

Tomasz Kranz

Pedagogika pamięci jako forma edukacji muzealnej

W edukacji historycznej o drugiej wojnie światowej zarysowały się w Polsce w ostatnich dwóch dekadach trzy nurty. Jednym z nich jest program występujący pod nazwą „edukacja o Holokauście” (*Holocaust education*), który ma wspomagać rozwój szkolnego nauczania historii Szoah, ale także organizację wizyt w miejscach pamięci. Ogólna idea tego projektu, wspieranego przez rządy przeszło 30 państw w ramach struktury działającej jako Grupa Robocza do spraw Międzynarodowej Współpracy w Dziedzinie Edukacji, Upamiętniania i Badań nad Holokaustem (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research – ITF), zasadza się na powiązaniu nauczania o Holokauście z wychowaniem moralnym. Jednak mimo zakrojonych na szeroką skalę działań, których celem jest propagowanie wiedzy o zagładzie Żydów i łączenie tego tematu z edukacją o prawach człowieka, trudno uznać *Holocaust education* za spójną koncepcję dydaktyczną, zwłaszcza w odniesieniu do pracy edukacyjnej muzeów w miejscach pamięci. Zasadniczo nie ma bowiem opracowań naukowych prezentujących założenia teoretyczne i metodologię edukacji o Holokauście jako formę kształcenia pozaszkolnego¹. Większość

¹ Wniosek taki nasuwa się po lekturze raportu na temat stanu edukacji o Holokauście w różnych krajach, przygotowanego przez Agencję Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Zob. *Discover the Past for the Future. A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU. Main Results Report*, January 2010, <<http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Main-Results-Discover-the-Past-for-the-Future.pdf>> [dostęp: 9 stycznia 2012].

publikacji skupia się na zagadnieniach dotyczących omawiania tej problematyki w szkole, ale brakuje w nich wykładni samego pojęcia *Holocaust education* i próby konceptualizacji tego nurtu w kategoriach dydaktyki czy teorii wychowania².

Podobna sytuacja dotyczy kierunku, który łączy się z określeniem „nauczanie o Auschwitz”. Jest to centralny obszar działalności edukacyjnej Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu. Obejmuje ona wiele form organizacyjnych ukierunkowanych na przekaz wiedzy faktograficznej dotyczącej dziejów obozu koncentracyjnego i zagłady Auschwitz-Birkenau. Są wśród nich prelekcje, warsztaty, wykłady, seminaria, opracowania zawierające konspekty lekcji, e-learning i studia podyplomowe dla nauczycieli. Dostępne publikacje nie wyjaśniają jednak, na jakich podstawach teoretycznych i założeniach metodycznych opiera się program nauczania o Auschwitz i czy może być on stosowany w innych miejscach pamięci jako model dydaktyczny o charakterze uniwersalnym³. Wynika z nich natomiast, że nauczanie o Auschwitz jest przede wszystkim formą edukacji specjalistycznej, której głównym punktem odniesienia i zarazem elementem konstytutywnym jest znaczenie historyczne i symbolika byłego obozu.

Trzeci kierunek to pedagogika miejsc pamięci, nazywana także pedagogiką pamięci. Jej początki związane są z rozwojem niemieckiej myśli pedagogicznej na temat roli muzeów i miejsc pamięci w kształceniu społeczno-politycznym. Współcześnie nurt ten opiera się na szerokiej refleksji teoretycznej i bogatych doświadczeniach praktycznych, a częściowo także na badaniach empirycznych. Dorobek ten pozwala uznać

² Z polskich publikacji zob. np. P. Trojański, *Nazizm i Holocaust w edukacji historycznej młodzieży szkoły podstawowej*, „Pro Memoria” 1998, nr 9, s. 67–70; *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo, Kraków 2005.

³ Por. *Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście*, Oświęcim 2005, s. 3–5; *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, red. J. Ambrosewicz-Jacobs, K. Oleksy, P. Trojański, Oświęcim 2007; *Auschwitz i Holocaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. P. Trojański, Oświęcim 2008; M. Zaborski, *Współczesne pomniki i miejsca pamięci w polskiej i niemieckiej kulturze politycznej*, Toruń 2011, s. 239–247.

pedagogikę pamięci za względnie samodzielny obszar teorii i praktyki pedagogiki społecznej.

