

## CZŁOWIEK TO ZŁO KONIECZNE, CZYLI JAK WCIAŻ CHCĄC PAMIĘTAĆ, CIAĞLE ZAPOMINAMY

O pamięci napisano już wszystko, co nauka pozwala opisać, co prawda tylko do umownego „jutra”, gdy niektóre bądź nowe jej aspekty zostaną w dyskursie naukowym rozwinięte lub odkryte. Wiemy o niej wszystko, co możemy wiedzieć. Mówimy o niej, że może być długotrwała lub krótkotrwała, deklaratywna lub niedeklaratywna, semantyczna, epizodyczna lub autobiograficzna (Czarnota-Bojarska, Jenkins, Lovett, Spielman, 2020). Przypisaliśmy nawet pamięci komputerowej cechy i nazewnictwo pamięci ludzkiej. Nauka zwana powszechnie *memory studium* staje się coraz bardziej widoczna w dyskursie akademickim, a za pośrednictwem takich stron jak My Heritage i 24 Genetics możemy w ciągu kilkunastu dni dowiedzieć się, jakiej narodowości byli nasi przodkowie.

Nasuwa się pytanie, po co to robimy? Dlaczego antropomorfizujemy szeroko definiowaną sztuczną inteligencję i czemu chcemy wiedzieć w ilu procentach jesteśmy, na przykład, Szwedami? Po co dzielimy pamięć na kategorie i rozliczamy się z działaniami naszych państw sprzed wielu wieków? Odpowiedzi na te pytania jest wiele — od tych, które opierają się na mechanizmie radzenia sobie ze zbiorową, narodową traumą, po te, które rozważają potrzebę jednostki, by zrozumieć własną tożsamość. Robimy to albo sami dla siebie, albo ktoś robi to za nas, próbując niekiedy przy tym przekonywać, że to dla naszego dobra. W drugim przypadku, jeśli chodzi o tożsamość narodową w Polsce, nasza pamięć z nią związana jest kształtowana od najmłodszych lat — od momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej.

Przez szkołę podstawową — do niedawna jeszcze gimnazjum — i szkołę średnią przechodzimy będąc zasypywani różnorakimi propozycjami lektur: zarówno całych książek, fragmentów prozy, opowiadań, dramatów, jak i poezji. W skład obecnie obowiązującego kanonu lektur wchodzi 79 pozycji obowiązkowych (od pierwszej klasy szkoły podstawowej do czwartej klasy liceum), 94 proponowane lektury uzupełniające oraz 68 pozycji dla poziomu rozszerzonego języka polskiego w szkole średniej (z wliczonymi w to już lekturami uzupełniającymi) (Lista Lektur Szkolnych 2023/2024). Łącznie 241 przykładów literatury ojczystej i zagranicznej, których przez wzgląd na ilość nie da się w całości przeczytać i przyswoić, a co dopiero dobrze przemyśleć i zapamiętać.

Zastanówmy się więc, co zostaje nam w pamięci z lekcji języka polskiego po napisaniu matury. Obudzeni w środku nocy możemy wyrecytować inwokację z *Pana Tadeusza* i początek *Reduty Ordona*. Kojarzemy słowa *Smutno mi, Boże* i znamy bohaterów *Kamieni na szaniec*. Potrafimy wskazać, w kogo przemienił się Konrad oraz co Krzyżacy zrobili Jurandowi ze Spychowa. Być może będziemy też potrafili odpowiedzieć na wielkie pytanie: „Być albo nie być?” (Szekspir, 1970, 85). Na pierwszym roku studiów, ku naszemu zdziwieniu, nikt nie będzie pytał o powstania z XIX wieku oraz wiersze pokolenia Kolumbów. Wtedy właśnie powinniśmy zorientować się, że coś jest nie tak, że zostaliśmy przez kogoś, poniekąd „oszukani”. Powinniśmy zacząć zastanawiać się, dlaczego współczesny kanon lektur opiera się na (nie tylko polskiej) martyrologii.

