

Wytłumaczyć niewytłumaczalne. Katastrofa II wojny światowej jako wyzwanie edukacyjne

Explaining the unexplainable: the catastrophe
of World War II as an educational challenge

DOI: 10.61027/2023/5/87102

**PEDAGOGICZNY ASPEKT PAMIĘCI
O II WOJNIE ŚWIATOWEJ**

ZBRODNIENIE WOJENNE
LUDOBÓJSTWO
EKSPERYMENT MILGRAMA
EKSPERYMENT STANFORDZKI
EKSPERYMENT TRZECIA FALA
NAZISTOWSKIE NIEMIECKIE ZBRODNIENIE
ZBRODNIENIE KOMUNIZMU
TOTALITARYZM
EDUKACJA
WYCHOWANIE

WAR CRIMES
GENOCIDE
MILGRAM EXPERIMENT
STANFORD EXPERIMENT
THIRD WAVE EXPERIMENT
NAZI GERMAN CRIMES
CRIMES OF COMMUNISM
TOTALITARIANISM
EDUCATION
UPBRINGING

Abstrakt

Tezę artykułu jest stwierdzenie, że specyficzne uwarunkowania zewnętrzne (np. system totalitarny w państwie) znacząco wpływają na upowszechnianie się brutalnej postawy u osób nieprzejawiających wcześniej objawów psychopatologii. Odwołując się do przykładów historycznych oraz badań psychologicznych, zaprezentowano mechanizm odpowiadający w jednostce za tendencje do odsuwania od siebie odpowiedzialności za własne czyny, gdy te nie są zgodne z jej systemem wartości. W artykule wykazano potrzebę popularyzacji wiedzy o zbrodniach z czasu II wojny światowej i wpływie zewnętrznych czynników na postawę jednostki. Jednocześnie w tekście zaprezentowano doświadczenia pracowników Działu Edukacyjnego Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku oraz wskazano znaczenie przywoływanej wiedzy dla formułowania oferty edukacyjnej placówki.

Abstract

The thesis of the article supports a statement that certain external conditions (e.g., a country's totalitarian system) actively support the spread of violent attitudes in individuals with no previous record of psychopathic and pathological behaviour. Based on historical examples and psychological research, the author discusses how certain individuals deny responsibility for actions which contradict these individuals' value systems. The article demonstrates the need to spread knowledge about the war crimes of World War II and analyzes the influence of external factors on people's attitudes. At the same time, the text discusses the experiences of the employees of the Education Department of the Museum of the Second World War in Gdańsk and stresses the role of knowledge existing on World War II in the development of the museum's education programmes.

KTO POCIĄGAŁ ZA SPUST?

13 lipca 1942 r. dowódca 101. Rezerwowego Batalionu Policji mjr Wilhelm Trapp wygłosił do swoich podkomendnych przemowę, w której drżącym głosem i ze łzami w oczach przekazał treść zadania dla jego jednostki¹. Batalion był złożony w większości z mężczyzn powyżej średniego wieku. Wielu spośród nich miało już swoje rodziny, a wspomniany wiek wykluczał ich służbę w Wehrmachcie. Przed wybuchem wojny pracowali oni jako robotnicy lub pozostawali przedstawicielami klasy średniej w Hamburgu². Trzy tygodnie przed feralnym dniem znaleźli się na terenie okupowanej przez Niemców Polski i stacjonowali w Biłgoraju. 13 lipca zostali obudzeni we wczesnych godzinach, wyposażeni w dodatkowy przydział amunicji i skierowani ciężarówkami do pobliskiego Józefowa. Tam poznali szczegóły zadania, które zostało im powierzone. Choć wspomniany dowódca³ nie pochwalał rozkazu, wraz z końcem doby, nieopodal Józefowa, batalion zamordował ponad 1,5 tys. osób narodowości

¹ C.R. Browning, *Zwykli ludzie. 101. Rezerwowego Batalionu Policji i „ostateczne rozwiązanie” w Polsce*, tłum. P. Budkiewicz, Poznań 2018, s. 21–22.

² *Ibidem*, s. 21. P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczevska et al., red. M. Materska, Warszawa 2008, s. 277.

³ C.R. Browning, *Zwykli ludzie...*, s. 22.

żydowskiej⁴ – w tym kobiety oraz dzieci. Tego dnia udziału w egzekucjach odmówiło jedynie kilkunastu spośród ok. 500 policjantów. Choć nie byli oni wcześniej w żaden sposób przysposabiani do przeprowadzania procesu eksterminacji, to po czterech miesiącach od zbrodni w Józefowie na niechlubnym koncie ofiar 101. Rezerwowego Batalionu Policji znalazło się więcej niż 38 tys. zamordowanych i 45 tys. osób wywiezionych do obozu w Treblince⁵.

Wracając jednak do pierwszego masowego mordu, którego dokonali policjanci ze 101. Rezerwowego Batalionu, uwagę zwracają szczegółowe zeznania sprawców. Każdy z nich na miejsce egzekucji prowadził ofiarę, której osobiście miał zadać śmierć strzałem w głowę. Dla stłumienia przejawów człowieczeństwa, a co za tym idzie – uniknięcia zakłócania przebiegu zbrodni – wykonawcy mieli stały dostęp do alkoholu⁶. Mimo to wielu nie wytrzymało obciążenia psychicznego związanego z dokonywaniem egzekucji z bliskiej odległości. Większość reagowała dezaprobatą na polecenie mordowania dzieci. Zarejestrowano natomiast jeden przypadek, kiedy funkcjonariusz celowo wybierał właśnie dzieci na swoje ofiary – tłumaczył sobie, że nie miały one szans przetrwać bez matek, więc pozbawiając je życia, „uwalniał” je od cierpienia⁷. Znamy również przykłady mężczyzn, którzy pomimo braku odmowy bezpośrednio po usłyszeniu treści rozkazu, w chwili egzekucji nie byli w stanie jej przeprowadzać. Jeden z członków batalionu nie zastrzelił 13 lipca 1942 r. nikogo, sprawiając wrażenie osoby zajętej obsługą ciężarówek na skraju lasu będącego miejscem kaźni. Jego uchylanie się od udziału w egzekucji skutkowało uwagami kolegów z oddziału zarzucającymi mu „tchórzostwo”⁸.