Czym jest pedagogika pamięci? W ujęciu niemieckim jest formą edukacji społeczno-historycznej propagującą aktywne obcowanie z przeszłością, którego celem jest, z jednej strony, podtrzymywanie pamięci o ofiarach zbrodni nazistowskich, z drugiej zaś – kształcenie pożądanych w demokracji postaw i zachowań społecznych⁴. Dydaktyk Hanns-Fred Rathenow zwraca uwagę, że proces uczenia się w ramach pedagogiki pamięci jest zorientowany na działanie i łączy w sobie elementy kognitywne, afektywne i pragmatyczne⁵. Jej istotę i zasadnicze cele podobnie ujmują autorzy polscy. Według Tomasza Kranza pedagogika pamięci to „koncepcja podkreślająca znaczenie dydaktyczne i wychowawcze wiedzy o zbrodniach nazizmu, zdobywanej przez konfrontację z autentycznymi dokumentami i pomnikami przeszłości w miejscach historycznych, zwłaszcza muzeach na terenach byłych obozów nazistowskich. Kluczową rolę odgrywa w niej, oparty w znacznej mierze na samodzielnej pracy badawczej, proces edukacyjny, który łączy refleksję nad przeszłością z refleksją nad własnymi dyspozycjami, poglądami i postawami”⁶.

Połączenie edukacji historycznej z edukacją refleksyjną jest czynnikiem, który w dużym stopniu odróżnia pedagogikę pamięci od innych strategii edukacyjnych odnoszących się do dziedzictwa drugiej wojny światowej. Nie oznacza to jednak, że każde przedsięwzięcie realizowane według wskazówek literatury z zakresu szeroko pojmowanej edukacji w miejscach pamięci musi prowadzić do wywołania refleksji

⁴ N.H. Weber, H.-F. Rathenow, *Pedagogika miejsc pamięci – próba bilansu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2, s. 3–36; I. Scheurich, *NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung*, w: B. Thimm, G. Kößler, S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt a. M. 2010, s. 38–44.

⁵ H.-F. Rathenow, *Gedenkstättenpädagogik*, w: D. Richter, G. Weißeno (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3 (*Didaktik und Schule*), Schwalbad 1999, s. 79–82.

⁶ T. Kranz, *Pedagogika miejsc pamięci*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 170–172.

nad terażniejszością. Bezpośrednim przedmiotem poznania jest bowiem przeszłość – najczęściej historia obozu, w różnych jej wymiarach i perspektywach, a zadaniem tych instytucji jest przekaz wiedzy, która tę przeszłość wyjaśnia i przybliża. Niemniej w ich działalności edukacyjnej nie chodzi tylko o prezentowanie faktów dotyczących historii danego miejsca, ale również o stymulowanie procesów myślowych kształtujących krytyczne myślenie i przyczyniających się do poszerzenia świadomości historycznej⁷.

W pedagogice pamięci ważną rolę odgrywa rozumienie sensu upamiętniania i analiza znaczenia pamięci dla świadomości i tożsamości. Pamięć występuje tu w wielu formach, z jednej strony, jako pamięć indywidualna i zbiorowa, z drugiej – jako pamięć społeczna i historyczna. W obu przypadkach może mieć ona zarówno wymiar lokalny, a więc regionalny oraz narodowy, jak i globalny, tzn. międzynarodowy i uniwersalny. Ta wielopłaszczyznowość sprawia, że już sama refleksja nad pamięcią staje się integralnym składnikiem procesu poznawczego postulowanego przez pedagogikę pamięci. Dlatego jej przedmiotem jest nie tylko poznanie tragicznych wydarzeń historycznych, które jak Holokaust dramatycznie zaważyły na powojennej cywilizacji europejskiej, ale także eksploracja kultury pamięci, polityki wobec przeszłości i edukacji szkolnej dotyczącej drugiej wojny światowej. W centrum zainteresowania pedagogiki pamięci znajduje się więc nie tylko historia, ale również jej różnorodne formy reprezentacji i interpretacji, a więc

