

*Helena Datner*

Żydowski Instytut Historyczny  
<https://orcid.org/0000-0002-6548-1496>  
hdatner@gmail.com

## **Wiedza nieumiejscowiona: Jak (nie) uczyć o Zagładzie w XXI wieku?**

***Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku?, wstęp i red. Katarzyna Liszka, Kraków: Universitas, 2021, 302 s.***

Omawiana książka powstała z inicjatywy wrocławskiej Fundacji Bente Kahan, przy współpracy instytutów Uniwersytetu Wrocławskiego i wsparciu finansowym lokalnego samorządu; jest zapisem sesji, która odbyła się w październiku 2020 r. Część pierwsza dotyczy diagnozy sytuacji społecznej, w której w Polsce odbywa się nauczanie o Zagładzie, druga zawiera opis wybranych praktyk edukacyjnych.

Przy okazji warto zauważyć, że prace w całości lub części poświęcone uczeniu o Zagładzie są stosunkowo liczne, a grono animujących je instytucji jest szerokie. Wychodzą nie tylko od środowisk naukowych, także organizacje pozarządowe i samorządowe, placówki muzealne są dobrze reprezentowane jako inspiratorzy i wydawcy<sup>1</sup>. Ten swoisty wysyp publikacji i różnorodność inicjujących je instytucji świadczy o tym, że wzrosła społeczna potrzeba zajmowania się edukacyjnymi aspektami Zagłady, szczególnie w szkole, czyli w miejscu do tego najwłaściwszym. Pozostaje pytanie, jak jest ona realizowana. Jaka stoi za tym motywacja, jakie rozpoznanie sytuacji społecznej, w której nauczanie o Zagładzie się odbywa, i w jaki sposób się o niej uczy?

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Z ostatniego okresu: *Ciemności kryją ziemię. Wybrane aspekty badań i nauczania o Holocauście*, red. Martyna Grądzka-Rejak, Piotr Trojański, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP i Nowy Sącz: Fundacja Nomina Rosae Ogród Kultury Dawnej, 2019, wydane z funduszy Urzędu Marszałkowskiego woj. małopolskiego; *Ślad pokoleń. Żydowskie dziedzictwo kulturowe w Polsce*, red. Joanna Lusek, Bytom: Muzeum Górnośląskie, 2021.

Pierwszy człon tytułu książki (*Wiedza (nie)umiejscowiona*) wprowadza w syntetycznym ujęciu w sytuację nauczania o zagładzie Żydów w Polsce; drugi (*Jak uczyć o Zagładzie?*) stawia pytanie podstawowe.

### Rozpoznanie sytuacji nauczania o Zagładzie

Wiedza umiejscowiona w znaczeniu intuicyjnym, a także nadawanym mu przez współczesną humanistykę to wiedza, którą można przypisać komuś, jakimś grupom społecznym, przez członków tych grup podzielana. Redaktorka tomu i autorka wstępu Katarzyna Liszka pisze, że w Polsce wiedza o Zagładzie nie jest społecznie usytuowana<sup>2</sup>, a tytułowe „umiejscowienie” odnosi do eseju teoretyczki feminizmu Donny Haraway, zamieszczonego w Polsce w tomie *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*<sup>3</sup>. Niezależnie od niezwykle przekonującego pożytku z innych też tego znanego eseju dla nauczania o Zagładzie w Polsce (o czym później), nawiązanie do tradycji badań krytycznych i społecznie zaangażowanych każe spodziewać się w omawianej książce przykładów takiej dydaktyki, która daje nadzieję na zmianę dotychczasowych praktyk edukacyjnych, mało skutecznych również w opinii autorów omawianego tomu<sup>4</sup>. Diagnoza sytuacji zawarta w części tekstów spełnia takie oczekiwania, natomiast pytanie „co robić?” nie doczekało się satysfakcjonującej odpowiedzi.

\* \* \*

Dwadzieścia lat temu Robert Szuchta rozpoznał przeszkodę w nauczaniu o Zagładzie zasadniczą:

<sup>2</sup> Katarzyna Liszka, *Nauczanie o Zagładzie w działaniu, wiedza (nie)umiejscowiona i zintegrowana świadomość historyczna* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w XXI wieku?*, Kraków: Universitas, 2021, s. 9.

<sup>3</sup> Donna Haraway, *Wiedze umiejscowione*, tłum. Małgorzata Głowania, Dominika Ferens [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. Hana Červinkova, Bogusława Dorota Gołębnik, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010. Przytaczam za Liszka, *Nauczanie o Zagładzie w działaniu...*, s. 8.

<sup>4</sup> Robert Szuchta, *Zagłada Żydów jako temat nauczania w systemie formalnej edukacji historycznej* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 49–50. Chodzi zarówno o wiedzę, jak i postawy. Na przykład w ogólnopolskim badaniu z 2015 r. 45 procent uczniów twierdziło, że w Jedwabnem Niemcy wymordowali Polaków za pomaganie Żydom (Krzysztof Malicki, Krzysztof Piróg, *Postawy młodzieży ponadgimnazjalnej wobec przeszłości i historii Polski XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2016). Z kolei we wnioskach z badania uczniów warszawskich liceów z roku 2013 stwierdzono, że „wspierane przez szkołę zniekształcenie historii, jakim jest przecenianie pomocy udzielanej Żydom, w konsekwencji wzmacnia dodatkowo niechęć uczniów do Żydów” (Marta Witkowska, Anna Stefaniak, Michał Bilewicz, *Stracone szanse? Wpływ polskiej edukacji o Zagładzie na postawy wobec Żydów*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 147–159).

