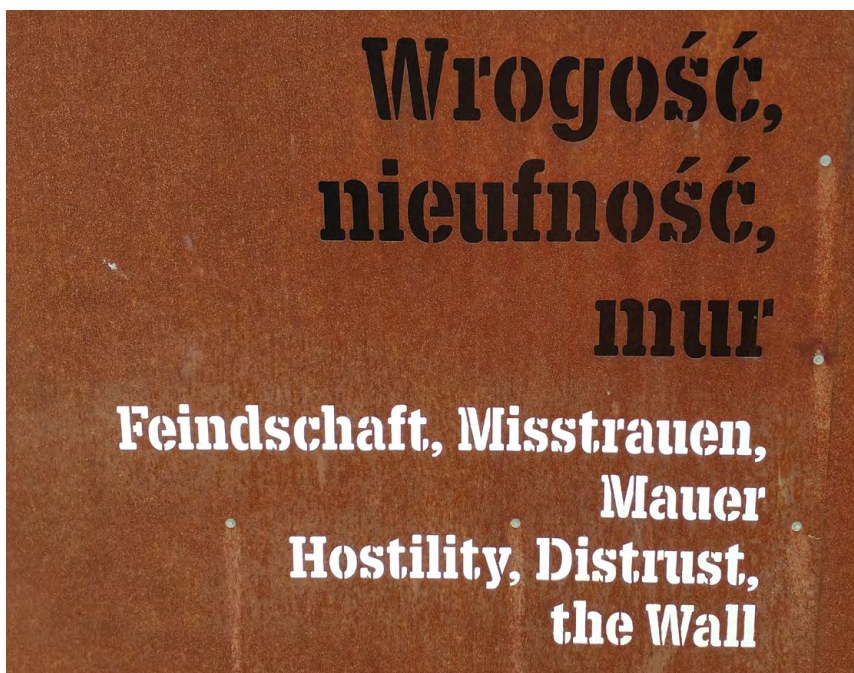


(NIE)PRZYSTAJĄCE
PAMIĘĆ I EDUKACJA O II WOJNIE ŚWIATOWEJ
W POLSCE I NIEMCZECH
REKONESANS



Publikacja powstała w ramach działania „II wojna światowa. Historia i pamięć”, realizowanego jako część kilkuletniego dofinansowania Międzynarodowego Domu Spotkań Młodzieży Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego przyznanego przez Narodowy Instytut Wolności (*Program Wspierania Rozwoju Międzynarodowych Domów Spotkań na lata 2021–2030*).



Sfinansowano ze środków Narodowego Instytutu Wolności –
Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego
w ramach Rządowego Programu Wspierania Rozwoju
Międzynarodowych Domów Spotkań na lata 2021–2030



© by Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, 2022

Redakcja
Tomasz Skonieczny

Tłumaczenie
Jacek Dąbrowski

Korekta językowa
Joanna Rosik

Opracowanie typograficzne
Adam Kolenda

Na okładce
Element wystawy „Odwaga i pojednanie”, prezentowanej jako stała wystawa plenerowa w Krzyżowej.

SPIIS TREŚCI

Wstęp.	5
BARTOSZ DZIEWANOWSKI-STEFAŃCZYK	
II wojna światowa w polskiej pamięci.	9
KLAUS ZIEMER	
Polska w niemieckiej pamięci o II wojnie światowej	17
JOANNA WOJDON	
II wojna światowa we współczesnych polskich podręcznikach do nauczania historii	25
KATARZYNA WONIAK	
II wojna światowa w niemieckich podręcznikach licealnych do historii. . .	33
PAWEŁ UKIELSKI	
II wojna światowa w polskiej edukacji pozaformalnej	41
ANDREA GENEST	
Pamięć o II wojnie światowej z perspektywy byłego kobiecego obozu koncentracyjnego Ravensbrück jako miejsca pamięci	49
MAGDALENA SARYUSZ-WOLSKA	
Wyzwania dla pamięci i edukacji o II wojnie światowej wśród młodzieży w Polsce	57
MATTHIAS KNEIP	
Młodzież niemiecka i jej wiedza o II wojnie światowej – wyzwania i szanse	65
Biogramy autorów.	75

WSTĘP

Historia II wojny światowej stanowi punkt ciężkości myślenia o XX wieku tak w Polsce, jak i w Niemczech. Jest to stwierdzenie, co do którego panuje konsensus w obu krajach. Opowieść o wojnie różni się jednak po obu stronach Odry. Czasem w sposób zasadniczy. O ile w zasadzie nie mamy tu do czynienia z brakiem zgody co do faktografii, o tyle sama interpretacja, czasem wręcz podstawowych faktów, bywa zgoła odmienna. Ponadto w narracji w Polsce i w Niemczech gdzie indziej kładziony jest akcent. Inne wątki są także eksponowane – tak w edukacji, jak i w działaniach odbywających się w przestrzeni publicznej.

Przyczyn tej sytuacji należy się dopatrywać w całym szeregu czynników. Zaczynając od podstawowego: jedna strona była ofiarą, druga sprawcą. Jest to truizm, ale czyni on nadal, po niemal 80 latach od zakończenia wojny, olbrzymią różnicę w podejściu do tej tematyki. Drugim czynnikiem, o fundamentalnym znaczeniu, są odmienne warunki, w jakich po 1945 r. w Polsce i w Niemczech* toczyły się debaty publiczne

* Chociaż tu należałoby zaznaczyć – w Niemczech Zachodnich (RFN). Sytuacja panująca w Niemczech Wschodnich (NRD) była zgoła odmienna i pod wieloma względami podobna do tej w Polsce do 1989 r.

i prowadzona była edukacja na temat wojny. Podkreślić bowiem należy, że do 1989 r. edukacja szkolna, całe spektrum działań, które dziś nazywamy polityką historyczną, jak i w dużym stopniu kierunki badań naukowych, były w Polsce (i pozostałych krajach tzw. demokracji ludowej) podporządkowane polityce władz komunistycznych. Również w wolnej i demokratycznej RFN dyskurs historyczny i treści podręczników były w znacznej mierze pochodną celów polityki zagranicznej państwa oraz nacisku wpływowych grup interesu, jak na przykład Związku Wypędzonych.

Sprawia to, że dziś w Polsce i w Niemczech panuje inna kultura pamięci o II wojnie światowej. Nie tylko różnimy się pod względem tego, jakie treści znajdują się w podręcznikach szkolnych, upamiętniane są w przestrzeni publicznej m.in. na pomnikach, płytach pamiątkowych czy wystawach przygotowywanych przez wyspecjalizowane organizacje zajmujące się promocją wiedzy historycznej. Odmienne jest także to, w jaki sposób (i w jakim celu) o tym opowiadamy. Pomiedzy Polską i Niemcami występują bowiem znaczące różnice w tym, jakie postawy mają kształtować i wzmacniać przekazywane treści historyczne.

Podobne rozbieżności nie są niczym zaskakującym, szczególnie uwzględniając ciężar doświadczenia historycznego, który nas dzieli (i odmiennych warunków, w jakich kształtowała się tradycja opowiadania o nim w latach 1945–1989). Przypuszczalnie będą one nam towarzyszyć przez kolejne dekady. Choć powstanie polsko-niemieckiego podręcznika „Europa. Nasza historia” dowodzi, że wypracowanie wspólnej, polsko-niemieckiej opowieści o przeszłości jest możliwe, to naiwnością byłoby sądzić, że polska i niemiecka kultura pamięci szybko i znacząco się do siebie zbliżą.

Wyzwaniem, które stoi przed nami, jest zatem odkrycie, w jaki sposób opowiadać o historii i pamięci o II wojnie bez zafałszowywania historii, ale z zachowaniem formy, która będzie czytelna dla drugiej strony. Która będzie uwzględniała jej przyzwyczajenia i nawyki myślowe.

Dziś, tak jak zawsze, potrzebujemy dialogu, który nie ucieka od trudnej przeszłości, ale także nią nie epatuje. Dialogu, który przede

wszystkim jest nakierowany na wzajemne zrozumienie. Tak jak Niemcy muszą zdobyć wiedzę o polskim doświadczeniu z lat 1939–45 oraz kształcie współczesnej pamięci zbiorowej o tym okresie, która nadal jest niezwykle silna w Polsce – tak też Polacy muszą zrozumieć, że nieobecność w bieżących dyskusjach pewnych tematów, nieczytelne dla strony polskiej tendencje w polityce historycznej czy budzące sprzeciw rytuały pamięci z małymi wyjątkami nie są wyrazem niemieckiej niepamięci czy chęci negowania brunatnego dziedzictwa. Oba społeczeństwa w swoim myśleniu o II wojnie światowej znajdują się po prostu w innym miejscu. Potrzeba im zatem stworzyć przestrzeń do spotkania i dialogu o historii, która, niemal 80 lat po zakończeniu wojny, nie powinna nas już dzielić.

Nie tylko zatem „co?“, ale także „w jaki sposób?“. To dwa fundamentalne pytania, które musi postawić sobie każdy, kto chciałby podjąć możliwie skuteczną próbę opowiadania o przeszłości. Przy czym powyższe pytania należałoby rozwinać i sformułować tym precyzyjniej, im bardziej zróżnicowana jest grupa docelowa. W inny sposób będziemy bowiem tworzyć komunikat do osób, które mają, jeżeli nawet nie zbliżoną (przed)wiedzę na dany temat, to jednak funkcjonują w obrębie jednej wspólnoty wyobrażeń o przeszłości – niż miałyby to miejsce w przypadku odbiorców, którzy odwołują się do różnych imaginariów.

W Fundacji „Krzyżowa“, gdzie codziennie pracujemy z grupami międzynarodowymi, mamy tego nie tylko świadomość, ale odczuwamy to jako zobowiązanie wobec dziedzictwa tego miejsca. Krzyżowa trwale wpisała się bowiem w historię żmudnego i trudnego dialogu polsko-niemieckiego, którego symbolicznym początkiem było orędzie polskich biskupów do biskupów niemieckich z 1965 r. a kulminacją – Msza Pojednania w listopadzie 1989 r. podczas której doszło do wymownego znaku pokoju pomiędzy pierwszym niekomunistycznym premierem Polski a kanclerzem RFN.

Chcąc zatem przygotować ofertę edukacyjną skierowaną do młodych odbiorców z Polski i Niemiec, która będzie dla nich zrozumiała oraz atrakcyjna (dokładnie w tej kolejności), musimy dobrze rozpoznać dwie

rzeczy. Po pierwsze, co stanowi ich zasób (przed)wiedzy. Czyli, z czym do nas przychodzą – jakie treści (i w jaki sposób) przedstawiane są im w ramach edukacji szkolnej. Po drugie, jak w ich otoczeniu, w przestrzeni publicznej, w której funkcjonują, opowiadane są wydarzenia z przeszłości.

Dlatego też zaprosiliśmy do współpracy historyczki i historyków, specjalistki i specjalistów od edukacji z Polski i Niemiec, aby przedstawili, w jaki sposób II wojna światowa obecna jest dziś w tych obszarach życia publicznego, które mają największe znaczenie dla kształtowania się zbiorowego wyobrażenia o przeszłości (a przez to w jakimś stopniu o teraźniejszości). I tak charakterystykę głównych tendencji oraz najważniejsze tematy polskiej oraz niemieckiej kultury pamięci o wojnie przedstawili Bartosz Stefanowski-Dziewañczyk i Klaus Ziemer. Analizę treści polskich oraz niemieckich podręczników szkolnych, nie tylko pod kątem tego, co i w jaki sposób przedstawiają, lecz również jakie treści pomijają, zaprezentowały Joanna Wojdon i Katarzyna Wojniak. Z kolei problematykę związaną z edukacją pozaformalną, realizowaną przez polskie muzea historyczne, omówił Paweł Ukielski, podczas gdy Andrea Genest zajęła się rolą, jaką spełniają niemieckie miejsca pamięci o Zagładzie. Magdalena Saryusz-Wolska i Matthias Kneip podjęli się zaś omówienia wyzwań, które stoją przed polską oraz niemiecką edukacją i działaniami na rzecz popularyzacji wiedzy na tematy drugowojenne.

Mamy nadzieję, że dzięki impulsom takim jak sugestia i rekomendacje przedstawione przez autorki i autorów tekstów z niniejszej publikacji, będziemy mogli przygotować w Krzyżowej zestaw scenariuszy warsztatów oraz nowoczesną wystawę stałą, które staną się podstawą zrozumiałego i atrakcyjnego (tak dla polskiej jak niemieckiej młodzieży) kompleksowego programu edukacji historycznej o II wojnie światowej i polskiej oraz niemieckiej pamięci o niej. W formie dostosowanej do różnych wrażliwości i przyzwyczajzeń odbiorców – ale o treści, która nie fałszuje prawdy historycznej i nie unika trudnych tematów.

Szczególnie, że dla polsko-niemieckich grup młodzieżowych, które biorą udział w warsztatach historycznych w Krzyżowej, jest to

wielokrotnie pierwszy, a niejednokrotnie i jedyny kontakt z opowieścią o II wojnie, który uwzględnia perspektywę drugiej strony.

Publikacja powstała w ramach działania „II wojna światowa. Historia i pamięć”, realizowanego jako część kilkuletniego dofinansowania Międzynarodowego Domu Spotkań Młodzieży Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, przyznanego przez Narodowy Instytut Wolności (Program Wspierania Rozwoju Międzynarodowych Domów Spotkań na lata 2021–2030).

Robert Żurek
Tomasz Skonieczny

BARTOSZ DZIEWANOWSKI-STEFAŃCZYK

II WOJNA ŚWIATOWA W POLSKIEJ PAMIĘCI

II wojna światowa jest jednym z centralnych elementów pamięci większości społeczeństw biorących w niej udział, w tym niemal wszystkich europejskich. Ponieważ wciąż żyje wielu świadków tamtych wydarzeń, pamięć zbiorowa jest nadal pamięcią komunikacyjną, przekazywaną kolejnym pokoleniom. Wojna, czy raczej pewne jej aspekty i (pop)kulturowe wyobrażenia, jest wszechobecna w przestrzeni publicznej, kulturze, nauce, polityce, wpływa też na stosunki międzynarodowe. Jednocześnie jednak, wraz z upływem czasu pamięć o tym konflikcie podlegała istotnym zmianom. Działo się tak we wszystkich wspomnianych społeczeństwach, chociaż w tym tekście interesować nas będzie głównie przypadek Polski.

Trudno mówić o jednolitej pamięci o wojnie. Jest to bardziej pamięć o wybranych jej elementach – wydarzeniach, miejscach czy osobach – II wojna światowa jest swoistym zbiorem miejsc pamięci. Kryją się tutaj m.in. Pakt Ribbentrop-Mołotow, wojna 1939 r., państwo podziemne i bohaterski ruch oporu wraz z Armią Krajową na czele, Polacy na frontach wojny, okupacja i zbrodnie na ludności cywilnej – zarówno ze strony niemieckiej, jak i radzieckiej, Auschwitz,

Holokaust, Powstanie Warszawskie, Katyń, rzeź wołyńska, poszczególni bohaterowie, ale też szmalcownicy, Jedwabne i antysemityzm, zniszczenia, ale i wyzwolenie oraz nowe zniewolenie, którego wyrazem jest konferencja w Jałcie, a następnie początek komunizmu, w tym m.in. tzw. żołnierze wyklęci itd. W efekcie polska pamięć wiąże się również ściśle z innymi narodami, a przez to wpływa na relacje międzynarodowe.

Okres 1945–1989

Oficjalna pamięć o II wojnie światowej była dla władz PRL sposobem na legitymizację oraz zabezpieczenie ich władzy w kraju. Państwowa narracja skupiała się na niemieckich, a po powstaniu NRD, na zachodnioniemieckich zbrodniach wojennych. Pomijano bądź przeinaczano wszelkie informacje związane z Paktem Ribbentrop-Mołotow, radziecką okupacją i zbrodniami stalinowskimi (zwłaszcza dotyczące Katynia) oraz przekłamywano fakty związane z historią Armii Krajowej. Eksponowano natomiast historię partyzantki komunistycznej czy np. dzieje Polskiej Partii Robotniczej (PPR). Aby stworzyć wrażenie, że gwarantem istnienia PRL jest ZSRR, władze komunistyczne podkreślały zachodnioniemiecki rewizjonizm i starały się rozbudzić antyniemiecką nienawiść, wykorzystując trudną historię wojenną. Podkreślano równocześnie wspólnotę walki z nazizmem. Oficjalna narracja przypominała jednak niemal wyłącznie cierpienia ludności pochodzenia polskiego, pomijając w dużej mierze ofiary żydowskie i dramat Holokaustu. Dopiero od lat 80. narracja ta zaczęła się nieco zmieniać. W relacjach rodzinnych, ale też dzięki badaniom publikowanym w drugim obiegu i postępującemu pojednaniu polsko-niemieckiemu, pamięć zbiorowa coraz bardziej różniła się od oficjalnej wykładni władz. Wiele tematów nie mogło być jednak badanych, a ówczesna polska polityka historyczna wypaczyła polską pamięć o wojnie. Dopiero po 1989 r. możliwe stało się nadrobienie zaległości badawczych oraz opracowywanie doświadczenia wojny.

Polska pamięć zbiorowa po 1989 r.

Z badań przeprowadzonych w 2009 r. w związku z tworzeniem Muzeum II Wojny Światowej wynika, że ówczesna polska pamięć o wojnie ukształtowana została w dużej mierze już po upadku komunizmu w 1989 r. Wpłynęły na to – zniesienie cenzury i możliwość publikowania badań na tematy wcześniej zakazane, a związane m.in. ze zbrodniami radzieckimi, zmiany programów szkolnych, nowe filmy, przebudowa przestrzeni symbolicznej itd. Wyniki badań pokazały, że dla respondentów nie jest jasne, kto był głównym wrogiem – zależnie od pytania byli to Niemcy, Rosjanie lub Ukraińcy. We wspomnieniach rodzinnych dominowały zaś trudne doświadczenia życia codziennego podczas wojny. Wśród skojarzeń dotyczących II wojny na poziomie jednostki respondenci wskazywali przede wszystkim ludobójstwo, męczeństwo i traumatyczne doświadczenia zwykłych ludzi, natomiast na poziomie narodowym mówili o kwestiach militarnych, o patriotyzmie i polityce. Wskazywano również raczej na pamięć początku niż końca wojny oraz wskazywano, że 1945 r. nie oznaczał końca walk. Jeśli chodzi o kwestie dumy i wstydu z powodu danych postaw przodków żyjących podczas wojny, respondenci przyjmowali w niewielkiej większości postawę apologetyczną (51,2%). Wśród głównych wydarzeń, które były powodem do dumy, wymieniano kampanię wrześniową (35,5%), Powstanie Warszawskie (34,3%), walki wojska polskiego (24,1%) oraz konspirację i walki organizacji podziemnych (13,4%), natomiast na pomoc Żydom wskazało jedynie 5,4% pytanych. Znacznie łatwiej było ankietowanym wymienić powody do dumy niż do wstydu, jednak wśród tych ostatnich wskazywano na: zdrajców – kolaborantów, konfidentów czy volksdeutschy i działaczy komunistycznych.