Można mówić, że przecież *Pan Tadeusz* to epeja narodowa, *Kordian* jest jednym z największych dzieł polskiego wieszcza, *Kamienie na szaniec* to sprawnie napisana powieść przygodowa (w dodatku przystępna dla młodzieży), a wers „Czemu, Cieniu, odjeżdżasz, ręce złamawszy na pancerz” (Norwid, 1851) to jeden z dwóch wersów napisanych po polsku w metrum jambicznym daktylicznym. Podążając tym tropem, wszystko składa się na narrację o wielkości i geniuszu polskiej literatury oraz jej twórców. Zdarza się, że właśnie tylko pod takim kątem omawia się owe teksty, jednak sposób przedstawiania i rozmawiania o lekturach szkolnych nie zależy przecież wyłącznie od nauczycieli, lecz także od kierunku ideologicznego władzy, która za pomocą zmian w kanonie lektur jest w stanie kreować (a w niektórych przypadkach również narzucać) jedyną prawdziwą narrację historyczną.

Problem może pojawić się, jeśli przyznamy Czesławowi Miłoszowi rację i uznamy, że rzeczywistość „poloniści mają niezwykle dar doszukiwania się problemów absolutnie wszędzie, a już najbardziej tam, gdzie ich nie ma” (2019). Może się wtedy okazać, że wojny jest w wojnie więcej niż nawet sam autor dzieła zakładał i że remedium na nią jest o wiele bardziej skomplikowane niż mogłoby wydawać się na pierwszy rzut oka. Po zmianie kanonu lektur przez polityków Prawa i Sprawiedliwości nie sposób było nie zauważyć, że od rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej aż ukończenia liceum uczy się nas o wojnie. Wojnie prawdziwej toczony w Polsce lub poza jej granicami, współcześnie lub w przeszłości, albo wojnie metaforycznej — przeciwko systemowi, z samym sobą. Należy jednak zaznaczyć, że jeszcze przed tymi zmianami uczniowie szkół w Polsce byli za pomocą lektur otoczeni wojnami, inny był tylko sposób, w jaki o nich opowiadano.

Zagadnieniem, które trzeba więc rozważyć, jest powód, dla którego lista lektur kształtowana jest tak, a nie inaczej. Ugrupowania będące przy władzy pragną, aby młodzi obywatele pamiętali o przeszłości swojego kraju i w konsekwencji — o historii swoich przodków. W związku z tym, rozpoczęciu omawiania nowej epoki literackiej na lekcjach języka polskiego towarzyszy, a przynajmniej powinno towarzyszyć, krótkie omówienie danej epoki historycznej. W tym przypadku

należy również pamiętać, że narracje wokół lektur mogą się różnić nie tylko ze względu na narzucenie narracji przez ministra edukacji lub kuratorów oświaty, ale też ze względu na poglądy polityczne nauczycieli.

Carl Gustav Jung we *Wspomnieniach, snach i myślach* stawia tezę — pomimo że każdy z nas jest jednostką, to wciąż jesteśmy częścią masy, zbiorowego ducha, a przez to nasze życie zostało już zawczasu wykreowane przez przeszłość. Nie jest to jednak rzecz oczywista, ponieważ wiele osób umiera w przekonaniu, że były wolne (Jung, 1993). Na naszą terażniejszość wielki wpływ ma sposób opowiadania o przeszłości. Dotyczy to również procesu przyswajania przez młodzież szkolną przesłań płynących z omawianych podczas lekcji lektur. Uczniowie powinni być świadomi, w jaki sposób kształtowało się polskie społeczeństwo i jego najważniejsze idee. Powinni również wiedzieć, jakich historycznych błędów nie powtarzać, a także, że zawsze należy być gotowym do obrony ojczyzny.

Do takiego właśnie myślenia może namawiać nas ów jungowski „zbiorowy duch”. Nasuwa się jednak pytanie, czy będzie on także kontrolował naszą wizję przeszłości nieco bliższej (nie aż tak odległej jak barok czy romantyzm)? Cóż nam da wspomnienie pokoju oliwskiego, skoro w kwietniu obchodziliśmy osiemdziesiątą pierwszą rocznicę powstania w getcie warszawskim? Co nam da rozpamiętywanie nieudanych powstań z XIX wieku, skoro wciąż jest potrzeba tworzenia filmów takich jak *Strefa interesów*?

