

⁸ H. Bergson, *O grzeczności* [w:] *idem, Teksty pedagogiczne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Bydgoszcz 2017, s. 98.

II WOJNA ŚWIATOWA JAKO ŹRÓDŁO TRAUMY

II wojna światowa i jej tragiczne wydarzenia stały się przyczyną wielu fizycznych i psychicznych ran. Te psychiczne można nazwać traumą⁹. Jej źródłem jest doświadczenie, którego człowiek nie zrozumiał i nie mógł przyjąć, gdyż był do tego niezdolny zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. W rezultacie nie mógł go również zintegrować ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami. Tego typu sytuacja tak „przeciąża” i „ogłusza” człowieka, że jego system nerwowy, mózg, a dokładnie część odpowiedzialna za fizyczne przetrwanie, nie dopuszcza do tego, by wydarzenie to dotarło do świadomości. Nie oznacza to jednak jego zniknięcia. Zostaje jedynie zepchnięte do nieświadomości.

Ponieważ ewolucyjnym celem mózgu jest zabezpieczenie fizycznego przetrwania człowieka, a nie rozwój intelektualny jako taki, każde traumatyczne wydarzenie postrzega on jako zagrożenie życia. Mózg, jeśli można tak powiedzieć, fotografuje sytuację traumy i przechowuje ją w nieświadomości. Obraz ten jest bardzo wierny i wieloaspektowy. Obejmuje myśli i uczucia, zapachy i głosy, fizyczne doznania, ból i wstrzymany oddech, a także wiele innych doświadczeń związanych z danym zdarzeniem. Bolesne uczucia, które towarzyszyły traumatycznemu przeżyciu, są potem odtwarzane we wszystkich codziennych sytuacjach, które pod jakimś względem przypominają pierwotne wydarzenie. Mózg staje się jakby radarem, który bezustannie analizuje rzeczywistość w poszukiwaniu sygnałów odwołujących się do skrywanej w nieświadomości traumy. Ich odnalezienie powoduje – ciągle poza świadomością – uruchomienie całej kaskady psychofizycznych doznań zapamiętanych z sytuacji traumatycznych. W ten sposób natura dba o przetrwanie człowieka. Jednak ceną za to przetrwanie jest nieświadome odtwarzanie takich reakcji, które są przeznaczone do zachowania życia w skrajnych sytuacjach jego zagrożenia, czyli walki z zagrożeniem, ucieczki przed nim lub pozostawanie w bezruchu („zamrożenie”). Osoby nieświadome, że ich odczucia są związane z traumą i można je leczyć psychoterapią (czasami połączoną z farmakoterapią), zaczynają tak organizować swoje życie, aby unikać trudnych dla nich sytuacji lub dostosować otoczenie do swoich możliwości.

Wielokrotnie powtarzana trauma przechodzi w stan zespołu stresu pourazowego (ZSP; ang. *post-traumatic stress disorder*). O ZSP mówi się dziś najczęściej w kontekście stanu zdrowia żołnierzy powracających z długotrwałych wojen lub misji, wystawionych na ciągły stres wiążący się

⁹ Problematyka traumy jest dobrze rozpoznana w naukach społecznych i humanistycznych. W Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim proponowany jest odrębny przedmiot – teorie traumy. Zapowiadany kontekstem dla analiz jest zjawisko Zagłady. Zob. *Teorie traumy*, Uniwersytet Warszawski, http://informatorects.uw.edu.pl/courses/view?prz_kod=-3002-KON2020K50 [dostęp: 10 VIII 2023].



z ryzykiem utraty zdrowia lub życia. Syndrom ten dotknął w czasie wojny i w latach powojennych wielu spośród tych, którzy przetrwali konflikt. Jak zauważa Anna Wylegała – ci, którzy przeżyli,

- „naznaczeni byli swoimi wojennymi przeżyciami w różnym stopniu – jedni byli w stanie w krótkim czasie zorganizować swoje życie na nowo, inni przez wiele lat zmagali się z nierozpoznawanym i nieleczonym wówczas syndromem stresu pourazowego¹⁰.

Występowanie tego rodzaju stresu wśród ofiar II wojny światowej potwierdzają Paweł Nowak i Izabela Łucka, przywołując powojenne badania Antoniego Kępińskiego nad psychiką osób ocalałych z Holocaustu.

- „Usystematyzowane badania nad psychopatologiczną spuścizną wojny (a dokładniej badania nad życiem psychicznym i jego leczeniem u osób ocalałych z Holocaustu) rozpoczęto w Polsce, w Krakowie, w 1959 roku. Kierownictwa badań podjął się prof. Antoni Kępiński z inspiracji dra Stanisława Kłodzińskiego, który spędził w obozie koncentracyjnym Auschwitz 5 lat. Opisano „zespół obozu koncentracyjnego”, znany szerzej w świecie jako syndrom KZ. Objawy tego zespołu w większości pokrywały się z tym, co później (w połowie lat 70.) nazwano zespołem stresu pourazowego¹¹.

Związany z traumą emocjonalny stres i towarzyszące mu reakcje ciała w znaczący sposób wpływają na ludzkie zachowanie. Aby uniknąć przykrych doznań związanych z ratowaniem swojego życia za wszelką cenę, w sytuacjach obiektywnie bezpiecznych człowiek wytwarza tzw. psychologiczne mechanizmy obronne. Chronią one przed bardzo silnymi i niezrozumiałymi emocjami, np. nadmiernym lękiem; niemniej również – przy nadmiernym stosowaniu – ograniczają one pełnię życia. W takich sytuacjach człowiek potrafi rezygnować z działania, które samo w sobie nie niesie żadnego ryzyka. Przywołane w jego kontekście traumatyczne doświadczenie zmusza go do wycofania się¹². Innym przykładem są negatywne skutki ciągłego przeżywania traumy przez dzieci. Może ono prowadzić do ich obniżonej aktywności intelektualnej, a w skrajnych sytuacjach – do zatracenia możliwości uczenia się, zapamiętywania i rozumienia¹³.

Psychiczne skutki doświadczonych traum nie ograniczają się do bezpośrednich ofiar dramatycznych wydarzeń. Są również przenoszone z pokolenia

¹⁰ A. Wylegała, *Krajobraz po wojnie...*, s. 155.

¹¹ P. Nowak, I. Łucka, *Młody Polak po doświadczeniach wojennych. Siła transgeneracyjnej transmisji traumy*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2014, R. 14, nr 2, s. 86.

¹² Zob. *Opresja i pomoc*, red. D. Doliński, W. Łukaszewski, Warszawa 1999.

¹³ Pisze o tym Małgorzata Kościelska: „Valery Sinanson (1992) poddawała psychoterapii dzieci z upośledzeniem umysłowym, które były molestowane seksualnie w dzieciństwie i które nie mogąc uporać się inaczej z traumatycznymi wspomnieniami, przestały korzystać z pamięci i możliwości uczenia się”. M. Kościelska, *Psychologia kliniczna dziecka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2007, s. 642.

na pokolenie, na co wskazują już bardzo zaawansowane badania nad traumą międzygeneracyjną¹⁴. Monika Wasilewska, łącząca w swojej pracy namysł naukowy z praktyką psychoterapeutyczną, zauważa: „Jeżeli w życiu danej rodziny wystąpiło trudne, traumatyczne doświadczenie, to powstały w wyniku tego przekaz będzie opisywał rzeczywistość jako miejsce nieprzyjazne i niebezpieczne, często nieprzewidywalne, na które i tak nie ma się wpływu”¹⁵. Następnie, prezentując wnioski ze swojej pracy z pacjentami, którzy zgłosili się na terapię w wyniku zaburzeń nerwicznych o charakterze depresyjnym i lękowym, stwierdza:

„ W analizowanych rodzinach wydarzenia traumatyczne dotyczyły pokolenia rodziców i dziadków i w sposób bezpośredni lub pośredni związane były z drugą wojną światową. Wiązały się bądź to z dotkliwą biedą i głodem, pobytem w obozach pracy lub obozach koncentracyjnych, utratą całego majątku (dom spalony przez Niemców) bądź też śmiercią dziecka (w wyniku wypadku lub poronienia)¹⁶.

Wojenne traumy dziadków lub rodziców odtwarzane przez ich potomków 70 lat później sytuują się w kontekście pesymistycznego i fatalistycznego obrazu świata. „Wspólnym mianownikiem dla przekazów, które pacjenci wynieśli ze swoich rodzin, było przekonanie, że cierpienie jest wpisane w dół człowieka i nikt przed nim nie ucieknie”¹⁷. W tym miejscu warto zauważyć, że o traumie międzygeneracyjnej traktują także współczesne niemieckie powieści rodzinne. Kontekstem tych narracji jest przekazywana z pokolenia na pokolenie trauma winy. Jak pisze Anna Artwińska,

„ Związana z poczuciem winy trauma drugiego czy trzeciego pokolenia, a więc trauma mająca charakter transgeneracyjny, nie manifestuje się w tych tekstach na materiale ciała, nie jest punktem wyjścia do refleksji o tożsamości zdeterminowanej biologią. Ważniejszym od więzi genealogicznej *sensu stricto* jest tu więź wynikająca ze wspólnego życia i obcowania z przedstawicielami poszczególnych pokoleń¹⁸.