Trudnością w nauczaniu o Holokauście – tu odwołuję się do własnych doświadczeń szkolnych – może być niechęć uczniów i nauczycieli do zajmowania się tym zagadnieniem w szkole. Stereotypy i uprzedzenia antyżydowskie, często wyniesione z domu, ze środowiska, ale i ukształtowane przez środki masowego przekazu, mogą być przyczyną niepowodzenia dydaktycznego<sup>5</sup>.

Słowa te pisał „przed Grossem”, chodziło o nauczanie o Zagładzie bez późniejszego „dodatkowego obciążenia” w postaci wiedzy o polskim w niej udziale.

Dwadzieścia lat później Anna Wencel, zapewne również na gruncie własnego doświadczenia, stawia podobną diagnozę:

[...] wielu nauczycieli obawia się uczyć o Holokauście, gdyż zmuszeni są wówczas do podejmowania tematów trudnych, czasem niewygodnych, a reakcje uczniów mogą być zupełnie nieadekwatne i nieprzewidywalne. Nie można też zapominać o tym, że nawet bardzo zainteresowani tematyką żydowską nauczyciele mogą nie być wolni od stereotypów oraz uprzedzeń i nieświadomie utrwalają je u swoich uczniów<sup>6</sup>.

W *Wiedzy (nie)umiejscowionej* problem postaw uczniów i nauczycieli pojawia się przede wszystkim jako sprawa mechanizmów obronnych – ochrony tożsamości uczniów, których działanie może zablokować pobieranie wiedzy<sup>7</sup>. Proponowane remedia są jednak, jak pokażę dalej, raczej kontrskuteczne.

\* \* \*

Postawy społeczeństwa znajdują odbicie w podręcznikach<sup>8</sup>, podobnie jak w programach nauczania, których kształt wzmacnia polityka historyczna państwa. W *Wiedzy (nie)umiejscowionej* Robert Szuchta analizuje programy naucza-

<sup>5</sup> Robert Szuchta, *Refleksje o nauczaniu historii Holocaustu w polskiej szkole* [w:] *Tematy żydowskie. Historia, literatura, edukacja*, red. Elżbieta Traba, Robert Traba, Olsztyn: Wspólnota Kulturowa Borussia, 1999, s. 264.

<sup>6</sup> Anna Wencel, *Konteksty nauczania o Holokauście. Założenia i rezultaty seminariów dla nauczycieli w Żydowskim Muzeum Galicja 2010–2020* [w:] *Ślad pokoleń...*, s. 532–533 Nie można pominąć stosowanej w wielu tekstach omowności, np. „tematy trudne, niewygodne”, która nie jest neutralna wobec kwestii skuteczności dydaktyki.

<sup>7</sup> Adam Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie w polskiej oświacie. Refleksje z klasy szkolnej (i nie tylko)* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 72, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich i Zagładzie, nie wzbudzając poczucia zagrożenia dla tożsamości zbiorowej Polaków?* [w:] *ibidem*, s. 130.

<sup>8</sup> Najrozleglejsza analiza została przeprowadzona ostatnio z inicjatywy Stowarzyszenia Czulent. Wnioski wyciągnięte z analizy 143 podręczników do historii, języka polskiego, WOS, wychowania w rodzinie, wydanych przed rokiem 2014, zob. Alina Cała, *Kultura i społeczeństwo w podręcznikach szkolnych z przedmiotów humanistycznych* [w:] *Antysemityzm nie jest poglądem. Podręcznik dla edukatorów i edukatorek*. Kraków: Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, 2016, s. 38–80; Bożena Keff, *Kulturoznawcza analiza zawartości podręczników szkolnych związana z treściami dotyczącymi Żydów (i pokrewnymi)* [w:] *ibidem*, s. 81–114; Anna

nia z 2002, 2008 i 2018 r. Z porównania wyłania się niezaskakujące zjawisko: przy zwiększającej się liczbie tematów dotyczących Zagłady (dalej zajmujących niesłuchanie mało miejsca zarówno w programach, jak i w podręcznikach)<sup>9</sup>, horyzont poznawczy kurczy się do podawania określonych tez; w dokumencie z roku 2018 pojawia się nieobecne przedtem w dokumentach programowych słowo „antysemityzm” (w 2002 r. jest tam „skrajny nacjonalizm”), ale w kontekście dowodzącym jasno, że chodzi tylko o antysemityzm niemiecki, uczniowie, którzy kończą szkołę, nie powinni też mieć wątpliwości co do postaw (pozytywnych) społeczeństwa wobec Żydów oraz (opiekuńczej) roli rządu Rzeczypospolitej<sup>10</sup>. Już po wydaniu *Wiedzy (nie)umiejscowionej* edukacja polska wzbogaciła się o założenia nowego przedmiotu, wprowadzanego od 2022 r. do szkół średnich, historia i terażniejszość (HiT)<sup>11</sup>, który jest ostatecznym spełnieniem narodowo-chrześcijańskiego modelu edukacji, formy w pełni zamkniętej. Forma zamknięta nie tylko monopolizuje narrację, ale likwiduje możliwość pomyślenia, że może być inaczej.