W obszernym raporcie podkreślano, że pamięć o wojnie różni się w zależności od regionu, a co za tym idzie doświadczeń ze służbą w różnych armiach – w tym w Wehrmachcie. Na pamięć w istotny sposób wpływało również miejsce zamieszkania – wieś lub miasto. Jeśli chodzi o pamięć związaną z losem ludności żydowskiej, to w 2009 r. większość respondentów słyszała o pogromie w Jedwabnem, ale jednocześnie

rozgrzeszała z tej zbrodni Polaków. Z badania wynika, że polskie społeczeństwo nie poczuwało się do winy wobec Żydów. Raport z 2009 r. wskazał sześć ogólnych tzw. figur polskiej pamięci: tradycję walki zbrojnej, konspirację, historię polityczną, losy i cierpienia zwykłych ludzi, męczeństwo narodu polskiego oraz Holokaust (choć raczej w kontekście dumy związanej z pomocą Żydom).

Badanie przeprowadzone przez CBOS w 2019 r. wskazało, że według 82% dorosłych Polaków II wojna światowa to wciąż żywa część polskiej historii. Warto zauważyć, że ten odsetek wzrósł w stosunku do badania z 2014 r. 76% respondentów wskazało, że w ich rodzinie są lub były osoby, które brały czynny udział w wojnie lub były ofiarami represji. Co ciekawe, jedynie według 48% ich przodkowie doznali represji ze strony Niemiec, jednak na analogiczne doświadczenia ze strony ZSRR wskazało jeszcze mniej, bo 18% badanych. Co więcej, aż 21% zadeklarowało, że ich przodkowie pomagali Żydom, a 44% deklaruowało udział członków swych rodzin w kampanii wrześniowej. Wśród powodów do dumy w 2019 r. wskazywano na Powstanie Warszawskie (46%); organizację Polskiego Państwa Podziemnego i Armii Krajowej (42%); wojnę obronną 1939 r. (36%) i ratowanie Żydów (30%, przy czym w 2014 r. było to 26%). Znaczące jest, że w badaniu z 2019 r. nie pytano o ewentualne powody do wstydu. Natomiast z badania CBOS poświęconego pamięci zbiorowej o Auschwitz-Birkenau z 2020 r. wynika, że miejsce to wciąż nieco częściej kojarzone jest z męczeństwem narodu polskiego niż żydowskiego, chociaż coraz częściej wiązane jest w świadomości społecznej z Zagładą Żydów.

Chociaż nie ma tutaj miejsca na głębszą analizę tych wyników ani na porównanie z badaniami z innych lat, to jednak widać, że wojna od lat kojarzy się Polakom z ofiarą i męczeństwem, ale również jest powodem do dumy. Ewentualne powody do wstydu są znacznie mniej istotne. Można zaryzykować twierdzenie, że swoistym spadkiem po okresie komunizmu jest przeważająca pamięć o ofiarach polskiego pochodzenia (również ze względu na niemal całkowitą nieobecność potomków ofiar pochodzenia żydowskiego) oraz przekonanie o pozytywnej roli w ratowaniu Żydów, co z kolei jest

wykorzystywane we współczesnej polityce historycznej, wzmacniającej to przeświadczenie.

Polityka historyczna

Po 1989 r. polska nauka i polityka historyczna zaczęły nadrabiać oczywiste zaległości w badaniach nad okupacją radziecką i upamiętnianiem jej ofiar. W latach 90. zaczęły powstawać nowe muzea (katyńskie, ale też w obozach w Sobiborze i w Kulmhof), prowadzone były ekshumacje w Charkowie i Miednoje, prowadzono dyskusje wokół powstającego Instytutu Pamięci Narodowej, dyskutowano również o wypędzeniach Niemców i ich losie po 1945 r. Jednak w porównaniu z późniejszym okresem w latach 90. państwo było znacznie mniej zaangażowane w tematy historyczne w przestrzeni publicznej. Od początku XXI w. polityka historyczna, którą dopiero zaczęto wówczas nazywać wprost, zaczęła odgrywać znacznie większą rolę w Polsce – zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Jednym z przejawów tych zmian było powołanie bardzo czynnego w przestrzeni publicznej Muzeum Powstania Warszawskiego oraz podjęcie sporu z Niemcami na temat odszkodowań za zniszczenia wojenne i wypędzenia. Od tego momentu tematyka II wojny była coraz częściej wykorzystywana również w sporach politycznych, dla których słowem kluczem stał się „dziadek z Wehrmachtu”. Partie prawicowe zaczęły też coraz częściej wykorzystywać trudne doświadczenia wojenne w kontaktach z Niemcami, zwłaszcza po 2015 r.

Historia wojny stała się również istotnym elementem działań polskiej dyplomacji, m.in. dzięki większemu zrozumieniu od końca lat 90. dla konieczności budowania wizerunku państwa poprzez dyplomację historyczną. Znajdowało to swój wyraz w przemówieniach ministrów spraw zagranicznych, w tym Władysława Bartoszewskiego w Bundestagu w 1995 r., w organizacji rocznic związanych z wojną czy w symbolicznych przeprosinach prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego za zbrodnię w Jedwabnem. Elementami tak pojętej dyplomacji były m.in. budowa gdańskiego Muzeum II Wojny Światowej, które miało być

polską odpowiedzią na niemieckie Centrum Przeciwno Wypędzeniom, czy kampania przeciwko określeniu „polskie obozy koncentracyjne”. Do nurtu wykorzystania trudnej historii wojennej na potrzeby polityki zagranicznej, ale też wewnętrznej, należy również tworzenie (skądinąd potrzebnych) raportów o stratach Warszawy i Polski ze strony Niemiec w czasie odpowiednio Powstania Warszawskiego i całej wojny. Charakterystyczne jest jednak to, że polskie władze, zwłaszcza po 2015 r., wysuwają roszczenia wyłącznie w stosunku do Niemiec. Spory z Rosją w ostatnich latach dotyczą głównie wybuchu wojny i paktu Ribbentrop-Mołotow, nie ma natomiast słowa o żądaniach odszkodowawczych czy żądaniach zwrotu zagrabionych dóbr. Oprócz podkreślania statusu niedocenionej ofiary i wkładu w walkę po stronie aliantów polskie władze od lat wskazują również na zasługi Polek i Polaków w ratowaniu Żydów. Na tym tle dochodzi również do sporów z badaczami Zagłady, którzy w swoich publikacjach opisują również karygodne zachowania niektórych Polaków. Było to powodem próby zmiany ustawy o IPN w 2018 r., według której osoby obwiniające Polaków jako zbiorowość (naród, społeczeństwo) o współudział w Holokauście miały być pociągane do odpowiedzialności karnej. Ostatecznie doprowadziło to do skandalu dyplomatycznego i znaczącego pogorszenia relacji Polski z Izraelem.

Przestrzeń publiczna i kultura masowa

II wojna światowa często pojawia się w kulturze masowej. W ostatnich latach powstało w Polsce wiele filmów i seriali poświęconych II wojnie – m.in. „Miasto 44”, „Czas honoru” czy dwa filmy o dywizjonie 303. Część filmów przywoływała również trudne doświadczenia i wyparte fakty związane z losem ludności żydowskiej czy niemieckiej na ziemiach polskich oraz relacji polsko-ukraińskich. Tak było w przypadku „Pokłosa”, „Róży”, „W ciemności” czy „Wołynia”. Z obserwacji corocznych Targów książki historycznej wynika, że duża część szczególnie popularnej historiografii dotyczy właśnie szeroko pojętej II wojny światowej. Ostatnio pojawia się też coraz więcej

książek historycznych, w tym reportaży, poświęconych doświadczeniom różnych grup narodowościowych, ale też życiu codziennemu podczas okupacji czy kwestii przesiedleń, ale też powrotów. Duże zainteresowanie społeczne i medialne wojną widać w dodatkach historycznych do gazet i czasopism w Polsce. Istotnym sposobem przeżywania przeszłości są liczne rekonstrukcje – również wydarzeń tak traumatycznych jak rzeź Woli czy zbrodnia wołyńska. W ostatnich latach istotnym elementem, częściowo łączącym się z pamięcią o II wojnie światowej, jest państwowy kult tzw. żołnierzy wyklętych, co jest widoczne m.in. w tzw. modzie patriotycznej. Ważny wpływ na obecność pamięci o wojnie w przestrzeni publicznej mają także instytucje kultury, które nie tylko tworzą wystawy, ale też prowadzą działania wydawnicze, animują wydarzenia czy tworzą gry poświęcone wybranym aspektom wojny.

Diagnoza i rekomendacje

Jak wynika z przywołanych badań opinii społecznej oraz z obserwacji polityki historycznej, historiografii, kultury masowej, czy dyskusji w przestrzeni publicznej, II wojna światowa wciąż pełni dla społeczeństwa polskiego rolę tożsamościotwórczą. Z tym zaś wiąże się rosnące upolitycznienie tej tematyki w Polsce. Dodatkowo w Polsce, podobnie jak w innych krajach, widać koncentrację na własnej historii narodowej i brak znajomości dziejów sąsiadów, co wpływa na niezrozumienie wrażliwości związanych z historią i pamięcią w sąsiednich państwach. W połączeniu z brakiem dostatecznej wiedzy i wpływem polityki historycznej prowadzi to do często bezkrytycznej gloryfikacji własnych ofiar. Z drugiej strony, zważywszy na rosnące zróżnicowanie kulturowe i narodowościowe współczesnych społeczeństw regionu, zmienia się również wrażliwość i oczekiwania odbiorców treści edukacyjnych i popularyzatorskich.

Dlatego też myśląc o jakichkolwiek działaniach mających promować wiedzę i pamięć o II wojnie, powinno się: 1. zaprezentować ujęcie regionalne – tj. środkowoeuropejskie; 2. zaprezentować dzieje różnych grup,

ale też państw pod okupacją (wskazać choćby na diametralnie różne doświadczenia okupacji w Polsce i w regionie Europy Środkowej oraz na Zachodzie); 3. warto przedstawić polskie regionalne zróżnicowanie okupacji, czego wyrazem jest choćby kwestia tzw. volkslisty; 4. warto skoncentrować się na życiu codziennym i losach tzw. zwykłych ludzi; 5. bardzo ważne jest także, aby zwiedzający dowiedzieli się również o znaczeniu wojny dla bieżącej pamięci i polityki. Kluczowe byłoby więc, aby podkreślać, że wiele z tego, co dzisiaj jest elementem pamięci zbiorowej, to nie tyle obiektywne fakty, ile subiektywna pamięć, a wręcz efekt kreacji polityki historycznej.

KLAUS ZIEMER

POLSKA W NIEMIECKIEJ PAMIĘCI O II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Rozrachunek z nazizmem i II wojną światową – dziś konstytutywny składnik niemieckiej kultury pamięci – zaczął się w RFN relatywnie późno. W pierwszych latach po zakończeniu wojny wielu Niemców czuło się głównie jej ofiarami. Rzadko pytano wówczas o prawdziwą przyczynę licznych osobistych tragedii.

Nieskuteczne ściganie zbrodni popełnionych przez Niemców

Pierwsze informacje o zorganizowanych i popełnianych z polityczną premedytacją zbrodniach niemieckich na okupowanych terenach Europy Wschodniej, Środkowo-Wschodniej i Południowej dotarły do szerszej opinii publicznej w trakcie procesu tzw. grupy operacyjnej (*Einsatzgruppe*) w Ulm w 1958 r. Jeszcze w tym samym roku w Ludwigsburgu powstała Centrala Krajowych Zarządów Sądownictwa do Wyjaśnienia Zbrodni Nazistowskich. Dalszych przerażających szczegółów przeprowadzonych przez Niemców masowych mordów dostarczały opinii publicznej relacje z procesu Eichmanna w Jerozolimie w 1961 r.

i z procesów zbrodniarzy oświęcimskich we Frankfurcie nad Menem od 1963 r. Jednak dopiero po opublikowaniu tzw. memorandum wschodniego Niemieckiego Kościoła Ewangelickiego z 1 października 1965 r. rozpoczęła się trwająca miesiącami, niekiedy bardzo emocjonalna dyskusja o niemieckiej winie za II wojnę światową i popełnione wówczas zbrodnie. „Oredzie przebaczenia” polskich biskupów z 18.11.1965 r. i dość wstrzemięźliwa odpowiedź biskupów niemieckich wywołały w Polsce gwałtowne debaty, ale otworzyły drogę ku pojednaniu, w Niemczech natomiast pozostały w znacznej mierze niedostrzeżone. Toczące się tam dyskusje przygotowywały jednak grunt pod politykę wschodnią koalicji socjalliberalnej (od 1969 r.), która dążyła do ustanowienia nowych relacji ze wschodnimi sąsiadami.

Ściganie zbrodni popełnionych przez Niemców w Polsce i innych krajach Europy Wschodniej, Środkowo-Wschodniej i Południowej przez długie lata było w RFN mało skuteczne, ponieważ w niemieckim sądownictwie nie dokonano się denazyfikacja. Dopiero kiedy wraz ze zmianą generacyjną w latach 70. nowe pokolenie prawników traktujących z należną powagą normy konstytucyjne przejęło kierownicze stanowiska w prokuraturze i orzecznictwie, rozpoczęły się na szerszą skalę procesy karne, których przedmiotem były zbrodnie popełnione w imieniu państwa niemieckiego. W 1969 r. Bundestag zniósł przedawnienie zbrodni ludobójstwa (dyskusja o tzw. formule Radbrucha), jednak z powodu zaawansowanego wieku wielu sprawców nie mogło już zostać pociągniętych do odpowiedzialności karnej.

Niemiecka pamięć koncentruje się na Holokauście

Pamięć o zbrodniach popełnianych przez Niemców podczas II wojny światowej często ogranicza się do Holokaustu. Poza horyzontem świadomości pozostają przez to inne wstrząsające przestępstwa, np. trzyletnie oblężenie Leningradu (1941–1944, milion zmarłych z głodu) i okrucieństwa, do jakich doszło na Białorusi, w Ukrainie, w Serbii, Grecji i we Włoszech. Dużo wiedzą o nich społeczeństwa tych krajów, ale w Niemczech fakty te są w znacznej mierze nieznane, i to nie tylko młodemu

pokoleniu. Większość obozów zagłady, w których mordowano Żydów z całej Europy, niemieccy okupanci utworzyli w Polsce. Jednak fakt, że z ponad 5 milionów zamordowanych polskich obywateli połowa nie była Żydami i że od pierwszego dnia okupacji Niemcy systematycznie mordowali członków polskiej elity, aby zrobić z Polaków pozbawiony przywództwa naród niewolników, docierał po wojnie do świadomości Niemców dopiero stopniowo.

Równie mało znane jest w Niemczech istnienie polskiego państwa podziemnego z rozwiniętymi strukturami, np. w szkolnictwie, i Armii Krajowej, najefektywniejszego ruchu oporu spośród wszystkich okupowanych krajów. Powstanie warszawskie w 1944 r., po którego klęsce na rozkaz Hitlera – w aspekcie militarnym bezsensowny – miasto zostało całkowicie zniszczone, tworzy dziś dla wielu Polaków ważny punkt odniesienia tożsamości narodowej, nawet jeśli sens tego zrywu w obliczu brutalnego postępowania niemieckich oddziałów z polską ludnością cywilną i ogromnych zniszczeń materialnych podawany jest niekiedy w wątpliwość. W Niemczech jednak nawet nie wszystkie podręczniki do historii o nim wspominają i często myli się je z powstaniem w warszawskim getcie w 1943 r.

Nowe spojrzenie na postawę społeczeństwa w okresie nazizmu z perspektywy „pokolenia roku 1968”

Wśród wielu pytań, jakie pokolenie roku 1968 stawiało tradycyjnym autorytetom, pojawiło się też pytanie skierowane do pokolenia rodziców o ich postawę wobec nazizmu. Kwestia ta doprowadziła nie tylko do licznych konfliktów między pokoleniami, ale w dalszej perspektywie także do pogłębionych badań w kręgu historiografii i publicystyki, które miały określić skalę uwikłania społeczeństwa w reżim nazistowski. Kolejne studia przypadków ujawniały, jak głęboko poszczególne grupy zawodowe – prawnicy, lekarze, historycy – wpisały się w system nazistowski i wspierały realizację jego zbrodniczych celów, np. eutanazji albo planowania przyszłej niemieckiej „przestrzeni życiowej na Wschodzie”.

Równocześnie dostrzeżono stałą obecność w wielu dziedzinach życia publicznego RFN – nie tylko w sądownictwie – elit nazistowskich. Po zjednoczeniu Niemiec kilka ministerstw zleciło zbadanie swej powojennej historii historykom, którzy wykazali przerażającą ciągłość obsady personalnej w aparacie urzędniczym. Zdarzało się nawet, że uniemożliwiano objęcie stanowisk państwowych działaczom opozycji antynazistowskiej.

Bardzo wyraźnie zmieniało się w ciągu dziesięcioleci również postrzeganie opozycji antynazistowskiej. Bezpośrednio po zakończeniu wojny zamachowców z 20 lipca 1944 r. często uznawano za zdrajców. Dopiero od pierwszej połowy lat 50. data 20 lipca nabierała znaczenia jako symbol wewnątrzniemieckiej opozycji przeciw Hitlerowi, choć początkowo tylko – trzeba przyznać – w bardzo wąskim kręgu elity politycznej i wojskowej tamtych czasów.