Jak człowiek może wyjść z traumy? Uświadamiając ją sobie, czyli dopuszczając do świadomości traumatyczne wydarzenia, a zwłaszcza towarzyszące

¹⁴ Zob. P. Nowak, I. Łucka, *Młody Polak...*, s. 84–88; A. Connolly, *Healing the wounds of our fathers: intergenerational trauma, memory, symbolization and narrative*, „Analytical Psychology” 2011, vol. 56, iss. 5, s. 607–626; I.G. Barron, G. Abdallah, *Intergenerational Trauma in the Occupied Palestinian Territories: Effect on Children and Promotion of Healing*, „Journal of Child & Adolescent Trauma” 2015, vol. 8, iss. 2, s. 103–110.

¹⁵ M. Wasilewska, *Traumatyczne doświadczenia rodzinne jako element przekazu międzypokoleniowego* [w:] *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piasecka, Kraków 2011, s. 183.

¹⁶ *Ibidem*, s. 185.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ A. Artwińska, *Transfer międzypokoleniowy, epigenetyka i „więzy krwi”. O Małej Zagładzie Anny Janko i Granicy zapomnienia Siergieja Lebiediewa*, „Teksty Drugie” 2016, nr 1, s. 15.



im emocje. W literaturze wskazuje się na dwie drogi pozwalające to osiągnąć: psychoterapię oraz rozwój duchowy. Psychoterapia prowadzi człowieka do uświadomienia sobie przyczyn jego emocji, ponownego przeżycia traumatycznych doznań w bezpiecznym środowisku, a jednocześnie zrozumienia i zaakceptowania tego, że w tamtej sytuacji nie miał on wystarczających zasobów poznawczych i emocjonalnych, aby poradzić sobie z integracją traumatycznego wydarzenia z całą resztą swoich doświadczeń. Osiągane zrozumienie przywraca zdarzeniu realną rangę, dzięki czemu przestaje być ono zagrożeniem dla człowieka tu i teraz. Rozwój duchowy również pomaga w przezwyciężeniu traumy, trudno jednak powiedzieć, czy prowadzi on do obniżenia emocjonalnych napięć z nią związanych, czy też do oświecenia, w jaki sposób można z nią żyć. Głębokie i pozytywne przeżycie religijne z pewnością niesie ze sobą potencjał zaakceptowania traumy (w chrześcijaństwie np. jako codziennego „krzyża”), choć prawdopodobnie nie może sprawić, by została przezwyciężona w takim sensie, w jakim staje się to możliwe w toku długiej i konsekwentnie prowadzonej psychoterapii.

Powyższe rozważania były potrzebne, by zdać sobie sprawę, z jak silnymi biologicznymi mechanizmami musi mierzyć się człowiek przeżywający traumę. W tekstach dotyczących traum doznanych w czasie II wojny światowej mechanizmy biologiczne nie są raczej opisywane. Traumę traktuje się w nich przede wszystkim jako zjawisko społeczne, spowodowane dramatycznymi wydarzeniami wojennymi i niosące ze sobą negatywne skutki¹⁹. Skutki te mogą ujawniać się w wielu obszarach, tym zaś, co je łączy, jest obniżona jakość życia cierpiących w wyniku traumy jednostek i społeczeństwa. Podejście takie jest ważne poznawczo, gdyż pozwala dostrzec źródła wielu bolesnych doświadczeń, które odbijają się na współczesnym polskim narodzie. Niemniej nie przynosi ono odpowiedzi na kluczowe pytanie: w jaki sposób jednostki i społeczeństwo mogą poradzić sobie z bolesnymi konsekwencjami powojennych traum? Wyjątkowość wyzwania w tym obszarze wynika z charakteru traumy jako zjawiska biologicznego, ujawniającego się nie tyle na poziomie intelektu, ile na poziomie emocji.

BADANIA LUDWIKA BANDURY I ICH PEDAGOGICZNE WYZWANIA

W 1950 r. Ludwik Bandura obronił na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu rozprawę doktorską pt. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*. Zaprezentował w niej wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wraz ze współpracownikami w 1947 r., dwa lata po zakończeniu

¹⁹ Zob. M. Zaremba, *Trauma Wielkiej Wojny. Psychospołeczne konsekwencje drugiej wojny światowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 2, s. 3–42.

II wojny światowej. Ich podstawą były wypracowania, rysunki oraz twórczość literacka polskich dzieci i młodzieży, które przeżyły wojnę. W sumie Bandura zebrał ponad 2 tys. tego rodzaju źródeł od respondentów mieszkających w Bydgoszczy, Toruniu, Grudziądzu i Lipnie, a także w mniejszych miasteczkach i wioskach na tym terenie²⁰. Opracowując metodologię swoich badań, Bandura wykorzystał w sumie siedem różnych metod badań, w tym częściowo zestaw przygotowany na seminarium prof. Stefana Baleya na Uniwersytecie Warszawskim i opublikowany w „Psychologii Wychowawczej” w 1947 r.²¹

Bandura nie był jedynym badaczem zajmującym się sytuacją polskich dzieci po II wojnie światowej, zwłaszcza rodzajami i statystykami różnorodnych szkód, których doznały, a także pedagogicznymi potrzebami, jakie w związku z tym się pojawiły. Do tego grona zaliczali się również: Maria Kaczyńska, Władysław Szczygieł, Stefan Baley, Stanisław Batawia czy Józef Chałasiński, których osiągnięcia autor omówił w swoim dokrocie. Działania polskich pedagogów i psychologów wpisywały się w nurt bardzo licznych badań empirycznych realizowanych w Europie i poza nią poświęconych skutkom II wojny światowej dla dzieci i młodzieży. Analizowano wówczas nie tylko to, co przydarzyło się młodemu pokoleniu w latach 1939–1945, ale także to, w jaki sposób poradzić sobie ze skutkami tych zdarzeń. Bandura ujął ten drugi problem w słowach: „jak pokierować wychowaniem, by usunąć ujemne skutki wojenne, a wzmocnić skutki dodatnie”²². Takie było wtedy ogólne wyzwanie pedagogiczne.

Podejmując je w XII rozdziale doktoratu, badacz wysunął kilka postulatów i skierował je do nauczycieli i wychowawców. Najpierw wskazał, że wojna zabrała dzieciom ich własne dzieciństwo i zadowolenie z życia, dlatego „radość życia należy młodzieży przywrócić. Szkoła winna zatem nie tylko uczyć, ale zająć się równocześnie organizacją wczasów dzieci i młodzieży”²³. Zaznaczył również, że młodzieży należy przywrócić także wiarę w człowieka, nauczyciele więc w swoim podejściu do uczniów powinni wykazywać się zrozumieniem i miłością, unikając wymierzania im kar fizycznych. Kolejny postulat dotyczył utrzymywania ładu i konsekwencji w organizacji życia szkoły. „Uchwałom szkoły winien się podporządkować zarówno nauczyciel, jak i uczeń, winny też one mieć pewną trwałość i nie można ich zmieniać z dnia na dzień z byle jakiego powodu”²⁴. Dalej Bandura zachęcał nauczycieli do uczenia dzieci bezinteresowności,

²⁰ L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 2004. Fragmenty doktoratu zostały opublikowane z inicjatywy i ze wstępem Zbigniewa Kwiecińskiego w 2004 r. Cały tekst rozprawy jest dostępny w archiwum Biblioteki Głównej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

²¹ *Ibidem*, s. 7–8.

²² *Ibidem*, s. 91.

²³ *Ibidem*, s. 101.

²⁴ *Ibidem*, s. 103.



a w kolejnym akapicie zajął się powojenną plagą kradzieży i alkoholizmu. Oba zjawiska nazwał klęską społeczną i dostrzegał w nich konsekwencje wojny. Interesujące jest, że pisząc o konieczności walki z tymi plagami przez szkołę, przy współpracy rodziców, zasygnalizował również, że z problemami tymi musi się uporać całe społeczeństwo. „Jedynie uzdrowienie społeczeństwa wesprze pracę wychowawczą szkół”²⁵. W walce z alkoholizmem, według Bandury, szczególną rolę miała odgrywać edukacja dorosłych, a w jej ramach „rozbudzenie i zaspokojenie potrzeb kulturalnych najszerszych warstw”²⁶. Natomiast skuteczne pozbycie się problemu kradzieży było dla niego niemożliwe bez unormowania życia gospodarczego, sprawiedliwej polityki płac, dobrze postawionej polityki społecznej oraz wzrostu poczucia odpowiedzialności. Inną klęską społeczną powojennej Polski widział Bandura w braku mieszkań. W przebudowanych mieszkaniach „dziecko nie może znaleźć właściwego spokoju do nauki i odrabiania zadań”²⁷. Dopóki budownictwo mieszkaniowe nie rozwinie się w wystarczającym stopniu, konkluduje, „szkoła winna przystępować do zorganizowania społecznych form odrabiania zadań w szkole w czasie pozalekcyjnym”²⁸.