⁷ Koncepcja pedagogiki pamięci nie jest jednorodna. Dyskurs w Niemczech ma charakter interdyscyplinarny, ale zdominowany jest przez perspektywę niemiecką (problem odpowiedzialności za dyktaturę nazistowską, oddziaływanie tzw. negatywnej pamięci na świadomość historyczną Niemców, wielokulturowość współczesnego społeczeństwa niemieckiego i związana z tym kwestia tożsamości imigrantów z różnych grup etnicznych). W niewielkim stopniu uwzględnia on dyskusję na temat miejsc pamięci w innych krajach. Natomiast polska refleksja merytoryczna, której głównym podmiotem jest Państwowe Muzeum na Majdanku, rozpatruje edukację w miejscach pamięci w ogólnym kontekście historycznym i w szerszej perspektywie pedagogicznej. T. Kranz, *Uwagi na temat rozwoju działalności pedagogicznej muzeów upamiętniania w Polsce i Niemczech*, „Zeszyty Majdanka” 2003, t. 22, s. 401–415.

szeroko rozumiany proces komunikacji historycznej. Znaczenie tej problematyki wiąże się z faktem, że to właśnie przekazywane w obrębie danej zbiorowości treści historyczne i kultywowane przez nią formy oraz sposoby upamiętniania przeszłości są integralnymi elementami budowania, z jednej strony, pamięci społecznej, z drugiej zaś – tożsamości określonych grup etnicznych i społecznych. Innymi słowy, to nie wydarzenia historyczne, ale ich naukowe, społeczne i kulturowe reprezentacje są w coraz większej mierze katalizatorami procesów kształtujących naszą świadomość, tożsamość i postrzeganie innych⁸.

Stosunek do historii i sposób patrzenia na świat kształtują nie tylko pierwiastki lokalne i regionalne, ale także procesy o charakterze globalnym. Edukacja historyczna w wymiarze interkulturowym musi uwzględniać interakcję zachodzącą między regionalizmem i transkulturowością, przenikanie lokalności i globalności w obszarze komunikacji historycznej i procesach kulturotwórczych. W sferze teorii pedagogika pamięci w wielu punktach jest pokrewna edukacji regionalnej i międzykulturowej, będąc w konsekwencji częścią edukacji europejskiej. Generalnym celem tych nurtów jest kształtowanie w jednostkach i grupach społecznych szacunku do dziedzictwa kulturowego i podstawowych wartości rdzennych w taki sposób, aby poczucie własnej tożsamości lokalnej i regionalnej pomagało rozumieć i akceptować inne kultury. Poznawanie siebie i własnego zakorzenienia, a więc świata „małej ojczyzny”, winno wspierać otwarcie na innych, budzić zainteresowanie odmiennością kulturową, kształtować postawy tolerancyjne oraz kreować świadomość międzykulturową i tożsamość pluralistyczną. Komunikacja międzykulturowa kładzie ponadto nacisk na podejmowanie dialogu kultur, a więc uwrażliwianie na odmienność, poddawanie krytycznej analizie utartych schematów interpretacyjnych i mitów, znoszenie barier oraz wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów

⁸ Jest to część szerszego zjawiska dotyczącego przekazu tradycji i pamięci, w którym opowieść o przeszłości jest istotnym czynnikiem kulturotwórczym. Por. C. Gudehus, H. Welzer, *O metodzie i teorii badań nad przekazem kulturowym*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, t. LV, s. 65–75.

etnicznych. Do tego dąży również w założeniu pedagogika pamięci, skupiając uwagę na narracjach historycznych, pamięciach zbiorowych i polityce wobec przeszłości w perspektywie narodowej i międzynarodowej. Podjęcie próby krytycznego oglądu własnego obrazu przeszłości i poznanie wizji historii innych ma wspomagać kształtowanie tożsamości międzykulturowej i otwartej⁹.

Tożsamość jest jednym z kluczowych czynników kształtujących myślenie o przeszłości i sposób jej zapamiętywania. Problematyka pamięci doczekała się ostatnio wielu publikacji, które analizują znaczenie, funkcje i rolę pamięci w budowaniu świadomości historycznej i społecznej¹⁰. Warto przywołać fragment jednej z nich, bowiem cytat ten oddaje istotę założeń ideowych pedagogiki pamięci: „Pamięć społeczna polega na tym, że pokolenia dzieci, wnuków, prawnuków i jeszcze dalszych społecznych spadkobierców mają poczucie jakiejś ciągłości z pokoleniami poprzedników – a tym samym poczucie kontynuacji losów, poczucie tożsamości oraz odpowiedzialności za przeszłość i przyszłość”¹¹. Wyrzajem takiego podejścia do dziedzictwa przeszłości jest propagowany przez pedagogikę pamięci postulat „uczyć się z historii”.