Powinniśmy pamiętać, czemu mówimy: *never again*, a jednak wciąż jesteśmy uczeni, że *Iliada* nie jest o zburzeniu Troi, a o gniewie Achilleśa i że imię tego, który nadejdzie i wyzwoli Polskę to czterdzieści i cztery. Podczas dwunastu lat edukacji dowiadujemy się, że wojna jest wszędzie: na poligonach, w naszych umysłach, wewnątrz kraju i poza jego granicami, w świecie rzeczywistym i fikcyjnym. Nikt za to nie uczy nas, jak sobie z nią radzić.

Pisząc o „radzeniu sobie z wojną” nie mam na myśli bezpośredniego rozwiązywania konfliktów, lecz ich zrozumienie i (być może) pogodzenie się z nimi, ale też walkę o to, by już nigdy się one nie powtórzyły. Wprowadzenie w ruch owego mechanizmu może zagwarantować jedynie pamięć o wojnie. Owa pamięć powinna być przekazywana z pokolenia na pokolenie z pokorą, a nie z — jak to się dzieje obecnie — dumą i przekonaniem, że patriotyczne zachowania opisane przez np. Henryka Sienkiewicza w *Krzyżakach* wciąż powinny być wzorcem do naśladowania dla młodzieży.

W związku z powyższym pragnę zastanowić się nad tym, w jaki sposób obecnie obowiązująca lista lektur wpływa na późniejsze, po-licealne postrzeganie świata przez młodych obywateli. Z powodów osobistych skupię się na świadomości i wiedzy na temat Zagłady, a także związanych

z nią całkiem nowych i zaskakujących konsekwencjach dla społeczności żydowskiej, żyjącej poza granicami Izraela, w kontekście wojny w Gazie.

Wcześniej wspominałam już, iż współczesny polski kanon lektur obejmuje 241 pozycji. Z tych 241 tekstów aż 67 to książki, opowiadania lub wiersze traktujące wprost o wojnie. W skład listy lektur wchodzi również utwory, które wojny jako takiej nie opisują, ale można powiedzieć, że ich fabuły oscylują wokół tego tematu. Najmłodszy uczniowie rozpoczynają tę „przygodę” z książką Łukasza Wierzbickiego pt. *Dziadek i niedźwiadek*, która opowiada o misiu Wojtku, bohaterze bitwy pod Monte Casino. Następnie mają styczność z takimi dziełami jak: *Chłopców z Placu Broni* Ferencza Molnara czy *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. Te trzy pozycje, to jedynie najbardziej oczywiste przykłady, które pokazują, jak ważne jest przywiązanie nie tylko do swojego kraju, ale również do drugiego człowieka i jak istotne w obronie swoich wartości (w tych przypadkach patriotycznych) jest zdolność do poświęceń — nawet do tego najwyższego, czyli śmierci. Jako że bohaterowie Molnara i Sienkiewicza są dziećmi w wieku szkolnym, to łatwiej jest młodym czytelnikom utożsamić się z nimi, a przy odpowiednim podejściu pedagogicznym, zintegrować owe wartości z własną tożsamością. Sama pamiętam, że przy omawianiu *Chłopców z placu broni* w piątej klasie szkoły podstawowej zadano nam wypracowanie na temat miejsca, za które oddalibyśmy życie.

Jesteśmy więc uczeni o tym, co należy i czego nie należy robić. Pójście w ślady Nemecka powinno jawić się jako zaszczytne, a zdradzenie przyjaciół i przywódców, tak jak zrobił to Edmund w *Lwie, czarownicy i starej szafie* C.S. Lewisa, to największy grzech, jaki możemy popełnić. Zatrzymajmy się na chwilę przy *Opowieściach z Narnii* — pierwsza część sagi jest lekturą obowiązkową w szkole podstawowej. Wojna opisywana przez Lewisa ma trzy oblicza: pierwsze jest konfliktem w Narnii, drugie to II wojna światowa, a trzecie to spór, jaki Edmund toczy sam ze sobą o to, czy powinien być lojalny wobec swojego brata i sióstr. Rodzeństwo Pevensie wyjeżdża z bombardowanego Londynu na wieś — ucieka przed jedną wojną, nieuczciwą i przerażającą, w drugą, wydaje się, że nawet ważniejszą, ponieważ pełną patosu, poświęceń i chwały. Po omówieniu *Lwa, czarownicy i starej szafy* przez dłuższy czas nie mówi się o II wojnie światowej na lekcjach języka polskiego. Chociaż i w tym przypadku zazwyczaj wątek bombardowań Londynu nie jest dogłębnie omawiany. Większość nauczycieli woli skupiać się na akcji, która rozgrywa się już w Narnii i na odniesieniach do Biblii — poświęcenie Aslana przyrównywane jest do poświęcenia Jezusa.