O podobne zeznania zestawiające przeżycia czy też motywacje bezpośrednich wykonawców mordów znacznie trudniej jest w przypadku sowieckich zbrodni. Jako sprawców zbrodni katyńskiej wskazuje się zazwyczaj bezpośrednich decydentów, którzy pozostawili swój podpis pod dokumentem z 5 marca 1940 r. Wśród nich figurują kolejno: Władysław Mołotow, Ławrientij Beria, Józef Stalin, Klimient Woroszyłow i Anastas Mikojań. Obok tych nazwisk w dokumencie widnieje zgoda na ludobójstwo niemal 22 tys. polskich obywateli wyrażona przez Michaiła Kalinina oraz Łazara Kaganowicza⁹. Co jednak z osobami, które osobiście dokonywały egzekucji? Ich lista w sposób formalny nie została upubliczniona przez władze. Zestawienie wykonawców zbrodni odtworzył natomiast

⁴ *Ibidem*, s. 331.

⁵ *Ibidem*, s. 331–332; P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 297.

⁶ C.R. Browning, *Zwykli ludzie...*, s. 84–85.

⁷ *Ibidem*, s. 96–97.

⁸ *Ibidem*, s. 89.

⁹ W. Wasilewski, *Ludobójstwo. Kłamstwo i walka o prawdę. Sprawa Katynia 1940–2014*, Łomianki 2014, s. 139–140.



(choć niekompletnie) historyk Nikita Pietrow. Każdemu z funkcjonariuszy NKWD przysługiwało za udział w morderstwach wynagrodzenie. Łącznie otrzymało je 125 oprawców. Wśród nich znajdują się ludzie pociągający za spust, odpowiedzialni za konwojowanie ofiar, zasypywanie mogił, a także osoby, które sporządzały na maszynopisach akta spraw poszczególnych zamordowanych. Poza dwoma funkcjonariuszami, tj. Wasilijem Pawłowem oraz Pawłem Tichonowem, którzy dosłużyli się stopni generalskich, znaczna większość osób biorących udział w zbrodni pozostała na stanowiskach niższego szczebla w strukturach NKWD. Wielu funkcjonariuszy z zestawienia Pietrowa popadało w nałogi lub popełniało samobójstwa.

Ważne jest, by nie bagatelizować znaczenia groźby podzielenia losu ofiar w przypadku odmowy udziału w zbrodni. Dowodzą jej zeznania Dmitrija Tokariewa, który przywołując rozkaz członka komisji wydającej wyroki, wskazał, że żaden świadek zbrodni nie mógł pozostać przy życiu¹⁰. Funkcjonariusze NKWD zamordowali kilka osób spośród zaangażowanych w wykopywanie dołów pod zarzutem rzekomego sabotażu¹¹. Jest to zatem jedna z okoliczności, która odróżnia w znacznym stopniu motywacje sowieckich oprawców polskich jeńców i przedstawicieli inteligencji od tych, którymi kierowali się policjanci biorący udział w egzekucji w Józefowie.

Dwa przywołane przykłady to zaledwie część kataklizmu, który dotknął świat w latach 1939–1945. Historia II wojny światowej – jednego z najbardziej katastrofalnych okresów w dziejach – stanowi dziś wielkie wyzwanie w świecie nauki. Dotyczy ono nie tylko wielu zagadnień badawczych interesujących historyków XX w. i analizy materiałów źródłowych. Niesie ze sobą również mnóstwo problemów narracyjnych. Tragedia lat 1939–1945, rozpatrywana przez pryzmat kryzysu cywilizacji i upadku wartości humanizmu – wciąż żywo dyskutowana i wyróżniająca się na tle innych epok znacznie większym ładunkiem emocjonalnym – rodzi pytania o lekcję, jaką możemy z niej wynieść w wymiarze społeczno-wychowawczym. Pojawiające się często w toku zajęć edukacyjnych pytania oscylują wokół potrzeby zrozumienia przez odbiorcę, jak doszło do upowszechniania się okrucieństwa na tak dużą skalę oraz co stanowi przyczynę podobnych do wspomnianych tutaj zachowań na poziomie jednostki. Odpowiedź na nie jest przez nas postrzegana jako jedno z najważniejszych wyzwań naszej misji edukacyjnej. W toku prac nad ofertą Działu Edukacyjnego Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku naszym podstawowym celem jest wskazanie powodów, dla których „zwykli ludzie”¹², często dokonując

¹⁰ N. Pietrow, *Psy Stalina*, tłum. J. Prus-Wojciechowska, K. Syska, Warszawa 2012, s. 247–251.

¹¹ F. Kadell, *Katyń w oczach Zachodu*, tłum. M. Barcz, Warszawa 2012, s. 33.

¹² Przez przymiotnik „zwykli” ma się na myśli osoby, u których nie zdiagnozowano lub nie zaobserwowano objawów psychopatologii.

czynów niezgodnych z ich osobistymi przekonaniami, stawali się sprawcami. Jednocześnie jako „sprawców” rozumiemy tutaj zarówno osoby, które podejmowały decyzje o realizacji zbrodni, jak i te, które je wykonywały lub czerpały jakiegokolwiek korzyści z ich popełnienia.

WPŁYW PRESJI SPOŁECZNEJ

Tuż po zakończeniu wojny sylwetki czołowych przywódców III Rzeszy, przebywających w norymberskim więzieniu, zaczęły mocno interesować psychologów. Douglas Kelly, pełniący wówczas funkcję psychologa sądowego, postanowił poddać ich testowi Rorschacha, który polega na przedstawieniu badanemu plam z atramentu na papierze. Obserwowane pod różnym kątem kształty miały być interpretowane przez badanego jako kontur zwierzęcia, z którym mu się kojarzy. Kelly zaprosił do współpracy psychologów uchodzących za ekspertów w dziedzinie testu Rorschacha, uznawanego wówczas za miarodajny. Wielu z nich, bez konsultacji ze sobą, nie przedstawiło swojej interpretacji wyników badań, wymawiając się brakiem czasu lub sprawami osobistymi¹³. Jak się okazało po 30 latach od przeprowadzenia testu, 10 ekspertów zaniechało odpowiedzi, gdyż wyniki uznali oni za zupełnie odwrotne od oczekiwań ówczesnej opinii publicznej. Wskutek obserwacji takich postaci, jak np. Hermann Göring, spodziewano się wyklarowania naukowego profilu wyjątkowo potwornego umysłu. Badacze nie zauważyli jednak przejawów jakiegokolwiek psychopatologii, Kelly zaś wskazał na brak u nich chorób psychicznych czy wyjątkowości¹⁴. Podobnie prezentuje się dzisiejszy stan wiedzy na temat bezpośrednich wykonawców zbrodni. Osoby przejawiające skłonności sadystyczne, takie jak Ilse Koch czy Amon Goeth (tj. osoby o psychopatycznych skłonnościach), stanowią według współczesnych szacunków od 5 do 10% odpowiedzialnych za zbrodnie dokonane przez Niemców w latach 1939–1945, co nie odbiega znacznie od normy przyjętej dla dzisiejszego społeczeństwa¹⁵.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku przeprowadzono kilka eksperymentów, których wyniki do dziś pozostają nieocenione. Należy jednak nadmienić, że niektóre z nich, ze względu na różniące się od współczesnych standardy metodologiczne, stanowią dziś przedmiot

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku przeprowadzono kilka eksperymentów, których wyniki do dziś pozostają nieocenione. Należy jednak nadmienić, że niektóre z nich, ze względu na różniące się od współczesnych standardy metodologiczne, stanowią dziś przedmiot kontrowersji.