Kamień milowy w kulturze politycznej RFN stanowiło przemówienie prezydenta Richarda von Weizsäckera wygłoszone w 1985 r. w 40. rocznicę kapitulacji Trzeciej Rzeszy. Oświadczył, że historię Niemiec trzeba przyjąć ze wszystkimi jej pozytywnymi i negatywnymi stronami, a 8 maja nie był dniem klęski, ale dniem wyzwolenia. Teza ta wywoływała z początku burzliwe niekiedy dyskusje i protesty. Dziś oddaje ona pogląd w znacznym stopniu dominujący.

W czerwcu 1986 r. historyk Ernst Nolte wywołał toczący się następnie w mediach przez cały rok tzw. spór historyków, bowiem opublikował artykuł, w którym kwestionował wyjątkowość Holocaustu. Przez krytyków liberalno-lewicowych, poczynając od Jürgena Habermasa, argumentacja Noltego została odrzucona jako próba relatywizacji zbrodni nazistowskich.

Stanowisko NRD wobec nazizmu i okupacji Polski

Kierownictwo NRD definiowało swoje państwo jako „od samego początku antyfaszystowskie” i odrzucało jakąkolwiek odpowiedzialność, w tym również odszkodowania, za zbrodnie popełnione przez nazistowskie Niemcy. W tej optyce elitą opozycji przeciw reżimowi

nazistowskiemu byli niemieccy komuniści. Ich postawę rozciągnięto na wszystkich mieszkańców NRD, wobec czego dyskusja o ich roli w okresie nazizmu została ucięta. Niemniej jednak kierownictwo SED było nieufne wobec większości społeczeństwa, które jego zdaniem pozwoliło się materialnie skorumpować reżimowi nazistowskiemu. Dlatego urządzono wprawdzie kilka miejsc pamięci dla uczczenia politycznych ofiar nazizmu, przede wszystkim wśród komunistów, ale z drugiej strony wytworzyło to „specyficzną mentalność definitywnego zakończenia” (Jürgen Danyel). Wyjątek stanowiły pod tym względem tylko marginalne grupy kościelne jak np. Akcja Znak Pokuty, uważnie obserwowane przez służby bezpieczeństwa państwa.

Ponieważ II wojna oficjalnie interpretowana była w NRD głównie w kategoriach walki klasowej, to przekaz o polityce Niemiec na okupowanych ziemiach nie mógł wywołać większej empatii dla cierpień polskiej ludności. Również wyjątkowość Zagłady nie pozwalała się uchwycić tymi kryteriami, dlatego największe grupy ofiar – Żydzi i Romowie – znalazły się na bardzo dalekim planie pamięci zbiorowej. Ignorowanie przez NRD zagadnienia postaw Niemców wobec nazizmu i polityki prowadzonej podczas II wojny na terenach okupowanych wywoływało w Polsce nieufność i niechęć do zachodniego sąsiada.

Kultura pamięci w zjednoczonych Niemczech

Po zjednoczeniu Niemiec podjęto dyskusję, w jaki sposób należy upamiętnić rządy SED, nie umniejszając przez to pamięci o dyktaturze nazistowskiej. Komisja śledcza niemieckiego Bundestagu zgodziła się na formułę zaproponowaną przez historyka Berndta Faulenbacha: „1. Pamięć o stalinizmie nie może *relatywizować* pamięci o Holokauście. 2. Pamięć o Holokauście nie może *trywializować* pamięci o stalinizmie”. W nowych krajach związkowych RFN jest ona kultywowana również w tych miejscach pamięci, gdzie, jak np. w Buchenwaldzie, cierpiały zarówno ofiary reżimu nazistowskiego, jak i ofiary stalinizmu.

Znane dziś powszechnie pojęcie „niemieckiej kultury pamięci” istnieje dopiero od lat 90. XX w. Opiera się ono na „późnym wytworzeniu empatycznej relacji” (Aleida Assmann) z żydowskimi ofiarami nazizmu, która znajduje wyraz m.in. w „Stolpersteine*”. Holokaust stał się wręcz „negatywnym mitem założycielskim” powojennych Niemiec. Po wieloletnich dyskusjach w 2005 r. w centrum Berlina uroczyście odsłonięto Pomnik Pomordowanych Żydów Europy. Następnie powstały miejsca pamięci o zamordowanych Romach i homoseksualistach. Do kalendarza publicznych obchodów zostały wpisane nowe dni pamięci, np. 27 stycznia – dzień wyzwolenia obozu zagłady Auschwitz w 1945 r. Niekiedy jednak krytykuje się „rytualizację” takich upamiętnień, argumentując, że często wyłącza się z nich historię własnej rodziny („dziadek wcale nie był nazistą”).

W minionych dziesięcioleciach zmieniło się też upowszechnianie wiedzy o historii. Pierwszym tego sygnałem był pokazany w zachodniemieckiej telewizji na początku 1979 r. czteroodcinkowy film „Holocaust”, w którym fikcyjne losy żydowskiej rodziny w Trzeciej Rzeszy zainteresowały milionową publiczność. Wywołał on w Niemczech po raz pierwszy w tak wielkiej skali dyskusje o prześladowaniu Żydów i jego społecznym kontekście. Dopiero od tego momentu pojęcie „Holokaust” funkcjonuje w Niemczech w języku codziennym. Inne osnute na tle historycznym filmy fabularne, np. trzyodcinkowy serial telewizji ZDF „Nasze matki, nasi ojcowie” (2013), również dotarły do wielomilionowej publiczności, chociaż w Polsce były odbierane całkiem inaczej niż w Niemczech. Mało zbadana jest prezentacja współczesnej historii w mediach społecznościowych. Nie można bagatelizować ich oddziaływania, a zawarty w nich przekaz powinien być omówiony także na lekcjach historii.

Mając świadomość niedostatecznej wiedzy społeczeństwa niemieckiego o polityce okupacyjnej podczas II wojny światowej, Bundestag podjął oddolną, społeczną inicjatywę stworzenia w Berlinie

* Dosłownie: „kamień-potykaç”; w Polsce określane mianem „kamieni pamięci”. Są to metalowe kostki, na których wygrawerowane jest imię i nazwisko osoby zamordowanej przez reżym nazistowski. Umieszczane są one w chodniku, w pobliżu dawnego miejsca zamieszkania ofiary (przyp. red).

„polskiego pomnika” i 30.10.2020 r. postanowił urządzić „miejsce pamięci i spotkań” z Polakami. Jego koncepcję minister spraw zagranicznych Heiko Maas przedłożył 15.09.2021 r. Dyskusja nad nią może znacząco przyczynić się do pogłębionego rozumienia relacji polsko-niemieckich; można ją śledzić m.in. przez stronę internetową Niemieckiego Instytutu Spraw Polskich (Deutsches Polen-Institut; www.deutsches-polen-institut.de).

Moim zdaniem – posłużę się przykładem wystawy – należałoby uwzględnić zwłaszcza następujące zagadnienia, niemal nieugruntowane w powszechnej świadomości:

- „Generalny Plan Wschodni” (niem. *Generalplan Ost*), tzn. stworzenie „niemieckiej przestrzeni życiowej na Wschodzie”. Obejmował on zarówno wypędzenie części polskiej ludności z jej odwiecznych terenów zamieszkania (i będące jego przesłanką postrzeganie Polaków jako „ludzi drugiej kategorii”), jak i osadnictwo Niemców, którzy na polecenie niemieckich władz musieli opuścić swe strony rodzinne np. w Europie Południowo-Wschodniej. Jako przykład można by podać „Akcję Zamość”. Kto dziś jeszcze wie, że prezydent RFN (w latach 2004–2010) Horst Köhler urodził się na okupowanej Zamojszczyźnie?
- Rozmiary pracy przymusowej, którą Polki i Polacy musieli wykonywać w Niemczech. Jeśli wystawa byłaby pokazywana również w Niemczech, można by uwzględnić także lokalne podobozy – w regionie Renu-Neckaru np. podobóz KZ Natzweiler w Alzacji, gdzie po powstaniu warszawskim Polacy pracowali przymusowo w zakładach Daimler-Benz w Mannheim. W edukacji szkolnej można by postawić młodzieży zadanie wyszukania leżących w macierzystym regionie byłych obozów pracy i opisanie ich powojennej historii.
- Jak powojenny wymiar sprawiedliwości potraktował przestępców odpowiedzialnych za ciężkie zbrodnie, np. za mało znaną w Niemczech masakrę na Woli na początku powstania warszawskiego. Pomocne jest tu np. studium Philippa Martiego „Der Fall Reinefarth – eine biografische Studie zum öffentlichen

und juristischen Umgang mit der NS-Vergangenheit“, Neumünster–Hamburg 2014 (*Przypadek Reinefartha – studium biograficzne o publicznym i prawnym podejściu do przeszłości nazistowskiej*). Na przykładzie osób takich jak Reinefarth można omówić kilka problemów naraz – równie dobrze na lekcjach, jak na wystawie.

- Pouczające może być także przyjrzenie się antypolskim stereotypom w Niemczech w XIX w., w okresie cesarstwa i w Republice Weimarskiej oraz w okresie powojennym: co je spowodowało i na ile zostały przezwyciężone.

JOANNA WOJDON

II WOJNA ŚWIATOWA WE WSPÓŁCZESNYCH POLSKICH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA HISTORII

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową II wojna światowa pojawia się w polskiej szkole trzy razy: w kursie propedeutycznym w klasie IV szkoły podstawowej, gdy uczniowie mają się zapoznać z nastoletnimi bohaterami polskiego ruchu oporu, w klasie VIII, stanowiącej podsumowanie pierwszego systematycznego kursu historii, rozpoczynającego się w klasie V od prehistorii, wreszcie w ostatniej klasie szkoły średniej, gdy jednak większość uczniów koncentruje się już na przygotowaniu do matury i najczęściej nie jest to matura z historii. Do niniejszej analizy wybrane zostały podręczniki dla klasy VIII szkoły podstawowej – jako te, które przedstawiają obraz wojny docierający do najszerszego grona. Uwzględnione zostały cztery książki, trzy z wiodących wydawnictw (Nowa Era, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) i jedna z wrocławskiego wydawnictwa Wiking*.

* Nie znam systematycznych oficjalnych badań nad popularnością poszczególnych wydawnictw, ale np. monitorowanie grupy facebookowej „Nauczyciele historii” oraz nieformalne rozmowy pozwalają na powyższy wniosek. Wśród liderów znajduje się jeszcze Operon, ale opierając się na innych badaniach, nie spodziewam się, by jego narracja odbiegała od tzw. mainstreamu.

W najbliższych latach miejsce historii najnowszej w szkolnej edukacji ma się zmienić i ma stanowić ona trzon nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”, który ma być nauczany u progu edukacji ponadpodstawowej, zastępując przy tym wiedzę o społeczeństwie. Podręczników do tzw. HiTu jeszcze nie ma, natomiast podstawa programowa nie zapowiada większych zmian w podejściu do treści edukacyjnych względem tego, co obowiązuje dziś, poza większym ich upolitycznieniem.

W Polsce podręczniki szkolne podlegają zatwierdzeniu przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w oparciu o opinie ekspertów merytorycznych, powoływanych z listy zatwierdzonej przez Ministerstwo, a sporządzanej przy uwzględnieniu propozycji środowisk nauczycielskich i naukowych. Jest ona w zasadzie niezmienna od lat, nowe nazwiska dokładane są sporadycznie. O wyborze podręcznika stosowanego w konkretnej szkole decydują natomiast sami nauczyciele. Nie mają oni obowiązku korzystania z podręczników, ani z tych, zatwierdzonych przez ministerstwo, ani z innych, ale istnieje silna tradycja opierania nauczania na „przerabianiu” podręczników, której trwałość potwierdziły na początku XXI w. szeroko zakrojone badania prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Ponadto w przypadku szkół podstawowych jedynie urzędowo zatwierdzone podręczniki mogą być zakupione przez szkołę i wypożyczone uczniom. W szkołach średnich podręczniki kupują sami uczniowie.

W PRL obowiązywał jeden urzędowo zatwierdzony podręcznik dla danej klasy, wydawany przez państwowe Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Gdy pod koniec XX w. rynek został uwolniony, oferta podręczników stała się bardzo bogata. Ponieważ dodatkowo podstawa programowa była sformułowana bardzo ogólnie, różne wydawnictwa proponowały bardzo odmienne rozwiązania metodyczne, zawartość merytoryczną i układ treści. Po kilku latach rynek został jednak zdominowany przez kilka tylko wydawnictw, inne upadły lub zostały wykupione przez liderów, a oferta znacznie zubożała. Co charakterystyczne, od początku największym zainteresowaniem nauczycieli cieszyły się najbardziej konwencjonalne ujęcia, dające zwarty wykład dziejów, nieodbiegające (może poza coraz bogatszą

szatą graficzną) od ugruntowanych już rozwiązań metodycznych, choć oczywiście wyeliminowano rażące propagandą komunistyczną interpretacje. Do tego podstawa programowa po kolejnych reformach uległa znacznemu uszczegółowieniu, tak że twórcom podręczników nie pozostawiono zbyt wielkiej swobody w doborze czy aranżacji materiału. Widać to dobitnie w prezentacji II wojny światowej.

W każdym z analizowanych podręczników zajmuje ona prawie sto stron, na których dominuje tekst autorski, poprzeplatany ilustracjami i innymi środkami dydaktycznymi. Część poświęcona wojnie stanowi w efekcie ok. 30 do nawet 40% całego materiału nauczania w klasie VIII. Mimo tego, że analizowane były różne podręczniki, układ treści jest w nich niemal identyczny, łącznie z podziałem na rozdziały i podrozdziały. Trzy zasadnicze części to:

1. wojna obronna Polski w 1939 r. (okres przedwojenny przedstawiany był w klasie VII, z wyjątkiem książki wydawnictwa Wiking, uwzględniającej w klasie VIII drogę ku wojnie),
2. przebieg działań wojennych w Europie i na świecie,
3. ziemie polskie pod dwiema okupacjami.

Części 2. i 3. przedstawione są w kolejności chronologicznej, tak że zaraz po omówieniu ustaleń konferencji w Poczdamie i zrzucenia bomb atomowych na Japonię narracja wraca do września 1939 r. w Polsce. Mniej więcej równa ilość miejsca przeznaczona jest na część 2. i 3.

Podobieństwo widać nawet w strukturze poszczególnych rozdziałów. Na przykład w dwóch spośród analizowanych książek kampania wrześniowa pokazana została za pomocą mapy, której towarzyszy kalendarium głównych bitew, z datami i krótkim przebiegiem. Wybór bitew i sposób ich omówienia także się powtarza. Już w tym wstępnym rozdziale widać, że głównym przedmiotem zainteresowania podręczników są wydarzenia polityczne i militarne, że narracja wręcz epatuje danymi liczbowymi: datami (rocznymi i dziennymi), liczbami uczestników czy ofiar, informacjami o wielkości uzbrojenia, a także nazwami geograficznymi czy w nieco mniejszym stopniu danymi biograficznymi.

Wojna pokazywana jest przede wszystkim w skali makro. To przede wszystkim kampanie i bitwy, a potem dyplomacja Wielkiej Trójki, zmieniające się granice i struktury państwowe, polski rząd na emigracji i państwo podziemne, partie polityczne (w tym komuniści). Aspekt ludzki pojawia się w znacznie mniejszym stopniu. Można wręcz odnieść wrażenie, że cierpienia ludności traktowane są jako w pewnym sensie naturalny atrybut wojny. Nie wywołują wielkich emocji, np. współczucia czy oburzenia. Raczej służą ferowaniu ocen: podkreślają nikczemność sprawców z jednej strony, a doniosłość ruchu oporu z drugiej. Ton narracji jest bowiem sprawozdawczy, a ocena postaw ludzkich jednoznaczna. Nie ma miejsca na dywagacje na temat np. dylematów moralnych czy destrukcyjnego wpływu wojny na morale społeczeństwa, może z wyjątkiem prób usprawiedliwiania działań Polaków (np. w Jedwabnem).

Ten sprawozdawczy charakter podręczników i przesylenie danymi nadaje im charakter raportów o przeszłości, z którymi uczniowie mają się zapoznać i je przyswoić. Podręczniki nie stwarzają okazji do samodzielnego myślenia, formułowania wniosków czy ocen. To wszystko podane jest na tacy. Nawet przy tak kontrowersyjnej kwestii jak decyzja o wybuchu powstania warszawskiego nie oczekuje się od ucznia zajęcia stanowiska, a jedynie zreferowania poglądów obrońców i krytyków tej decyzji (zestawionych wcześniej w stosownej tabeli).

Materiały graficzne, choć dość liczne, pojawiają się najczęściej w funkcji ozdobników czy przerywników, podnoszących wizualną atrakcyjność książek, ale właściwie nie dają podstawy do samodzielnej analizy czy innego wysiłku intelektualnego, o ile nie zadba o to z własnej inicjatywy nauczyciel. Podpisy pod ilustracjami luźno tylko odwołują się do tego, co widać, nie pomagają w odbiorze elementów graficznych, raczej są rozszerzeniem tekstu autorskiego o nowe szczegóły, ciekawostki albo kolejne dane liczbowe. Trudno się dziwić, że na egzaminie maturalnym z historii samodzielna interpretacja źródeł wizualnych sprawia polskim uczniom ogromne trudności.

Poniższe trzy przykłady nie wyczerpują katalogu problemów związanych z miejscem i rolą ilustracji w podręcznikach, ale

egzemplifikują kilka istotnych zjawisk, nawiązujących także do techniczno-strategicznego, a nie humanistycznego (lub humanitarnego) spojrzenia na wojnę.