W *Wiedzy (nie)umiejscowionej* Violeta Julkowska, nie odnosząc się wprost do sytuacji w Polsce, pisze o otwartym obrazie przeszłości jako cesze nowoczesnych podręczników szkolnych, podając przykład polsko-niemieckiej współpracy przy opracowywaniu podręcznika historii Niemiec<sup>12</sup>. Szkoda, że nie ma tu przykładów konstruowania takich „otwartych” treści<sup>13</sup>; autorka dostarcza za to przydatnego dla nauczycieli i uczniów narzędzia do badania rodzaju historiografii występującej w podręczniku, konstruując trzy jej typy idealne<sup>14</sup>.

\* \* \*

---

Lipowska-Teutch, *Pochwała myślenia krytycznego* [w:] *ibidem*, s. 115–140. Podręczniki nie są neutralne światopoglądowo, nie rozbrajają stereotypów antysemitycznych, nierzadko je powtarzają, narracja szkolna nie daje wglądu w naturę i skutki antysemityzmu, antyjudyzm jako przyczyna pozycji i sytuacji Żydów w społeczeństwach przednowoczesnych w nich nie istnieje, nie ma głosu mniejszości narodowych. Trzeba zaznaczyć, że jedyny do tej pory podręcznik poświęcony Zagładzie, Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego (*Holokaust. Zrozumieć dlaczego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Mówią Wieki, 2006), mimo potknięć jest satysfakcjonującym wykładem ze świetnymi ilustracjami i cytatami z różnorodnych źródeł.

<sup>9</sup> Rekord poświęconego Zagładzie miejsca w podręczniku historii najnowszej to 7 stron na 253 ogółem (Szuchta, *Zagłada Żydów jako temat nauczania...*, s. 35).

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 25, tabela.

<sup>11</sup> Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 16 XII 2021.

<sup>12</sup> Violetta Julkowska, *Problem edukacji o Żydach w XXI wieku w kontekście szkolnego obrazu wieloetnicznej historii Polski* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 100.

<sup>13</sup> Niestety brak konkretnych przykładów jest cechą dużej części „programowych” tekstów tomu.

<sup>14</sup> Julkowska, *Problem edukacji o Żydach...*, s. 105–106, tabela; konstrukcja typologiczna oparta na pytaniu badawczym, na jakie odpowiada, jak dużo czasu historycznego uwzględnić, jakiego odbiorcę kształtuje.

Adam Musiał pisze o podstawowej, zawierającej w sobie inne, przeszkodzie w uczeniu o Zagładzie: etnonacjonalistycznej koncepcji narodu, wykluczającej nieetnicznych Polaków poza granice wspólnoty<sup>15</sup>. To, że opowieść o Żydach jest zawsze opowieścią o „nich”, miało i ma daleko idące dla nich konsekwencje; chodzi o to, by ucząc historii, pokazywać długie trwanie takiej koncepcji narodu, ze szczególnym uwzględnieniem okresu międzywojennego. Postuluje, by pokazywać – jako konkret – wpływ antysemityzmu na życie Żydów – sprawa tak ważna, a tak rzadko uwzględniana. Skutki instrumentalizacji Sprawiedliwych, czyli wykorzystywanie ich do zakłamywania dziejów, edukację opartą na półprawdach i kłamstwach nazywa pedagogiką bezwstydu<sup>16</sup>. Analiza Adama Musiała i płynące z niej postulaty stoją w sprzeczności z programami nauczania historii i treściami większości podręczników. Jest to jednak program realistyczny w tym znaczeniu, że tylko wdrożenie takich założeń może przynieść rezultaty.

Jolanta Ambrosewicz-Jacobs diagnozuje sytuację przy użyciu podobnego jak Adam Musiał katalogu czynników: antysemityzm wśród „niektórych szkół i niektórych nauczycieli”<sup>17</sup>, „konflikty tożsamości” wywołane przez dysonans między bohaterką wizją postaw i roli Polaków poprzez historię a faktami, które tę wizję falsyfikują, szczególnie w odniesieniu do ostatniej wojny, tabuizacja nowej wiedzy o Zagładzie. Lech Nijakowski przestrzega przed skutkami heroizacji opowieści o wojnie, która zaczyna się jawić jako wielka przygoda<sup>18</sup>. Katarzyna Liszka, odpowiadając na pytania „Jak nie mówić o Zagładzie w Polsce”, „Jak wiedzieć, żeby nie wiedzieć”<sup>19</sup>, przywołuje zjawisko ślepej plamki, której oświetlenie dopiero pozwala umieścić narracje „przemilczające, zaprzeczające, umniejszające, zniekształcające – we właściwym kontekście i poddać je namysłowi badawczemu i etycznemu”<sup>20</sup>. Ta w jakimś sensie podstawowa kwestia doczekała się w ostatnich latach takiego namysłu<sup>21</sup>, szkoda, że w omawianym tomie tak niewiele z konkretnych rezultatów tych badań przeniknęło do tekstów jego autorów, choćby jako inspiracja do tworzenia lekcji „z literatury”. Gorzej, niektóre przytaczane w *Wiedzy (nie)przyswojonej* przykłady lekcji wykorzysta-

<sup>15</sup> Musiał, *Wyzwania w edukacji polskiej o Zagładzie...*, s. 59–63; Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 131.

<sup>16</sup> Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie...*, s. 68.

<sup>17</sup> Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 123.

<sup>18</sup> Lech Nijakowski, *Edukacja o Holokauście i innych ludobójstwach. Szanse, zagrożenia i przeszkody* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 108–109.