W polskim muzealnictwie zachodzą od kilku lat istotne zmiany dotyczące działalności edukacyjnej. Ich przejawem jest m.in. powstanie w 2006 roku. Forum Edukatorów Muzealnych, którego jednym z celów jest „dążenie do stworzenia profesjonalnego systemu kształcenia w zakresie edukacji muzealnej”¹². Działaniom tym towarzyszy pogłębienie refleksji naukowej odnoszącej się do pracy pedagogicznej w muzeach

⁹ Zob. np. *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004.

¹⁰ W prężnie rozwijającym się ostatnio dyskursie pamięci występują kategorie i koncepcje, które mogą mieć znaczenie dla teorii edukacji w miejscach pamięci. Wyrazem nowych paradygmatów badawczych w dziedzinie pamięci zbiorowej są takie m.in. pojęcia, jak pamięć kulturowa, pamięć komunikatywna, pamięć magazynująca, pamięć funkcjonalna czy media pamięci. Zob. na ten temat m.in. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009.

¹¹ M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa 2009, s. 8.

¹² Zob. portal <www.edukacjamuzealna.pl>

głównie przez przeniesienie na grunt polski rozważań autorów zagranicznych¹³, ale w dyskursie tym coraz częściej głos zabierają także przedstawiciele polskiego środowiska muzealniczego i akademickiego¹⁴.

Konceptualizacja edukacji muzealnej musi uwzględniać specyfikę różnych typów muzeów, nie ulega jednak wątpliwości, że część form i metod pracy pedagogiczno-dydaktycznej stosowanych w muzealnictwie ma charakter uniwersalny, a poszczególne muzea mogą nawzajem czerpać ze swoich doświadczeń. Warto zauważyć, że pierwsze publikacje poświęcone oddziaływaniu edukacyjnemu muzeów w Polsce dotyczyły nauczania historii i edukacji w miejscach pamięci¹⁵.

Nowoczesna edukacja muzealna, niezależnie od typu muzeum, kładzie duży nacisk na doświadczenie i samodzielne tworzenie znaczeń. Nawiązuje przy tym do teorii edukacji progresywnej amerykańskiego filozofa i pedagoga Johna Deweya (1859–1952), który postulował połączenie poznania z działaniem (*learning by doing*), a więc dochodzenie do wiedzy przez praktyczną działalność i eksperymentowanie¹⁶. Myśl ta pojawia się także u teoretyków współczesnej edukacji muzealnej, którzy powtarzają za Deweyem, „że celem edukacji jest dalsza edukacja, że rozwiązywanie problemów oznacza pojawianie się nowych, a wynik pytań to kolejne pytania”¹⁷. Z deweyowskiej koncepcji korzysta również teoria pedagogiki pamięci. Kluczowe znaczenie ma w niej bowiem rozwój myślenia problemowego i pożądanych w nauczaniu szkolnym umiejętności, które z kolei kształtują kulturę historyczną oraz preferowane postawy poznawcze, a zatem przyczyniają się do wyposażania uczących się w konkretne kompetencje i sprawności, wspierają rozwój

¹³ *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szeląg, J. Skutnik, Poznań 2010.

¹⁴ Zob. J. Skutnik, *Muzea sztuki współczesnej jako przestrzenie edukacji*, Katowice 2008, zob. również „Muzealnictwo” 2011, nr 51, który niemal w całości poświęcony jest problematyce edukacji muzealnej.

¹⁵ P. Unger, *Muzea w nauczaniu historii*, Warszawa 1988; T. Kranz, *Edukacja w muzeach upamiętniających ofiary nazizmu*, „Przeszłość i Pamięć” 2000, nr 4, s. 98–107.

¹⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. IV, Warszawa 1998, s. 41–43; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 46–51.

¹⁷ G.E. Hein, *Edukacja muzealna*, w: *Edukacja muzealna. Antologia...*, s. 79.

umiejętności pracy zespołowej, a także nabywanie określonych nawyków i kompetencji historycznych. W ten sposób pedagogika pamięci łączy wartości społeczne i historyczne.