¹³ H. Welzer, *Sprawcy. Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów*, tłum. R. Kurkowska, Warszawa 2010, s. 7–8.

¹⁴ *Ibidem*, s. 8–9.

¹⁵ *Ibidem*, s. 12.



kontrowersji. Dotyczy to szczególnie badań znanych jako eksperyment Milgrama, eksperyment Trzecia Fala (zwany też incydem z Palo Alto¹⁶) oraz eksperyment stanfordzki. Pierwszy z wymienionych swoją nazwę zawdzięcza pomysłodawcy Stanleyowi Milgramowi, który chciał sprawdzić negatywne skutki posłuszeństwa wobec autorytetu, deklarując chęć zrozumienia powodów wykonywania jego poleceń, odżegnując się jednocześnie od oceny moralnej zachowania badanej osoby¹⁷. Wskazywał nadto, że chęć zrozumienia ślepego posłuszeństwa wobec autorytetu wynikała z indywidualnej potrzeby odpowiedzi na pytanie, dlaczego w trakcie Holocaustu wykonywano rozkazy prowadzące do śmierci ofiar na masową skalę. Ze względu na żydowskie pochodzenie autora kwestia ta miała podłoże osobiste¹⁸. Chętnych do eksperymentu Milgram poszukiwał poprzez ogłoszenie prasowe mówiące o badaniach nad pamięcią; za udział w nich przysługiwało wynagrodzenie pieniężne w wysokości 4 USD. Grupa wiekowa uczestników została określona na 20–25 lat, a jedynym dyskwalifikującym czynnikiem był status ucznia liceum lub studenta. Ogłoszenie to podane do publicznej wiadomości miało powagę instytucjonalną; zawierało m.in. informację o stopniu profesorskim Milgrama oraz adresie korespondencji (Wydział Psychologii Uniwersytetu w Yale)¹⁹.

Gdy ochotnicy pojawiali się we wskazanym miejscu, naukowiec w białym stroju laboratoryjnym wyjaśniał cel badania, którym miało być „znalezienie sposobu poprawienia ludzkiej pamięci i uczenia się za pomocą systemu kar”. Badana osoba była przekonana o przypadkowości ról w eksperymencie, gdyż te miały być losowane. W rzeczywistości drugą osobą był podstawiony statysta, który zawsze wcielał się w ucznia. Badany, po wylosowaniu roli nauczyciela, przygotowywał dla ucznia (statysty) zestaw skojarzeń słownych, które ten miał rzekomo zapamiętać. Następnie przechodzono do części testowej – nauczyciel wymieniał słowo, na które uczeń miał odpowiadać poprawnym skojarzeniem do niego przyporządkowanym. W razie poprawnej odpowiedzi czekała go nagroda w formie pochwały, w przypadku zaś podania niepoprawnej odpowiedzi badany miał polecić razić ucznia prądem – nie wiedząc jednocześnie, że przycisk do tego przeznaczony w rzeczywistości był atrapą. Co istotne, autorytet (tj. eksperymentator w białym stroju) wydawał polecenie zwiększania siły wstrząsu elektrycznego wraz z każdym popełnionym błędem. Eksperyment był zaaranżowany w ten sposób, aby badany miał świadomość zadawania bólu,

¹⁶ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu jako przykład skazanego na dyskryminację Innego*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2015, nr 11, s. 76.

¹⁷ M. Jaranowski, *Katastrofa pod kontrolą. Status moralny ofiary i wykonawcy w eksperymencie Stanleya Miligrama dotyczącym posłuszeństwa w perspektywie etyki normatywnej*, „Avant. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej” 2019, z. 11, nr 3, s. 4.

¹⁸ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 281.

¹⁹ *Ibidem*, s. 282.

a nawet ryzyka zabicia osoby przepytywanej ze skojarzeń²⁰. Pod wpływem zwiększających się kolejnych dawek uczeń zaczynał wykazywać oznaki bólu w postaci krzyku lub żądań przerwania eksperymentu. Ostatecznie w zamkniętej kabinie, gdzie przebywał statysta, zapadało milczenie co sugerowało badanemu utratę przez niego przytomności bądź śmierć. Wówczas w przypadku protestu nauczyciela autorytet miał odpowiadać, że jest on jedynym odpowiedzialnym za ewentualne uszczerbki na zdrowiu osoby rażonej prądem i zalecał kontynuowanie eksperymentu. Przystawo na to ponad 60% badanych²¹. Po uzyskaniu wyników Milgram poprosił ekspertów z dziedziny psychiatrii o oszacowanie wyników badań. Ich przewidywania wskazywały średnio, że przy 10. poziomie napięcia (dawka porażenia w wysokości 150 V) nie zaprotestowałoby jedynie mniej niż 1% badanych. W opinii ówczesnych lekarzy na czyn ten zdecydować się mogły wyłącznie osoby przejawiające sadystyczne cechy osobowości. Tymczasem 65% badanych zdało się na zapewnienie o odpowiedzialności autorytetu wydającego polecenia i rażyło prądem o najwyższym napięciu (450 V), przekraczając dawkę potencjalnie śmiertelną²².