- Schemat U-bota występuje we wszystkich podręcznikach. Podpisy skupiają się na stronie technicznej, a niektóre mogłyby z powodzeniem funkcjonować jako fragmenty tekstu bez ilustracji. O załodze nie ma mowy.
- Fotografia Drezna po nalotach. Pytanie o to, co widać na ilustracji, razi banalnością. Widać ruiny. Ale przecież te (i inne) ruiny przekładają się na cierpienia setek i tysięcy ludzi, bezpośrednio śmiertelne ofiary, osoby pozbawionych dachu nad głową i dorobku całego życia, zniszczoną infrastrukturę, taką jak sklepy, piekarnie, infrastruktura sanitarna, energetyczna, komunikacyjna (choć widać próby jej odtworzenia), co sprawia kolejne niedogodności i cierpienia. Rodzą się pytania o przyczyny i cele bombardowań, o ich wpływ na pamięć i upamiętnienie wojny itd. Tego wszystkiego próżno szukać w tekście, podpisach czy poleceniach. Potencjał edukacyjny ilustracji został zaprzepaszczony, zarówno w sferze rozwijania umiejętności analizy fotografii, jak i traktowania jej jako punktu wyjścia do dyskusji o wartościach.
- Wręcz bulwersujące jest wykorzystanie fotografii Czesławy Kwoki, nastoletniej więźniarki z Auschwitz, jako tła, na którym rozmieszczone są ramki z zadaniami i treściami powtórzeniowymi. W ten sposób podręcznik nie tylko nie podejmuje refleksji nad banalizacją zła, ale *de facto* sam się do niej przyczynia.

Jeśli chodzi o miejsce i obraz Niemiec i Niemców w analizowanych podręcznikach, można wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze, pojęcia te stosowane są właściwie zamiennie. Naród niemiecki i państwo niemieckie są traktowane tożsamo (dość podobnie zresztą jak Polska i Polacy). O ile w PRL od momentu powstania NRD dbano o to, by podkreślać, że zbrodni wojennych dokonywali hitlerowcy, a nie Niemcy, o tyle w najnowszych podręcznikach mowa jest wyłącznie

o Niemcach. Hitlerowcy ani naziści nie pojawiają się nawet w charakterze synonimów, a określenie „III Rzesza” tylko sporadycznie. Znacznie wyraźniej niż w PRL podkreśla się za to, że Polska znalazła się pod dwiema okupacjami, niemiecką i sowiecką (stosowane wcześniej słowo „radziecki” zostało z podręczników wyeliminowane), w tym sensie więc Niemcy przestali być jedynymi czy głównymi sprawcami zła i cierpień polskich obywateli.

Po drugie, wszyscy Niemcy traktowani są tak samo. Nie różnicuje się ani społeczeństwa, ani elit. Poza Hitlerem sporadycznie tylko pojawiają się konkretne postaci (von Paulus, Rommel, Eichmann – najwięcej w podręczniku Nowej Ery). Dotyczy to także postaci z państw alianckich. Więcej nazwisk zawierają książki na poziomie licealnym.

Niemiecka ludność cywilna w ogóle nie jest przedmiotem zainteresowania autorów, podobnie zresztą jak ludność cywilna innych krajów, z Polską włącznie. Jest ona raczej tłem do prezentacji działaczy, zarówno ruchu oporu (ale w tym gronie żaden Niemiec się nie pojawia), jak i kolaborantów. Notabene podręczniki większą niż dotąd wagę przywiązują do wyliczania narodowości, które były wśród kolaborantów reprezentowane. Tu z kolei nie ma Polaków.

Do nielicznych przypadków, gdzie Niemcy pojawiają się poza bezpośrednimi działaniami wojennymi czy okupacyjnymi, należy tabela, przedstawiająca wartość kaloryczną przydziałów żywnościowych w Generalnym Gubernatorstwie z podziałem na narodowości: niemiecką, polską i żydowską. Wynika z niej, że Niemcy otrzymywali przydziały przewyższające normę kaloryczną, przy głodowych racjach żydowskich i nieco lepszych polskich, ale nie pojawia się refleksja np. nad tym, że także byli objęci systemem reglamentacji i że wyczerpanie wojną polegało nie tylko na klęskach militarnych, że liczył się także „front domowy”.

Biorąc pod uwagę charakter narracji polskich podręczników, sugerowałabym, by w działaniach edukacyjnych położyć nacisk na ludzkie oblicze wojny, która szkodzi wszystkim jej uczestnikom. Nie oznacza to naturalnie zrównania sprawców z ofiarami, lecz powinno przekonać do konieczności zapobiegania złu. Warto stymulować

dyskusję o dylematach moralnych, motywach i konsekwencjach podejmowania trudnych decyzji. W aspekcie dydaktycznym należy dążyć do rozwijania myślenia historycznego, zwłaszcza przyczynowo skutkowego (w szerszej perspektywie niż tylko militarnej i politycznej), doniosłości historycznej (z naciskiem na dyskusje o sprawach godnych zapamiętania czy upamiętnienia, a nie na przyswojenie gotowego panteonu postaci czy kalendarium wydarzeń), perspektywy historycznej (w tym zejść do poziomu „zwykłego człowieka”), a także w sposób pogłębiony odwoływać się do różnorodnych źródeł historycznych, w tym ikonografii czy statystyk.

KATARZYNA WONIAK

II WOJNA ŚWIATOWA W NIEMIECKICH PODRĘCZNIKACH LICEALNYCH DO HISTORII

Podręczniki szkolne nie są ani publikacjami naukowymi, ani książkami popularno-naukowymi, lecz pewnego rodzaju kompromisem odnośnie do tematów, których należy w szkołach nauczać, a których nie. Badacze podręczników już dawno spostrzegli ścisłą korelację pomiędzy nimi a kulturą pamięci. Tym samym są one odzwierciedleniem narodowej polityki historycznej, choć ze znacznym opóźnieniem, wynikającym nie tylko z wieloetapowej procedury pisania i dopuszczania nowych podręczników do użytku, ale właśnie z wypracowania tematycznego konsensusu. Przed jeszcze większymi wyzwaniem stoją bilateralne projekty edukacyjne, co można prześledzić na przykładzie świeżo sfinalizowanego czterotomowego polsko-niemieckiego podręcznika „Europa. Nasza Historia”, przeznaczonego dla pierwszego poziomu niemieckich gimnazjów i polskich szkół podstawowych. Jego celem jest spojrzenie na historię Europy i własnego państwa z perspektywy kraju sąsiada oraz poszerzenie wiedzy o nim.

Przedmiotem niniejszej ekspertyzy są niemieckie podręczniki gimnazjalne do klasy 11 (16/17 lat), odpowiadającej polskiemu

liceum. Należy zaznaczyć, że każdy kraj związkowy reguluje oświatę we własnej gestii, stąd gimnazjum trwa w nim albo 8, albo 9 lat i kończy się maturą w 12 lub 13 klasie. Landy mają także własne podstawy programowe i podręczniki, a to znacznie utrudnia poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co niemiecki licealista powinien wiedzieć na temat II wojny światowej.

Ogólna narracja o wojnie

Po raz pierwszy niemieccy uczniowie o II wojnie uczą się w 9 klasie gimnazjum, będącej odpowiednikiem polskiej 8 klasy szkoły podstawowej. Dwa lata później, w klasie 11 drugiego poziomu gimnazjalnego, ma miejsce jedynie pogłębienie tego tematu. Od kilku lat stosuje się problemowe podejście do nauczania historii, sprowadzające się do przedstawienia wybranych bloków tematycznych. Najnowsze podręczniki poświęcają wojnie zazwyczaj osobny podrozdział. W podręczniku „Geschichte und Geschehen” dla Nadrenii zatytułowany jest on „oblicza II wojny światowej” i rozpoczyna się od przedstawienia okupacji Polski jako „laboratorium wojny na wyniszczenie”.

W podrozdziale o wojnie niemal wszystkie podręczniki zawierają zwarte opisy okupacji Polski i krajów Europy Zachodniej, wojny z ZSRR, wojny na Pacyfiku, wojny powietrznej, pracy przymusowej, lądowania w Normandii i końca wojny. Holokaust i ruch oporu omawiane są każdorazowo w osobnych podrozdziałach. Ważnym i zawsze pojawiającym się zagadnieniem jest Porajmos, czyli ludobójstwo Sinti i Romów. Wspomina się również o prześladowaniu Świadków Jehowy, osób homoseksualnych, „aspołecznych” i o eksterminacji chorych. Stale wyjaśnia się też podstawowe pojęcia: „przestrzeń życiowa” (niem. *Lebensraum*), Generalny Plan Wschodni, wojna błyskawiczna, wojna totalna, wojna na wyniszczenie, praca przymusowa.

Aktualne podręczniki wykazują również tendencję do łączenia opowieści o przeszłości z tym, w jaki sposób jest ona pamiętana, jak ma to miejsce np. w podręczniku „Kursbuch Geschichte” dla Badenii

z 2021 r. Obszerny rozdział „Nazistowskie ludobójstwo i druga wojna światowa” rozpoczyna się tu od fragmentu przemówienia prezydenta Niemiec z 2019 r. o znaczeniu upamiętniania II wojny i Holokaustu dla tożsamości Niemców. Z kolei podręcznik „Geschichte und Geschehen” dla tego samego landu uwrażliwia na problem tzw. *selfi* w miejscach upamiętnienia Zagłady i używania w mediach społecznościowych hasztagów o tematyce wojennej.

Przyglądając się bliżej językowi samej narracji, można dostrzec swoistą powściągliwość. Przykuwa uwagę częste używanie pojęcia „naziści” („naziści pragnęli zwycięstwa”, „naziści chcieli wykorzystać gospodarke podbitych narodów do własnych celów”, „rasowe przekonania nazistów” „naziści zatrudniali zagraniczną siłę roboczą jako robotników przymusowych” itd.), co wskazuje na silne zakotwiczenie w niemieckiej kulturze pamięci określenia „nazistowski”, skracanego jako „NS”^{*}. Stąd w podręcznikach figurują zazwyczaj określenia: „nazistowskie obozy”, „nazistowskie zbrodnie”. Tylko niektóre podręczniki mówią o „niemieckiej okupacji”. Podobnie nagminnie stosuje się wyrażenia w stronie biernej („Polacy zostali deportowani”, „Żydzi zostali spędzeni do gett”), zwalniające niejako od konkretnego podania sprawców. Ci pojawiają się zazwyczaj w opozycji do „Niemców”, zwłaszcza we fragmentach o nagłówkach „niemiecka ludność a nazistowskie zbrodnie” lub „co wiedzieli Niemcy?”.

Warto nadmienić, że inny układ i zakres informacji prezentują bawarskie podręczniki, które nie informują o II wojnie samej w sobie, tylko narrację o niej wkomponowują w kontekst „Niemcy i Holokaust”. Przeszło 50 stron autorzy poświęcają nazistowskiej ideologii i Zagładzie Żydów. Omawiając „Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej”, autorzy piszą o mordach na polskich elitach, duchownych i robotnikach. Ta koncentracja na niemieckim społeczeństwie i na Holokauście wynika z bawarskich podstaw programowych, które obecnie są gruntownie przepracowywane. Można się spodziewać, że nowe *curricula*, a co za tym idzie i nowe podręczniki, będą oferować szersze spojrzenie na lata 1939–1945, jak ma to miejsce w pozostałych landach.

^{*} Np. NS-Verbrecher – nazistowscy zbrodniarze, NS-Propaganda – nazistowska propaganda (przyjp. red.).

Polskie aspekty

Najnowsze niemieckie podręczniki zawierają wprawdzie więcej informacji o Polsce niż ich wydania sprzed kilkunastu lat, lecz wiedza ta wydaje się być nadal zbyt mała i zbyt rozproszona. Nie prezentują one uczniom osobnego podrozdziału o polskich doświadczeniach wojennych, tylko wplatają najważniejsze z nich do ogólnej narracji. I tak podręcznik „Kolleg Geschichte” dla Badenii z 2021 r. wielokrotnie wspomina o okupacji Polski, poświęcając jej najwięcej miejsca we fragmencie „Oddziaływania nazistowskiej ideologii”. Tutaj mowa jest nawet o polskich jeńcach wojennych. W „Kolleg Geschichte” dla Nadrenii jest to zwięzły opis aspektów militarnych i gospodarczych, bez refleksji nad okupacyjną codziennością. W jednym zdaniu wspomina się o polskich robotnikach przymusowych, błędnie podając ich liczbę jako 1 mln., podczas gdy było ich przynajmniej dwa razy tyle. Niektóre podręczniki w rozdziałach o ruchu oporu nadmieniają o Armii Krajowej oraz jej „działaniach powstańczych i partyzanckich”, ale milczą zupełnie o Powstaniu Warszawskim, choć dość szeroko omawiają powstanie w getcie warszawskim. Co ciekawe, niemal wszystkie podręczniki zawierają dość szeroki akapit o Kręgu z Krzyżowej.

Polskie aspekty pojawiają się zawsze w rozdziałach o Zagładzie. Autorzy piszą o Generalnym Planie Wschodnim, wysiedleniach, pracy przymusowej, o prześladowaniu ludności cywilnej czy o aresztowaniu krakowskich profesorów. Warto wskazać, że omawiając szczegółowo obóz koncentracyjny i zagłady w Auschwitz, informują oni o przetrzymywaniu i mordowaniu w nim polskich elit i członków polskiego ruchu oporu. Natomiast żaden z podręczników nie podejmuje kwestii sowieckiej okupacji Polski, stąd niemieccy licealiści nie wiedzą zapewne ani o Katyniu, ani o deportacjach na Sybir czy życiu pod dwiema okupacjami. Podobnie brakuje wzmianek o Polskim Państwie Podziemnym i o rządzie na emigracji.

Wyjątkiem w edukacji o polskich doświadczeniach wojennych był aktualny w latach 2019–2021 podręcznik maturalny „Kolleg Geschichte” dla Dolnej Saksonii, który w rozdziale „Korzenie naszej tożsamości”

zawierał obowiązkowy moduł o polsko-niemieckich stosunkach i szeroko omawiał „nazistowską politykę okupacyjną Polski”. W rozdziale tym była mowa o obozach koncentracyjnych i zagłady, deportacjach na roboty przymusowe, wyzysku ekonomicznym, przejmowaniu przedsiębiorstw, kontyngentach rolniczych, prześladowaniu ludności cywilnej, zamknięciu szkół, wypędzeniach ludności (m.in. „Akcja Zamość”), germanizacji dzieci, partyzantach. W dalszej części autorzy zaznajamiali uczniów z Holocaustem, powstaniem w getcie warszawskim oraz z „polskim powstaniem”, czyli z Powstaniem Warszawskim, wspominając o jego dzisiejszym znaczeniu dla Polaków. Nic dodać nic ująć: narracja wyczerpująca i przystępna dla ucznia. Można przypuszczać, że ten wyjątkowy podręcznik był pokłosiem politycznych debat wokół „polskiego pomnika” w Berlinie i postulatu poszerzenia u Niemców wiedzy o nazistowskich zbrodniach w okupowanej Polsce. Szkoda tylko, że aktualizacja tego podręcznika z 2021 r. nie zawiera już osobnego polsko-niemieckiego modułu.

Istnieją jednak specjalne materiały dydaktyczne podejmujące dzieje wzajemnego sąsiedztwa, wydane przez różne wydawnictwa dla poszczególnych landów. Tematyczny zeszyt „Procesy narodowościowe” poświęca opisowi Polski w czasie II wojny sześć stron. Jedyne, co może w tym podrozdziale razić, to użycie terminu „Besetzung” (niem. *zajęcie*), figurującego już w samym nagłówku („1939–45: Zajęcie – Wyniszczenie – Opór”). Nasuwa to wniosek, że termin „Besatzung” (niem. *okupacja*) kojarzy się w Niemczech w pierwszej kolejności z alianckimi strefami okupacyjnymi w okresie powojennym. Należałoby zatem podkreślić w pracy z uczniem tę odmienną okupacyjnych doświadczeń w Polsce i w Niemczech.

Materiały pomocnicze

Podręczniki zawierają bogaty materiał pomocniczy. W kontekście II wojny są to przemówienia czołowych polityków, fragmenty opracowań historyków, cytaty z dzieł literackich, fotografie, karykatury, plakaty. Rzadko jednak sięga się po relacje ofiar oraz prywatne

zdjęcia. Należałoby wyważyć ten stosunek i częściej dopuścić do głosu świadków historii; zwłaszcza że repertuar lektur szkolnych poza dziennikiem Anne Frank przewiduje jedynie prozę o przezwyciężaniu wojny, a nie o niej samej. Dużą uwagę autorzy podręczników przywiązują do kształcenia kompetencji analitycznych i wielokrotnie wymagają od uczniów krytycznej analizy tekstów propagandowych, fotografii oraz współczesnych nośników pamięci na przykład pomników i filmów. Warto wspomnieć, że tylko nieliczne podręczniki cytują polskie źródła, jak np. „Kursbuch Geschichte” dla Badenii, w którym zaleca się uczniom analizę obszernego fragmentu z raportu Jana Karskiego.

Elementy regionalne

Wydawane osobno dla poszczególnych landów niemieckie podręczniki umożliwiają zapoznanie się z lokalnym i regionalnym kontekstem omawianych wydarzeń. I tak podręcznik „Kolleg Geschichte” dla Hesji z 2017 r. konfrontuje uczniów z pracą przymusową w mieście Darmstadt, przytaczając list byłej robotnicy przymusowej. Natomiast podręcznik dla Saksonii pogłębia temat eutanazji na przykładzie historii Zakładu Opiekuńczo-Leczniczego w Pirnie nad Łabą, przybliżając biografie sprawców i ofiar, co znacznie ułatwia zrozumienie mechanizmów tych zbrodni. Autorzy zamieścili m.in. wzruszający list jednej z ofiar do rodziców, zalecając uczniom wczucie się w rolę matki. Podobny biograficzno-lokalny model narracji należałoby zastosować, omawiając okupację czy pracę przymusową w polsko-niemieckim kontekście, starając się pobudzić emocje i wyobraźnię uczniów.

Postulaty

W niemal każdym podręczniku omawia się: działania militarne, zbrodnie okupacyjne, Holokaust, ruch oporu i upamiętnianie II wojny. Brak jest jednak refleksji nad życiem codziennym pod okupacją, gdyż ta

sprowadzana jest jedynie do dwóch zagadnień: nazistowskich zbrodni i deportacji na roboty przymusowe. Zdecydowanie powinno się poszerzyć tę optykę o trudności codziennego życia w okupacyjnych warunkach, o problemy z zaopatrzeniem, przymus oddawania kontyngentów rolniczych, zagadnienie tajnej oświaty czy o zwalczanie kultury. W ten sposób uczniowie mogliby zrozumieć, że okupacja to nie tylko zbrodnie, ale wieloletnie życie w wyjątkowo trudnych warunkach.