<sup>19</sup> Katarzyna Liszka, *Jak (nie) mówić o Zagładzie. W stronę pamięci przyzwoitej* [w:] *ibidem*, s. 149.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>21</sup> Katarzyna Liszka powołuje się w tym kontekście na książkę Jana Borowicza *Pamięć perwersyjna. Pozycja polskiego świadka Zagłady*, Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, 2020 (*ibidem*, s. 151). Ważnych w tym zakresie prac jest znacznie więcej, autorka przywołuje niektóre z nich w innym miejscu swojego tekstu, w kontekście sentymentalizacji Żydów zastępującej analizę ich sytuacji w społeczeństwie (*ibidem*, s. 156).

jących literaturę piękną cofają myślenie dydaktyczne, podczas gdy odłoniło ono już całkowicie nowe pola; tak jest z interpretacją filmu na motywach *Przy torze kolejowym* Zofii Nałkowskiej<sup>22</sup>.

### Jak uczyć o Zagładzie w XXI wieku?

*Być świadomym postaw uczniów, być uważnym, nie spieszyć się*

Jeśli przyjąć za ważną przytaczaną na początku opinię o postawach uczniów (i zakładając, że nauczyciel poprzez swoją edukację i wgląd chce uczyć o Zagładzie „w prawdzie”) jako potencjalnym czynnikiem utrudniającym lub uniemożliwiającym „pobranie” wiedzy o Zagładzie, to edukator winien je poznać, by móc uczyć. W omawianej książce za myśl taką można do pewnego stopnia uznać dopominanie się Adama Musiała o edukację antydyskryminacyjną nie w postaci jednorazowych warsztatów, lecz przemyślanych, zintegrowanych działań, wprowadzanych na samym początku edukacyjnej drogi ucznia<sup>23</sup>. Antydyskryminacja ma być wymiarem edukacji służącej ukształtowaniu postawy włączającej różnych „innych” do „naszości”<sup>24</sup>. Inkluzywności nie ma bez postawy krytycznej, jej kształtowanie jest wymagające, potrzebuje myślenia, czyli czasu<sup>25</sup>. Wszystko to brzmi jak bajka, bo na przeszkodzie realizacji takiego zamiaru poza polityką historyczną i postawami nauczycieli stoi właśnie permanentny brak

<sup>22</sup>Jolanta Wróblewska podaje, za Arkadiuszem Walczakiem (*Postawy Polaków wobec zagłady Żydów podczas II wojny światowej* – film „*Przy torze kolejowym*” Andrzeja Brzozowskiego, <http://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/wp-content/uploads/2022/04/Lekcja-32-Postawy-Polakow-wobec-Zaglady-Zydow-podczas-II-wojny-swiatowej-%E2%80%93-film-%E2%80%9EPrzy-torze-kolejowym-Andrzeja-Brzozowskiego-1.pdf>), interpretację opowiadania i filmu, podkreślając, że „nie ma jasnych odpowiedzi” – zapewne w kwestii przyczyn zabicia kobiety (*eadem*, *Przegląd materiałów do nauczania o Zagładzie* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 178–179), i ta wieloznaczność jest traktowana jako wzmocnienie siły filmu, przy zapoznaniu istnienia książki, która w wielu artykułach rozważa i uzasadnia kwestię istnienia przekonującej odpowiedzi: istnienia antysemitki normy: *Zagłada w „Medalionach” Zofii Nałkowskiej. Teksty i konteksty*, red. Tomasz Żukowski, Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, 2016.

<sup>23</sup>Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie...*, s. 72. Edukacja antydyskryminacyjna składa się z takich elementów, jak konieczna wiedza o kulturze Żydów (kim są Żydzi), kształtowanie postawy otartej, dyskutowana wiedza o antysemityzmie (także w Polsce) jako przyczynie dyskryminacji i czynnikiem umożliwiającym ludobójstwo; taka edukacja zakłada wiedzę o emocjach uczniów towarzyszących przerabianym tematom (s. 64). W omawianej książce nie ma przykładów zajęć (musiałby to być rodzaj warsztatów), które dostarczałyby takiej wiedzy, ale nietrudno do nich dotrzeć, np. w książce *Antysemityzm nie jest poglądem* można znaleźć propozycje: Wojciecha Lasoty o identyfikacji antysemitki przekazu (s. 205–240), Sylwii Cichowskiej o otwartym myśleniu (s. 241–282), Anny Zawadzkiej o stereotypizowaniu i piętnowaniu (s. 283–298), Anny Makówki-Kwapisiewicz o istocie antysemityzmu (s. 299–338), Beaty Zadumińskiej o zachowaniach przemocowych (s. 339–384).

<sup>24</sup>Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie...*, s. 72.

<sup>25</sup>*Ibidem*, s. 64.

czasu<sup>26</sup>. Można jednak, za filozofami edukacji, powiedzieć, że „czas” i „ważność” to najważniejsze atrybuty dobrego uczenia<sup>27</sup>, których brak podczas lekcji o Zagładzie (i nie tylko o niej, oczywiście) przyniesie fatalne rezultaty.

W *Wiedzy (nie)umiejscowionej* nie ma przykładów konkretnych, warsztatowych technik poznawania postaw uczniów i prób ich przepracowania, chociaż ich przykłady są już opisane także w polskiej literaturze<sup>28</sup>.