Owe posłuszeństwo wobec autorytetu badane przez Stanleya Milgrama dobitnie wyraził mjr Wilhelm Trapp, komentując zadanie powierzone jego 101. Rezerwowemu Batalionowi Policji słowami: „nie podobają mi się takie zadania. Ale rozkaz to rozkaz”²³. Zarówno w jego przypadku, jak i w innych, kiedy to żołnierze podlegający swoim zwierzchnikom dokonywali czynów wbrew swoim osobistym przekonaniom, odpowiedzialność bardzo często była przerzucana na decydentów, pełniących tu funkcję autorytetu z omówionego eksperymentu²⁴. Uwzględniając jednak wyjaśnienia samego Milgrama, należy zaznaczyć, że próba zrozumienia zachowania większości ludzi w obliczu polecenia autorytetu nie stanowi jednocześnie jego usprawiedliwienia lub też oceniania²⁵. Wyjaśnienie tego procesu stanowi nadrzędny cel działań edukacyjnych związanych z ludobójstwem, co mogłoby w przyszłości owocować jego szybszym diagnozowaniem, a co za tym idzie – przeciwdziałaniem. Konieczne zatem jawi się kształtowanie umiejętności jednostki w zakresie rozpoznawania podobnych dylematów i dokonywania słusznego – z punktu widzenia moralnego – wyboru.

²⁰ *Ibidem*, s. 282–283.

²¹ P. Kaczmarek, *Tożsamość „wykonawcy poleceń” w roli zawodowej jako problem moralnej odpowiedzialności* [w:] *Integracja zewnętrzna i wewnętrzna nauk prawnych*, cz. 1, red. M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, T. Bekrycht, Łódź 2014, s. 95.

²² P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 284–285.

²³ C.R. Browning, *Zwykli ludzie...*, s. 81.

²⁴ Przykładowo żołnierz Wehrmachtu, który eskortował ludzi skazanych na śmierć w trakcie rzezi w Krupkach, stwierdził jedynie, że popełniał te czyny bez własnej inicjatywy, a w zgodzie z rozkazem. Zob. W.W. Beorn, *Polowanie na Żydów. Zbrodnie Wehrmachtu*, tłum. I. Kurowski, Warszawa 2017, s. 308–309.

²⁵ M. Jaranowski, *Katastrofa pod kontrolą...*, s. 4.



Sam moment podjęcia decyzji przez konkretne osoby – czy wykonać polecenie autorytetu, czy przeciw niemu zaprotestować – jest jednak zbyt wąskim spojrzeniem na tragedię pierwszej połowy XX w. Rozwojowi utopii ideologicznych, takich jak nazizm czy komunizm, towarzyszyła specyficzna sytuacja społeczna, która mogła potęgować lub wyzwać wiele jednostkowych zachowań niemoralnych w szerokim tego słowa znaczeniu. Przywołana już zbrodnia katyńska była raptem jedną z wielu podobnych operacji NKWD. W latach wcześniejszych, w dobie wielkiego terroru, sama operacja antypolska, prowadzona w ramach szerszych represji wobec obywateli sowieckich w latach 1937–1938, pochłonęła co najmniej siedmiokrotnie większą liczbę ofiar pochodzenia polskiego niż ludobójstwo z 1940 r.²⁶, część zaś spośród miejsc kaźni była już wówczas wtórnie wykorzystywana²⁷. Atmosfera terroru, panująca w Związku Sowieckim od początku funkcjonowania państwa, wpływała na coraz większe powszednienie zbrodni (nie licząc przejściowego epizodu odwilży od schyłku polityki komunizmu wojennego i wprowadzenia przez Lenina Nowej Polityki Ekonomicznej)²⁸. Egzekutorzy z NKWD byli zatem ludźmi przyzwyczajonymi do terroru. Zbrodnia katyńska była dla nich wyłącznie kolejnym rutynowym zadaniem, do którego zresztą zostali oni starannie wyselekcjonowani i przysposobieni politycznie²⁹.

Podobnie w 1942 r. społeczeństwo III Rzeszy było już dalece oswojone z atmosferą totalitaryzmu w swoim państwie. Radykalne hasła, dzielące obywateli na kategorie podlegające wartościowaniu, już po 1933 r. zaczęły wchodzić w czyn, kiedy to na gruncie prawa, wskutek kolejnych ustaw państwowych, Niemcy zaczęli wyodrębniać się jako bardziej wartościowa rasa³⁰. Wykreowanie rzeczywistości, w której istnieją grupy prawnie podlegające prześladowaniu (początkowo wykluczaniu z życia społecznego dominującej grupy), doprowadziło do upowszechniania się coraz brutalniejszych praktyk, a co za tym idzie – również do ich akceptacji³¹. Zauważalny jest zresztą wzrost udziału żołnierzy Wehrmachtu w zbrodniach popełnianych na froncie wschodnim w latach 1941–1945³². Im dłużej

²⁶ T. Sommer, *Operacja antypolska NKWD 1937–1938. Geneza i przebieg ludobójstwa popełnionego na Polakach w Związku Sowieckim*, Gdańsk 2020, s. 459.

²⁷ F. Kadell, *Katyń w oczach Zachodu...*, s. 9–10.

²⁸ M. Maciejowski, *Sprawcy operacji (anty)polskiej 1937–1938. Szkice i biografie*, Łomianki 2021, s. 26–27.

²⁹ Znany jest przynajmniej jeden przypadek, gdzie zbyt krótki staż pracy w CzK miał wiązać się z wykluczeniem z udziału w rozstrzeliwaniach i pominięciem nagrody dla funkcjonariusza. Zob. N. Pietrow, *Psy Stalina...*, s. 249.

³⁰ H. Welzer, *Sprawcy...*, s. 52.

³¹ *Ibidem*, s. 52–53.

³² W.W. Beorn, *Polowanie na Żydów...*, s. 311.