Kolejny postulat dotyczy nie treści, a sposobu przekazu wiedzy. Zasadniczo narracja w podręcznikach opiera się na stosowaniu strony biernej, rzadko definiując konkretne podmioty. Najczęściej są to naziści, reżim, administracja. Również i ofiary niemieckiej zbrodniczej polityki występują głównie w masie. Warto jednak je spersonifikować, aby zwiększyć zaangażowanie emocjonalne uczniów już na etapie samego zapoznawania się z treścią podręcznika. Podobny skutek osiągnie się poprzez wysuwanie analogii pomiędzy ogólnym wydarzeniem a jego rodzinnym lub lokalnym odpowiednikiem, co obecnie w podręcznikach ma marginalne zastosowanie. Należałoby zatem położyć większy nacisk na indywidualizację przekazu, wykorzystując dydaktyczny model m.in. z muzeów narracyjnych czy miejsc pamięci, gdzie stale poszukuje się odpowiedzi na pytanie „co ma to ze mną wspólnego?”.

Wykorzystane podręczniki:

1. *Buchners Geschichte Oberstufe – Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Qualifikationsphase*, Bamberg 2015: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4677-9).
2. *Buchners Kolleg Geschichte – Ausgabe Bayern 2013*, Bamberg 2013: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32007-6).
3. *Buchners Kolleg Geschichte – Ausgabe Sachsen*, Band 11, Bamberg 2014: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4667-0).
4. *Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Hessen, Qualifikationsphase*, Bamberg 2017: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4673-1).
5. *Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Niedersachsen, Abitur 2022*, Bamberg 2020: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32035-9).

6. *Buchners Kolleg. Themen Geschichte. Das deutsch-polnische Verhältnis. Wurzeln unserer Identität*, Bamberg 2020: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32203-2).
7. *Europa – Unsere Geschichte*, Bd. 1-4, Wiesbaden 2016-2020: Eduversum.
8. *Forum Geschichte: Bayern – Oberstufe, 11. Jahrgangsstufe*, Berlin 2014: Cornelsen (978-3-464-64838-4).
9. *Geschichte und Geschehen. Oberstufe. Die Frage nach der deutschen Identität: Nationalstaatsbildung im Vergleich/Migrationsprozesse in Europa, Themenheft, Klasse 12/13*, Stuttgart 2016: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430085-0).
10. *Geschichte und Geschehen. Kursstufe Basis- und Leistungsfachband, Ausgabe Baden-Württemberg Gymnasium ab 2021*, Stuttgart 2021: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430152-9).
11. *Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase, Ausgabe NW, SH Gymnasium ab 2014*, Stuttgart 2020: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430104-8).
12. *Geschichte und Geschehen. Themenheft Nationalstaatsbildung im Vergleich*, Stuttgart 2016: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430085-0).
13. *Kursbuch Geschichte – Baden-Württemberg – Neue Ausgabe, Gesamtband*, Berlin 2021: Cornelsen (978-3-06-064873-3).
14. *Kursbuch Geschichte – Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern – Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart*, Berlin 2021: Cornelsen (978-3-06-065825-1).
15. *Kursbuch Geschichte, Hessen 10.-12. Schuljahr, Von der Antike bis zur Gegenwart*, Berlin 2010: Cornelsen (978-3-06-063972-4).
16. *Nationalstaatsbildung im Vergleich: Deutschland und Polen, Kurshefte Geschichte. Allgemeine Ausgabe*, Berlin 2016: Cornelsen (978-3-06-064592-3).
17. *Horizonte 11. Geschichte. Oberstufe. Bayern*, Braunschweig 2009: Westermann (978-3-14-111032-6).

PAWEŁ UKIELSKI

II WOJNA ŚWIATOWA W POLSKIEJ EDUKACJI POZAFORMALNEJ

Otwarcie w 60. rocznicę wybuchu Powstania Warszawskiego Muzeum Powstania Warszawskiego zapoczątkowało swoisty boom muzealny w Polsce. Pierwsze nowo powstałe narracyjne, interaktywne i nowoczesne muzeum historyczne przyniosło nie tylko zmianę postrzegania historii i sposobu jej poznawania, ale także przyczyniło się do bezprecedensowego wzrostu frekwencji muzealnej – w ciągu 15 lat liczba odwiedzających muzea zwiększyła się z 17,5 do ponad 40 milionów. Jeszcze większy skok odnotowano w sektorze muzeów historycznych, gdzie frekwencja wzrosła o 170% (z nieco ponad 3 mln do ponad 8,5 mln zwiedzających).

Boom muzealny polegał przede wszystkim na powstawaniu nowych placówek zdolnych przyciągnąć tłumy zwiedzających – po 2004 r. powstały m.in. POLIN Muzeum Historii Żydów Polski, Muzeum II Wojny Światowej, Europejskie Centrum Solidarności, Centrum Historyczne Zajezdnia, Centrum Dialogu Przełomy, Muzeum Emigracji czy Muzeum Pamięci Sybiru (by wymienić jedynie część nowych placówek historycznych). Kolejne są w trakcie

tworzenia, ze sztandarową inwestycją – Muzeum Historii Polski. Znacząco wzrosła liczba muzeów (na liście ministerstwa figuruje ich niemal tysiąc), jednak należy pamiętać, że w większości są to niewielkie placówki prywatne, często kolekcje osób fizycznych, zaś wiele z nich dotychczas realnie nie powstało (mając status „w organizacji”).

W polskiej pamięci zbiorowej historia II wojny światowej wciąż pozostaje centralnym punktem. Nic zatem dziwnego, że część nowych placówek (Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum II Wojny Światowej, Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów) jest tematycznie bezpośrednio poświęcona temu wydarzeniu, inne (POLIN, Muzeum Pamięci Sybiru) – częściowo. Jeszcze inne, powstałe wcześniej (Muzeum Armii Krajowej, Muzeum Katyńskie) w ostatnich latach zyskały nową formę lub mają to w planie (Muzeum Wojska Polskiego). Szczególne miejsce na tej mapie pamięci II wojny światowej zajmują muzea w dawnych obozach koncentracyjnych i zagłady, zwłaszcza Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

W 2019 r. w pierwszej „30” muzeów o najwyższej frekwencji w Polsce znalazło się kilka placówek o interesującej nas tematyce – Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau z frekwencją znacznie przekraczającą 2 miliony (2 320 600 zwiedzających, jednak podkreślić należy, że jedynie nieco ponad 400 tysięcy osób z tej liczby to goście z Polski), przekraczające pół miliona widzów Muzeum Powstania Warszawskiego (545 356) oraz zbliżające się do tej granicy Muzeum II Wojny Światowej (487 674) i POLIN (486 952). Do 300 tysięcy zwiedzających zbliża się Państwowe Muzeum na Majdanku (285 969).

Olbrzymi sukces frekwencyjny polskich muzeów z ostatnich kilkunastu lat wynika z ich nowego podejścia do zwiedzających; dotyczy to w szczególności muzeów historycznych. Nowe muzea, ale także zmieniające się placówki, które istniały wcześniej, odeszły od paradygmatu obowiązującego od XIX w., według którego miały być miejscami służącymi do przechowywania i zabezpieczania artefaktów, zaś w kolejnym kroku – ich prezentacji zwiedzającym. Ludzie odwiedzający takie muzea byli skazani na rolę widzów, podziwiających zza szyby przedmioty będące świadectwem przeszłości. Wraz

z zapoczątkowanym przez Muzeum Powstania Warszawskiego boomem muzealnym polskie muzealnictwo weszło na nowe tory, w znacznie większym stopniu uwzględniając potrzeby współczesnego zwiedzającego, który nie zadawała się czystą obserwacją, ale oczekuje współuczestnictwa.

Szczególnym rodzajem ekspozycji wciągającej widza do uczestnictwa, interakcji jest wystawa narracyjna, ze swej natury najlepiej pasująca do muzeów historycznych. Dobrze i atrakcyjnie poprowadzona narracja historyczna nie tylko jest w stanie przybliżyć dzieje w ich złożoności i wieloaspektowości, ale również zainteresować zwiedzających prezentowaną tematyką, zachęcić do pogłębiania wiedzy, a także do powrotu do muzeum (tak dzieje się np. w Muzeum Powstania Warszawskiego, gdzie niemal 40% zwiedzających to ludzie, którzy nie są na ekspozycji po raz pierwszy).

Muzea historyczne poświęcone w części lub całości II wojnie światowej można (w największym uproszczeniu) podzielić na dwie kategorie (nierzadko przenikające się, bo trudno ostrym nożem oddzielić te dwie sfery): ekspozycje poświęcone militarno-politycznej stronie wojny, a co za tym idzie – skupiające się na walce Polaków o wolność i niepodległość oraz ich bohaterstwie, oraz muzea skupiające się na aspekcie społecznym, losach „zwykłych ludzi”, a co z kolei z tego wynika – głównie poświęcone różnym formom martyrologii. Są to oczywiście dwa zasadnicze tropy narracyjne o II wojnie światowej, z którymi zapoznają się odbiorcy w polskich muzeach poświęconych jej historii, siłą rzeczy stanowią zatem spore uproszczenie. Ponadto nieraz obie te linie interpretacyjne są sobie wzajemnie przeciwstawiane, prezentowane jako „rywalizujące”, co może prowadzić do zachwiania proporcji lub niepełnego przedstawienia prezentowanej tematyki w poszczególnych placówkach.

Do pierwszej kategorii („muzeów bohaterskich”) bez wątpienia zaliczyć można Muzeum Powstania Warszawskiego i Muzeum Armii Krajowej w Krakowie – dwie placówki poświęcone fenomenowi Polskiego Państwa Podziemnego i jego oporu wobec okupacji. Po części podobną rolę pełni również Muzeum Wojska Polskiego, które jednakże od dłuższego czasu utrzymuje konserwatywną formę

przekazu i oczekuje na otwarcie w nowej siedzibie na Cytadeli Warszawskiej (wraz z Muzeum Historii Polski).

Muzeum Powstania Warszawskiego, sztandarowy przykład placówki z tej kategorii, skupia się na wielowymiarowym ukazaniu fenomenu polskiej walki o wolność i niepodległość. Nie ucieka od prezentacji elementów martyrologicznych (jak rzeź Woli czy trójwymiarowa animacja „Miasto ruin”), jednak główny nacisk ekspozycji położony jest na walkę i wartości, które za nią stały, by pokazać uniwersalny charakter polskiego doświadczenia skupionego w krótkim czasie Powstania Warszawskiego.

Wbrew powszechnie przyjętym przekonaniom, że w Polsce dominuje „bohaterszczyzna”, zdecydowanie więcej placówek drugowojennych prezentuje martyrologiczną linię narracyjną. W sposób oczywisty zaliczają się do nich muzea mieszczące się w byłych obozach koncentracyjnych i zagłady (oraz innych rodzajach obozów) – Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Państwowe Muzeum na Majdanku, Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1941–1944) (wraz z oddziałami w Bełżcu i Sobiborze), Muzeum Stutthof w Sztutowie, Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1939–1945), Muzeum Treblinka, Niemiecki nazistowski obóz zagłady i obóz pracy (1941–1944), Muzeum Gross-Rosen w Rogoźnicy, Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1940–1945), Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach, Muzeum Obozów Jenieckich w Żaganiu czy Muzeum Duląg 121 w Pruszkowie.

Narracja tych placówek skupia się na męczeństwie więźniów, terrorze okupanta, masowych zbrodniach, totalitarnej inżynierii społecznej oraz Holokauście. Jest to tematyka szczególnie trudna dla młodzieży szkolnej, stąd często wprowadzane są ograniczenia wiekowe, zaś zajęcia dostosowywane są do wrażliwości emocjonalnej poszczególnych grup wiekowych. W Muzeum Auschwitz-Birkenau zajęcia prowadzone są od poziomu „wyższych klas szkół podstawowych”, zaś Muzeum na Majdanku w regulaminie zwiedzania zapisuje: „Nie zaleca się zwiedzania terenów i obiektów byłych obozów na Majdanku, w Bełżcu i Sobiborze przez dzieci poniżej 14. roku

życia". W ten sposób duża część dzieci szkolnych z założenia nie stanowi docelowego odbiorcy tych placówek.

Nie tylko były obozy stanowią jednak nurt martyrologiczny w polskim muzealnictwie. Należą do niego moim zdaniem także takie miejsca jak otwarte niedawno Muzeum Pamięci Sybiru, Muzeum im. Ulmów, wojenna część POLIN czy powstające Muzeum Getta Warszawskiego – w trzech ostatnich zasadniczą tematyką jest Zagłada ludności żydowskiej (choć prezentowana z różnych perspektyw – w Markowej jest to perspektywa martyrologii Polaków niosących pomoc Żydom, zaś w POLIN – los samych Żydów), zaś w przypadku nowo powstałej placówki białostockiej męczeństwo Polaków wysyłanych w głąb Związku Sowieckiego. Również te muzea są przeznaczone dla starszych dzieci / młodzieży – zazwyczaj zalecane jest zwiedzanie przez osoby powyżej 12. roku życia (np. zapis w regulaminie Muzeum Ulmów czy sugestia dotycząca galerii „Zagłada” w POLIN).

Osobnym przypadkiem jest Muzeum II Wojny Światowej, które z założenia powinno prezentować wszystkie najważniejsze aspekty wojny, jednak w rezultacie jego ekspozycja skupia się głównie na losach ludności cywilnej w czasie tego konfliktu – zarówno jej życiu codziennym, jak i martyrologii. W ten sposób moim zdaniem wpisuje się bardziej w drugą grupę omawianych placówek – muzeów martyrologicznych. Tym razem temat przedstawiony jest znacznie bardziej kompleksowo – ukazane zostały cierpienia nie tylko ludności polskiej czy żydowskiej, ale w globalnym ujęciu, wszędzie tam, gdzie toczyły się walki lub miała miejsce okupacja. Niemal całkowicie pominięta została historia polityczno-militarna (ten element jest silnie obecny jedynie we wstępnej części ekspozycji, prezentującej drogę, która prowadziła do wybuchu światowego konfliktu).

Podkreślić należy, że młodzież szkolna nie jest głównym odbiorcą ekspozycji muzealnych – w 2019 r. w Muzeum Powstania Warszawskiego jedynie 12% zwiedzających stanowili goście poniżej 20. roku życia. Nawet jeśli dodamy do tej liczby około 30 tysięcy uczniów biorących rocznie udział w lekcjach muzealnych, obejmie to około 100 tysięcy osób, czyli wciąż poniżej 20% wszystkich użytkowników

ekspozycji Muzeum. Również w innych placówkach historycznych lekcje muzealne stanowią istotny element docierania do młodzieży szkolnej z przekazem historycznym – w Muzeum II Wojny Światowej w tej formie edukacji historycznej wzięło udział około 10 tysięcy dzieci i młodzieży.

Jednocześnie należy podkreślić duże zainteresowanie ze strony szkół wizytą w tych placówkach – większość terminów zwiedzania oraz lekcji muzealnych rezerwowano z dużym wyprzedzeniem, a krótkie terminy wizyt były praktycznie niedostępne. Mimo że wizyty w muzeach (w tym w byłych obozach koncentracyjnych i zagłady) nie są obowiązkowym elementem programów szkolnych, wiele szkół na takie wycieczki się decyduje – zazwyczaj z inicjatywy nauczycieli, ale nierzadko też z woli uczniów oraz ich rodziców.

Odrębnym miejscem na mapie instytucji pamięci zajmujących się m.in. edukacją nieformalną jest Instytut Pamięi Narodowej (IPN). Założony w 2000 r., a zatem jeszcze przed Muzeum Powstania Warszawskiego, IPN szybko zdobył silną pozycję w polskiej debacie publicznej dotyczącej przeszłości oraz stał się instytucją potężną – finansowo i organizacyjnie. Oprócz warszawskiej centrali obejmuje 11 oddziałów oraz 7 delegatur, zaś w ramach jego struktury znajduje się też 7 pionów. Niezależnie od licznych zmian ustawy o IPN od samego początku istnienia w ramach jego kompetencji znajdowały się wydarzenia związane z II wojną światową oraz edukacja.

IPN nie dysponuje ekspozycją, jednak organizuje liczne wystawy czasowe, ma także bogatą ofertę edukacyjną skierowaną do uczniów szkół różnych poziomów oraz nauczycieli. Obok form bardziej tradycyjnych, jak lekcje czy warsztaty, szczególnym i namacalnym rodzajem działań edukacyjnych są portale tematyczne, z których część poświęcona została wydarzeniom związanym z II wojną światową. Należą do nich:

- *Wrzesień 1939* – strona poświęcona wojnie obronnej 1939 r.
- *Zbrodnia Pomorska 1939* – portal poświęcony niemieckim zbrodniom na mieszkańcach Pomorza, w wyniku których śmierć poniosło około 30 tysięcy ludzi.

- *Katyń* – przedstawiający zbrodnię katyńską w szerokim kontekście polityki sowieckiej.
- *Życie za życie* – ukazujący losy Polaków, którzy nieśli pomoc swoim żydowskim sąsiadom.
- *Truth about camps* – międzynarodowa, wielojęzyczna strona prostująca liczne kłamstwa i błędne informacje na temat niemieckich nazistowskich obozów koncentracyjnych i zagłady na terytorium okupowanej Polski.
- *Zbrodnia Wołyńska* – przedstawiająca informacje związane z „antypolską czystką etniczną przeprowadzoną przez nacjonalistów ukraińskich, mającą charakter ludobójstwa”.

Dobór tematów portali tematycznych IPN pozwala dość czytelnie zmapować zagadnienia, które z punktu widzenia Instytutu są szczególnie ważne w dziejach II wojny światowej i wybrane jako te, które należy przybliżyć młodzieży. Mamy zatem opowieść o walce we wrześniu 1939 r., zaś kolejne portale poświęcone są martyrologii – zbrodniom popełnionym przez Niemców (na Pomorzu i w obozach), Sowieców (w Katyniu) oraz Ukraińców (na Wołyniu i w Galicji Wschodniej). Do tego dochodzi strona poświęcona Zagładzie pośrednio – skupiająca się na Polakach ratujących Żydów.