Potem zaś omawia się barok i romantyzm, literaturę dotyczącą potopu szwedzkiego i powstań narodowych. Ważnym wątkiem jest również emigracja i stale przewijające się pojęcie „pisanie ku pokrzepieniu serc”. *Krzyżacy* Sienkiewicza mają zarysować obraz walecznego i nieugiętego

Polaka, który jest gotowy oddać życie za swoją ojczyznę, a *Quo Vadis* przedstawia literacki portret uciśnionych, podejmujących odważne (często nawet brawurowe) decyzje ludzi, których jedynym celem i marzeniem jest bycie wolnymi. Następnie mówi się dużo o poetach młodopolskich. W tym przypadku temat wojny schodzi na dalszy plan. W *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego pojawia się duch Wernyhory – duch pamięci. Wernyhora (jako postać historyczna) miał przepowiedzieć upadek Polski i jej późniejsze odrodzenie. Jego postać na przełomie XIX i XX wieku była stosunkowo często przywoływana zarówno w literaturze, jak i w malarstwie. Warto wspomnieć również o tym, że w kontekście Młodej Polski nie mówi się jednak o losach poetów, które nie są związane z ich twórczością artystyczną. Wspominana jest zazwyczaj jedynie historia Stanisława Przybyszewskiego i jego żony Dagne Juel — choć też raczej w formie ciekawej anegdoty. Należałoby jednak opowiadać na przykład o tym, w jakich okolicznościach zginął Tadeusz Boy-Żeleński, którego wierszy nie ma na obecnej liście lektur. Młodzież szkolna może poznawać więc jego twórczość jedynie dzięki tłumaczeniom klasyki literatury francuskiej lub jeśli nauczyciel sam zdecyduje się ponadprogramowo poświęcić jego postaci trochę czasu. Nie wspominało się, gdy Boy-Żeleński znajdował się jeszcze w kanonie lektur, że razem z Ireną Krzywicką był jednym z pierwszych polskich feministów oraz że został zamordowany we Lwowie w 1941 roku. Mówiło się jednak o początkach emancypacji kobiet w Polsce oraz o zbrodniach popełnianych przez armię niemiecką w czasie II wojny światowej. Jesteśmy zmuszani do pamiętania o wydarzeniach i do zapominania o ludziach.

Mówimy o konkretnych wydarzeniach w kontekście tego, jak tragiczne i potworne one były. Pamiętamy daty i miejsca. Pamiętamy o sprawcach, pamiętamy o ofiarach — nie myślimy jednak o nich zazwyczaj jako o jednostkach, które odbierały życia i którym te życia były odbierane, lecz jako o dwóch oddzielnych masach, jednej złej i drugiej dobrej. Wszystko to składa się na patetyczną opowieść o polskiej nieprzerwanej walce o wolność. Zwłaszcza, jeśli doloży się do tej narracji jeszcze cały zestaw lektur o II wojnie światowej — mimo że czytamy o losach pojedynczych bohaterów, to i tak przedstawia się je w formie historii o postawie społecznej i sile ducha zniewolonego narodu.

*Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera, *Medaliony* Zofii Nałkowskiej — to jedynie przykłady opisów heroicznych, lecz wciąż tragicznych, wyborów i zachowań Polaków podczas II wojny światowej. O tym mamy pamiętać — dzięki naszym poświęceniom i poczuciu wspólnoty narodowej jesteśmy w stanie pokonać każdego nieprzyjaciela. Mamy pamiętać, że choć w czasach pokoju możemy się klócić, to w obliczu wspólnego wroga, który stanowi zagrożenie dla suwerenności, potrafimy iść ramię w ramię. Owe lektury mają stanowić

swoistą „szczepionkę”. Dzięki nim mamy przypominać sobie, dlaczego nie możemy dopuścić do wybuchu kolejnej wojny światowej.