### *Łagodzić i pośredniczyć*

Troską przejawianą przez autorów *Wiedzy (nie)umiejscowionej* są mechanizmy obronne, których pojawienie się antycypują, a które mogą zablokować recepcję wiedzy<sup>29</sup>. Proponują oni jednak remedium szczególne, abstrahując od własnych ustaleń co do sytuacji, w jakiej zachodzi nauczanie o Zagładzie: postulują posłużenie się na początku edukacji o Zagładzie „dobrym wzorem” zachowania Polaków, czyli opowieścią o Sprawiedliwych; ma ono ułatwić uczenie prawdy, tej o „trudnych” zachowaniach<sup>30</sup>. Ze względu na całkowite zdominowanie sceny publicznej przez opowieść o szlachetnych Polakach skąd pewność, że ucząc o nich i zastrzegając nawet wyjątkowość tej postawy (co postulują autorzy), będziemy w stanie przejść potem do „prawdziwej” narracji o Zagładzie, czy nie zostanie ona z mocą odepchnięta jako nieprawdziwa? A przecież wedle tego samego tekstu, stojącego u źródeł takiego pomysłu, to dotychczasowe uczenie, w którym dominują szlachetni Polacy, miało powodować wzrost niechęci do Żydów<sup>31</sup>. Opowieść o tych, którzy bezinteresownie pomagali<sup>32</sup>, powinna być przekazywana, ale chyba przy końcu edukacji, jako jej ukoronowanie (a jednak zdarzały się takie sytuacje...), a nie jako wstęp do niej, gdyż to, wbrew intencjom, może właśnie zablokować proces przyjmowania faktów. Pomysł z egzorcyzmowaniem lęków przy pomocy Sprawiedliwych jest skorelowany z pewną utratą ostrości widzenia, zamazywaniem przekazu o wojennej rzeczywistości, stwierdzeniami takimi jak: najbardziej powszechne były postawy obojętności<sup>33</sup>, a w jednym człowieku może tkwić zarówno zło, jak i dobro<sup>34</sup>.

<sup>26</sup> O czasie w edukacji zob. głos Roberta Szuchty w dyskusji końcowej, s. 267; Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach...*, s. 135.

<sup>27</sup> Jan Zamojski, *Troska nauczania*, „Czas Kultury” 2022, nr 2, s. 199–211.

<sup>28</sup> Por. przypis 23.

<sup>29</sup> Por. przypis 8.

<sup>30</sup> Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie...*, s. 72–73, Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 130–131. Postulat oparty jest na artykule: Witkowska, Stefański, Bilewicz, *Stracone szanse? Wpływ edukacji o Zagładzie na postawy...*, s. 147–159.

<sup>31</sup> Por. przypis 4.

<sup>32</sup> Wiedza i rozumienie, na czym polegała pomoc, rośnie, zmniejszając jeszcze frakcję ratujących bezinteresownie (Anna Bikont, *Cena. W poszukiwaniu żydowskich dzieci po wojnie*, Wołowiec: Czarne, 2022).

<sup>33</sup> Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 132.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 124.

Odmiernym typem narracji łagodzącej jest, wedle określenia Marka Czyżewskiego<sup>35</sup>, „praca pośrednicząca”, oparta na przekonaniu, że segment tych Polaków, którzy nie „zapomnieli” o Zagładzie, lecz nigdy o niej nie wiedzieli, daje im szansę na biograficzną przemianę:

Niewiedza [tego rodzaju] jest otwarta na coś więcej niż przyjęcie pewnej porcji informacji: jest podatna na coś, co [...] Lévinas określił mianem pouczenia ze strony Innego lub jego nauczaniem. Mówiąc inaczej: biernie odebrany przekaz pochodzący od Innego i dotyczący jego dotkliwej krzywdy [...] może stać się podstawą ważnego, wręcz dojmującego, doświadczenia biograficznego jednostki, wiodącego ją do istotnej przemiany biograficznej<sup>36</sup>.

Z tej Lévinasowskiej inspiracji – czyli postulatu etycznego, wspartego cichą, żmudną pracą u podstaw – można dokonać przemiany postawy wobec Żydów u części przynajmniej członków społeczeństwa polskiego<sup>37</sup>. W tekście Katarzyny Liszki miałyby to być przemiana świadka negatywnego (za Dorotą Głowacką), tego, który patrzy bez współczucia, „a nawet tych, którzy uczestniczą w zbrodni”, w świadka pozytywnego; inaczej niż u Czyżewskiego jest to postulat czysto etyczny (tj. bez próby jego przełożenia na praktykę), nakładający na nas(?) obowiązek następujący: „zauważenie świadka negatywnego i próba «zobaczenia» tego świadka, a może zrozumienia go, może okazać się warunkiem budowania niedefensywnej pozycji podmiotowej wobec Zagłady w Polsce”<sup>38</sup>. Donna Haraway ma w tym pomóc, podsuwając m.in. takie pytania: Jak widzieć? Z kim patrzeć? Jakie są ograniczenia widzenia?<sup>39</sup> Jak odpowiedzieć ma na te pytania ktoś, kto patrzy na świadka negatywnego, czyli kogoś, kto na przykład popełnił zbrodnię? Poza niejasnością i wątpliwościami, brakiem reguł (a nawet wskazówek) przekładu na praktykę społeczną jest też trudność, którą sama autorka opisuje jasno: jako ryzyko, że zamiast trudnego rozumienia (czym ono miałyby być?) „świadectw negatywnych” wpadniemy w sentymentalizującą idealizację przeszłości, ustanawiając czy to „wspólnotę tęskniących”<sup>40</sup>, czy „wspólnotę Polaków ratujących Żydów”<sup>41</sup>.

<sup>35</sup> Marek Czyżewski, *Praca pośrednicząca w relacjach polsko-żydowskich. Doświadczenie biograficzne i dyskurs publiczny* [w:] *Zagłada Żydów na polskiej prowincji*, red. Adam Sitarek, Michał Trębacz, Ewa Wiatr, Łódź: IPN i Wydawnictwo UE, 2012, s. 481–498.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 489.