Podsumowując – w Polsce (wbrew dość powszechnemu przekonaniu) nie ma wcale wielu dużych, atrakcyjnych muzeów poświęconych II wojnie światowej, a wśród tych, które istnieją, nie dominuje narracja bohatersko-militarna. Wciąż brakuje w pełni kompleksowej, syntetycznej prezentacji całej wojny – nawet ekspozycja Muzeum II Wojny Światowej wypełnia tę lukę jedynie częściowo. Z drugiej strony wszakże placówki powstałe na przestrzeni ostatnich 20 lat cieszą się dużą popularnością, ich frekwencja (pomijając aspekt pandemii) nie spada, rynek muzeów historycznych wciąż można uznać za nienasycony.

Muzea o tematyce drugowojennej skierowane są głównie do odbiorcy starszego, w wieku powyżej 12, a nawet 14 lat. Dla odbiorców młodszych w niektórych placówkach przewidziane są odrębne aktywności – czy to lekcje muzealne, czy też osobne fragmenty ekspozycji. Powoduje to, że to nie młodzież szkolna jest głównym

odbiorcą tych muzeów. Programy szkolne nie przewidują obowiązkowych wizyt w muzeach historycznych (również w dawnych obozach), jednak jednocześnie pojawiają się programy (samorządowe, centralne) wspierające aktywność kulturalną szkół w tym zakresie, co bez wątpienia bywa bodźcem zachęcającym do wizyt w muzeach.

Oferta edukacji nieformalnej poświęcona II wojnie światowej w Polsce bez wątpienia się rozwija, niemniej jest ona nie tylko „nierównomiernie” rozmieszczona geograficznie, ale też widać w niej tematy wyraźnie niedoszacowane. Wydaje się, że bez wątpienia najbardziej brakuje jednak miejsc kompleksowej opowieści o wojnie, która obejmowałaby wszystkie jej aspekty. Wśród bardziej szczegółowych zagadnień, które zasługują na więcej uwagi polskich instytucji pamięci wymieniłbym:

- Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie,
- cywilny pion Polskiego Państwa Podziemnego (fenomen edukacji, sądownictwa, mediów),
- kwestia zmiany terytorialnej Polski (szczególnie istotne w kontekście Dolnego Śląska) – ziemie utracone na wschodzie, tzw. Ziemie Postulowane (dzieje tej koncepcji w czasie wojny) wraz z ostatecznymi decyzjami w tej sprawie,
- totalitaryzm jako zjawisko.

Tematów wartych uwagi można znaleźć bez wątpienia więcej, niemniej nawet te, które są stosunkowo dobrze reprezentowane w polskim muzealnictwie, zasługują na dalsze opowiadanie, zwłaszcza w miejscach, gdzie dotychczas brak placówek przybliżających historię II wojny światowej, gdyż wielu uczniów nigdy jej nie pozna poprzez edukację nieformalną, jeśli będzie się to wiązało z dalekim wyjazdem. Nie każdą szkołę stać na wyjazd do Warszawy czy Gdańska.

ANDREA GENEST

PAMIĘĆ O II WOJNIE ŚWIATOWEJ Z PERSPEKTYWY BYŁEGO KOBIECEGO OBOZU KONCENTRACYJNEGO RAVENSBRÜCK JAKO MIEJSCA PAMIĘCI

Miejsca pamięci, które przypominają o nazistowskim systemie obozów, mają szeroki zakres zadań. Chronią budowlane i terytorialne ślady obozów, zabezpieczając w ten sposób dowody, są cmentarzami ludzi pochodzących z ponad 30 narodów, gromadzą obiekty dotyczące historii obozów oraz dary i spuściznę tych, którzy przeżyli. Ich archiwa są często odwiedzanymi miejscami kwerendy badaczy, studentów oraz zaangażowanych osób prywatnych. We wszystkim, co robią, miejsca pamięci są centrami upowszechniania wiedzy, o czym świadczą wystawy i system orientacji dla zwiedzających, jak również obecnie bardzo różnorodna i wyspecjalizowana praca edukacyjna na miejscu, mająca zasięg zarówno międzynarodowy, jak i regionalny. Z tych powodów działalność miejsc pamięci musi zawsze opierać się na aktualnym stanie badań, co wymaga silnych związków ze studiami akademickimi i teorią.

Ta różnorodność zadań jest po pierwsze przejawem profesjonalnego podejścia do muzealnictwa, a po drugie rezultatem uzyskanej z czasem

akceptacji miejsc pamięci, które znalazły swoje miejsce w centrum życia społecznego. Zwłaszcza w RFN można było, poczynając od lat 70., zaobserwować oddolne działania społeczeństwa obywatelskiego, które wiernie trzymały się zasady „szukaj tam, gdzie stoisz” w poznawaniu lokalnej i regionalnej historii prześladowań w okresie nazizmu, co zresztą dokonywało się bardzo wyraźnie w krytycznej opozycji do panującej w kraju kultury politycznej. Chodziło i nadal chodzi o to, by takie miejsca lokalizować, oznaczać, odkrywać ich historię, oddawać głos ocalonym i ich rodzinom, informować opinię publiczną. NRD jako państwo antyfaszystowskie poszła inną drogą, urządzając pod koniec lat 50. i na początku 60. trzy narodowe miejsca pamięci i przestrogi: Buchenwald, Ravensbrück i Sachsenhausen. Służyły one jednak nie tyle pogłębianiu wiedzy o historii tych obozów, co przede wszystkim manifestowaniu oporu antyfaszystowskiego w ogólności.

Połączenie obu modeli upamiętniania po przełomie politycznym 1989 r. doprowadziło do tego, że państwo niemieckie przejęło odpowiedzialność za najważniejsze miejsca pamięci o okresie nazizmu i dało im podstawowe zabezpieczenie finansowe. Znaczną większością spośród ok. 300 takich miejsc opiekują się inicjatywy społeczeństwa obywatelskiego bądź lokalne instytucje, a finansowanie zapewniają samorządy terytorialne i kraje związkowe, bowiem zgodnie z zasadą federalizmu odpowiedzialność za politykę kulturalną w RFN spoczywa na poszczególnych landach. Odpowiedzialność państwa niemieckiego za zachowanie historycznych miejsc pamięci umocnił w latach 90. fakt, że uznanie zbrodni popełnionych na Żydach za ludobójstwo, a przez to potwierdzenie zbrodniczego charakteru nazizmu, uzyskało trwałe miejsce w kulturze politycznej niemieckiego społeczeństwa. Stosunek do nazizmu stał się istotnym na gruncie polityki historycznej miernikiem działań politycznych.

Dla miejsca pamięci Ravensbrück przemiany polityczne zachodzące od 1989 r. stanowiły cezurę o szczególnym znaczeniu. Jego historyczny teren, dotąd zajęty na magazyn paliw, został po raz pierwszy udostępniony społeczeństwu po wyjeździe wojsk Wspólnoty Niepodległych Państw w 1993 r. Wcześniej można było korzystać tylko z położonego przed nim historycznego sektora SS oraz strefy upamiętnienia, która

w 1959 r. została uroczystie otwarta nad brzegiem jeziora Schwedt. Wraz z niezbędnym poszerzeniem w latach 90. obszaru historycznego o części dawnego obozu barakowego (w 2019 r. dołączona została reszta terenu historycznego) dokonana się zmiana programu edukacyjnego. Miejsce wcześniejszej, ogólnej wystawy o opozycji i prześladowaniach w okresie nazizmu zajęły dwie nowsze ekspozycje poświęcone geopolitycznemu usytuowaniu obozu, tzn. odpowiedzi na pytanie, dlaczego został założony w tym miejscu, oraz wstępnemu przeglądowi szerokiego spektrum życiorysów więźniarek.

Pierwsze publikacje i projekty badawcze dotyczyły rozmaitych zagadnień największego kobiecego obozu koncentracyjnego w Rzeszy Niemieckiej, którego centralna funkcja w nazistowskim aparacie terrorku dotąd niemal nie była badana. Prześladowanie Żydów, polityka wymierzona w tzw. element asocjalny, wydarzenia ostatnich tygodni przed wyzwoleniem, wyzwolenie i inne aspekty zostały pogłębione w dysertacjach. Pierwsza niemieckojęzyczna monografia Ravensbrück pióra Bernharda Strebela ukazała się ostatecznie w 2003 r., podczas gdy już kilkadziesiąt lat wcześniej jako pierwsze wydane zostało opracowanie francuskie Germaine Tillion (w 1946 r.), a po nim w 1961 r. po polsku praca doktorska Wandy Kiedrzyńskiej. Dalsze pogłębianie badań w formie zajęć warsztatowych, konferencji, odbywających się od 2005 r. corocznie zajęć Europejskiego Uniwersytetu Letniego Ravensbrück, wystaw i publikacji zaowocowało z czasem szeroką panoramą tego, co obóz Ravensbrück oznaczał dla poszczególnych grup osób prześladowanych. Powiększała się wiedza o realiach obozu, zakresie swobody działania, zależnych od pochodzenia szansach przeżycia, akcjach solidarnościowych lub uwarunkowanych historycznie resentymentach, różnicach politycznych i strukturach sieciowych. Praca nad tymi zagadnieniami wciąż daleka jest od zakończenia. Studia historyczne, badanie zbiorów i archiwów, debaty o formach upowszechniania gromadzonej wiedzy owocują wciąż nowymi tematami. Debaty te są – jak wyżej wspomniano – nad wyraz konieczne w miejscu, które gromadzi dowody i pełni funkcje edukacyjne.

Decyzja, by pozostałości wyzwolanych w wielu miejscach Europy obozów zachować jako pomniki historii, wiązała się *implicite*

z zamiarem, by miejsca te poświęcić prześladowanym. Zaangażowanie ocalonych i pamięć o osobach zmarłych w tych obozach stały u początków wielu inicjatyw ustanowienia miejsca pamięci. Charakter i treść narracji nadawały im opowieści byłych więźniów. Skutki takiego „odzykiwania miejsc” przez prześladowanych i tych, którzy chcą dopuścić ich do głosu, wyszły na jaw najpóźniej podczas toczonych pierwotnie w Dachau i Ravensbrück dyskusji na temat wystawy o sprawcach zbrodni. Podjęciu tematu sprawczyń i sprawców towarzyszyła obawa, że wnikanie w kwestie ich motywacji i zakresu swobody działania mogłoby wywołać nadmierną empatię zwiedzających. Z tego powodu historiografia obozów z biegiem lat coraz bardziej skupiała się na perspektywie byłych więźniów. To ich głos i historię ich doświadczeń należało przekazywać. Jednocześnie wspomnienia byłych więźniów często przyczyniają się do wyjaśnienia okoliczności historycznych, ponieważ akta administracji obozowej, które mogłyby posłużyć do dokumentacji obozów, w znacznej części zostały przez nazistów pod koniec wojny zniszczone. Z biegiem czasu historia osobistych doświadczeń – obok wątków koncentrujących się raczej na historii społecznej i historii codzienności – stała się samodzielnym podejściem do tematu.

Tematyka II wojny światowej w miejscach pamięci

Powyższe wyjaśnienia mogą pomóc zrozumieć, dlaczego miejsca pamięci utworzone w miejscach zbrodni nazistowskich opowiadają historię nazizmu i II wojny światowej przede wszystkim z własnej perspektywy i na własnym przykładzie.

Pewna trudność, która z tego wynika i oddziałuje na fazę koncepcyjną każdej wystawy, wiąże się z pytaniem, jak głęboko trzeba wprowadzić w szerszy kontekst nazizmu i II wojny światowej odwiedzających, zwłaszcza młodzież, której potrzeby zajmują szczególnie dużo miejsca w dyskusji o znaczeniu miejsc pamięci i ich charakterze edukacyjnym. Bez jakiegoś wyobrażenia o wojnie zaborczej w Europie nie da się zrozumieć obozu koncentracyjnego z wielonarodową społecznością więźniów. Bez wiedzy o ideologii rasistowskiej, leżącej u podstaw nazizmu,

ludobójstwo Żydów i masowe prześladowania Polaków, mieszkańców Związku Radzieckiego czy Romów również są niezrozumiałe. Dostrzegając fakt, że nie tylko młodzi ludzie coraz mniej wiedzą o II wojnie światowej, autorzy oferty miejsc pamięci, twórcy ekspozycji i pracownicy centrów edukacji wciąż ryzykują przeciążenie odbiorców wiedzą faktograficzną. Aż nazbyt przejmują się tym, że odbiór przekazu może nie być prawidłowo uporządkowany historycznie. Dodatkowa trudność polega na tym, że zwiedzanie miejsc pamięci często jest immanentnym składnikiem tak czy owak nielicznych lekcji szkolnych o nazizmie. Jednak w ten sposób miejsce edukacji pozaszkolnej traci szansę na przybliżenie dodatkowych aspektów zagadnienia za pomocą własnych metod, ale staje się jedynie miejscem edukacji na zewnątrz szkoły, niewnoszącym żadnych istotniejszych wartości. Krótko mówiąc: często brakuje odpowiedniego przygotowania do wizyty w miejscu pamięci, a następnie jej przepracowania i utrwalenia.

Bardzo opornie toruje sobie drogę przekonanie, że koncepcją dydaktyczną dobrze prowadzącą do celu mogłoby być odważne pogodzenie się z lukami w wiedzy odbiorców i rezygnacja z obszernych wyjaśnień. Takie nastawienie zostawiałoby więcej miejsca samodzielnemu poznawaniu i zapraszało do poszukiwania śladów, formułowania własnych pytań. Chodzi o takie podejście do tematu, które zwraca uwagę głównie na zagadnienia cząstkowe i w efekcie dopuszcza puste miejsca w obrazie ogólnym. Tyle że miejsca pamięci wciąż traktowane są jako gwarant sprzeciwu wobec pojawiających się w niemieckim społeczeństwie afektów rasistowskich i antysemitowskich, co można wyczytać z regularnie ponawianych przez polityków żądań, by odwiedzenie takiego miejsca było dla uczennic i uczniów obowiązkiem. Nadzieje pokłada się w sile przekonywania obiektu historycznego.

Wymagania i oczekiwania odwiedzających

Dobór treści przekazywanych w miejscach pamięci utworzonych w obiektach historycznych przeważnie należy do kompetencji kraju związkowego RFN, na którego terenie się znajdują, lub do

prowadzących je instytucji. Na przykład w Ravensbrück otwarta w 2013 r. główna ekspozycja po raz pierwszy podejmuje próbę monograficznego, a przez to możliwie obszernego opowiedzenia dziejów obozu i jego powojennych losów. Aby zrozumieć realia środowiska obozowego, trzeba jasno pokazać rozmaite i heterogeniczne formy represji, warunki uwięzienia, szanse przeżycia i specyfikę poszczególnych grup osób prześladowanych. Oprócz prezentacji rozmaitych – narodowych i innych – grup więźniów historia obozu rozpisana została na poszczególne kręgi tematyczne. Ten sposób opowiadania, który należy rozumieć jako zdecydowanie inkluzywny, może nieść za sobą ryzyko, że zwłaszcza zwiedzający spoza Niemiec nie znajdą w miejscu pamięci tego, czego szukają, mianowicie obrazu cierpień i doświadczeń więźniów pochodzących z ich krajów. Wiele grup przybywa tu jako pielgrzymi. Przynoszą z sobą własną wiedzę i indywidualne oczekiwania, pragną na miejscu wspomnieć i upamiętnić krewnych lub rodaków. Losy więźniów innych narodowości często wydają się schodzić przy tym na dalszy plan. Wielu zwiedzających nie uświadamia sobie, że Ravensbrück jest także ośrodkiem dydaktycznym, który mógłby umożliwić im poszerzenie i wzbogacenie wiedzy. Klóci się to z wyobrażeniem, jakie miejsca pamięci mają o własnej pracy. Edukacja i popularyzacja są ważnymi aspektami szerokiego spektrum ich zadań.

Znaczną rolę w międzynarodowej recepcji tych miejsc odgrywa też ich indywidualny charakter. Na przykład w Polsce ważny akcent w przekazywaniu wiedzy o II wojnie światowej stanowi historia wojskowości. Choć okupacja zaczęła się tu wcześniej, polskie formacje zbrojne aktywnie uczestniczyły w walce z Rzeszą Niemiecką. Stosunek do nich jest pełen uszanowania, więźniowie obozów są w tej perspektywie niejako bohaterkami i bohaterami w walce z agresorem. W Niemczech natomiast edukacja szkolna koncentruje się głównie na prześladowaniu Żydów i umacnianiu się w Rzeszy Niemieckiej polityki nazistowskiej. Chodzi tu o zrozumienie, w jaki sposób ideologia i polityka wykluczenia zdołały w Niemczech rozprzestrzenić się i utrwalić.

Profilowanie miejsca pamięci ograniczające percepcję do określonej grupy więźniów kryje w sobie niebezpieczeństwo, że zostanie ono

obciążone polityką tożsamościową i losy więźniów z odmiennych grup będą sobie przeciwstawiane. Traktowanie ich we wzajemnej izolacji nie oddaje faktu, że obozy miały charakter wielonarodowy, zaś społeczność więźniów formowała się bynajmniej nie dobrowolnie. A właśnie różnorodność doświadczeń i politycznych oczekiwań odciskała między 1939 a 1945 r. swe piętno na życiu obozowym. Poza znaczeniem, jakie przypisujemy edukowaniu kolejnych pokoleń na temat okresu nazistowskiego i rozwiniętej kultury pamięci, warto mieć na uwadze, że miejsca pamięci są także obiektami historycznymi, które zapraszają odwiedzających do poszukiwania śladów, zachęcają do zrozumienia i do weryfikacji własnej wiedzy, a przez to do uzmysłowienia sobie realiów panujących w obozie.