Bandura dostrzegał, że skutki wojny są wciąż obecne również w emocjonalności jego respondentów. Nie używał w tym kontekście pojęcia traumy, mówił natomiast o nerwowości dzieci. Widząc, że każde wspomnienie doświadczeń wojennych budzi w młodym pokoleniu niepokój, postulował wręcz ograniczenie dostępu do bolesnych informacji.

„ Dla zwalczania nerwowości dziecka pożądane byłoby unikanie wszelkich wstrząsów przypominających wojnę. Należałoby więc ograniczyć lekturę martyrologii okupacyjnej i pokazywanie dokumentarnych fotografii zbrodni niemieckich. Różne wydawnictwa z tej dziedziny, przesadnie reklamowane przez księgarnie, w ogóle nie powinny dostawać się do rąk dzieci, gdyż mogą pogłębić ich nerwowość i z czasem wywołać takie zbrocenia, jak sadyzm i masochizm”²⁹.

Pisząc te słowa, Bandura powoływał się na opinię Antoniego Makarenki, który zauważał: „Smutne obrazy potwornej przemocy i wyzysku można pokazać dopiero starszym dzieciom”³⁰. Z perspektywy ówczesnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej propozycja Bandury, by izolować dzieci od wspomnień wojennych, była racjonalna. Odpowiadała ona naturalnym zachowaniom ofiar, które dążą do unikania sytuacji, osób lub miejsc mogących przypominać im o tragicznych wydarzeniach. Niemniej, z perspektywy

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*, s. 104.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, s. 104–105.

³⁰ A. Makarenko, *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949, s. 87.

dzisiejszej wiedzy psychologicznej, takie rozwiązanie niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji i nigdy nie prowadzi do przezwyciężenia traumy, to znaczy emocjonalnego zmierzenia się z traumatyczną sytuacją i zaakceptowania własnej bezsilności wobec tego, co się wydarzyło. Bandura podkreślał, że pokolenie dzieci i młodzieży, które przeżyło wojnę, charakteryzuje również pozytywne zainteresowanie edukacją, chęć do nabywania wiedzy i dążenia tą drogą do awansu społecznego. „Cenną zaletą młodzieży powojennej jest ogromny zapał do nauki”³¹. Zapał ten, sam w sobie dobry, może jednak według badacza łączyć się z powierzchownością i dyletantyzmem, którym towarzyszy zainteresowanie wyłącznie otrzymaniem dobrego świadectwa. Chodzi o to, pisał Bandura, „by zapał do nauki nie wyładował się tylko w pobieżne i szybkie przyswajanie wiadomości potrzebnych do egzaminu, ale by wiedza przyswojona naprawdę się zasymilowała i przyczyniła do wyrobienia kultury umysłowej”³². Inny rodzaj niebezpieczeństwa dostrzegał w widocznej w młodym pokoleniu ambicji awansu społecznego, którą badacz łączy z pragnieniem władzy. „Często odczuwa się, że młodzież uczy się tylko po to, by uciec do lepszego środowiska i do lepszej pracy”³³. Niechęć do pracy fizycznej tłumaczył tym, że w czasie wojny młodzież „musiała wykonywać zbyt ciężką pracę pańszczyźnianą”³⁴. Badacz postulował w związku z tym budzenie w młodzieży przekonania, że to nie stanowisko społeczne jest miarą wartości człowieka, ale jego strona moralna, w tym obszarze zaś jego praca wykonywana uczciwie dla dobra bliźnich. W tym miejscu Bandura przywołuje postać przodownika pracy jako nowy wzór społeczny w powojennym polskim społeczeństwie i wyraża nadzieję, że wzór ten stanie się inspiracją dla młodzieży.

W zakończeniu doktoratu Bandura pisał:

„Wojna wyzwoliła u młodzieży wiele bohaterstwa. Widać to nawet w wypowiedziach małych dzieci, kiedy opisują, jak znosiły razy i cierpienia z rąk oprawców niemieckich, a nie wydały, gdzie ukrywa się poszukiwany członek rodziny. Dla młodzieży starszej życie konspiracyjne miało wiele uroku. Tajne nauczanie i konspiracja wyzwoliły u młodzieży najszlachetniejsze struny duszy”³⁵.

W wypowiedziach respondentów przejawiał się nie tylko obraz heroizmu jako doświadczenie wojenne dzieci i młodzieży. W czasie wojny ujawniły się w tej grupie również postawy negatywne i niebezpieczne. Jak pisał Bandura, „Młodzież uczyła się obchodzić zarządzenia i wejść na drogę nielegalną. Poza tym przez cały czas okupacji żyła marzeniami, które nie

³¹ L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę...*, s. 105.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*, s. 106.



zawsze pozwalały się liczyć z rzeczywistością. W krańcowych wypadkach mogli się wychować awanturnicy i fantaści”³⁶.

Młode pokolenie po drugiej II światowej znalazło się na trudnej drodze dochodzenia do równowagi wewnętrznej. Zważając na tę sytuację, Bandura stwierdzał, że trzeba ponownie postawić sobie pytanie, jakie po I wojnie światowej zadał Édouard Claparède: co należy uczynić, aby energii wyzwolonej w młodym pokoleniu nadać nowy kierunek? Bandura odpowiadał na nie:

„ Sądę, że należałoby ją zużytkować dla wielkich haseł odbudowy kraju. Młodzież potrzebuje wielkich idei. Zespolenie ich z realnymi potrzebami zniszczonego przez wojnę kraju wyda dobry i porządny owoc. Na drogę tę wkroczyły takie organizacje jak „Służba Polsce” i „Związek Młodzieży Polskiej”³⁷.

W ostatnich zdaniach badacz dodawał z wyraźnym optymizmem: „Młodzież wykazuje wiarę we własne siły i zaradność życiową. Jeśli nadamy jej dążeniom należyty kierunek, z ufnością będziemy mogli patrzeć w przyszłość”³⁸.

Wnioski, które wyciągnął Bandura z przeprowadzonych przez siebie badań, są ważne z trzech powodów. Najpierw z uwagi na kwestię pamięci o II światowej, następnie ze względu na przezwyciężanie negatywnych konsekwencji wojny, przede wszystkim wojennych traum. Wreszcie dlatego, że zostały badania te przeprowadzone bezpośrednio po II wojnie światowej. Robert Traba podkreślał, że był to czas, kiedy po pierwsze – wspomnienia wojenne były wciąż bardzo żywe i budziły ogromne emocjonalne zaangażowanie społeczne, a po drugie – dyskusja publiczna nad utrwaleniem pamięci o wojnie nie była jeszcze zmonopolizowana przez komunistyczne państwo³⁹. Wypowiedzi zgromadzone przez Bandurę odzwierciedlały zatem stan świadomości badanych dzieci i młodzieży, który nie został wypaczony indoktrynacją uwypuklającą martyrologię całego narodu polskiego, prowadzoną przez władzę polityczną. W późniejszym okresie, aż do 1989 r., indoktrynacja była powszechnie stosowana w podejściu do pamięci o II wojnie światowej. Władza odwracała uwagę od cierpienia jednostek, wskazując na naród jako główną ofiarę wojny, cierpieniom poniesionym przez naród nadawała wymiar poniekąd metafizyczny i religijny, i wreszcie nie uwzględniała cierpienia i strat poniesionych przez inne narody. O ile w wypowiedziach respondentów Bandury ta trzecia kwestia jest rzeczywiście nieobecna, o tyle w żadnym razie nie można powiedzieć, że dzieci i młodzież traciły z pola widzenia indywidualny wymiar cierpienia. Przeciwnie – to on był dominujący, w większości wypowiedzi wręcz jedyny. Metafizyczne i religijne rozumienie

³⁶ *Ibidem*, s. 106–107.

³⁷ *Ibidem*, s. 107.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Zob. R. Traba, *Bilateralność kultur pamięci...*, s. 43.

wojennych doświadczeń przejawiało się w wypowiedziach wielu respondentów, niemniej przede wszystkim jako sposób nadania sensu cierpieniu własnemu lub najbliższej rodziny, nie zaś cierpieniu całego narodu⁴⁰.

PAMIĘĆ, EMOCJE I EDUKACJA

Zagadnienia upamiętnień II wojny światowej oraz edukacji dotyczącej tego konfliktu są ze sobą ściśle związane. Każde pojedyncze upamiętnienie musi być poprzedzone wysiłkiem edukacyjnym, dzięki któremu zgromadzone, zweryfikowane i rozpowszechnione zostaną fakty będące jego podstawą. Podobnie każde uczenie się i nauczanie o II wojnie światowej powinno uwzględniać kwestię tego, co i w jaki sposób chcemy lub musimy zachować w indywidualnej lub zbiorowej pamięci. W ten sposób historia, zarówno w jej wymiarze badawczym, jak i dydaktycznym, łączy się nierozdzielnie z pedagogiką. Upamiętnienia niosą w sobie wiedzę, natomiast wiedza domaga się upamiętnień.