Przeprowadzone w 2009 roku w Państwowym Muzeum na Majdanku przez Katarzynę Stec badania ankietowe wykazały, że najczęściej wskazań spośród źródeł wiedzy o losach ludzi w czasie drugiej wojny światowej i transmisji pamięci między pokoleniami miało połączenie „szkoły i miejsca pamięci” (26%), ale tylko 37% polskiej młodzieży było przygotowywanych do wizyty w Muzeum przez nauczyciela, podczas gdy analogiczny odsetek wśród młodych Niemców wyniósł 80%¹⁸. Wyniki te świadczą o tym – co w znacznej mierze potwierdza praktyka muzealna – że dla zwiększenia skuteczności działań edukacyjnych w muzeach niezbędne jest, z jednej strony, lepsze wykorzystanie potencjału, jaki stwarza współpraca szkoły i muzeum, z drugiej zaś, większe i bardziej świadome zaangażowania się nauczycieli w projekty edukacyjne w miejscach pamięci.

Na konieczność pogłębienia relacji między tymi placówkami wskazują także dydaktycy historii. Andrzej Stępnik stawia nawet diagnozę, że „pozaszkolna edukacja historyczna (w tym edukacja muzealna) w dalszym ciągu jest bardziej postulatem dydaktycznym niż rzeczywistością”, jednocześnie opowiada się za stworzeniem skuteczniejszych form współpracy muzeów ze szkołami opartych na świadomości wspólnoty celów działania¹⁹.

Wizyta edukacyjna w muzeum może być wykorzystana nie tylko do usystematyzowania, utrwalenia lub pogłębienia wiedzy zdobytej w szkole, ale również do uzyskania nowych doświadczeń poznaw-

¹⁸ K. Stec, *Współczesny zwiedzający miejsca pamięci utworzone na terenach byłych nazistowskich obozów zagłady. Raport z badań w Państwowym Muzeum na Majdanku w Lublinie*, [b.m.r.w.], s. 12, 24.

¹⁹ A. Stępnik, *Rola wizyty w muzeum – miejscu pamięci z punktu widzenia dydaktyki historii*, s. 51 w tym tomie. Zob. także É. Triquet, *Relacja szkoła–muzeum*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń...*, s. 350–356; A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 257–260, 272–277.

czych. Bezpośredni kontakt z eksponatami i ekspozycjami muzealnymi nadaje wiedzy teoretycznej wymiar konkretności. Aby współpraca szkoły z muzeami była skuteczna, niezbędne jest współdziałanie obydwu instytucji na różnych płaszczyznach, przede wszystkim przy przygotowywaniu programów i ewaluacji zrealizowanych przedsięwzięć edukacyjnych. Jak zauważają dydaktycy historii: „Dobrze przygotowana lekcja w muzeum, opracowana zgodnie z programem nauczania, we współpracy z nauczycielem historii, sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy, uczy obserwacji i porównywania, wreszcie pozwala na konkretyzację wyobrażeń będących podstawą do kształtowania pojęć historycznych”²⁰. Dodać należy, że w muzeach działających w autentycznych miejscach historycznych nauczyciele i uczniowie mają możliwość obcowania zarówno z historią, jak i pamięcią. Muszą jednak zwracać uwagę na to, o czym pisze Mariola Hoszowska w rozważaniach na temat połączenia obydwu tych wymiarów przeszłości w nauczaniu szkolnym: „Gdy pytamy o rolę pamięci i historii w edukacji szkolnej, mamy świadomość, że obie są niezbędne. Problemem jest ustalenie właściwych proporcji. Ważne, by nauczyciel nie dał sobie wmówić, że pamięć może być zastępnikiem historii. By miał świadomość różnic między jedną a drugą, dostrzegał związane z nimi korzyści i niebezpieczeństwa”²¹.

Warto w tym kontekście podkreślić, że edukacja w miejscach pamięci nie polega na bezpośrednim nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się. W praktyce oznacza to, że kładzie ona większy nacisk na aktywność uczestników wszelkich przedsięwzięć pedagogicznych oraz na stwarzanie im możliwości i warunków do samodzielnego przyswajania historii i pracy badawczej, której celem jest „odkrywanie” prawdy historycznej i dochodzenie w ten sposób do wniosków, które

²⁰ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole – teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 258.