<sup>37</sup> Nie wdając się w polemikę z bardzo zresztą precyzyjnie wyrażonym stanowiskiem Marka Czyżewskiego, który na dodatek przekłada język filozofii Lévinasa na język działania, można tylko zaznaczyć, że trudno przyjąć, iż w społeczeństwie ci, którzy nie przeżyli Holokaustu, są po prostu *tabula rasa*, niepodlegającą działaniu wzorów kultury i przeświadczeń społecznych na temat Zagłady.

<sup>38</sup> Liszka, *Jak (nie) mówić o Zagładzie?...*, s. 155.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 156, autorka powołuje się na: Elżbieta Janicka, Tomasz Żukowski, *Przemoc filosemicka? Nowe polskie narracje o Żydach po roku 2000*, Warszawa: IBL PAN, 2016.

<sup>41</sup> *Ibidem*, odwołanie do: Tomasz Żukowski, *Wielki retusz. Jak zapomnieliśmy, że Polacy zabijali Żydów*, Warszawa: Wielka Litera, 2018.



Być może podstawowy postulat Katarzyny Liszki wykształcenia pamięci przyzwoitej, czyli nieupokarzającej (za izraelskim filozofem Avishaiem Margalitem, który twierdzi, że usunięcie zła jest pilniejsze niż uczynienie dobra), a obowiązek ten miałby dotyczyć przede wszystkim działania instytucji<sup>42</sup>, to ten warunek minimum, *sine qua non* dalszych działań, przypominający wymóg poprawności politycznej, można traktować także jako wyraz realistycznej abdykacji z nierealistycznego postulatu przekształcenia świadka negatywnego w etycznego.

Jeszcze inną odmianą narracji łągodzącej (choć u podłoża wszystkich z nich stoją podobne przeświadczenia) są teksty, których autorzy przeskakują sytuację społeczną edukacji o Zagładzie w Polsce, a nawet rzeczywistość Zagłady. Monika Krzykała we wprowadzeniu do działań artystycznych Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” opisuje ich założenia – „maksymalną otwartość prezentowanego dziedzictwa” – czemu musi towarzyszyć „krytyczna autorefleksja”, ale taka „która stroni od konfliktu (konfliktogennej historiografii), a zwraca się w stronę dyplomacji kulturalnej, czulej na więzy pamięci i potrzeby przeformułowania logiki budowania tożsamości”<sup>43</sup>. Z dalszego wywodu okazuje się, że chodzi o budowanie, za Ewą Domańską, „mocnego podmiotu”, który jest w stanie „zrzucić tożsamość ofiary”. To piękny cel, ale jeśli ceną za zaprzestanie traktowania siebie jako ofiary jest „niekonfliktowa historiografia”, to poza niejasnością dotyczącą samego pojęcia „dziedzictwa otwartego” podstawową wątpliwość budzi to, czy da się zbudować taką trwałą tożsamość na gruncie nieprawdy o rzeczywistości.

### *Używać świadectw indywidualnych*

Świadectwa indywidualne (dokumenty osobiste, sztuka) są preferowanymi dokumentami historii współczesnej. W uczeniu o Zagładzie zajmują miejsce szczególne – trwa „era świadka”, a autorzy temu przywiązują do nich dużą wagę. Świadectwo świadka moralnego, wedle Avishaia Margalita tego, który „własnym istnieniem i własnymi słowami mówi o doznanym cierpieniu”) ma zasadnicze znaczenie dla pamięci o Szoa<sup>44</sup>. Świadectwo takie może pomóc „we wzbudzeniu empatii i żalu”, a także (zapewne w związku z tym) stanowić podstawę do podjęcia „tak trudnych kwestii, jak postawa nieżydowskich sąsiadów”<sup>45</sup>. Lech Nijakowski zwraca uwagę, że ze względów demograficznych spotkanie ze świadkiem epoki może być zastępowane coraz bardziej dostępnymi nagraniami z archiwów historii mówionej<sup>46</sup>.

<sup>42</sup> Liszka, *Jak (nie) mówić o Zagładzie...*, s. 159.

<sup>43</sup> Monika Krzykała, *Jak dbać o pamięć zdarzeń i dziedzictwo kulturowe? Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”* [w:] *Wiedza (nie)umiejscowiona...*, s. 208–209.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>45</sup> Musiał, *Wyzwania edukacji o Zagładzie...*, s. 71: „Ważne jest uczenie z włączaniem empatii, przedstawianie losów pojedynczych ludzi [...]”; Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 143.

<sup>46</sup> Nijakowski, *Edukacja o Holokauście i innych ludobójstwach...*, s. 110. Piotr Filipkowski zwracał uwagę na zwyczajową rytualizację spotkań ze świadkami; nagranie czy dokument osobisty ma z tego względu pewną przewagę (*idem*, *Pamięć, postpamięć i lekcje (z) historii. So-*

Równolegle, ku niemałemu zaskoczeniu, niektórzy autorzy postulują użycie w kontekście uczenia o Zagładzie świadectw polskich do zapoznania się z ciężkimi przeżyciami podczas wojny (trauma dziecka czy więźnia Auschwitz)<sup>47</sup>, co ma pozwolić na przewyżczenie „jednostronnej perspektywy” źródeł żydowskich i umożliwić „przekraczanie barier tworzonych przez tożsamości zbiorowe”<sup>48</sup>. Tak myśląc, neguje się *de facto* sens wysiłku być może włożonego wcześniej w kształcenie empatii w stosunku do Innego, obniża wagę postulatu, by dać głos ofiarom Zagłady, oraz, co bardzo ważne, umożliwia (bezwiedne nawet) przekierowanie myślenia i odczuwanie ucznia na bezpieczny dla tożsamości narodowej nurt polskiej martyrologii.