MAGDALENA SARYUSZ-WOLSKA

WYZWANIA DLA PAMIĘCI I EDUKACJI O II WOJNIE ŚWIATOWEJ WŚRÓD MŁODZIEŻY W POLSCE

Mimo upływu czasu – a być może właśnie z tego powodu – II wojna światowa jest stale obecna w polskiej przestrzeni publicznej. Nie słabnie zainteresowanie jubileuszami – na przykład w pierwszych dniach sierpnia każdego roku młodzież angażuje się w rekonstrukcje akcji z powstania warszawskiego. Filmy kinowe, jak „Warszawa 44” (2014) czy „Dywizjon 303” (2018), są oglądane przez wycieczki szkolne. Treści związane z wojną obecne są także w telewizji, zarówno w kanałach telewizji publicznej, na przykład TVP Historia, jak i komercyjnej, na przykład Discovery Historia. Wszystkie liczące się gazety i czasopisma polityczne wydają dodatki historyczne – od lewicowo-liberalnego „Newsweeka” do prawicowo-konserwatywnych „Sieci”. Niemal w każdym wydaniu znajdują się teksty poświęcone wydarzeniom lat 1939–1945. Równie obecna jest II wojna światowa w przestrzeni cyfrowej. Dla przykładu: Muzeum Auschwitz prowadzi wzorcowe wręcz profile w mediach społecznościowych, codziennie dodając informacje o byłych więźniach, warunkach ich

życia i okolicznościach śmierci. Wreszcie inspirowane II wojną światową gry wideo, spośród których najpopularniejsza jest seria „Call of Duty”, pozwalają wcielić się w rolę żołnierza strzelającego do wrogów – pod względem lekcji empatii tego typu rozrywka stoi na przeciwległym biegunie do internetowej aktywności Muzeum Auschwitz.

Orientacja w gąszczu niezwykle zróżnicowanych przekazów dokumentalnych i fikcyjnych jest trudna, tym bardziej że pokolenie dzisiejszej młodzieży, urodzonej w XXI w., nie ma już możliwości bezpośredniego, codziennego kontaktu ze świadkami historii. W najlepszym wypadku jedynymi osobami, które mogą się z nimi podzielić własnymi wspomnieniami z czasów wojny, są pradziadkowie, którzy okupację przeżyli jako dzieci. II wojna światowa staje się więc dla nastolatków czy studentów tak samo odległym okresem historycznym jak wszystkie wcześniejsze epoki. Informacje i obrazy krążące w analogowej i cyfrowej sferze publicznej są ponadto często sprzeczne z wiedzą czerpaną z zajęć szkolnych – skoncentrowaną na heroicznym aspekcie historii narodowej. Młodzież w Polsce stoi zatem przed dwoma głównymi wyzwaniami. Pierwsze dotyczy tyleż stopniowego, co szybkiego rozwoju mediów cyfrowych, drugie zaś obejmuje związane z tym procesy globalizacji, które stawiają pod znakiem zapytania edukację wyniesioną ze szkoły. Obie przemiany odbywają się na tle radykalnego przełomu pokoleniowego, wynikającego z odchodzenia ostatnich już świadków II wojny światowej. W Polsce wyzwania te nie różnią się zasadniczo od sytuacji w Niemczech, jednak nad Wisłą należy spodziewać się większych napięć między przemianami zachodzącymi globalnie a państwową polityką historyczną i sztywną podstawą programową.

Digitalizacja pamięci

W kontekście postępującej medializacji i digitalizacji pamięci o II wojnie światowej problemem okazuje się niezwykle szybkie tempo tych przemian. Podczas gdy instytucje zajmujące się edukacją historyczną dopiero od niedawna używają kanałów takich jak Facebook

czy Twitter, młodzi ludzie (nastolatki) sięgają już do innych aplikacji, wśród których królują Instagram i Tik Tok. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie kanały komunikacji będą dominowały w tej grupie wiekowej za kilka lat, a zatem w perspektywie czasowej, która jest niezbędna do stworzenia dobrej jakościowo oferty edukacyjnej. Nawet szybka digitalizacja edukacji, która jest wynikiem pandemii Covid-19, nie zmieni faktu, że media wykorzystywane w szkole będą zasadniczo odmienne od tych używanych w czasie wolnym. W mediach społecznościowych, z których młodzież korzysta obecnie najczęściej, tematy historyczne właściwie nie występują. Przekierowanie uwagi edukatorów na Instagram czy Tik Tok będzie jedynie namiastką rozwiązania, gdyż algorytm nastawiony na promowanie treści o dużym potencjale komercyjnym raczej nie będzie wspierał profili edukacyjnych. Zanim przekaz o tematyce historycznej spopularyzuje i utrwali się w tych aplikacjach, upowszechnią się nowe rozwiązania techniczne. Mało prawdopodobne jest także, aby publiczne placówki edukacyjne były w stanie stworzyć ofertę rozrywkową, która stanowiłaby wartościową konkurencję dla serii „Call of Duty” czy innych popularnych gier. Obserwacje te prowadzą do konkluzji, że organizacje zajmujące się edukacją historyczną nieuchronnie będą pozostawały kilka kroków wstecz za rozwojem mediów, z których korzysta młodzież.

Globalizacja pamięci

Mimo że każde państwo prowadzi własną politykę pamięci, narracje historyczne, chcąc nie chcąc, podlegają postępującej europeizacji i globalizacji. Obecne plany osobnego nauczania historii polskiej i powszechnej czy wprowadzenia przedmiotu „historia i teraźniejszość”, zasadniczo skoncentrowanego na historii narodowej, nie są w stanie zatrzymać tych procesów. Zwiększą natomiast napięcia w przestrzeni publicznej oraz nasilą dysonans poznawczy u młodych odbiorców. Należy mieć świadomość, że niezależnie od starań twórców polityki historycznej pamięć o charakterze czysto narodowym

będzie coraz trudniejsza do utrzymania – zarówno po stronie podaży przekazów o historii, jak i popytu na nie.

Ze względu na globalny charakter II wojny światowej pamięć o niej jest szczególnie podatna na te przemiany. Z czego one wynikają? Od zakończenia II wojny światowej jej historia opowiadana jest za pośrednictwem mediów masowych. Początkowo było to kino, chociaż hollywoodzkie filmy wyświetlane były na ogół w Polsce z kilkuletnim opóźnieniem. Tak było m.in. z „Działami Navarony” (oryg. 1961, pl. 1968) czy „Bitwą o Midway” (oryg. 1976, pl. 1978). Z czasem coraz większą rolę zaczęła odgrywać telewizja. Po okresie rozkwitu rodzimych seriali, takich jak „Czterej pancerni i pies” (1966–1970) czy „Stawka większa niż życie” (1968–1969), polska telewizja zaczęła pod koniec lat 80. wyświetlać więcej produkcji amerykańskich, np. „Wichry wojny” (oryg. 1983, pl. 1989) i „Wojna i pamięć” (oryg. 1988, pl. 1989). Na przełomie XX i XXI w. polskie media masowe były już włączone w tryby globalnego przemysłu informacyjnego. Serial „Kompania braci” pokazywany był w 2001 r. niemal równocześnie na amerykańskim i polskim kanale HBO, a już rok później w bezpłatnej stacji TVN. W ten sposób upowszechniły się globalne wzorce narracyjne, skoncentrowane wokół niewielkiej grupy na ogół męskich bohaterów, którzy heroicznie i honorowo walczą przeciwko jasno zdefiniowanym wrogom – na ogół brutalnym i bezdusznym Niemcom. Polską odpowiedzią na ten typ opowieści był na przykład „Czas honoru” (2008–2014).

W sposób oczywisty mechanizmy globalizacji dają się jeszcze wyraźniej zaobserwować w mediach cyfrowych – wspomniane wyżej profile Muzeum Auschwitz na Facebooku i Twitterze prowadzone są w dwóch wersjach językowych: polskiej i angielskiej. Anglojęzyczny profil Muzeum na Twitterze obserwuje 1,3 miliona osób*, podczas gdy polskojęzyczny niewiele ponad 30 tysięcy. Tak duża, międzynarodowa grupa odbiorców wymaga dostosowania przekazu do międzynarodowych standardów komunikacyjnych. Co ciekawe, profil Muzeum na Instagramie – jak wspomniano,

* Wszystkie informacje na temat liczby obserwujących przedstawiają stan na 01.06.2022 (przyp. red).

medium najbardziej popularnym wśród młodzieży – ma jedynie 142 tysięcy obserwujących. Pokazuje to, że nawet takim profesjonalistom jak pracownicy biura prasowego Muzeum Auschwitz trudno jest włączyć treści historyczne w medialną codzienność młodych ludzi.

Globalizacja pamięci o II wojnie światowej nie wynika wyłącznie z cyrkulacji przekazów w globalnych mediach oraz z globalnych odbiorców. Nawet instytucje pamięci działające na poziomie krajowym włączone są dziś w procesy transnarodowe. Lokalne muzea czy firmy produkujące filmy na lokalny rynek muszą uwzględniać globalnie obowiązujące standardy, takie jak ochrona praw własności intelektualnej czy wymagania techniczne dotyczące sprzętu i oprogramowania. Międzynarodowe bywają także źródła finansowania, zwłaszcza w Polsce, gdzie wiele projektów kulturalnych finansowanych jest z programów Unii Europejskiej. W sferze produkcji audiowizualnej współpraca międzynarodowa wynika ponadto ze specyfiki programów UE Media Plus (do 2015 r.) czy Kreatywna Europa (od 2016 r.). W wielu wypadkach dofinansowanie wymaga partnerów z innych krajów europejskich, co z kolei niesie ze sobą konieczność ustaleń merytorycznych pomiędzy nimi. Instytucje zorientowane na upamiętnianie przeszłości zmuszone są ponadto uwzględniać specyfikę rynku turystycznego, z którego płynie część ich dochodów. Zwłaszcza w dużych miastach, takich jak Warszawa, Kraków, Wrocław czy Gdańsk, rynek ten jest coraz bardziej nastawiony na turystów międzynarodowych, którzy o historii Polski wiedzą bardzo niewiele. Jest to istotna różnica w porównaniu do niemieckich instytucji pamięci, które mogą liczyć na lepszą znajomość historii Niemiec wśród zagranicznych zwiedzających. W szczególności okres Trzeciej Rzeszy należy do kanonu edukacji w wielu krajach oraz jest przedstawiany w licznych utworach międzynarodowo dystrybuowanej kultury popularnej.

Globalizacja pamięci idzie w parze nie tylko z globalizacją mediów i turystyki, ale także z globalizacją edukacji – zwłaszcza w wymiarze europejskim. Dokumenty takie jak Europejska Rama Kwalifikacji wymagają wdrożenia porównywalnych kryteriów oceny efektów uczenia się w krajach UE i 11 innych krajach europejskich.

Dostępność programów wymiany młodzieżowej, spośród których największy jest obecnie Erasmus+, sprawia z kolei, że młodzież nie-rzadko konfrontowana jest z perspektywą rówieśników z innych krajów. Wszystko to sprawia, że historia narodowa coraz częściej przekazywana jest z uwzględnieniem międzynarodowo zrozumiałych struktur komunikacyjnych. Dotyczy to także języka, w którym porozumiewa się młodzież – przeważnie jest to angielski. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w sferze edukacji uniwersyteckiej oraz komunikacji naukowej. Popularność języka angielskiego oraz umiędzynarodowienie nauki (także jako efekt uboczny pandemii, gdyż wydarzenia online są bardziej dostępne dla naukowców z całego świata) sprawiają, że poszerzanie wiedzy wiąże się z koniecznością uwzględniania potrzeb poznawczych globalnej publiczności akademickiej. Należy się spodziewać, że debaty dotyczące między innymi historii przemocy, do której zalicza się zarówno historię II wojny światowej i Zagłady Żydów, jak i historię kolonializmu i gospodarki rabunkowej, w niedługiej przyszłości prowadzone będą także w Polsce. Rodzi się wobec tego pytanie, czy polska młodzież przygotowana jest na tego typu dyskusje.

Perspektywy

W sferze kształtowania postaw wobec przeszłości (które wszak rzutują na zachowania w przyszłości) musimy być przygotowani na coraz szybsze i trudne do przewidzenia zmiany. Obserwacje te są zasadniczo takie same dla młodzieży polskiej i niemieckiej, ponieważ obie grupy funkcjonują w tej samej przestrzeni medialnej. Algorytmizacja komunikacji cyfrowej sprawia, że docierają do nas coraz bardziej spersonalizowane przekazy. Paradoksalnie więc pamięć zbiorowa staje się coraz bardziej indywidualna. Nie oznacza to, że pamięci zbiorowej już nie ma. Wprost przeciwnie: w poprzek społeczności narodowych kształtują się nowe wspólnoty pamięci. Mogą to być grupy zgromadzone wokół utworów globalnej popkultury, jak gry typu „Call of Duty”, ale też wokół radykalnych ideologii

politycznych. Scentralizowane przekazy, adresowane do określonych grup narodowościowych, nie przyciągną dziś młodych ludzi. Uczniowie tej samej klasy szkolnej mogą przynależeć do zupełnie różnych wspólnot, formowanych przez różne teksty kulturowe, dogmaty polityczne oraz indywidualne znajomości. Edukacja historyczna musi brać zatem pod uwagę specyficzne współistnienie globalizacji i atomizacji kultury pamięci.

Wobec odchodzenia świadków coraz większym wyzwaniem będzie pamięć o Zagładzie Żydów. Tak się składa, że dokonała się ona w dużej mierze na terytorium, które dziś leży w granicach Polski. Niezależnie od indywidualnych biograficznych i rodzinnych historii, młodzież żyje w Polsce na „skrwawionych ziemiach”. Nakłada to na nauczycieli i edukatorów szczególnie etyczny obowiązek kształcenia w tym zakresie, zwłaszcza że ze względu na liczbę ofiar i okrucieństwo II wojny światowej pamięć o niej jest obciążona ogromnym ładunkiem emocjonalnym. W związku z tym jest też szczególnie podatna na zawłaszczania. Oprócz nadużyć politycznych, o których często się mówi, musimy zwracać uwagę na nadużycia medialne i komercyjne. W cyfrowym świecie, który jest finansowany przede wszystkim z reklam, niebezpieczeństwo zapomnienia lub przeinaczeń w imię zysku jest szczególnie duże.

MATTHIAS KNEIP

MŁODZIEŻ NIEMIECKA I JEJ WIEDZA O II WOJNIE ŚWIATOWEJ – WYZWANIA I SZANSE

Kiedy w 1999 r. Dietrich Schwanitz opublikował bestseller „Wykształcenie. Wszystko, co trzeba wiedzieć” (*Bildung. Alles, was man wissen muss*), nie trzeba było długo czekać na głosy powszechnej irytacji: „Co naprawdę trzeba wiedzieć, aby uchodzić za wykształconego? Kto decyduje o tym, co trzeba wiedzieć?”. Na ponad 700 stronach książka dawała śmiały przegląd europejskiej historii, literatury, filozofii, sztuki, muzyki i innych dziedzin. W tym ogromnym panoptikum edukacji wydarzenia II wojny światowej zajęły raptem trzy strony, a na nich wybuch wojny, front wschodni, front zachodni, Zagłada i inne aspekty zostały omówione zaledwie w kilku zdaniach. O Polsce autor wspominał tylko w związku z wybuchem wojny oraz, pośrednio, wyliczając utworzone na polskich ziemiach niemieckie obozy zagłady: Auschwitz, Treblinkę, Majdanek i Sobibór. Poza tym w jednym z podpunktów można było przeczytać: „W Polsce naziści realizowali politykę wytrzeźwienia elit, aby zrobić z Polaków niewolników. Zabili przy tym miliony ludzi”. Trzeba przyznać, że może to

budzić rozczarowanie – przede wszystkim u tych, którzy działają na rzecz poprawy relacji niemiecko-polskich i są mocno przekonani, że w niemieckim postrzeganiu historii Polska powinna zająć specjalne miejsce. Zaangażowany orędownik sprawy polskiej ulega niekiedy nawet pokusie, aby całościową prezentację dziejów II wojny światowej oprzeć na przykładzie wydarzeń, które miały wówczas miejsce w Polsce, bo tu bezprawie i wyrządzone przez Niemców krzywdy były szczególnie drastyczne.

Rzeczywistość wygląda jednak inaczej. Dla większości młodych i dorosłych Niemców okupacja Polski stanowi tylko fragment historii lat 1939–1945. Standardowym celem szkolnej edukacji historycznej jest poważne potraktowanie również innych aspektów wojny, tak aby nie tracić z oczu jej ogólnego kontekstu. W tym tkwi sedno sporu o to, jak ważna jest Polska w nauczaniu historii Niemiec. W konsekwencji: jeśli wiadomo, że okres edukacji historycznej w życiu każdego człowieka jest ograniczony, to z czego należałoby zrezygnować na korzyść obszerniejszego zapoznania się z historią Polski?

W tym właśnie punkcie książka Schwanitz'a łączy się z kwestią dydaktyki historii w szkole. W niemieckim systemie edukacji, zależnie od typu szkoły, liczba godzin lekcji historii jest bardzo ograniczona. Jednocześnie istnieje ustalony w planach nauczania zakres materiału, który i tak można przekazać w zasadzie tylko w przybliżeniu. Odpowiedź na pytanie, czego dzieci i młodzież dowiedzą się w niemieckiej szkole o II wojnie światowej, zależy od tego, ile godzin lekcyjnych nauczyciele mogą i powinni na to poświęcić. Zatem każda nauczycielka i każdy nauczyciel, tak jak Schwanitz w swej książce, staje wobec problemu, które treści powinno się uwzględnić na lekcjach, jak rozłożyć akcenty i, przede wszystkim, z czego zrezygnować.