²¹ M. Hoszowska, *Pamięć, historia i edukacja szkolna*, w: *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (Toruńskie spotkania dydaktyczne: VI), Toruń 2009, s. 26.

mogą mieć znaczenie dla wewnętrznego rozwoju człowieka. W związku z tym postuluje ona przestrzeganie dwóch zasad: samokształcenia i podmiotowości.

Realizacja pierwszej zasady wymaga spełnienia trzech podstawowych warunków, na które zwraca uwagę Jerzy Maternicki, znany dydaktyk nauczania historii: „Dociekanie prawdy historycznej przez uczniów jest, oczywiście, możliwe tylko wówczas, kiedy są oni do tego odpowiednio przygotowani. Pierwszym warunkiem jest tu rozbudzenie w nich autentycznych zainteresowań historycznych, ukształtowanie aktywnych postaw poznawczych, rozwinięcie dociekliwości i krytycyzmu. Drugim warunkiem jest zapoznanie uczniów z podstawowymi procedurami postępowania badawczego w historii (w takim zakresie, w jakim jest to w szkole możliwe), a także z zasadami myślenia historycznego. Chodzi tu nie tylko o wyrobienie odpowiednich umiejętności. Trzecim warunkiem jest udostępnienie uczniom odpowiednich materiałów, źródeł i opracowań”²².

Zasada respektowania podmiotowości uczących się, a więc wdrażanie pełnomocnych zachowań uczniów, jest rozumiana jako prawo do nieskrępowanego zadawania pytań, prawo do uzyskania rzetelnej odpowiedzi na zadane pytanie, inicjowanie i współdziałanie w realizacji zadań edukacyjnych, współdecydowanie, prezentowanie własnego zdania w określonej sprawie i prawo do krytyki.

Wspomnieliśmy wcześniej, że pedagogika pamięci zawiera elementy edukacji interkulturowej. Projekty w grupach międzynarodowych zwiększają atrakcyjność programu, ale niosą ze sobą nowe trudności. Wynikają one z odmiennego postrzegania i przeżywania przeszłości, różnego stanu wiedzy na temat historii, oddziaływania zakorzenionych w poszczególnych grupach narodowych stereotypów i mitów. Dlatego ważne jest uwzględnienie tych czynników w przygotowaniu i realizacji programu, dzięki czemu może on stać się okazją nie tylko

²² J. Maternicki, *Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne*, w: *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999, s. 40–41.

do konfrontacji z historią, ale także formą dialogu międzynarodowego i komunikacji międzykulturowej.

W pedagogice pamięci wykorzystywane są różne przedsięwzięcia edukacyjne. Do najbardziej popularnych należą: wizyta w muzeum, samodzielna praca w archiwum lub bibliotece, praca metodą projektów, poszukiwanie i dokumentowanie śladów historycznych, seminaria historyczne i warsztaty tematyczne, twórcze przetwarzanie, zastosowanie technik informatycznych. Duże możliwości dydaktyczne oferuje zwłaszcza edukacja metodą projektów. Przez projekt rozumie się tutaj program oparty na planie działania i podziale zadań, którego celem jest przygotowanie określonego produktu. Jako przykład takiego zamierzenia można podać opracowanie wystawy lub dokumentacji. Tematy mogą być zintegrowane z programem nauczania albo nawiązywać do bieżących dyskusji. Ten rodzaj edukacji jest ukierunkowany na działanie praktyczne, jednocześnie uczy pracy koncepcyjnej i zespołowej. Może być również połączony z pracą fizyczną służącą zachowaniu obiektów i przestrzeni historycznej. Poza tym przez konfrontację z autentycznymi relikwiami i dokumentami stwarza możliwość doświadczenia historii, której nie daje tradycyjna edukacja szkolna. Ważne jest również, że dzięki wymiernym wynikom realizowany program może być dla uczestników źródłem prawdziwej satysfakcji. Edukacja metodą projektów wymaga jednak dużego wysiłku zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów. Dlatego można ją szczególnie polecić jako formę realizacji kilkudniowych praktyk szkolnych²³.