W omawianym tomie znalazło się też omówienie dwóch ważnych rezerwuarów źródeł osobistych: Archiwum Ringelbluma<sup>49</sup>, ciągle słabo wykorzystywanego w praktyce szkolnej, i literatury żydowskiej pisanej podczas Zagłady, o której przykładach w osobistym tonie pisze Bente Kahan<sup>50</sup>.

W *Wiedzy (nie)umiejscowionej* brak niestety refleksji nad granicami stosowania dokumentu osobistego, źródła potrzebnego, także bardzo pociągającego. Najbardziej nawet poruszający tekst nie działa sam. Bez włożenia świadectwa pojedynczej osoby w ramę historyczną, która umożliwi uczniom rozumienie i interpretację tego, co widzą lub czytają, zostawiamy ich bezbronnymi, albo, odwrotnie, wyposażamy ich w możliwość ucieczki w narrację łagodzącą; jedną z jej form jest fałszywa identyfikacja. Istnieje empatia, która zasłania głębię doświadczenia ofiary, daje zaś poczucie satysfakcji z dobrze (a przedwcześnie) spełnionego obowiązku, i empatia pożądana, która „łączy się nie z samowystarczalną, projekcyjną czy inkorporującą identyfikacją, ale z tym, co można nazwać empatycznym niepokojem w obliczu traumatycznych wydarzeń granicznych [...]”, pisał Dominick LaCapra<sup>51</sup>. „Ten niepokój zapobiega, albo przynajmniej hamuje, łagodzące narracje i niezapośredniczoną identyfikację”. Sentymentalizacja może sprawić swoistą satysfakcję i ukojenie, bez potrzeby dalszego namysłu, choćby nad przyczynami powstania sytuacji granicznej, w jakiej znalazła

---

*cjologiczne impresje z poobozowych miejsc pamięci* [w:] *Muzea martyrologiczne w Polsce i Niemczech. Pamięć, edukacja, turystyka*, red. Robert Traba, Katarzyna Woniak, Enrico Heizer, Gunter Morsch, Warszawa: ISP PAN, Berlin: Centrum Badań Historycznych PAN, 2018, s. 261–263).

<sup>47</sup> Jolanta Wróblewska proponuje wykorzystanie (wśród innych przykładów użycia literatury i sztuki) filmu opartego na prozie Anny Janko *Mała zagłada*, o martyrologii dzieci Zamojszczyzny, a także obrazów więźnia Auschwitz Mariana Kołodzieja (*eadem, Przegląd materiałów do nauczania o Zagładzie ...*, s. 185–190).

<sup>48</sup> Ambrosewicz-Jacobs, *Jak uczyć o relacjach polsko-żydowskich...*, s. 143.

<sup>49</sup> Justyna Majewska, *Świadkowie i świadectwa Zagłady* [w:] *Wiedza (nie)przyswojona...*, s. 243–256.

<sup>50</sup> Bente Kahan, *Nauczanie o Holokauście przez sztukę – osobiste przemyślenia* [w:] *ibidem*, s. 195–206.

<sup>51</sup> Jacek Leociak, Marta Tomczok, *Afektywny kicz Holokaustu*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2021, nr 17, s. 25.

się ofiara. Jesteśmy świadkami wysypu inicjatyw, które dają przyjemne odczucia tego rodzaju, i skutecznie hamują pracę nad zmianą postawy wobec Żydów i „rzeczy żydowskich”<sup>52</sup>.

### *Porównywać ludobójstwa*

Lech Nijakowski ma absolutną rację, kiedy pisze o edukacyjnych pożytkach z uczenia o ludobójstwach, z którymi ludzkość miała do czynienia na przestrzeni historii<sup>53</sup>; powinny one stać się koniecznym elementem wykształcenia historycznego i obywatelskiego. Podkreśla jednak, polemicznie, że Szoa nie było ludobójstwem wyjątkowym i nieporównywalnym<sup>54</sup>. Szczególne i odrębne miejsce Holokaustu w edukacji w Polsce wynika (powinno wynikać) z tego, że dotyczyło obywateli Polski, i ma trwające do dzisiaj konsekwencje nie tylko demograficzne i kulturowe, lecz głębokie skutki tożsamościowe. Ucząc o Zagładzie, uczymy (powinniśmy uczyć), o utrzymujących się setki lat na tych ziemiach dyskryminacji i wykluczeniu i ich przyczynie – antysemityzmie. Nie ma przy tym powodów, by nie mówić przy tej okazji na przykład o podobieństwach w ideologicznych konstrukcjach wykluczania Tutsi w Rwandzie i Żydów w Europie czy różnicach w poradzeniu sobie ze sprawiedliwością wobec zbrodniarzy w Rwandzie i w Polsce.