Powtarzamy hasło *neveragain* z mocą, wierząc, że mamy rację. Że już nigdy więcej nie będziemy świadkami i ofiarami Zagłady. Jednak często o niej zapominamy lub też po prostu nie chcemy pamiętać — zarówno w życiu codziennym, jak i podczas edukacji szkolnej. W gimnazjum miałam szczęście, ponieważ polonistka chciała z nami czytać dzieła takich pisarek jak Irit Amiel czy Ida Fink. W liceum zaś moje szczęście polegało na tym, że na lekcjach języka polskiego, obok wierszy pokolenia Kolumbów, omawialiśmy również twórczość Władysława Broniewskiego. Wielu moich rówieśników takiego szczęścia nie miało. Duża część z nich nie zna nawet tych nazwisk. Trudno jednak dziwić się, że tak jest, skoro (jeszcze przed zmianą listy lektur przez PiS) Amiel i Fink proponowane były tylko jako lektury uzupełniające, teraz zaś w ogóle nie figurują w kanonie (podobnie zresztą jak Broniewski).

Trudno więc się dziwić, że ludzie chcący, by nie powiedzieć — muszący pamiętać o tylu okrucieństwach II wojny światowej, zapominają o zagładzie ponad 6 milionów europejskich Żydów. A jeśli nawet pamiętają i mówią o niej, to niemal wyłącznie w kontekście Auschwitz. Przez lata dystansowałam się od tego, nie zwracałam na ten problem uwagi. Czułam jednak, że brak rozmowy o Holokauście czy poświęceniu czasu tematom żydowskim w szkołach mogłoby skutkować zanikaniem krzywdzących stereotypów i wiedziałam, że jest to potrzebne — w gimnazjum przez pewien czas największą obelgą były słowa „ty Żydzie”.

Tego rodzaju zaniedbanie poskutkowało również czymś innym. Po ataku Hamasu na Izrael 7 października 2023 roku i wkroczeniu wojsk izraelskich do Gazy, cała społeczność żydowska wyraźnie odczuła budzący się antysemityzm. Studiując na bardzo lewicowym i otwartym wydziale, myślałam, że ten problem mnie nie dotknie. Bardzo się jednak myliłam.

Od ponad pół roku słyszę na uczelni, że „wszyscy Żydzi to terroryści”. Od ponad pół roku więc zastanawiam się, ile osób moi znajomi ze wspólnoty czy ja sama wysadziliśmy w powietrze. Powiedziano mi, że tym ludziom, którzy zostali brutalnie zamordowani 7 października „się należało”, ponieważ Izrael od stu lat okupuje Palestynę. Na pytanie, „Czy dzieciom też się należało?”, usłyszałam odpowiedź „tak”. Zostało mi powiedziane, że nie można uznać członków Hamasu za terrorystów, ponieważ definicja terroryzmu to definicja polityczna. Zostało mi powiedziane, że, choć do mnie osobiście „nic nie mają”, to już nie będą ze mną wychodzić na miasto, ponieważ teraz z Żydami nie wypada się bawić. To bardzo częste zdanie w kilkusetletniej tradycji stosunków polsko-żydowskich — „do ciebie osobiście nic nie mam, ale...”. Na początku próbowałam dyskutować z tymi osobami. Zrezygnowałam, ponieważ było to bezproduktywne. Mało jest osób, które po zorientowaniu się, że nie wspieram Hamasu i cierpię z powodu palestyńskich dzieci zabi-

janych w Gazie, porzucają temat i już do niego nie wracają. Zazwyczaj w takim momencie zaczyna się wykład (niepodparty żadną wiedzą historyczną) na temat uciskanego narodu palestyńskiego i zapędów kolonizatorskich państwa Izrael. W takim wypadku muszę poczekać i w odpowiedniej chwili zapytać: „no dobrze, ale powiedz mi w takim razie: od jakiej rzeki do jakiego morza Palestyna ma być wolna?”. To pytanie kończy rozmowę.