Edukacja historyczna w niemieckich szkołach

Zaraz na początku trzeba powiedzieć, że „niemieckiej edukacji historycznej” jako takiej w niemieckim federalnym systemie oświaty

w ogóle nie ma. Zwierzchność nad kulturą, a przez to i nad zasadami budowy planów nauczania, sprawują zgodnie z konstytucją kraje związkowe. Każdy z nich ma zatem własny program dydaktyki historii. Mało tego: dokładnie rzecz ujmując, każdy kraj federacji ma też własny system szkolnictwa. Ani nazwy typów szkół, ani nazwy przedmiotów szkolnych nie są w Niemczech jednolite. Również program nauczania historii wygląda bardzo odmiennie; dotyczy to zarówno liczby godzin, jak i rozłożenia materiału na kolejne lata. „W niektórych krajach związkowych ponad połowa abiturientów przechodzi obecnie taki tok edukacji, w którym przynajmniej w szkole I stopnia (5–10 rok nauki), ale także w szkołach ponadpodstawowych, np. liceach zawodowych, w ogóle nie ma lekcji historii” – mówi studium P.J. Drostego i U. Bongertmanna (patrz bibliografia na końcu). Nie możemy tu dokładniej zająć się złożonymi strukturami nauczania historii w Niemczech, należy jednak stwierdzić, że właśnie z ich powodu nie da się założyć jakiegś „przeciętnej wiedzy podstawowej” niemieckiej młodzieży na temat II wojny światowej. Wszystko zależy od tego, w którym kraju związkowym chodziło się do szkoły, jaki wybrało się jej typ i – co jednak dotyczy każdego kraju federacji i każdego typu szkoły – jaki nauczyciel prowadził lekcje. Nawet pomijając to wszystko, nauczanie historii i tak przechodzi obecnie w Niemczech regres z powodu wzrostu liczby przedmiotów szkolnych i z powodu interdyscyplinarnego stapiania się historii z innymi przedmiotami (np. wiedzą o społeczeństwie). Wiedząc to wszystko, można wyjaśnić, dlaczego w Niemczech żaden podręcznik do historii nie jest dopuszczony do użytku we wszystkich krajach związkowych. Wspólny podręcznik niemiecko-polski był wprawdzie projektem o wielkim znaczeniu politycznym i symbolicznym, ale z powodu wskazanych wyżej okoliczności jego wykorzystanie w praktyce możliwe jest tylko w bardzo małym zakresie i przeważnie zależy od osobistego zaangażowania pojedynczych nauczycieli. Chociaż w Niemczech we wszystkich (z jednym wyjątkiem) krajach federacji istnieje centralna matura i przez to treści kształcenia w ogólnych zarysach są narzucane przez ramowe programy nauczania, to akurat nauczanie historii daje nauczycielkom i nauczycielom możliwość samodzielnego rozkładania akcentów i uwzględniania własnego wyboru materiału.

Młodzież i jej wiedza o II wojnie światowej

Studium sporządzone w 2018 r. na podstawie przeprowadzonej wśród uczniów reprezentatywnej ankiety pokazało, co młodzież wie o II wojnie światowej. Podsumowując, można stwierdzić, że konotacje z II wojną są z natury rzeczy ułamkowe i ograniczają się do nielicznych i niepowiązanych wzajemnie sloganów. Wiele dzieci słyszało o Hitlerze i o tym, że była jakaś wojna, w którą uwikłane były Niemcy. Mało które potrafiło coś skojarzyć z pojęciami „Holokaust” czy „Auschwitz”. Co ciekawe, studium to ujawniło, że „przy każdej treści, o którą pytano, brak było wyraźnych różnic [między dziećmi] związanych z poziomem wykształcenia rodziców czy z pochodzeniem dziecka ze środowiska migrantów. To przemawia za tezą, że określone formy wiedzy i obrazy świata dzieci przejmują jako obiegową, symboliczną tkanę naszej kultury w zasadzie niezależnie od domu rodzinnego” (Götz 2018). Dopiero w starszych klasach szkoły podstawowej, a zwłaszcza w szkole średniej, wiedza ta – zależnie od typu szkoły i regionu Niemiec – włączała się w jakiś kontekst, słabiej lub silniej wytwarzający związki i zależności.

Ustalenie za pomocą statystyki, na jakim zasobie wiedzy niemieckiej młodzieży można by oprzeć koncepcję na przykład wystawy pt. „Polska i II wojna światowa”, wydaje się w związku z tym mało obiecujące. Różnice w każdym aspekcie tej wiedzy są w praktyce tak poważne, że być może należy raczej założyć jej brak i obmyślać wystawę, wychodząc od rozległej całości i zmiierzając ku szczegółowemu tematowi głównemu. Dzięki temu nie pojawi się też kwestia, jaka liczba zwiedzających ją dzieci pochodzi ze środowisk migracyjnych bądź czy pochodzenie to ma wpływ na podstawową wiedzę o II wojnie. Warto przy tym zaznaczyć, że również u młodzieży ze środowisk migracyjnych zakres wiedzy o niej może bardzo się różnić. Niektórzy okazują szczególne zainteresowanie tym tematem, inni mniejsze lub zgoła żadne. Poziom opanowania języka niemieckiego i pochodzenie społeczne odgrywają tu rolę równie ważną jak to, ile lat miało dziecko, kiedy zamieszkało w Niemczech. Zwłaszcza słaba znajomość języka jest częstą przyczyną niedostatecznego

przyswajania treści kształcenia. Tu wszelako mamy do czynienia z niezależnym od tematu, zasadniczym problemem pracy oświatowej wśród uczennic i uczniów ze środowisk migracyjnych.

Ponieważ w rodzinach niemieckich coraz bardziej brakuje dziadków i pradziadków jako świadków minionego czasu, przekazujących dzieciom i wnukom z kręgu rodzinnego wiedzę o II wojnie i wspomnienie własnych doświadczeń, to przynajmniej z tego powodu młodzież niemiecka nie ma już żadnej naturalnej przewagi w tym zakresie nad rówieśnikami ze środowisk migracyjnych. O zasobie wiedzy (lub jej braku) na temat II wojny często decydują indywidualne zainteresowania. Pytanie, w jakiej mierze szeroko dyskutowany w tym kontekście „obowiązek odwiedzania” miejsc pamięci w obozach koncentracyjnych może pozwolić wszystkim bez różnicy uczniom i uczniom na osobiste spotkanie z historią, można tu odsunąć na bok. Zasadniczo pozytywne i trwałe oddziaływanie na młodzież takich wizyt – czy dobrowolnych, czy narzuconych – jest w większości przypadków zapewne bezsporne.

Wyzwania dla dydaktyki nauczania historii

Przekazywanie wiedzy o II wojnie światowej w ramach projektów lub wystaw staje przed wielkimi wyzwaniami. Kompetencje czytelnicze niemieckiej młodzieży w minionych latach szybko się obniżały. To samo dotyczy umiejętności rozumienia i przetwarzania dłuższych tekstów, szczególnie kiedy ich treści są silnie skondensowane: „Interdyscyplinarne, ale w nauczaniu historii najważniejsze kompetencje czytelnicze maleją, ponieważ wiele dzieci mniej czyta albo dopiero późno nauczyło się niemieckiego, tak że wielu pojęć jeszcze nie znają. Wpływ tego zjawiska na korzystanie z materiałów źródłowych jest znaczący już w klasach 5–10. Kto chce uniknąć częstego wyjaśniania znaczenia wielu słów, sięga po teksty możliwie proste. Również długość i poziom tekstów autorów podręczników szkolnych musi się do tego dostosować. Tymczasem konieczne nauczenie się strategii czytania wymaga dużo czasu w okrojonym czasowo nauczaniu historii”

(Droste, Bongertmann 2017). Aby zaradzić temu problemowi, teksty zarówno literackie, jak i popularnonaukowe coraz częściej przekazywane są w Niemczech tzw. prostym językiem.

Jak wiadomo, w kręgu młodszych pokoleń sposób przyswajania wielu treści kształcenia przesunął się m.in. ku mediom społecznościowym, które niosą z sobą ruchome obrazki, dowcipne memy, slogany lub kreatywne – i przez to rozrywkowe – formy prezentacji. Przeglądanie ilustracji i filmów (obrazów ruchomych i przyspieszonych) wyparło umiejętność statycznego i powolnego przyswajania treści tekstów. Tablice magnetyczne, multimedialne i suchościeralne, aplikacje i animowane materiały dydaktyczne często zastępują tradycyjną tablicę i kredę. Nowe koncepcje edukacyjne nastawione na dostarczanie uczennicom i uczniom treści historycznych, muszą – przynajmniej częściowo – liczyć się z tym zjawiskiem, aby nie okazać się na porażkę. Jak więc mogłoby wyglądać np. przekazanie wiedzy o II wojnie światowej w formie wystawy?

Autentyczne zapisy dźwięku i materiały filmowe wywołują większe zainteresowanie młodzieży niż długie teksty na tablicach. Odtworzenie płyty gramofonowej z oryginalnym nagraniem – nawet jeśli trudno zrozumiałym – głosu Helmutha von Moltkego w Krzyżowej prawdopodobnie znacznie silniej przykuje uwagę uczących się niż arkusz roboczy z wydrukowanym tekstem.

Obecnie również ilustracjom umieszczanym na tablicach trzeba przyznać znacznie więcej miejsca, niż było to praktykowane jeszcze kilka lat temu. Ponadto warto uwzględnić, że osobiste, emocjonalne odwołanie się do wrażliwości młodzieży z reguły znacznie lepiej utrwała przekazywane treści niż neutralna, obiektywna prezentacja. Ponieważ obecnie prawie nie ma już możliwości zapraszania do szkół świadków czasu, których liczba, niestety, bardzo zmalała, o ile w ogóle jeszcze żyją, należy zastanowić się nad rozwiązaniami alternatywnymi. Uczennice i uczniowie mogliby np. wybierać coś z palety szczegółowych zagadnień i szukać następnie wypowiedzi na ten temat autentycznych świadków czasu w wywiadach albo przykładach z filmów i materiałów dźwiękowych. Jednostkowe losy osobiste można by oczywiście prezentować także na ilustracjach i w krótkich

tekstach. Przykładem jest tu twórczość Hanny Krall. W Polsce mówi się, że nikt tak jak ona nie potrafi przetworzyć suchej liczby ofiar wojny w realne, poruszające, indywidualne portrety ludzkich losów. Być może w tym tkwi klucz do ożywienia w umysłach młodzieży treści kryjących się za faktami i obrazami. To samo dotyczy pytania, w jaki sposób można pozyskać młodzież dla danego tematu, odwołując się do jej własnego świata. Popularność dziennika Anne Frank w szkołach może wynikać z tego, że odzwierciedla on krąg doświadczeń i perspektywę dzisiejszych uczennic i uczniów, mimo że pisany był w innych czasach i okolicznościach. Pomysł, by rozmaite formy oporu i opozycji w Niemczech i w Polsce podczas II wojny światowej wyjaśniać na przykładzie mobbingu w niemieckich szkołach (jak dzieje się to w Krzyżowej przy oprowadzaniu młodzieży), mógłby być przykładem udanego powiązania historii ze współczesnym doświadczeniem młodych ludzi i zaowocować zrozumieniem. Do rozważenia byłoby też obmyślenie jakiejś prowadzącej przez wystawę nici przewodniej w formie wymyślonego albo prawdziwego życiorysu. Wzbudzona w ten sposób empatia mogłaby stać się lejtmotywem, który dzięki zaciekawieniu zachęca do zgłębienia wystawy od początku do końca.

Prezentacje codzienności są być może kolejnym kluczem do pokazania „wielkiej całości” w ten sposób, że stanie się dla niemieckiej młodzieży zrozumiała przez pryzmat drobnych wydarzeń powszedniego dnia. Z zainteresowaniem młodego pokolenia spotkają się oczywiście również strategie zdobywania wiedzy opracowane dla nośników cyfrowych. Warto wykorzystać gry typu „Escape” albo animowane gry komputerowe oparte na treściach historycznych, jak to jest np. w przygotowanej przez Instytut Pileckiego grze „Łowcy cieni – sprawa Reinefartha”.

Podsumowanie

Pytanie, w jakiej formie i w jakim zakresie historię II wojny światowej można dziś przekazać młodemu pokoleniu przywykłemu

do wchłaniania informacji podawanych na nośnikach cyfrowych, dotyczy zatem głównie dydaktyki. Chodzi zwłaszcza o to, by pewną dawkę podstawowej wiedzy opracować tak, by dało się ją przyjąć i trwale przyswoić w krótkim czasie. W przekazywaniu treści kształcenia „jak” jest dziś znacznie ważniejsze niż „co”. Być może właściwym środkiem prezentacji jest wspomniany „prosty język”. Prócz tego selekcja i organizacja treści powinny być na tyle atrakcyjne, w najlepszym przypadku nawet innowacyjne, żeby sama techniczna fascynacja przekazem pomagała w percepcji jego treści. Ponieważ w Niemczech z powodu zagmatwanej sytuacji w zakresie kształcenia historycznego w szkołach nie można nawet w przybliżeniu zakładać jednolitej wiedzy podstawowej, to przy wszystkich wymagających zaprezentowania aspektach II wojny światowej warto zacząć od jakiegoś wprowadzenia, które nie wymaga żadnej wiedzy albo tylko minimalną. Aby jednak zaspokoić potrzeby również tych uczennic i uczniów, którzy już dysponują szerszą znajomością zagadnienia, należy podbudować podstawowe treści kształcenia specjalnie wybranymi indywidualnymi losami ludzi albo aspektami, o których można sądzić, że są mniej znane i obudzą ciekawość. Najogólniej mówiąc, budzenie ciekawości dzięki interesującym koncepcjom dydaktycznym może być kluczem do wprowadzenia dorastającej młodzieży w wydarzenia II wojny światowej.

Wykorzystane źródła

Peter Johannes Droste, Ulrich Bongertmann, *Ein aktueller Überblick über den Geschichtsunterricht im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland*

<https://blog.historikerverband.de/2017/07/15/ein-aktueller-ueberblick-ueber-den-geschichtsunterricht-im-foederalen-system-der-bundesrepublik-deutschland/> (dostęp: 01.06.2022)

Maya Götz, *Was Kinder vom Zweiten Weltkrieg wissen*, Television FORSCHUNG 31/2018/2

https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/31_2018_2/Goetz-Was_Kinder_vom_Zweiten_Weltkrieg_wissen.pdf
(dostęp: 01.06.2022)

Kathrin Große, *Kindheit im Zweiten Weltkrieg. So bereiten Sie Jugendliche auf dieses Thema vor*, Anne-Frank-Zentrum Berlin, 2012

https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bildungsarbeit/Dokumente/Kriegskinder/Kriegskinder_Kindheit_im_Zweiten_Weltkrieg_So_bereiten_Sie_Jugendliche_inhaltlich_auf_das_Thema_vor.pdf (dostęp: 01.06.2022)

BIOGRAMY AUTORÓW

BARTOSZ DZIEWANOWSKI-STEFAŃCZYK

dr, historyk, zastępca kierownika Działu Naukowego Europejskiej Sieci Pamięć i Solidarność i współpracownik Instytutu Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk. Był pracownikiem naukowym Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz sekretarzem naukowym Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej oraz projektu podręcznika polsko-niemieckiego. Naukowo zajmuje się dyplomacją kulturalną, polityką historyczną oraz relacjami polsko-niemieckimi.

ANDREA GENEST

dr, studiowała nauki polityczne i germanistykę na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie, obroniła doktorat na temat antysemitycznej propagandy i kampanii wykluczenia w Polsce w 1968 r. Pracowała m.in. w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau, Centrum Pamięci Niemieckiego Ruchu Oporu, Miejscu Pamięci Sandbostel, Muzeum Centrum Uchodźców Marienfelde oraz Centrum Dokumentacji Naziistowskiej Pracy Przymusowej w Berlinie-Schöneweide. Od 2020 r. jest dyrektorką Miejsca Pamięci i Przestrogi Ravensbrück.

MATTHIAS KNEIP

dr, studiował germanistykę, sławistykę wschodnią oraz politologię na Universität Regensburg, gdzie w 1999 r. obronił doktorat. Od 2000 r. jest pracownikiem naukowym Deutsches Polen-Institut w Darmstadt, gdzie jest odpowiedzialny za obszar „Polska w szkole”, w tym między innymi za platformę internetową www.poleninderschule.de. Autor licznych książek o Polsce, zalicza się do najbardziej znanych popularyzatorów kultury polskiej w Niemczech.

MAGDALENA SARYUSZ-WOLSKA

dr hab., studiowała kulturoznawstwo oraz socjologię na uniwersytetach w Łodzi, Giessen i Moguncji. W 2008 r. obroniła doktorat poświęcony pamięci poniemieckich miast na ziemiach polskich, a w 2016 r. habilitację na temat historii wizualnej powojennych Niemiec. W latach 2010-2015 pracowała w Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, gdzie koordynowała projekt „Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci”. Od 2015 r. pracuje w Niemieckim Instytucie Historycznym w Warszawie. W latach 2018-2020 była profesorem gościnnym oraz stypendystką im. Humboldta na Uniwersytecie im. Jana Gutenberga w Moguncji.

PAWEŁ UKIELSKI

dr, politolog, historyk. Adiunkt w Zakładzie Europy Środkowo-Wschodniej Instytutu Studiów Politycznych PAN. Zastępca dyrektora Muzeum Powstania Warszawskiego (2004-2014 i od 2016). W latach 2014-2016 wiceprezes Instytutu Pamięci Narodowej, zaś w latach 2011-2017 i od 2021 członek Rady Wykonawczej Platformy Europejskiej Pamięci i Sumienia. W latach 2019-2021 przewodniczący jej Komisji Rewizyjnej. Wykładowca Collegium Civitas (2002-2014) oraz Graduate School for Social Research (od 2020 r.). Naukowo zajmuje się współczesną przemianami w Europie Środkowej po 1989 r., środkowoeuropejską współpracą regionalną, podziałem Czecho-Słowacji i relacjami czesko-słowackimi oraz polityką historyczną.

JOANNA WOJDON

prof. dr hab., kierowniczką Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym UW. Od 2010 r. w zarządzie International Society for History Didactics. Członkini Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk w kadencji 2020-2023. Autorka m.in. *Textbooks as Propaganda. Poland Under Communist Rule* (Routledge, 2018). Zainteresowania badawcze: public history i historia Polonii amerykańskiej.

KATARZYNA WONIAK

dr, studiowała historię i etnologię w Poznaniu i Augsburgu. W 2012 r. obroniła doktorat poświęcony lokalnym kulturom pamięci. Od tego czasu pracowała w Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie oraz na Universität Ulm. Obecnie prowadzi badania na temat emocji w Polsce pod niemiecką okupacją 1939-1945 w Aleksander-Brückner-Zentrum für Polenstudien na Universität Halle-Wittenberg. Jest autorką ekspertyz na temat II wojny światowej w podręcznikach.

KLAUS ZIEMER

prof. dr hab., emerytowany profesor nauk o polityce na Uniwersytecie w Trewirze i na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W latach 1998-2008 był dyrektorem Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie. Zainteresowania badawcze: transformacja w krajach post-komunistycznych, stosunki polsko-niemieckie po II wojnie światowej, polityka historyczna.