Filozofowie, określając cele edukacji, zgadzają się, że powinny być one usytuowane przede wszystkim w obszarze kognitywnych możliwości człowieka. Poznanie oraz coraz lepsze rozumienie świata na ogół uznaje się za główne cele tego, co nazywamy kształceniem. W procesach, o których tu mowa, kluczową rolę odgrywa intelekt i właściwe dla niego myślenie racjonalne. Harvey Siegel twierdzi, że takie pojęcia, jak myślenie krytyczne, kultywowanie rozumu lub wspieranie racjonalności wskazują na fundamentalny ideał edukacyjny.

„Żaden inny proponowany cel edukacji – opiekuńczość, świadomość obywatelska, wspólnotowość, twórczość, szczęście, wiedza, posłuszeństwo wobec autorytetu, solidarność społeczna, spełnienie duchowe, realizacja potencjału itp. – nie cieszył się niemal jednomyślnym poparciem historycznie ważnych filozofów edukacji, w przeciwieństwie do myślenia krytycznego, rozumu i racjonalności⁴¹.

Nierozsądne byłoby kwestionować powyższy ideał lub próbować go zastąpić ideałem czerpiącym swoje uzasadnienie z bogatej, lecz z wielu względów niebezpiecznej tradycji irracjonalizmu⁴². Niemniej, jeszcze bardziej

⁴⁰ Zob. H. Kostyło, *Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci*, „Paedagogia Christiana” 2022, nr 2, s. 165–181.

⁴¹ H. Siegel, *Myślenie krytyczne* [w:] *idem, Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Bydgoszcz 2019, s. 98.

⁴² Interesująca jest pod tym względem dyskusja wśród intelektualistów izraelskich dotycząca wyjaśnienia Holocaustu. W literaturze na ten temat podkreśla się wyjątkowość doświadczenia Zagłady przez naród żydowski i szuka się zarówno racjonalnych, jak i pozaracjonalnych odpowiedzi na pytanie, jak do tego doszło. Tej kwestii znaczną część swoich rozważań poświęca izraelski historyk Yehuda Bauer (zob. Y. Bauer, *Is Holocaust Explicable?*, „Holocaust and Genocide Studies” 1990, vol. 5, iss. 2, s. 145–155; *idem, Rethinking the Holocaust*, New



nierozsądną rzeczą byłoby zamykanie oczu na fakt, że wiele wojennych ludzkich doświadczeń miało charakter traumatyczny i traumy te na trwałe zakorzeniły się w emocjonalności ofiar i ich potomków. Kiedy zatem stawiamy sobie za cel budowanie i pielęgnowanie pamięci o II wojnie światowej, musimy uwzględnić oba wymagania: racjonalności oraz empatii. W ten sposób, poprzez pokazywanie obiektywnych i uchwytnych naukowo związków przyczynowo-skutkowych, jesteśmy w stanie wyjaśnić wojenne zdarzenia. Odwołując się do zaś emocji, które im towarzyszą, nazywając je i akceptując, także jako trwałe element własnego doświadczenia, otwieramy możliwość zintegrowania ich z innymi doświadczeniami życia, a dzięki temu łagodzenia wojennych traum. Jak pokazano wyżej, tragiczne doświadczenia wojny, ze względu na towarzyszące im grozę oraz lęk, nie mogły zostać świadomie przyjęte przez ofiary wojny. Tym bardziej nie mogły stać się przedmiotem dojrzałego i zdystansowanego namysłu intelektualnego. Zostały zepchnięte do nieświadomości i trwały tam przez kolejne lata i dekady, wzorce zachowań zaś i reakcji, będące skutkiem traumatycznych sytuacji, bezwiednie przekazywano kolejnym pokoleniom w toku wychowania. Gdyby traumatyczne sytuacje i doświadczenia pojawiały się w czasie wojny wyjątkowo lub dotyczyły pojedynczych osób, można by pominąć je jako przedmiot namysłu pedagogicznego nad nauczaniem i uczeniem się historii tejże wojny. Wiadomo jednak, że nie były one ani wyjątkowe, ani jednostkowe. Przez sześć lat miliony Polek i Polaków musiały mierzyć się z nimi każdego dnia. Przez ten czas traumy nawarsztwiały się, kształtując mentalność polskiego społeczeństwa⁴³.

Heaven–London 2001). Jak zauważa, liczna grupa izraelskich badaczy Holocaustu skłania się ku stwierdzeniu, że wydarzenie to było niewytłumaczalne. W swoich tekstach używają oni takich wyrażań, jak „prerażająca tajemnica”, „czeluść”, „nieludzkie”, „zezwierzęcenie”. Bauer przestrzega przed takim podejściem i twierdzi, że Holocaust trzeba i można wyjaśniać racjonalnie. Osobiście uważa, że tym, co czyniło działania nazistów wobec Żydów wyjątkowymi, nie była skrajna brutalność, ale przekonanie ich liderów, że „problem żydowski” nie jest wyłącznie problemem niemieckim czy nawet europejskim, ale globalnym. Chodziło o to, by uwolnić od Żydów całą ludzkość i uczynić to raz na zawsze. Zadanie to Niemcy traktowali jako pseudo-religijne czy wręcz mesjanistyczne; od jego powodzenia zależała, według nich, przyszłość ludzkości. Bauer konkluduje: „Holocaust jest zatem bezprecedensowy głównie ze względu na motywacje morderców” (*idem, Rethinking...*, s. 22).

⁴³ Na podstawie informacji zamieszczonych na stronie internetowej przez fundację Reduta Dobrego Imienia można stwierdzić, że wciąż niepełna lista miejsc pamięci i męczeństwa Polek i Polaków w latach 1939–1989 na terenach współczesnej Polski liczy ponad 18 tys. punktów. W sumie Fundacja zebrała wiedzę o 40 tys. miejsc, łącznie na dzisiejszym terytorium Polski i poza nim, w których polscy obywatele byli prześladowani przez niemieckie państwo nazistowskie oraz sowieckie państwo komunistyczne. Zob. Warstwy Pamięci – mapa niemieckich i sowieckich zbrodni w Polsce w latach 1939–1989, Gisplay.pl – Portal Geoinformacyjny, <https://gisplay.pl/gis/9756-warstwy-pamieci-mapa.html> [dostęp: 10 VIII 2023]. Ograniczając się do 18 tys. miejsc, łatwo zauważyć, że średnio w każdym dzisiejszym powiecie w Polsce jest 60 takich miejsc, w każdej gminie ponad 7, w każdej parafii zaś – niemal 2. To pokazuje skalę męczeństwa polskiego społeczeństwa w ciągu 5 dekad ubiegłego wieku.

Wyzwolenie państwa spod okupacji niemieckiej w 1945 r. nie przyniosło społeczeństwu realnej wolności ani osobistej, ani politycznej. Władzę w kraju, z nadania sowieckiego, przejęli polscy komuniści i sprawowali ją niedemokratycznie aż do 1989 r. w interesie Związku Sowieckiego, międzynarodowej wspólnoty państw komunistycznych, mitycznego proletariatu czy wreszcie swoich własnych kadr, zwanych nomenklaturą⁴⁴. W tym czasie kluczowym narzędziem oddziaływania władz na społeczeństwo była indoktrynacja, czyli takie przekazywanie wiedzy, w którym intencją rządzących było skłonienie społeczeństwa do uznawania za prawdziwe informacji, które prawdziwe nie były; lub takie, w którym źródła, na które powoływała się władza, okazywały się niewiarygodne i tym samym społeczeństwo nie miało możliwości zweryfikowania otrzymywanych informacji; lub wreszcie takie, w którym rządzący wprost karmili społeczeństwo wierutnymi kłamstwami, niezależnie od intencji, jakie im przyświecały, oraz od metod, z których korzystali⁴⁵. Komunistyczna indoktrynacja objęła również pamięć o II wojnie światowej i sprawiła, że z jednej strony w oficjalnych tekstach i wypowiedziach powtarzano hasła o kolektywnej martyrologii narodu polskiego, a z drugiej – w codziennym życiu w ogóle nie podejmowano kwestii leczenia realnych traum Polek i Polaków, którzy wojnę przeżyli, a także traum ich potomków.