bowiem jednostka pozostawała pod wpływem atmosfery terroru, tym bardziej zwiększała się możliwość jej udziału w zbrodniach. Żołnierze Wehrmachtu, obcujący przez dłuższy czas z brutalnymi praktykami, stopniowo tracili wrażliwość na związane z nimi traumatyczne bodźce, aż wreszcie zaczęli w nich aktywnie uczestniczyć. Dotyczy to zarówno bezpośredniego zadawania śmierci, jak i rabowania ofiar. Niekiedy przenoszenie odpowiedzialności za czyn na osobę wydającą polecenia doprowadzało żołnierza do poczucia, że samo pociąganie za spust nie stanowiło czynu tak niemoralnego, jak np. późniejsze rabowanie zwłok³³. Brutalizacja zachowania wśród żołnierzy wiązała się nie tylko z samym zadawaniem śmierci ofiarom. Dotyczy znacznie szerszego zakresu aktów, takich jak wspomniane rabunki lub wykorzystywanie seksualne kobiet, które desperacko próbując ocalić życie swoje lub bliskich, wchodziły z żołnierzami Wehrmachtu w intymną relację³⁴. Znane są historie o żołnierzach niższego szczebla w Einsatzgruppen, którzy składali kobietom zapewnienia – w pełni świadomi ich fałszywości – protekcji w zamian za usługi seksualne³⁵. Wracając jednak do genezy upowszechniania się wspomnianych tu praktyk – łatwość, z jaką poszczególne społeczności przyjmują postawy typowe dla ustrojów totalitarnych, może wydawać się zadziwiająca. Incydent z Palo Alto – pierwotnie mający być rodzajem eksperymentu wychowawczego – w ciągu tygodnia wymknął się spod kontroli i przyniósł efekt zaskakujący dla nauczycieli i uczniów biorących w nim udział³⁶. Autorem projektu był 36-letni nauczyciel – Ron Jones. Gdy próbował on podczas zajęć lekcyjnych wyjaśnić uczniom mechanizm rozwoju totalitaryzmu na przykładzie III Rzeszy, spotkał się z niezrozumieniem. Jego podopieczni, wysłuchawszy lekcji dotyczącej II wojny światowej, nie potrafili zrozumieć przyczyn zapanowania ideologicznego szaleństwa nazizmu w cywilizowanych Niemczech pierwszej połowy XX w., a jednocześnie zachowali pewność, że podobny proces był niemożliwy w warunkach amerykańskiej demokracji³⁷. Postanowił zatem sięgnąć po niekonwencjonalną metodę³⁸. Pod wpływem dyskusji, która wywiązała się pod koniec zajęć, zaaranżował – bez odpowiedniego zaplecza – powstanie populistycznej organizacji w sercu szkoły, niepropagującej poza specyficzną formą żadnej merytorycznej treści. W pierwszym dniu realizacji projektu wprowadził nowe zasady obowiązujące w klasie. Od tego momentu uczniowie mieli m.in. ograniczać swoją wypowiedź do maksymalnie trzech zdań, zachowując przy tym

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 214–219.

³⁵ H. Welzer, *Sprawcy...*, s. 216.

³⁶ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 76.

³⁷ *Ibidem* s. 77–78.

³⁸ Jones, nie mogąc osiągnąć zadowalających rezultatów za pomocą klasycznych metod dydaktycznych, zastosował uczenie się poprzez doświadczenie (tzw. *experiential learning*). Zob. P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 293.



odpowiednią postawę. W kolejnych dniach klasa zyskała miano Trzeciej Fali, jej uczniowie zaś bez żadnego przymusu zaczęli pozdrawiać się wykreowanym, charakterystycznym gestem (pozdrowienie to zostało zaobserwowane nawet poza murami szkoły). Bez sprzeciwu przyjęli ponadto informację o stanowieniu kolektywu, gdzie nie ma miejsca na egoistyczne potrzeby jednostki³⁹. Jones polecił stosowanie specyficznego hasła, które uczniowie chętnie, równo i głośno wykrzykiwali. Zaczęli oni ponadto wykazywać dużą gorliwość w rozwijaniu idei. Zdarzały się denuncjacje kolegów rzekomo nieprzystających do nowo wprowadzonego porządku, pobicia, a jeden z uczniów zaproponował nawet nauczycielowi osobistą ochronę⁴⁰. W pierwszym dniu eksperymentu Trzecia Fala obejmowała uczniów jednej klasy. Przed jego końcem grupa osób zaangażowanych rozrosła się do ponad 100 uczniów szkoły, legitymujących się specjalnymi dokumentami i prześladowających osoby sceptyczne wobec Trzeciej Fali⁴¹. Gdy najgorliwsi uczniowie zaczęli stanowić realne zagrożenie dla otoczenia, Jones postanowił zakończyć projekt⁴². Przygotował podopiecznych do wiecu, na którym obiecał przedstawić kandydata na prezydenta USA związanego z rzekomo funkcjonującym, ogólnokrajowym ruchem Trzeciej Fali⁴³. Uczniowie z entuzjazmem przyjęli również jego zapowiedź puczu, który miał mieć na celu odsunięcie od władzy ówczesny rząd Stanów Zjednoczonych⁴⁴. Zamiast domniemanego lidera ruchu na ekranie wyświetlono film dokumentalny o zjeździe partyjnym w Norymberdze. Po projekcji Jones uświadomił uczniom manipulację, której zostali poddani⁴⁵. Jednocześnie należy zauważyć, że członkowie Trzeciej Fali w ciągu całego tygodnia trwania eksperymentu wciąż nie zmienili swojego nieprzychylnego stosunku do narodowego socjalizmu⁴⁶.

Niefortunnie i spontanicznie przeprowadzony eksperyment kosztował Jonesa prawa do wykonywania zawodu. Incydent negatywnie wpłynął na kondycję psychiczną zarówno podopiecznych należących do Trzeciej Fali, jak i tych, którzy doświadczyli prześladowania⁴⁷. Choć został on przeprowadzony w niedopuszczalnych pod względem metodologicznym warunkach – tj. brak odpowiedniego zaplecza, profesjonalnie dobranej grupy badawczej

³⁹ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 79.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 79–81.

⁴¹ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 293.

⁴² P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 81.

⁴³ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 293.

⁴⁴ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 81.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 81–82; P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 293–294.

⁴⁶ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 79.

⁴⁷ Uczniowie należący do Trzeciej Fali w chwili uświadomienia sobie mistyfikacji mieli we wspomnieniach świadków wyglądać na „rozbitych”. Z kolei rodzice uczniów nienależących do tej organizacji zgłaszali skargi, w których była mowa o prześladowaniu i groźbach kierowanych do ich dzieci ze strony członków ruchu. Zob. *ibidem*, s. 82; P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 294.

czy wreszcie niezabezpieczenie uczniów przed urazami fizycznymi i psychicznymi⁴⁸ – przyniósł jednak wiele cennych spostrzeżeń dla zrozumienia oddziaływania presji społecznej na jednostkę. Przywołani już kilkakrotnie policjanci ze 101. Rezerwowego Baonu Policji uważali uchylanie się od udziału w egzekucjach za „niekoleżeńskie”⁴⁹.