### *Odwiedzać miejsca pamięci*

Wielu autorów omawianego tomu podkreśla edukacyjną wagę szkolnych wizyt w miejscach pamięci. Definicja „miejsca pamięci” jest szeroka, zwykle w kontekście uczenia o Zagładzie chodzi o byłe obozy, ale Ewa Skrzywanek poświęca artykuł projektowi, który miał trzy cele na raz: kształtowanie „tolerancji i szacunku wobec innych nacji, religii, przekonań i kultur”, „budzenie poczucia dumy z historii i dziedzictwa kulturowego” oraz snucie „refleksji nad własnymi postawami, opiniami i zachowaniami”<sup>55</sup>. Czynnikiem oddziaływającymi miały być z jednej strony „artefakty, obrazy, dźwięki, przestrzeń, chwile zadumy, emocje, jakich doznawali uczniowie, z drugiej strony rzetelne, naukowe podejście do historii, w tym do problematyki Zagłady [...]”<sup>56</sup>. W tych ramach, zależnie od grupy wieku, dzieci i młodzież zwiedzały wrocławską Dzielnicę Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań, starsi dolnośląskie Kościoły Pokoju<sup>57</sup> czy Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach, najstarsi obozy koncentracyjne, ośrodki zagłady, „wybrane zabytki”<sup>58</sup> i inne miejsca, ważne i ciekawe. Jaka w tym konglo-

<sup>52</sup> Janicka, Żukowski, *Przemoc filosemicka? Nowe polskie narracje o Żydach...*, *passim*.

<sup>53</sup> Nijakowski, *Edukacja o Holokauście i innych ludobójstwach...*, s. 107–110.

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 111.

<sup>55</sup> Ewa Skrzywanek, *Edukacja w miejscach pamięci. Wrocławski projekt edukacyjny 2013–2020* [w:] *Wiedza (nie)przyswojona...*, s. 233. W projekcie wzięło udział ponad 45 tys. osób.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Kościoły w Jaworzu i Świdnicy, wystawione z okazji pokoju westfalskiego.

<sup>58</sup> Skrzywanek, *Edukacja w miejscach pamięci...*, s. 233–234.

meracie ważnych miejsc pamięci jest przestrzeń do uczenia o Holokauście, skoro ogląda się rzeczy i miejsca tak różne? Dotyczące historii polskiej i żydowskiej, a także chrześcijańskiej? Bez czasu i uważności być może w stosunku do każdej z nich, ale dla tak obcej jak zagłada Żydów, z dużym prawdopodobieństwem?

Można twierdzić, że podstawą każdego działania, które ma być skuteczne, jest krytyczne spojrzenie na dotychczasowe praktyki. W całym tomie opisuje się działania edukacyjne w konwencji projektującej, nigdy sprawozdawczo-krytycznej. Projekt o miejscach pamięci, wyżej opisany, był oceniany za pomocą ankiety sondującej opinie o nim; badanie wskazało na sukces<sup>59</sup>, choć nie ma informacji, a może i refleksji, co poza samą opinią miałyoby być jego kryterium. Lech Nijakowski zwrócił uwagę, że nieudana wizyta w muzeum może zaszkodzić w wychowaniu<sup>60</sup>, ponieważ „masowość” grozi niebezpieczeństwem oprowadzania przez niekompetentnych przewodników<sup>61</sup>; „masowość”, należy dodać, szkodzi zapewne szczególnie opowiadaniu o losie Żydów. Wydaje się, że refleksji o tym, jak miejsca pamięci są przygotowane do edukacji o Zagładzie, nie ma nie tylko w omawianej książce, lecz także w wydawnictwach poświęconych edukacji w muzeach pamięci<sup>62</sup>.

Współczesna krytyka muzeów-miejsc pamięci, gdzie dokonywała się Zagłada, porusza nowe aspekty rozwiązań wystawienniczych, które były tam „od zawsze”, na przykład fetyszyzację autentyczności, szczególną wagę przywiązywaną do rzeczy, co przez koncentrację uwagi może hamować proces głębszego poznania<sup>63</sup>. Mogłoby to postawić przed nauczycielem lepiej niż kiedyś uzasadnione pytanie: czy pojechać z uczniami do obozu-miejsca pamięci Majdanek, czy do miejsca pamięci Treblinka? A może do miejsca pamięci Szczuczyn?

\* \* \*

Robert Szuchta nawołuje do resetu edukacyjnego w odniesieniu do nauczania o Zagładzie: „zaczniemy od porządnej diagnozy: w jakim miejscu jesteśmy, czego dokonaliśmy? Czy jesteśmy skuteczni? Jakie są przyczyny naszych niepowodzeń?”<sup>64</sup>.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 239.

<sup>60</sup> Nijakowski, *Edukacja o Holokauście i innych ludobójstwach...*, s. 118.

<sup>61</sup> *Ibidem*, s. 110.

<sup>62</sup> Książka, która przedstawia krytyczne spojrzenie na edukacyjne funkcje muzeów pamięci, dotyczy Niemiec i innych krajów Europy Środkowo-Wschodniej, a w odniesieniu do Polski okresu PRL, to *Muzea martyrologiczne w Polsce i Niemczech*.

<sup>63</sup> Justyna Kowalska-Leder, *Fetyszyzacja autentyczności – casus muzeum-miejsce pamięci, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2021, nr 17, s. 74.*

<sup>64</sup> Szuchta, *Zagłada Żydów jako temat nauczania...*, s. 48, a także jego głos w dyskusji końcowej: „dla mnie ważne jest, żebyśmy cały czas badali, co się dzieje w obszarze edukacji o Zagładzie, po drugie, żebyśmy wiedzieli, co się z naszą młodzieżą dzieje. Odnoszę wrażenie, że wiele osób zaangażowanych w tego rodzaju projekty nie do końca chce się przyznać, że ponoszą jakieś porażki” (s. 268).