W kulturze liberalno-demokratycznej indoktrynacja musi być ograniczana do minimum, w możliwie największym stopniu zaś powinna być rozwijana edukacja, rozumiana jako wzmacnianie racjonalności i myślenia krytycznego. Dlatego, gdy mówimy o pamięci o II wojnie światowej oraz o nauczaniu i uczeniu się historii tej wojny, stają przed nami duże wyzwania pedagogiczne. Związane są one, po pierwsze, z potrzebą zrównoważenia tradycyjnego podejścia kolektywistycznego i martyrologicznego bardziej dojrzałym, autonomicznym i zniuansowanym podejściem opartym na doświadczeniu jednostek, namyśle racjonalnym oraz odpowiedzialności za przyszłość. Po drugie – aby osiągnąć powyższy cel, musimy uświadomić sobie traumatyczne powojenne emocje, jakie wciąż, jako jednostki i społeczeństwo, niesiemy w sobie pomimo upływu niemal ośmiu dekad od zakończenia wojny. Ujawnienie tych emocji, nazwanie ich oraz zintegrowanie z dotychczasowymi świadomymi doświadczeniami, zarówno jednostkowymi, jak i wspólnotowymi, zniweluje wiele napięć psychicznych i pozwoli z większym spokojem oraz optymizmem patrzeć

⁴⁴ Podział tego okresu ze względu na podejście do pamięci oraz nauczania o II wojnie światowej został zaproponowany przez Trabę – najpierw w artykule z 2000 r. (*idem*, *Symbolce pamięci: II wojna światowa w świadomości zbiorowej Polaków. Szkic do tematu*, „Przegląd Zachodni” 2000, nr 1, s. 52–67), a następnie powtórzony w rozdziale monografii z 2018 r. (zob. *idem*, *Bilateralność...*, s. 42–46).

⁴⁵ Filozoficzne rozważania na temat indoktrynacji rozwija Siegel w: *idem*, *Indoktrynacja a edukacja* [w:] *idem*, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja...*, s. 154–175.



w przyszłość. Wreszcie, po trzecie – na bazie powyższego podejścia powinniśmy wypracować nową polską kulturę pamięci, która będzie łączyła w sobie niepowtarzalne rysy naszego własnego doświadczenia II wojny światowej z uniwersalnym rozumieniem wojny i związanych z nią cierpień, zarówno w wymiarze europejskim, jak i światowym. Tego rodzaju kultura (a więc również edukacja i polityka) pamięci nie tylko otworzy nas bardziej na siebie nawzajem oraz na bogaty i zróżnicowany świat wokół nas, ale także da większą pewność siebie w kwestii rozumienia II wojny światowej i umożliwi bardziej racjonalne oraz mniej reaktywne podchodzenie do (nieuniknionych) kontrowersji, jakie mogą pojawiać się w tym obszarze.

Biorąc pod uwagę te wyzwania, chcę w tym miejscu wskazać trzy obszary edukacji, w których postawione przeze mnie postulaty albo są już realizowane, albo można to z łatwością uczynić. Obszary te odpowiadają trzem rodzajom edukacji: formalnej, pozaformalnej oraz nieformalnej. Poniższa prezentacja ma charakter egzemplifikacyjny i nie wyczerpuje omawianego zagadnienia.

EDUKACJA FORMALNA

Bazą edukacji formalnej są opracowywane przez ministra edukacji narodowej podstawy programowe dla poszczególnych przedmiotów na kolejnych etapach kształcenia podstawowego i średniego oraz efekty kształcenia opracowywane przez uczelnie wyższe dla poszczególnych kierunków studiów. W zakresie nauczania historii na poziomie podstawowym jako jeden z celów wychowawczych wskazuje się „Rozbudzanie zainteresowań własną przeszłością, przeszłością swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną”, które „są podstawą budowania szacunku dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów”⁴⁶. W ramach wymagań szczegółowych dotyczących treści kształcenia na poziomie klasy IV pojawiają się elementy historii rodzinnej i regionalnej. Wypełniając te wymagania, uczeń po pierwsze „zbiera informacje na temat historii swojej rodziny, gromadzi pamiątki rodzinne i opowiada o nich” oraz – po drugie – „poznaje historię i tradycje swojej okolicy i ludzi dla niej szczególnie zasłużonych; zna lokalne zabytki i opisuje ich dzieje”⁴⁷. Temat II wojny światowej jest wprowadzany na tym etapie przez wskazanie „Zośki”, „Alka”, „Rudego” i Szarych Szeregów jako postaci i organizacji „o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości kulturowej”⁴⁸. Powyższe zapisy otwierają szerokie spektrum

⁴⁶ Podstawa programowa do historii – szkoła podstawowa IV–VIII, Nowa Podstawa Programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp: 10 VIII 2023].

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

możliwości wprowadzania uczniów w historię własnej rodziny i regionu jako części historii państwa i historii powszechnej.

Podstawa programowa nauczania historii na poziomie liceum i technikum powtarza cel wychowawczy: „Rozbudzanie zainteresowań własną przeszłością, przeszłością swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną”⁴⁹. Jednocześnie w punkcie XLVIII, poświęconym sytuacji Polski pod okupacją niemiecką i sowiecką, wskazuje się, że uczeń „charakteryzuje postawy polskiego społeczeństwa wobec polityki okupantów oraz wymienia przykłady heroizmu Polaków, w tym Witolda Pileckiego i Maksymiliana Marii Kolbego; podaje przykłady kolaboracji z Niemcami i Sowietami”⁵⁰. W zapisie tym należy zwrócić uwagę na pojęcie postawy. W ujęciu psychologicznym składają się na nie trzy komponenty: emocjonalny, poznawczy oraz behawioralny. Pierwszy z nich określa sposób reagowania emocjonalnego na wydarzenie, osobę lub zjawisko, których dotyczy postawa. Oznacza to, że mówiąc o postawach jednostek lub społeczności w czasie II wojny światowej, nie można pomijać emocji, które się wówczas rodziły w ludziach. Namysł nad nimi jest dobrym punktem wyjścia do refleksji nad emocjami uczniów mierzących się z wojenną historią. Wątek ten powinien być wykorzystywany w realizacji konkretnych programów nauczania wybranych przez nauczycieli.

EDUKACJA POZAFORMALNA

Edukacja pozaformalna obejmuje świadomą i zorganizowaną działalność o charakterze kształcenia i wychowywania prowadzoną poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, umożliwiającą określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia⁵¹. Taka definicja, w kontekście nauczania i uczenia się o II wojnie światowej, kieruje naszą uwagę na działalność pedagogiczną muzeów upamiętniających ofiary tej wojny, zwłaszcza ofiary Holocaustu. W tym obszarze na podkreślenie zasługuje zaangażowanie Tomasza Kranza, dyrektora Państwowego Muzeum na Majdanku. W wydanej w 2002 r. książce *Edukacja historyczna w miejscach pamięci* Kranz stawia przed europejską polityką edukacyjną ambitne zadanie. Píše, że polityka ta

„ musi być ukierunkowana nie tylko na wspieranie komunikacji międzykulturowej, która pomaga niwelować istniejące uprzedzenia i przełamywać bariery

⁴⁹ Podstawa programowa do historii dla liceum/technikum, Nowa Podstawa Programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [dostęp: 10 VIII 2023].

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 28.



mentalne, ale powinna także przyczyniać się do budowy europejskiej świadomości historycznej⁵².

Chodzi zatem o to, aby II wojna światowa, jej przyczyny, przebieg, konsekwencje, a przede wszystkim dzisiejsza pamięć o niej, były czymś, co łączy, a nie dzieli Europejczyków. Zadanie to jest bardzo trudne z wielu względów, m.in. z uwagi na wymagania tzw. polityki historycznej realizowanej wspólnie przez każde państwo i mającej na celu osiągnięcie bieżących celów społecznych za pomocą budzenia emocji związanych z przeszłością. Niemniej muzea, cieszące się większą autonomią niż szkoły publiczne w zakresie organizowania działalności edukacyjnej, mogą odegrać – i jak pokazuje przykład współpracy uczonych z Polski i Niemiec, faktycznie odgrywają – pozytywną rolę w budowaniu zrębów europejskiej koncepcji upamiętnień. Kranz jest świadomy, że koncepcja taka wymaga odniesienia do poczucia odpowiedzialności i emocji wszystkich zaangażowanych w ten proces stron. „Odpowiedzialność i empatia są zatem naczelnymi kategoriami edukacji obywatelskiej odwołującej się do doświadczeń historycznych”⁵³. Widzi również realne trudności, z jakimi muszą się mierzyć badacze i edukatorzy zaangażowani w to przedsięwzięcie: „Zjawiskiem negatywnym w percepcji zbrodni nazistowskich jest ich sprowadzanie prawie wyłącznie do tragedii Żydów. W konsekwencji tego zanika wielowarstwowość doświadczeń historycznych związanych z II wojną światową”⁵⁴.

W pracy *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, którą Kranz zredagował i wydał w 2018 r., znalazły się rozdziały autorstwa polskich i niemieckich autorów odnoszące się do pedagogicznych, ale także historycznych i filozoficznych aspektów nauczania i uczenia się o II wojnie światowej w kontekście działalności muzeów upamiętniających jej ofiary. We wprowadzeniu Kranz pisze: „Współczesne muzealnictwo traktuje sferę edukacji w sposób szczególny. Nie tylko kładzie duży nacisk na to, aby muzea pełniły funkcję edukacyjną, ale stopniowo podnosi edukację do rangi najważniejszego oddziaływania muzealnego”⁵⁵. Spośród bogatych i różnorodnych wątków zawartych w tej książce chcę wskazać jeden wpisujący się dobrze w tezę niniejszego artykułu. Chodzi o rozważania Wiesława Wysoka podjęte w rozdziale *Teoretyczne założenia pedagogiki pamięci. Wokół podstawowych definicji i pojęć*, a dokładniej o koncepcję pozakognitywnych wymiarów edukacji dotyczącej II wojny światowej.

Chodzi zatem o to, aby II wojna światowa, jej przyczyny, przebieg, konsekwencje, a przede wszystkim dzisiejsza pamięć o niej, były czymś, co łączy, a nie dzieli Europejczyków.

⁵² T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002, s. 13.

⁵³ *Ibidem*, s. 22.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 24.

⁵⁵ T. Kranz, *Wprowadzenie [w:] Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji...*, s. 9.

Wysok zauważa na początku, że jesteśmy dziś świadkami zmian w obrębie kultury historycznej. „Wydaje się, że pierwszoplanową rolę odgrywają w niej nie tyle intelekt, co zmysły, wrażenia i odczucia. Główną jej cechą staje się wizualizacja, inscenizacja i teatralizacja przeszłości”⁵⁶. Charakteryzując pedagogikę pamięci, autor wskazuje na dorobek niemieckich badaczy, pedagogów i muzealników, którzy podkreślali, że społeczno-edukacyjną rolę miejsc pamięci w byłych obozach, oprócz upamiętnienia ofiar nazizmu,

- „ powinno być wspomaganie procesu wychowania autonomicznych jednostek, nauka krytycznego myślenia, rozwijanie empatii oraz dążenie do przeciwdziałania różnym formom dyskryminacji (ksenofobia, rasizm, antysemityzm), które doprowadziły do Zagłady i innych zbrodni nazistowskich”⁵⁷.

Pisząc o koncepcji śladu i aury w ramach pedagogiki pamięci, Wysok zwraca uwagę, że „O ile ludzkie myślenie opiera się na abstrakcji, to pamiętanie wymaga konkretów, materialnego symbolu, który przywołuje związane z nim wspomnienia i emocje”⁵⁸. Nawiązując zaś do doświadczenia przeżytego, podkreśla, że „Emocji przeżywanych w miejscu pamięci nie powinno się traktować jako celu dydaktycznego samego w sobie. Powinny być one postrzegane jako katalizator dla dalszego przepracowania przeszłości, inspiracja do zajmowania się tematyką historyczną i ważna przesłanka refleksji”⁵⁹.

Kolejne pedagogiczne wskazówki dotyczące edukacyjnej działalności muzealników można znaleźć na stronie internetowej Muzeum Historii Żydów Polskich Polin. Umieszczono tam liczne sugestie dotyczące świadomego i ostrożnego podejścia do nauczania i uczenia się historii II wojny światowej w perspektywie Zagłady. Na przykład można tam pobrać 16-stronicowy dokument *Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady*. Czytamy w nim m.in.:

- „ Opisane w dokumencie wskazówki i zalecenia przeznaczone są szczególnie dla nauczycielek i nauczycieli oraz edukatorek i edukatorów pracujących z tematyką II wojny światowej i Zagłady. Mamy jednak nadzieję, że będą one wsparciem także dla rodziców i opiekunów oraz autorek i autorów książek – dorosłych, którzy chcą rozmawiać z dziećmi i młodzieżą o tej tematyce i pragną, by proces ten przebiegał w sposób bezpieczny”⁶⁰.

⁵⁶ W. Wysok, *Teoretyczne założenia pedagogiki pamięci. Wokół podstawowych definicji i pojęć* [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji...*, s. 88.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 89–90.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 98.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 104–105.

⁶⁰ Zob. *Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady*, Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, <https://polin.pl/pl/aktualnosci/2021/01/25/zalecenia-i-wskazowki-dotyczace-edukacji-na-temat-ii-wojny-swiatowej-i> [dostęp: 10 VIII 2023].



Odniesienia do emocjonalnego aspektu nauczania i uczenia się pojawiają się w dokumencie 80 razy.

EDUKACJA NIEFORMALNA

Edukacja nieformalna obejmuje wszystkie rodzaje kształcenia, które nie mieszczą się w kategoriach edukacji formalnej oraz pozaformalnej. Wincenty Okoń, stosując pojęcia edukacji pozaformalnej i edukacji nieformalnej zamiennie, używa w tym kontekście innego wyrażenia – edukacja incydentalna, którą rozumie jako całozyciowy, niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia⁶¹. Tak rozumiana edukacja nieformalna, w kontekście przyswajania sobie wiadomości, sprawności, przekonań i postaw związanych z pamięcią o II wojnie światowej, odnosi się do wielu aspektów kultury – zarówno tej, którą nazywa się tradycyjnie kulturą wyższą, jak i tej określanej mianem kultury masowej lub popularnej. W tym miejscu chcę poruszyć tylko jeden wątek edukacji nieformalnej – oddziaływanie szeroko rozumianej literatury, w której powraca się do czasów II wojny światowej, do cierpień ofiar oraz winy i odpowiedzialności sprawców, a także do wojennej codzienności postrzeganej z perspektywy ocalałych oraz drugiego lub trzeciego powojennego pokolenia. Ponieważ jest to zagadnienie szerokie i złożone, wielokrotnie i na różne sposoby problematyzowane, zwłaszcza w kontekście badań nad Holocaustem, nie jestem w stanie przedstawić go tu analitycznie. Sygnalizuję jedynie ten aspekt edukacji jako przykład kolejnego wyzwania pedagogicznego w Polsce.

Decyzja o publikacji własnych wspomnień, a także innych tekstów opartych bądź na przekazie ustnym żyjących jeszcze uczestników lub świadków wydarzeń historycznych, bądź na egodokumentach, tj.: dziennikach, pamiętnikach, listach i innych osobistych zapiskach, jest zazwyczaj związana wewnętrzną potrzebą autora. Ta zaś ujawnia się tym silniej, im wyraźniejszą zachętę do realizacji takich przedsięwzięć niesie w sobie kultura – czy to uniwersalna, czy to danego społeczeństwa. Autor, przystępując do spisywania własnych wspomnień lub nadając formę literacką wspomnieniom innych, musi czuć się bezpiecznie. Ujawnia bowiem nie tylko fakty z przeszłości, ale także emocje, które towarzyszyły wówczas jemu lub innym osobom, jak również emocje odczuwane przez niego w trakcie pisania. Jest rzeczą fatalną, gdy takie samoujawnienie spotyka się z niezrozumieniem, dyskredytacją, cynizmem czy jakąś formą intelektualnej lub moralnej agresji. W przypadku osobistych tekstów

⁶¹ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, s. 28.

dotyczących II wojny światowej jest to szczególnie bolesne, gdyż przywołując w pamięci wydarzenia z tamtych czasów, autor dzieli się z czytelnikiem doświadczeniem cierpienia, upokorzenia i bezsilności czy to własnym, czy innych, najczęściej bliskich sobie osób. Dlatego tak ważna jest kultura, w której tego rodzaju teksty są publikowane; musi to być kultura zrozumienia, empatii i szacunku. Im bardziej kultura nabiera takich cech, tym łatwiej jest publikować takie wspomnienia, z każdym kolejnym wydaniem zaś wzmacnia się tę pożądaną orientację kultury.

Ponad czterdziestoletnie, niedemokratyczne rządy w Polsce doprowadziły do totalitaryzacji i monopolizacji przez państwo komunistyczne kultury pamięci o II wojnie światowej. Ze względów ideologicznych liczne obszary tej pamięci zostały wykluczone z debaty publicznej – nie można było wspominać przede wszystkim o krzywdach doznanych ze strony Związku Sowieckiego. Zakaz ten zamknął usta milionom polskich obywateli, którzy bądź w czasie wojny, bądź bezpośrednio po niej stali się ofiarami sowieckich prześladowań. Na ich wojenne cierpienia nałożyły się kolejne, wynikające z narzuconej przez władze polityczne kultury milczenia. Lęk przed samoujawnianiem okazał się tak silny, że – jak zaświadczaży niektórzy współcześni badacze czasów wojennych i powojennych – utrzymuje się on nawet dzisiaj, ponad 30 lat po upadku komunizmu i stworzeniu podstaw demokratyczno-liberalnej państwowości.

W państwach, które po II wojnie światowej rozwijały się w sposób demokratyczny i liberalny, takich jak Republika Federalna Niemiec i Izrael, również utrzymywała się kultura milczenia. Jej źródła jednak tkwiły w przeżytych traumach, odpowiednio sprawców i ofiar, nie zaś w ideologicznym oddziaływaniu państwa⁶². Dzięki temu, obok kultury milczenia, społeczeństwa obu państw wypracowały również kulturę pamięci. Artwińska, cytując Aleidę Assmann, pisze, że w literaturze niemieckiej ostatnich dwu dekad pojawił się nowy gatunek – powieść rodzinna (też generacyjna), będąca ważną gałęzią literatury pamięci.

„ Pisana z perspektywy drugiego lub trzeciego pokolenia po Holokauście nowa powieść rodzinna stara się odkrywać lub wyjaśniać rodzinne tajemnice,

⁶² W każdym z tych społeczeństw wojna stała się źródłem głębokich traum, które początkowo z emocjonalnego punktu widzenia wydawały się niemożliwe do wyrażenia. W przypadku polskiego doświadczenia fatalne skutki w tym względzie miała najpierw totalitaryzacja, a następnie monopolizacja przez państwo komunistyczne kultury pamięci (zob. R. Traba, *Bilateralność...*, s. 42–43). Kolektywna martyrologia, której towarzyszyła indoktrynacja, doprowadziła do zmarginalizowania znaczenia indywidualnego doświadczenia wojny, a tym samym do pogłębienia traumy jednostek i całego społeczeństwa. O milczeniu ofiar Holocaustu pisze w swoim doktoracie Małgorzata Golik (zob. M. Golik, *Trzypokoleniowe dziedzictwo Zagłady. Doświadczenie Holocaustu w twórczości literackiej ocalałych polskich Żydów, ich dzieci oraz wnuków*, <https://ignatianum.edu.pl/storage/files/July2021/M%20GOLIK%20PRACA%2016%20VI%20oprawa%201.5%20OST.pdf>, s. 45–48 [dostęp: 10 VIII 2023]). W kulturze niemieckiej jednym ze zjawisk wyraźnie obecnych w kontekście pamięci o doświadczeniach II wojny światowej jest przemilczanie (zob. R. Traba, *Bilateralność...*, s. 38–39).



związane najczęściej z najczarniejszym rozdziałem niemieckiej historii i naznaczone piętnem rodzinnego milczenia lub przemilczania. Jej cechą dystynktywną jest zarówno zintensyfikowana świadomość historyczna, jak i świadomość pamięciotwórczej funkcji rodzinnych opowieści⁶³.

Kultura pamięci również niezwykle dynamicznie rozwija się w Izraelu, a także wszędzie tam, gdzie prowadzone są studia nad Holocaustem. Jednym z pojęć wypracowanych w ostatnich dekadach namysłu nad pamięcią jest postpamięć i jej rola w budowaniu własnej tożsamości przez kolejne pokolenia potomków ofiar Holocaustu. Pojęcie postpamięci wprowadziła Marianne Hirsch w książce *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory* z 1997 r.⁶⁴ Na gruncie polskich badań nad Holocaustem można natomiast wymienić publikacje Katarzyny Liszki: *Etyka i pamięć o Zagładzie*, monografię z 2016 r., oraz *Pamięć nieumiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku?* pod jej redakcją, z 2021 r. W obu pracach kontekstem dla prowadzonych analiz jest pamięć o Holocaustcie, zawarta we wspomnieniach tych, którzy przeżyli, ich dzieci i wnuków.

Indywidualne wspomnienia o II wojnie światowej są z roku na rok coraz mniej liczne. Jednocześnie każda rozmowa z Polką lub Polakiem na temat wojennej historii ich rodzin, losów ich dziadków i rodziców, pełna jest dzieł faktów i dramatycznych opowieści przekazanych wcześniej przez tych, których już nie ma wśród nas. Tego rodzaju indywidualna wiedza jest obecna w całym społeczeństwie, lecz tylko w niewielkim stopniu wspomnienia te są archiwizowane i publikowane. Trudno to zrozumieć z punktu widzenia państwa, które podkreśla wyjątkową martyrologię całego narodu. Indywidualne świadectwa dotyczące II wojny światowej będą mogły stać się cennym źródłem historycznym, ale także środkiem autoterapii dla sporządzających je autorów. Kwestię pisania o sobie jako prawdziwej i pełnej autoterapii poruszał włoski pedagog Duccio Demetrio w swojej książce zawierającej krótkie eseje poświęcone problematyce pedagogiki pamięci⁶⁵. „Pisanie o sobie to tani i powszedni *self-help*, to stosowna «dawka leku» pozbawiona jakichkolwiek przeciwwskazań, to «delirium», którego osiągnięcie gwarantuje dobry nastrój i znakomite samopoczucie»⁶⁶. Chociaż

⁶³ A. Artwińska, *Transfer międzypokoleniowy...*, s. 13. Przykładami współczesnych niemieckich powieści rodzinnych są: M. Lasker-Wallfisch, *Briefe nach Breslau. Meine Geschichte über drei Generationen*, Berlin 2020; S. Schoepp, „Seht zu, wie ihr zurecht-kommt“. Was die Kriegsgeneration in uns hinterlässt, Frankfurt–Main 2023.

⁶⁴ M. Hirsch, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Cambridge–London 1997.

⁶⁵ D. Demetrio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. A. Skolimowska, Łódź 2009, s. 46. Wyrażenie „pedagogika pamięci” użyte w tytule książki ma odmienny sens od tego używanego w kontekście teoretycznych i praktycznych wymiarów upamiętnień muzealnych, o których pisałem powyżej. Demetrio pisze o pedagogice pamięci jako ogólnej postawie refleksyjnej nad zjawiskiem pamiętania.

⁶⁶ *Ibidem*.

założeń dotyczących dobrego nastroju i znakomitego samopoczucia z pewnością nie można odnosić do tekstów opisujących doświadczenia własne lub osób bliskich z okresu II wojny światowej, to nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju prace otwierają autorów na kontakt z emocjami własnymi oraz innych i ostatecznie pełnią pozytywną funkcję terapeutyczną. Takich wspomnień wciąż w Polsce brakuje.

ZAKOŃCZENIE

II wojna światowa stała się źródłem głębokich traum dla jednostek i całych społeczeństw. Traумы te nie znikły wraz z upływającym czasem, trwają w nieświadomości i ujawniają się w bolesnych emocjach obniżających jakość życia oraz osłabiających możliwości patrzenia w przyszłość z optymizmem. Przekazywane z pokolenia na pokolenie utrzymują nas w uścisku poczucia bycia ofiarami, niezależnie od tego, jak pewni siebie zdajemy się być w kontaktach z innymi. Faktycznie, nasi rodzice i dziadkowie byli ofiarami II wojny światowej, paradoks ich klęski polegał zaś na tym, że przez kilkadziesiąt lat po wojnie wmawiano im, że byli zwycięzcami. Nie mogąc otwarcie wyrazić swoich przekonań i emocji, zapadli się w kulturę milczenia. Była to cena, jaką płacili za bezpieczeństwo i przetrwanie własne oraz swoich rodzin.

Dziś, stając przed wyzwaniami przyszłości, jako potomkowie ofiar wojny musimy wreszcie uświadomić sobie niesione traumy, ich negatywne konsekwencje, a także sposoby ich przezwyciężenia. O dotykaniu i nazwaniu emocjonalnego doświadczenia traumy, a także radzeniu sobie z nim piszą dziś psychologowie, psychiatrzy i psychoterapeuci. Cezary Żechowski, zajmujący się traumą i przekazem międzygeneracyjnym, pyta: „Czy rzeczywiście potrafimy identyfikować międzygeneracyjny przekaz doświadczenia katastrofy społecznej i pracować z nim?”⁶⁷. Pytanie to jest ważne dla historyków, a także nauczycieli i pedagogów, gdyż skoro II wojna światowa jest źródłem traumy przenoszonej z pokolenia na pokolenia, to musimy mieć tego świadomość, realizując czy to badania naukowe nad tym okresem, czy to procesy nauczania i uczenia się o przebiegu i konsekwencjach tej wojny. Ma rację Tomasz Kranz, gdy pisze: „Nowe pokolenia mają ponadto prawo do samodzielnego określenia, co z przeszłości chcą zachować, a co chcą odrzucić. Innymi słowy, same decydują o kryteriach wyznaczających granice pamiętania i zapomnienia w wymiarze kolektywnym i indywidualnym”⁶⁸. To prawda, że historię własnego życia oraz własnego kraju możemy i powinniśmy kształtować samodzielnie. Nie oznacza to jednak,

⁶⁷ C. Żechowski, *Historia jako źródło (nieświadomych) cierpień*, „Psychoterapia” 2016, nr 1, s. 103–104.

⁶⁸ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, s. 25.