Obserwując zjawisko bezrefleksyjnego powtarzania sloganów z TikToka, zaczęłam zastanawiać się nad źródłem tej radykalnej zmiany zachowania moich znajomych. Czy wynika ona z przebudzenia uśpionego dotychczas antysemityzmu, który po 7 października został wyposażony w alibi w postaci niewinnych ofiar w Gazie? Doszłam do wniosku, że owa zmiana po części może wynikać z kształtu kanonu lektur w polskich szkołach oraz sposobu ich omawiania. Jesteśmy uczeni, że zawsze byliśmy ofiarami — pod zaborami, nieustannie znajdując się w centrum wielkich wojen europejskich, w komunistycznej niewoli. Jesteśmy uczeni, że zawsze musieliśmy walczyć o swoją niepodległość i jednowymiarowo rozumianą godność. Bronimy więc uciśnionych, ponieważ sami byliśmy uciskani zbyt długo i zbyt dobrze to wciąż pamiętamy.

Nie staniemy po stronie kogoś, kogo można uznać za oprawcę, skoro nigdy się nie dowiemy, czy Kordian przeżył. Ma to o tyle znaczenie, że gdyby carskie ulaskawienie zostało wyegzekwowane, to nagle Rosjanie, którzy od lat nas uciskali, staliby się tymi „dobrymi”. Nie pochylimy się nad racjami drugiej strony, skoro wiemy, że Zofia Bobrówna wróci do pięknej i wolnej ojczyzny. Dlaczego mamy myśleć o wojnie, o tragedii jako o czymś, co wcale nie jest czarno-białe, skoro właśnie w taki sposób przedstawiają nam ją lektury szkolne? Ciężko jest w myślach rozdzielić masy na pojedynczych ludzi, gdy przez lata widzimy jedynie albo dobrych, albo złych, a na dodatek zawsze stoimy po właściwej stronie barykady. W tym narodowo-patriotycznym archetypie trudny do zrozumienia staje się więc koncept, że można płakać zarówno po dzieciach izraelskich, jak i palestyńskich.

Zastanawiam się, czy gdyby do listy lektur dopisać pozycje takie, jak: *Zdażyć przed panem Bogiem* Hanny Krall, *Proszę państwa do gazu* Władysława Broniewskiego, *Ósme najmłodsze* Józefa Hena, *Czy to jest człowiek* Prima Leviego, *Biedni Polacy patrzą na Getto* Jana Błońskiego, *Śmierć pięknych saren* Oty Pavla czy nawet *Dzieje Tenji Mleczarza* Szolema Alejchema czy *Dybuk* Szymona Anskiego, to coś by się zmieniło. Poznanie innej, często nowej perspektywy, może pomóc w zrozumieniu „tej drugiej strony”. Niektórzy mogliby powiedzieć, że są to za trudne pozycje. Że lepiej nie przedstawiać ich młodzieży licealnej i poczekać, aż jeszcze trochę dojrzeje i będzie gotowa oraz chętna zainteresować się tematem Zagłady czy też Żydów ogólnie. Kiedy jednak powinni to czytać, jeśli nie w liceum? Ile osób pójdzie na studia medyczne, inżynierskie czy informatyczne i nie w głowie im będzie nadrabianie literackich zaległości? Skoro i tak trzeba czytać, że:

„Szli czarni, wychudzeni, z błyskiem żądz  
ślepych,  
jak nędzne i żalosne, milczące pogrzeby,  
i tratowali łąki i nie znali wrót,  
aż im się pod nogami ocknął nagle grób  
i tak stali patrzą, wyteżeni w gniewie,  
spadali w chłodne studnie” (Baczyński, 1942),

to czemu nie wolno czytać również tego:

„«Słuchaj, Jezu, słuchaj, Ryfka, Się Juden,  
za koronę cierniową, za te włosy rude,  
za to, żeście nadzy, za to, żeśmy winni,  
obojeście umrzeć powinni.»”(Broniewski, 1945).