Wpływ presji społecznej na zbrodnicze działania jednostek odgrywał zasadniczą rolę również w systemie niemieckich obozów koncentracyjnych oraz zagłady, a siła jego oddziaływania przynajmniej częściowo wyjaśnia przyczyny okrucieństw, do których tam dochodziło. Podobnie jak w przypadku podejścia do rozkazu i potrzeby koegzystencji w grupie u egzekutorów w Józefowie, obozowi strażnicy przejawiali wysoką gorliwość w brutalizowaniu więźniów⁵⁰. Zjawisko to w dużym stopniu zostało opisane na podstawie obserwacji z kolejnego doświadczenia, którego efekt przerósł oczekiwania osoby odpowiedzialnej za jego przeprowadzenie. Mowa o słynnym eksperymencie stanfordzkim, którego ideą było zbadać wpływ zewnętrznych czynników na zachowanie grupy badawczej w warunkach więziennych⁵¹. Dotyczyło to zarówno tych badanych, którzy odgrywali rolę więźniów, jak i tych, którzy zostali przyporządkowani jako ich strażnicy. Tymczasem tempo, w jakim uczestnicy przyjmowali patologiczne postawy, spowodowało przeformułowanie celów badawczych i wymusiło postawienie nowych hipotez⁵². Na jego podstawie możliwa stała się bowiem obserwacja mechanizmu, który odpowiada za występowanie brutalnych zachowań u przeciętnych osób⁵³ oraz przeciwnie – poprzez który inne osoby mogą stać się archetypicznymi bohaterami⁵⁴. Sam pomysłodawca eksperymentu, amerykański psycholog włoskiego pochodzenia Philip Zimbardo, jako okoliczności sprzyjające rozwojowi patologicznych postaw wskazał tutaj m.in. zaaranżowany podział na role, ustalone reguły, którym uczestnicy się podporządkowywali, stopniową dehumanizację, nacisk na postawę konformistyczną oraz właśnie tożsamość grupową⁵⁵. Nie wchodząc w szczegóły całego przebiegu eksperymentu, należy przypomnieć, że już drugiego dnia doszło do buntu

⁴⁸ P. Łukowski, *Grupa zewnętrzna granfalonu...*, s. 78.

⁴⁹ C.R. Browning, *Zwykli ludzie...*, s. 95–96.

⁵⁰ N. Wachsmann, *Historia nazistowskich obozów koncentracyjnych*, tłum. M. Antosiewicz, Warszawa 2016, s. 407.

⁵¹ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 217.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Do grupy badawczej dobierano osoby na podstawie braku odchylenia od normy wszystkich możliwych mierników cech osobowości, tak aby tworzyły obraz ogólnej społeczności osób wykształconych. Wśród badanych nie było osób z przeszłością przestępczą, dotkniętych niepełnosprawnością czy też zaburzeniami emocjonalnymi. Zob. *ibidem*, s. 218.

⁵⁴ Ł. Zaorski-Sikora, *Philip Zimbardo, Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* [recenzja], „Civitas Hominibus: Rocznik Filozoficzno-Społeczny” 2010, nr 5, s. 127.

⁵⁵ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 218–219.



więźniów⁵⁶, po sześciu dniach zaś musiał on zostać przerwany ze względu na zbyt duże nasilenie sadystycznego zachowania wśród strażników, którzy dopuścili się nawet wymuszania na więźniach wykonywania symulacji aktów płciowych celem ich poniżania⁵⁷. Interesującą nas obserwacją pozostaje jednak fakt, że grupa niewyróżniających się niczym szczególnym studentów, wywodząca się z jednego środowiska, pod wpływem zewnętrznych czynników stała się z jednej strony zbiorem osób przejawiających zaskakującą brutalność w przypadku strażników, z drugiej zaś – bezwzględnie wykonujących polecenia i pozbawionych indywidualnej tożsamości w przypadku więźniów⁵⁸.

EDUKACJA JAKO NARZĘDZIE PRZECIWDZIAŁANIA

Skoro zatem sześć dni trwania eksperymentu stanfordzkiego, pięć dni w przypadku incydentu z Palo Alto czy jedynie odpowiednia aranżacja okoliczności przy eksperymencie Milgrama wystarczyły, by obnażyć ciemną stronę drżącą w przeciętnym człowieku, to czy możemy uznać, że zbrodnie obywateli Rzeszy Niemieckiej lub ZSRS pozostają niemożliwe do zrozumienia? Na podstawie przywołanych przykładów wydaje się, że uświadamianie przyczyn tych zjawisk stanowi obowiązek instytucji kultury podejmujących tak trudną tematykę. Dla celów edukacyjnych za szczególnie istotne spostrzeżenie uznać należy silny wpływ presji społecznej na zachowanie jednostki. Nie mniej ważne pozostają okoliczności, które bez względu na wyznawane przez jednostki poglądy popychają je do czynów z nimi niezgodnych. Ponadto zarówno skala poparcia ówczesnego społeczeństwa dla dwóch wspomnianych reżimów, jak i wiara uczniów Jonesa w niemożliwość wystąpienia podobnego procesu w demokratycznych Stanach Zjednoczonych, przy ich jednoczesnym zaangażowaniu w Trzecią Falę, pozwalają wnioskować, że zwykli ludzie o poglądach niezgodnych z linią totalitaryzmu w odpowiednich okolicznościach mogą go w czynny sposób popierać.

Co jednak optymistyczne – państwa totalitarne czy specyficzne warunki więzienne nie tylko doprowadzają do rozkładu szeroko rozumianej moralnej postawy jednostki, objawiającego się brutalnością, sadyzmem, czerpaniem korzyści z krzywdy innych osób lub też zwyczajną biernością wobec niej. Podobne okoliczności rozwijać mogą również postawę heroiczną⁵⁹. Uświadamianie społeczeństwu procesów, które doprowadziły do tragedii

⁵⁶ Zimbardo szczegółowo opisał i przeanalizował przebieg samego buntu „więźniów” w trakcie eksperymentu w swoim opracowaniu. Zob. *ibidem*, s. 82–102.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 192–193.

⁵⁸ Ł. Zaorski-Sikora, *Philip Zimbardo...*, s. 127–128.

⁵⁹ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera...*, s. 229.

milionów ludzi w latach 1939–1945, staje się zatem kluczowe, jeśli chcemy pozytywnie oddziaływać na uczniów lub inne osoby odwiedzające instytucje kultury zajmujące się tematyką ludobójstwa. Pozwala to kształtować zwiększoną wrażliwość na symptomatyczne dla totalitaryzmów zjawiska. Poczucie indywidualności w chwili dokonywania życiowych wyborów mogłoby owocować upowszechnianiem się wspomnianych postaw heroicznych, w przeciwwadze do podległości wobec autorytetów czy presji społecznej. Dzięki badaniom historycznym, psychologicznym i socjologicznym dysponujemy dziś wiedzą o przyczynach podejmowania zbrodniczych aktów w skali masowej. Nie są to przyczyny wyłącznie polityczne, które mogłyby dystansować odbiorcę od sylwetek oprawców. Zrozumienie, jak silny wpływ mają zewnętrzne czynniki na naszą postawę, może pozwolić odbiorcom dużo bardziej świadomie dokonywać słuszných wyborów oraz rozpoznawać niepokojące symptomy rozwoju nieakceptowalnych ideologii podobnych do nazizmu lub komunizmu. Z tego właśnie powodu, w toku formułowania oferty edukacyjnej Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, zdecydowano się w pierwszej kolejności na silne wyeksponowanie postaci, które wyrażają sprzeciw wobec zła i wykazują się ofiarnością względem drugiego człowieka. Pełniąc funkcje archetypiczne, stanowią one punkt wyjścia do rozmowy o okrucieństwach wojny.

Wskazać tu można choćby lekcję muzealną pt. „Pomoc niesiona współobywatelom”. Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych poznają sylwetki takich osób, jak np. Zofia Kossak-Szczucka, Irena Sendlerowa, Rudolf Weigl, członkowie rodziny Ulmów czy Jan Karski. Postaci te stanowią wzorzec osoby dokonującej słusznego wyboru. Uświadomienie ryzyka, które ponosili wymienieni bohaterowie, pozwala zrozumieć uczniom trudności towarzyszące wierności ideałom i nonkonformistycznej postawie. Obok zarysowania archetypu bohatera i rozmaitych przejawów pomocy wobec ludności żydowskiej, co ma na celu wykreowanie wzorowej postawy, narracja zawiera wiele informacji wyjaśniających pojęcie zagłady i pozwala zrozumieć proces, który do niej doprowadził. Podkreślana jest tutaj waga wyboru pomiędzy przeciwstawnymi sobie postawami, a przede wszystkim istotne pozostaje uświadomienie odbiorcy tego, że pomimo silnego wpływu czynników zewnętrznych na jego zachowanie to on sam w przyszłości będzie o nim decydował. Część warsztatowa lekcji polega na wypełnieniu karty pracy, gdzie uczniowie starają się wczuć w postać Ireny Sendlerowej i próbują zidentyfikować uczucia, jakie towarzyszyły jej w trakcie udzielania pomocy żydowskim dzieciom z getta warszawskiego. Podobną funkcję pełni lekcja dot. Witolda Pileckiego, dostępna w ofercie Muzeum. Bogata biografia rotmistrza pozwala na wyodrębnienie jego archetypu na tle wielu epizodów historycznych z okresu II wojny światowej. Uczeń poznaje więc szeroki wachlarz pojęć, tj. kampania polska, konspiracja, niemieckie nazistowskie obozy koncentracyjne,



Powstanie Warszawskie, Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie czy wreszcie stalinizm. Postać Pileckiego w każdej z wymienionych okoliczności reprezentuje postawę osoby dokonującej słusznego wyboru. Uczniowie podczas zwiedzania wybranych fragmentów wystawy głównej zgłębiają jednocześnie np. wiedzę na temat warunków życia w obozach koncentracyjnych. Wśród odbiorców oferty edukacyjnej MIIWŚ najliczniejszą grupę wciąż stanowią uczniowie szkół podstawowych⁶⁰. Ze względu na trudności narracyjne, które napotykamy przy tak młodym odbiorcy, nie chcąc wywoływać u niego traumy, edukatorzy stosują metody dostosowane do jego wieku, m.in. oddziaływanie szeroką gamą bodźców⁶¹. Pojęcia takie jak wojna, nazizm czy okupacja, są zatem przedstawiane nie tyle poprzez bezpośrednie obrazy prezentujących okrucieństwa okupanta, co np. kopie wybranych przedmiotów prezentowanych na wystawie głównej, których uczestnik może dotknąć. Lekcja „Podróż w czasie. Historia pewnej rodziny i jej mieszkania” odbywa się na wystawie dziecięcej i pozwala uczniom na odkrywanie dziejów życia w Warszawie w latach 1939–1945 poprzez samodzielne odnajdywanie odpowiedzi na pytania w przestrzeni odtworzonego mieszkania. Uczniowie, porównując trzy wyodrębnione okresy w osobnych pomieszczeniach, samodzielnie wyszukują kopie takich przedmiotów, jak np. kartki żywnościowe, lampa karbidowa czy radio ukryte w skrytce umieszczonej pod podłogą. W trakcie oględzin pomieszczeń, odnajdując te przedmioty, uczestnicy zaczynają m.in. rozumieć problem niedożywienia mieszkańców okupowanych przez Niemców ziem polskich, niedoborów energii elektrycznej w tym okresie czy potrzeby ukrywania przedmiotów, za których posiadanie groziły poważne konsekwencje. Oferta Działu Edukacyjnego zawiera również warsztaty archeologiczne, podczas których uczeń, obok poznawania w przystępnej formie podstaw pracy archeologów na terenie Westerplatte, zyskuje wiedzę na temat pierwszej bitwy II wojny światowej. Młodszym odbiorcom proponujemy historię niedźwiedzia Wojtka. Pracując z mapą, uczniowie śledzą szlak przebyty od 1939 r. przez żołnierzy 2. Korpusu Polskiego. Opowieść o sympatycznym niedźwiadku towarzyszącym polskim żołnierzom umożliwia nam zapoznanie uczniów z kilkoma pejoratywnymi pojęciami, takimi jak chociażby niewola. Trudna treść jest tutaj jednak odpowiednio zbalansowana. Dzieci otrzymują zestaw pozytywnych bodźców, co ma w przyszłości

⁶⁰ Statystyki dotyczące udziału w aktywnościach Działu Edukacyjnego MIIWŚ pokrywają się tutaj z ogólnokrajową tendencją, gdzie dzieci oraz osoby młode są drugą pod względem wielkości grupą odwiedzającą muzea i największą pod względem korzystania z oferty edukacyjnej. Zob. P.T. Kwiatkowski, B. Nessel-Lukasik, J. Grzonkowska, *Publiczność (w) muzeum*, „Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2022, nr 17, s. 193–200.

⁶¹ D. Kacprzak, K. Milewska, *Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym*, „ABC edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wielooddziałowe i interdyscyplinarne” 2015, nr 8, s. 73.

zachęcić ich do powrotu w obręb murów Muzeum⁶², by wraz z rozwojem psychofizycznym wzrastała także ich świadomość związana z okresem II wojny światowej.