Proponowane oddziaływania dydaktyczne w ramach pedagogiki pamięci opierają się na typowych metodach kształcenia stosowanych w nowoczesnej szkole: wykładzie, dyskusji, pracy z książką, zajęciach praktycznych, wykorzystaniu Internetu, pracy grupowej. Jednak w odróżnieniu od nauczania szkolnego w pedagogice pamięci istnieje

²³ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, wyd. II zmienione, Lublin 2009, s. 78–81. Zob. także U. Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten*, Mülheim an der Ruhr 2000, s. 42–77.

wyraźny prymat metod poszukujących nad metodami podającymi. W większym stopniu zakłada ona poza tym eksperymentowanie oraz poszukiwanie i doskonalenie własnych form pracy.

Dotychczasowe rozważania warto uzupełnić kilkoma praktycznymi refleksjami, które mogą być pomocne w przygotowaniu i realizacji zajęć organizowanych na terenach byłych obozów w ramach pozaszkolnej edukacji historycznej:

1. Powodzenie programu edukacyjnego w miejscu pamięci zależy w dużym stopniu od potencjału dydaktycznego instytucji (jakości infrastruktury i instrumentarium, poziomu ofert edukacyjnych, kwalifikacji pracowników itp.). Przed podjęciem decyzji o jego przeprowadzeniu trzeba więc zapoznać się z możliwościami danego muzeum w tym zakresie i sprawdzić, czy spełnia ono podstawowe standardy pedagogiczne.

2. Projekty oparte na założeniach i metodach pedagogiki pamięci wymagają niezbędnych ram organizacyjnych i czasowych. Dwu- lub trzygodzinna wizyta w muzeum, której głównym punktem jest zwiedzenie wystawy i terenu, nie musi być – wbrew niektórym opiniom – pozbawiona walorów dydaktycznych, ale przekaz w takim przypadku ogranicza się do ogólnych treści historycznych. Większe możliwości poznawcze stwarzają natomiast całodzienne warsztaty, zaś optymalnym rozwiązaniem są seminaria kilkudniowe, które – z uwagi na przeładowane programy nauczania – musiałyby jednak uzyskać status praktyk szkolnych (np. dla klas o profilu humanistycznym).

3. W fazie przygotowania należy określić motywacje uczestników i sformułować ogólny cel przedsięwzięcia. Niezmiernie ważne jest, aby uczniowie w stopniu decydującym wpływali na kształt programu. Sami powinni również dokonać wyboru metod pracy i formy wykorzystania wyników. Udział w projekcie ma dawać im satysfakcję i być okazją do przeżycia czegoś nowego.

4. Program we wszystkich fazach powinien opierać się na współpracy i podziale zadań. Nie wyklucza to indywidualnego podejścia ani możliwości zajmowania się subiektywnie ważnymi aspektami opra-

cowywanego zagadnienia. Uczy natomiast pracy zespołowej, ułatwia komunikację wewnątrz grupy i daje możliwość uwieńczenia projektu określonym produktem (np. sprawozdaniem z projektu, wystawą, publikacją).

5. Podstawową zasadą edukacji w miejscach pamięci jest samodzielna praca uczestników, którzy nie są jedynie odbiorcami, ale również współtwórcami wiedzy historycznej. Mimo to trudno przecenić tutaj rolę nauczycieli i pedagogów, którzy jako obserwatorzy i animatorzy pełnią funkcję zarówno inspiratorów, jak i katalizatorów procesu edukacyjnego. Ogromne znaczenie ma więc, z jednej strony, ich przygotowanie merytoryczne i zaangażowanie, z drugiej zaś, jasne określenie relacji nauczyciel–uczeń. Najbardziej zalecany jest układ partnerski, w którym uczniowie mogą swobodnie wypowiadać się na temat przebiegu i wyników programu.

6. Konfrontacja z problemem historycznym, zwłaszcza w kontekście zbrodni nazistowskich i historii niemieckich obozów koncentracyjnych i obozów zagłady, może być impulsem do uświadomienia sobie własnych poglądów i uprzedzeń, a w ślad za tym – ich artykulacji i rewizji. Wymiana opinii w obrębie grupy jest integralnym elementem procesu edukacyjnego, a krytyczna refleksja i polaryzacja stanowisk to warunek edukacji otwartej.