że możemy to robić w dowolny sposób. Żadne pokolenie nie przychodzi znikąd i nie zaczyna „od zera”. Trzeba mieć świadomość, że stanowimy część różnych wspólnot i jesteśmy zakorzenieni w ich przeszłości. Zanim zatem podejmiemy decyzję o granicach pamiętania i zapominania, musimy poznać samych siebie, swoje możliwości i ograniczenia, w tym traumy przekazane nam przez wcześniejsze pokolenia. Dzięki temu, pisząc własną przyszłość, będziemy mogli uniknąć z jednej strony lękowego podporządkowywania się dominacji innych, z drugiej zaś irracjonalnego przeceniania własnych możliwości i brawury, za którą często ukrywa się również strach. Kultura indoktrynacji i milczenia, którą partia komunistyczna i rządzone przez nią państwo narzuciły po II wojnie światowej polskiemu społeczeństwu, przyniosła ze sobą zamrożenie wojennych traum. Badania nad pamięcią ofiar tego kataklizmu, jak te zrealizowane przez Ludwika Bandurę, dobrze diagnozowały stan psychiczny polskich dzieci i młodzieży, które go przeżyły. Ich wyniki były zbieżne z rezultatami powojennych badań realizowanych w innych państwach. Całkowicie błędne natomiast okazały się ideologiczne założenia co do sposobów poradzenia sobie z dziełtstwem wojny. Kult przodowników pracy, a także działalność takich organizacji jak Związek Młodzieży Polskiej oraz Służba Polsce – choć Bandura wiązał z nimi duże nadzieje – okazały się destrukcyjne dla młodego pokolenia. Nie tylko nie odpowiedziały one na jego psychiczne potrzeby, ale dodatkowo skazywały na milczenie i powtarzanie kłamstw o wojennym doświadczeniu Polski.

Po 1989 r. kultura pamięci o II wojnie światowej zmieniła się w tym sensie, że zaczęto wreszcie otwarcie mówić o polskich ofiarach reżimu sowieckiego i je upamiętniać. Do oficjalnych, realizowanych przez państwo i samorządy upamiętnień wróciły też nieobecne w czasach komunizmu elementy religijne. Doceniając znaczenie tych zmian, nie można jednocześnie tracić z oczu tego, że w wymiarze indywidualnym i rodzinnym wciąż panowała kultura milczenia. Panuje ona zresztą w dalszym ciągu, już nie ze względu na świadomy lęk przed karą, jaką można ponieść zamówienie prawdy o doświadczeniach wojennych, ale jako rutyna, do której się przyzwyczailiśmy.

Jak tę sytuację może zmienić pedagogika? W jaki sposób świadomie realizowane lub społecznie inicjowane przedsięwzięcia edukacyjne mogą pomóc w przezwyciężaniu wojennych traum i równoważeniu wciąż oficjalnie obowiązującego podejścia tzw. kolektywnej martyrologii? Możliwości pojawiające się w tym obszarze są liczne i dotyczą wszystkich rodzajów edukacji. Niektóre z nich wprost zasygnalizowałem powyżej. Nie zdołamy, jako społeczeństwo, przezwyciężyć traumy bycia bezsilną ofiarą, o ile wpraw nie zaakceptujemy faktu, że nasi rodzice i dziadkowie takimi ofiarami w czasie wojny się stali i nie poczujeśmy emocjonalnej solidarności z nimi, a także nie uznamy, że w ówczesnej sytuacji zrobili wszystko,

co mogli, aby zachować godność i szacunek do siebie. Poznanie historii własnej rodziny w czasie II wojny światowej i po niej jest punktem wyjścia do przezwyciężenia traum, które wciąż w sobie nosimy, nabrania dojrzałego, autonomicznego i krytycznego podejścia zarówno do własnej przeszłości, jak również do planowania przyszłości.

W języku greckim słowo *μάρτυρας* ma dwa znaczenia: męczennik oraz świadek. Kolektywna martyrologia jest intuicyjnie rozumiana jako kolektywne męczeństwo. Nie wchodząc w analizę tego wyrażenia, powiedzmy, że kolektywne męczeństwo musi być dziś zrównoważone indywidualnym świadectwem. Jest to zadanie, któremu jak dotychczas nie zdołaliśmy nadać społecznego wymiaru. Sądzę, że dobrym określeniem teoretycznych i praktycznych aspektów tego zadania mogłaby być pedagogika indywidualnego świadectwa.

Bibliografia

- Artwińska A., *Transfer międzypokoleniowy, epigenetyka i „więzy krwi”. O Matej Zagładzie Anny Janko i Granicy zapomnienia Siergieja Lebidiewa*, „Teksty Drugie” 2016, nr 1.
- Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 2004.
- Barron I.G., Abdallah G., *Intergenerational Trauma in the Occupied Palestinian Territories: Effect on Children and Promotion of Healing*, „Journal of Child & Adolescent Trauma” 2015, vol. 8, iss. 2.
- Bauer Y., *Is Holocaust Explicable?*, „Holocaust and Genocide Studies” 1990, vol. 5, iss. 2.
- Bauer Y., *Rethinking the Holocaust*, New Heaven–London 2001.
- Bergson H., *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. K. Bobrowska, Warszawa 2016.
- Bergson H., *O grzeczności* [w:] *idem, Teksty pedagogiczne*, tłum. P. Kostyto, D. Rybicka, Bydgoszcz 2017.
- Connolly A., *Healing the wounds of our fathers: intergenerational trauma, memory, symbolization and narrative*, „Analytical Psychology” 2011, vol. 56, iss. 5.
- Demetrio D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. A. Skolimowska, Łódź 2009.
- Golik M., *Trzypokoleniowe dziedzictwo Zagłady. Doświadczenie Holokaustu w twórczości literackiej ocalałych polskich Żydów, ich dzieci oraz wnuków*, <https://ignatium.edu.pl/storage/files/July2021/M%20GOLIK%20PRACA%2016%20VI%20oprawa%201.5%20OST.pdf> [dostęp: 10 VIII 2023].
- Hirsch M., *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Cambridge–London 1997.
- Kostyto H., *Sens życia w doświadczeniach wojennych dzieci*, „Paedagogia Christiana” 2022, nr 2.
- Kościelska M., *Psychologia kliniczna dziecka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2007.
- Kranz T., *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002.
- Kranz T., *Wprowadzenie* [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018.
- Lasker-Wallfisch M., *Briefe nach Breslau. Meine Geschichte über drei Generationen*, Berlin 2020.
- Makarenko A., *Wychowanie w rodzinie*, tłum. J. Wierzbicka, Warszawa 1949.
- Nowak P., Łucka I., *Młody Polak po doświadczeniach wojennych. Siła transgeneracyjnej transmisji traumy*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2014, R. 14, nr 2.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Opresja i pomoc*, red. D. Doliński, W. Łukaszewski, Warszawa 1999.
- Oświadczenie posłów i senatorów Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 kwietnia 2010 r. w sprawie uczczenia Prezydenta Rzeczypospolitej Lecha Kaczyńskiego i członków Jego delegacji – ofiar katastrofy lotniczej pod Smoleńskiem (M.P. Nr 21, poz. 197).
- Podstawa programowa do historii – szkoła podstawowa IV–VIII, Nowa Podstawa Programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp: 10 VIII 2023].
- Podstawa programowa do historii dla liceum/technikum, Nowa Podstawa Programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [dostęp: 10 VIII 2023].
- Raport o stratach poniesionych przez Polskę w wyniku agresji i okupacji niemieckiej w czasie II wojny światowej 1939–1945*, Portal Gov.pl, <https://www.gov.pl/web/re/raport> [dostęp: 10 VIII 2023].
- Schoepf S., *„Seht zu, wie ihr zurecht-kommt”. Was die Kriegsgeneration in uns hinterlässt*, Frankfurt–Main 2023.
- Siegel H., *Indoktrynacja i edukacja* [w:] *idem, Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyto, K. Nowak, Bydgoszcz 2019.



- Siegel H., *Myślenie krytyczne* [w:] *idem, Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Bydgoszcz 2019.
- Teorie traumy*, Uniwersytet Warszawski, http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3002-KON2020K50 [dostęp: 10 VIII 2023].
- Traba R., *Bilateralność kultur pamięci* [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018.
- Traba R., *Symbole pamięci: II wojna światowa w świadomości zbiorowej Polaków. Szkic do tematu*, „Przegląd Zachodni” 2000, nr 1.
- Wasilewska M., *Traumatyczne doświadczenia rodzinne jako element przekazu międzypokoleniowego* [w:] *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piasecka, Kraków 2011.
- Wylegata A., *Krajobraz po wojnie. Anatomia rozpadu świata społecznego na przykładzie Polski w okresie II wojny światowej*, „Studia Socjologiczne” 2016, nr 3.
- Wysok W., *Teoretyczne założenia pedagogiki pamięci. Wokół podstawowych definicji i pojęć* [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018.
- Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady*, Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, <https://polin.pl/pl/aktualnosci/2021/01/25/zalecenia-i-wskazowki-dotyczace-edukacji-na-temat-ii-wojny-swiatowej-i> [dostęp: 10 VIII 2023].
- Zaremba M., *Trauma Wielkiej Wojny. Psychospołeczne konsekwencje drugiej wojny światowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 2.
- Żechowski C., *Historia jako źródło (nieświadomych) cierpień*, „Psychoterapia” 2016, nr 1.