Osoby, które zakończyły już swój proces edukacji, mogą z kolei uczestniczyć w regularnie organizowanych spacerach edukacyjnych. O ile w przypadku grup szkolnych, ze względu na specyfikę odbiorcy, należy stosować szerszy wachlarz metod, o tyle osoby dorosłe, a zwłaszcza seniorzy, preferują bardziej tradycyjne formy narracji⁶³. Spacerów edukacyjnych przygotowywanych z okazji różnych rocznic, np. zeszłoroczny spacer po wystawie głównej MIIWŚ śladami zbrodni katyńskiej, są okazją do zobaczenia eksponatów związanych z tematem, nieprezentowanych na co dzień w przestrzeni ekspozycyjnej. Sama zbrodnia była w tamtym przypadku jedynie kulminacją całej opowieści, spacerowicze zaś w trakcie zwiedzania mogli przyrzec się historii rozwoju komunizmu w Rosji od 1917 r., poznać wybrane aspekty takich tragedii, jak wielki głód na Ukrainie czy też wielki terror w latach 1937–1938. Nie mniej ważne i niekiedy zaskakujące okazały się treści dotyczące życia polskich jeńców wojennych w obozach oraz informacje na temat śmiertelności więźniów w miejscach pracy w systemie ГУЛАГ⁶⁴, gdyż świadomość o tych katastrofach, pomimo dostępności niezliczonych opracowań historycznych, wciąż pozostaje niejako w cieniu zbrodni niemieckich I poł. XX w.

⁶² Współczesne trendy w muzealnictwie zmiierają w kierunku partycypowania publiczności w życiu muzeum. Odbiorca nie jest dziś docelowo biernym obserwatorem, a czynnym uczestnikiem mającym wpływ na działalność kulturalną placówki. Stąd też rośnie potrzeba tworzenia powracającej publiczności, wyodrębniania cech poszczególnych grup, by sprostać ich potrzebom w zakresie sposobów uczenia się i uczestnictwa w kulturze. Zob. P.T. Kwiatkowski, B. Nessel-Łukasik, J. Grzonkowska, *Publiczność (w) muzeum...*, s. 25.

⁶³ W badaniu na temat preferowanych form zwiedzania muzeum, przeprowadzonym przez Przemysława Głowackiego wśród 60 słuchaczy Mazowieckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, większość respondentów wskazała wystawę bądź wykład; jedynie jedna osoba spośród wszystkich badanych wykazała zainteresowanie zajęciami praktycznymi. Zob. P. Głowacki, *Uniwersytet III wieku. Wyzwanie i szansa dla muzeum*, „Muzealnictwo – Rocznik” 2013, nr 54, s. 193.

⁶⁴ Pośród wielu innych przykładów wymienić można tu przypadek pospiesznie ewakuowanych jeńców z obozu NKWD we Lwowie na wieść o rozpoczęciu operacji „Barbarossa” w czerwcu 1941 r. Wówczas w trakcie akcji chaotycznego przemieszczania więźniów ze Lwowa do Starobielska, w wyniku braku odpowiedniego zaopatrzenia, śmierć poniosło aż 13% polskich jeńców, tj. aż 1834 osoby. Zob. A. Głowacki, *Podległość, funkcje, sieć i typy obozów NKWD dla jeńców polskich (1939–1941)* [w:] *Sowiecki system obozów i więzień. Przykłady wybranych państw*, red. J. Bednarek, Łódź 2013, s. 32.



Bibliografia

Opracowania

- Beorn W.W., *Polowanie na Żydów. Zbrodnie Wehrmachtu*, tłum. I. Kurowski, Warszawa 2017.
- Browning C.R., *Zwykli ludzie. 101. Rezerwowy Batalion Policji i „ostateczne rozwiązanie” w Polsce*, tłum. P. Budkiewicz, Poznań 2018.
- Głowacki A., *Podległość, funkcje, sieć i typy obozów NKWD dla jeńców polskich (1939–1941)* [w:] *Sowiecki system obozów i więzień. Przykłady wybranych państw*, red. J. Bednarek, Łódź 2013.
- Kaczmarek P., *Tożsamość „wykonawcy poleceń” w roli zawodowej jako problem moralnej odpowiedzialności* [w:] *Integracja zewnętrzna i wewnętrzna nauk prawnych*, cz. 1, red. M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, T. Bekrycht, Łódź 2014.
- Kadell F., *Katyń w oczach Zachodu*, tłum. M. Barcz, Warszawa 2012.
- Maciejowski M., *Sprawcy operacji (anty)polskiej 1937–1938. Szkice i biogramy*, Łomianki 2021.
- Pietrow N., *Psy Stalina*, tłum. J. Prus-Wojciechowska, K. Syska, Warszawa 2012.
- Sommer T., *Operacja antypolska NKWD 1937–1938. Geneza i przebieg ludobójstwa popełnionego na Polakach w Związku Sowieckim*, Gdańsk 2020.
- Wachsmann N., *Historia nazistowskich obozów koncentracyjnych*, tłum. M. Antosiewicz, Warszawa 2016.
- Wasilewski W., *Ludobójstwo. Kłamstwo i walka o prawdę. Sprawa Katynia 1940–2014*, Łomianki 2014.
- Welzer H., *Sprawcy. Dlaczego zwykli ludzie dokonują masowych mordów*, tłum. R. Kurkowska, Warszawa 2010.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczevska et al., red. M. Materska, Warszawa 2008.

Artykuły zawarte w czasopiśmie

- Głowacki P., *Uniwersytet III wieku. Wyzwanie i szansa dla muzeum*, „Muzealnictwo – Rocznik” 2013, nr 54.
- Jaranowski M., *Katastrofa pod kontrolą. Status moralny ofiary i wykonawcy w eksperymencie Stanleya Miligrama dotyczącym posłuszeństwa w perspektywie etyki normatywnej*, „Avant. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej” 2019, z. 11, nr 3.
- Kacprzak D., Milewska K., *Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym*, „ABC edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wielooddziałowe i interdyscyplinarne” 2015, nr 8.
- Kwiatkowski P.T., Nessel-Lukasik B., Grzonkowska J., *Publiczność (w) muzeum*, „Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2022, nr 17.
- Łukowski P., *Grupa zewnętrzna granfalonu jako przykład skazanego na dyskryminację Innego*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2015, nr 11.
- Zaorski-Sikora Ł., *Philip Zimbardo, Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* [recenzja], „Civitas Hominibus: Rocznik Filozoficzno-Spółeczny” 2010, nr 5.