7. Pedagogika pamięci zasadza się przede wszystkim na uczeniu się przez odkrywanie i w znacznej mierze jest związana ze sferą afektywną. Metody pracy powinny zatem wykorzystywać kreatywność uczących się, uwzględniać społeczny aspekt kształcenia i być ukierunkowane na działanie praktyczne, połączone z przeżywaniem.

8. Problematyka, którą można podejmować w ramach edukacji w miejscach pamięci, obejmuje szerokie spektrum możliwości: od szczegółowych tematów dotyczących dziejów danego miejsca, przez zagadnienia ogólne z historii narodowego socjalizmu, po problemy z zakresu kultury pamięci. Niezwykle produktywne dla rozwoju myślenia historycznego są projekty oparte na modelu nauczania międzyprzedmiotowego. Programy powinny ukazywać odmienne perspektywy

i różne płaszczyzny oraz być próbą połączenia przeszłości z terażniejszością.

9. Projekty w grupach międzynarodowych, z jednej strony, zwiększają atrakcyjność programu, z drugiej zaś, niosą dodatkowe trudności. Wynikają one m.in. z różnic w postrzeganiu przeszłości (odmienne wzorce interpretacyjne i sposoby nauczania), barier językowych, oddziaływania uprzedzeń i stereotypów oraz różnego stanu wiedzy na temat historii i kultury partnera. Dlatego ważne jest uwzględnienie tych czynników w fazie przygotowania i realizacji projektu, dzięki czemu może on stać się okazją nie tylko do konfrontacji z historią, ale może również być formą dialogu międzynarodowego i komunikacji międzykulturowej.

10. Programy z zakresu edukacji w miejscach pamięci przeznaczone są przede wszystkim dla młodzieży szkolnej. Dotychczasowe doświadczenia pokazują jednak, że mogą one być także formą kształcenia dorosłych, zwłaszcza studentów, nauczycieli i tzw. multiplikatorów pracy pedagogicznej. Muszą się one wówczas opierać na nieco innych kryteriach i metodach dydaktycznych niż projekty przygotowywane dla uczniów²⁴.

Jak staraliśmy się wykazać w niniejszym szkicu, pedagogika pamięci jest formą edukacji, która otwiera przed nauczycielami i uczniami wiele możliwości dydaktyczno-pedagogicznych. Ogólnie ujmując, jest to refleksja nad doświadczeniem innych, która prowadzi do autorefleksji; to rozwijanie myślenia historycznego, pomagającego lepiej rozumieć terażniejszość, a także próba kształtowania postaw i zachowań non-konformistycznych, opartych na poczuciu empatii i odpowiedzialności za los innych. Jednocześnie jest to forma edukacji muzealnej, ukierunkowanej na prezentację wystaw i zbiorów muzealnych, oraz pozaszkolnej edukacji historycznej, której głównym celem jest przybliżenie uczniom dramatycznych wydarzeń historycznych z okresu panowania III Rzeszy, w szczególności sposób – masowej eksterminacji Żydów i innych zbrodni popełnionych w różnego typu obozach nazistowskich.

²⁴ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci...*, s. 88–90.

Za rozwojem omówionej tu skrótowo koncepcji pedagogicznej przemawia nie tylko potrzeba zachowania pamięci o zmarłych i pomordowanych w czasie drugiej wojny światowej, a w szerszym kontekście o ofiarach aktów ludobójstwa XX wieku, ale także konieczność budowania krytycznej samoświadomości i czujnej postawy wobec zjawisk zagrażających dzisiejszemu człowiekowi i światu. W tym sensie pedagogika pamięci jest ważnym składnikiem edukacji humanistycznej i szerszego procesu socjalizacji historycznej. Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy w najbliższej przyszłości uzyska ona w Polsce status w pełni samodzielnej gałęzi pedagogiki muzealnej i dydaktyki historii z wyraźnie określonym przedmiotem badań i aparatem naukowym. To, czy tak się stanie, zależy od różnych podmiotów oświaty, w decydującej mierze od pedagogów, dydaktyków i edukatorów w miejscach pamięci, ale również od nauczycieli, na co dzień kształtujących w uczniach wartości i postawy, do których odwołuje się edukacja społeczno-historyczna w miejscach pamięci.