Odpowiedź nasuwa się sama — jeśli chce się utrzymać historię narodu polskiego w ujęciu martyrologicznym i na każdym kroku podkreślać cierpienie, waleczność i nieugiętość Polaków, to nie należy przedstawiać historii, które mogłyby ich postawić w złym świetle. Może to także świadczyć o poczuciu winy i wstydzie, kiedy raz nie stanęło się po dobrej stronie historycznej barykady. Lepiej się do tego nie przyznawać, zamieść pod dywan, ośmieszyć i zozydzić w formie nowej polityki historycznej pojęcie „pedagogiki wstydu”.

Bez odrzucenia tego rodzaju myślenia i, co może nawet ważniejsze, chęci zmiany, niemożliwym jest poradzenie sobie z narodowymi traumami. Najlepszym początkiem leczenia byłyby zmiany w edukacji szkolnej. Może dzięki temu wytworzyłaby się w narodzie swoista wrażliwość, dzięki której przestalby on być obojętny zarówno na przeszłość, jak i przyszłość. Marian Turski w 2020 pod bramą Auschwitz II-Birkenau powiedział, że jedenaste przykazanie brzmi: „nie bądź obojętny”. Obojętność jest rzeczą, która stanowi pierwszy krok do tragedii — a my bardzo pieczołowicie się nią opiekujemy i ją rozwijamy, kto wie, czy nie również dlatego, że mamy dosyć martyrologii w jej obecnym wydaniu. Rozwijamy ją, zapominając. Nie da się przecież przejmować czymś, o czym się nie pamięta, a jeśli o czymś nie pamiętamy, to znaczy, że tego nie było, więc nie może się powtórzyć. Na zakończenie chciałabym przytoczyć jeszcze jedną, równie ważną myśl Mariana Turskiego:

„Jest rzeczą bolesną, kiedy młodzi ludzie nic nie wiedzą na temat historii. Jednak nie tylko ze względu na pamięć o moim ojcu lub moim bracie, którzy zostali zamordowani w komorach gazowych w Auschwitz. Oczywiście bolesna jest świadomość, że niepamiętani są członkowie mojej rodziny, mojego narodu oraz inni zamor-



dowani, jednak dużo bardziej boli, gdy młodzi nie próbują zrozumieć okoliczności i przyczyn, które doprowadziły do ludobójstwa, jakim była Shoah” (Turski, 2023, 55).

Jak jednak owi młodzi mają chcieć próbować zrozumieć, skoro system edukacji nie daje im takiej szansy, a co więcej mówi wprost, że nie ma czego próbować zrozumieć?

## Bibliografia

- Czarnota-Bojarska, Joanna; William J.Jenkins; Marylin D.Lovett; Rose M. Spielman; 2020, Psychologia, <https://openstax.org/books/psychologia-polska/pages/8-1-jak-dziala-pamiec> [dostęp: 3.05.2024]
- Lista Lektur Szkolnych 2023/2024, <https://www.listalektur.pl/> [dostęp:20.04.2024]
- Szekspir, William; 1970, Hamlet, przeł. Józef Paszkowski, Warszawa: PIW
- Norwid, Cyprian Kamil; 1851, Bema pamięci żałobny rapsod
- Puczejda, Adam; 2019, Dar doszukiwania się problemów absolutnie wszędzie [Odpowiedź Jackowi Głazewskiemu], <https://kulturaliberalna.pl/2019/12/03/adam-puczejda-odpowiedz-polemika-listy-milosz-blonski/> [dostęp: 5.05.2023]
- Jung, Carl Gustav;1993, Wspomnienia, sny, myśli, przeł. Robert Reszke, Leszek Kolankiewicz, Warszawa: Wrota
- Baczyński, Krzysztof Kamil; 1942, Ach, umieram, umieram
- Broniewski, Władysław; 1945, Ballady i romanse
- Lewis, C.S; 2005, Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa, przeł. Andrzej Polkowski, Poznań: Media Rodzina.
- Słowacki, Juliusz; 1866, W pamiętniku Zofii Bobrówny.
- Słowacki, Juliusz; 2020, Kordian, Warszawa: Wydawnictwo SBM
- Turski, Marian; 2023, Nie bądź obojętny, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne