

Rozum otwarty na wartości – aksjologiczne podstawy edukacji w Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych

Słowa kluczowe: muzeum martyrologiczne, projekt edukacyjny, edukacja kulturowa, wartości uniwersalne

Prawdopodobnie większość muzeów nie jest jeszcze na etapie, który żartobliwie określa się „projektozą”. Pisanie grantów, składanie wniosków projektowych, ubieganie się o dodatkowe środki na prowadzenie działalności edukacyjnej – to wszystko oczywiście w dużym stopniu zajmuje muzealników, ale wydaje się, że wciąż nie stanowi *clou* ich pracy, tak jak w przypadku bardzo wielu organizacji pozarządowych oraz generalnie – by użyć publicystycznego terminu „projektariatu” – osób tworzących nową *quasi*-warstwę społeczną. Funkcjonowanie od projektu do projektu na dłuższą metę może psychicznie obciążać i frustrować, a także emocjonalnie wyjaławiać, co zostało ciekawie sfabularyzowane w książce *Lekki bagaż*. Jej akcja toczy się w Cieszynie – mieście co prawda mniejszym od wojewódzkiego Opola, ale zdaje się, że stopień środowiskowej bliskości i współzależności ludzi oraz instytucji zaangażowanych w organizację życia kulturalno-społecznego jest w obu tych miejscach podobny. Przypuszczalnie podobne są także mechanizmy, które towarzyszą opartej na projektach aktywności społecznej, na czele z podejściem „kolonialnym” i „odwróconym narcyzmem”, na co zwraca uwagę Anna Cieplak – autorka wspomnianej książki: „Łatwo się projektuje na przykład działania edukacyjne z taką bardzo słuszną, «skandynawską» ideą. Zakładamy sobie, że ludzie mogą w jakiś sposób żyć, i tego się trzymamy”¹. Tak pojęta współczesna wersja kolonializmu ufundowana na silnym kapitale kulturowym, a urzeczywistniana dzięki m.in. przemocy symbolicznej może mieć rozmaite odcienie i natężenie, przy czym jednocześnie z powodu – jak sądzę – braku pełnej przekładalności perspektyw bardzo trudno zupełnie się od niej odciąć.

Muzealnik, edukator, aktywista mogą tylko starać się zbliżyć do swoich odbiorców (*vel* uczestników), poznać i zrozumieć ich potrzeby oraz sposób postrzegania i opisywania świata. W pracy muzealnika trzeba nieustannie na nowo budzić w sobie świadomość, że „Muzeum było (i jest) jednym z najważniejszych narzędzi

¹ J. Bińczycki, „*Lekki bagaż*” to efekt projektozy – wywiad z Anną Cieplak, <https://magazynkontakt.pl/cieplak-lekki-bagaz-to-efekt-projektozy/> [dostęp: 12 II 2020 r.].

przemocy symbolicznej”². Powiedziałabym przy tym, że nie chodzi tu o projektowanie z rozmysłem działań tak, aby odbiorca czuł się „nie na miejscu”, niekompetentnie i obco. Tak może dziać się zupełnie sporadycznie, problem natomiast tkwi w tym, że eksperci całkiem bezwiednie, w naturalny i oczywisty sposób czynią niekiedy założenia co do stanu wiedzy, możliwości percepcji czy wrażliwości emocjonalnej i estetycznej uczestnika kultury.

Intuicyjnie przyjmujemy, że problem „przymuszenia” odbiorcy do przejścia od eksperta określonej perspektywy jest wyraźniejszy w muzeach sztuki. Są to bowiem miejsca tradycyjnie lokowane w wąskiej sferze kultury elitarnej – świątynie sztuki obdarzone mocą wynoszenia przedmiotu do rangi dzieła przez sam fakt, że ów przedmiot eksponowany jest pośród zbiorów muzealnych. Jednocześnie muzea sztuki mają ogromne możliwości interesującego, wszechstronnego kształtowania swojej działalności edukacyjnej – dobór treści i środków dydaktycznych jest tak bogaty m.in. dzięki samemu kontekstowi sztuki, która uchodzi za sferę emancypacji intelektualnej, pewnej nawet swawoli i subwersji. Dotyczy to także najmłodszego odbiorcy, który w muzeach tego typu często może liczyć na zajęcia i materiały edukacyjne nie tylko atrakcyjne poznawczo, ale też wysublimowane estetycznie, dopracowane pod względem grafiki i wciągającej narracji. Ich forma ponadto niejednokrotnie zachęca do zaangażowania i własnej twórczości – jeden z licznych udanych przykładów to kolorowanka-przewodnik dla dzieci po kolekcji Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie³.

To oczywiście indywidualne odczucie, ale z trudem przychodzi mi akceptacja nazbyt lekkich form przekazu w przypadku tematyki martyrologicznej. W każdym razie na pewno nie jest to akceptacja bezkrytyczna, a subiektywne uznanie danego produktu edukacyjnego (a także promocyjnego) za jeszcze dopuszczalny poprzedzone jest gruntownym namysłem i próbą wyobrażenia sobie, w jaki sposób dany produkt będzie wykorzystywany i jakie asocjacje ewentualnie wywoła. Cóż to jednak dokładnie znaczy „dopuszczalny”, gdy samo dookreślenie wspomnianej lekkości przekazu (oraz samego nośnika przekazu) nastrocza trudności. Lekki, czyli bliski poetyce popkulturowej, zbyt uproszczony, zbyt natarczywy stylistycznie (kolor, wielkość), zbyt prozaiczny, zakotwiczący przedmiot i działanie w banalnych codziennych praktykach (kubek, talerz – jedzenie; podkładka pod mysz – praca; słodycze – drobne przyjemności)? Trudno w tym przypadku o jednoznaczne kryteria oceny, a o tym, jak bardzo jest to zniuansowane, świadczą dość częste w naszym, pracowników Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych (dalej: CMJW), gronie dyskusje na temat planowanych bądź wprowadzanych w życie pomysłów edukacyjnych i wizerunkowych.

Zresztą podejście poszczególnych placówek muzealnych do kwestii popularyzacji (i częściowej komercjalizacji) historii bywa zgoła odmienne. Bardzo czytelne

2 M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*. W: *Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania*, red. J. Lubiak, Łódź 2007, s. 54.

3 <https://artmuseum.pl/pl/publikacje-online/przewodnik-dla-dzieci-kolekcja> [dostęp: 2 III 2020 r.].

stanowisko przyjęło Miejsce Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau – próżno szukać na jego terenie, a także na muzealnej stronie internetowej typowego sklepu z pamiątkami. Owszem, istnieje księgarnia z bogatą ofertą wydawniczą, ale zwiedzający pragnący nabyć coś spoza literatury mogą jedynie skorzystać z prywatnych punktów sprzedaży ulokowanych tuż za bramą byłego obozu bądź – co byłoby najpewniej właściwą decyzją – zrezygnować z zakupu etycznie wątpliwych suvenirów w rodzaju magnesów czy talerzy „ozdobionych” fotografiami miejsc, w których cierpiały i umierały setki tysięcy ludzi. *Nota bene* z procederem bezmyślnej komercjalizacji dyrekcja Muzeum Auschwitz-Birkenau boryka się od dawna, ale jak dotąd „nie ma oręża, by zakazać produkcji takich gadżetów, co nie znaczy, że pozostaje obojętna”⁴. Z kolei Państwowe Muzeum na Majdanku w internetowej księgarni poza samymi książkami oferuje wyłącznie plakaty, co również jest strategią bardzo stonowaną. Zgoła inaczej sprawa przedstawia się w Muzeum Powstania Warszawskiego (dalej: MPW). To jedno z najbardziej znanych muzeów historycznych w Polsce, formalnie rzecz biorąc, nieklasyfikowane jako muzeum martyrologiczne, ale niewątpliwie z martyrologią tysięcy zabitych lub okaleczonych żołnierzy i cywilów ściśle powiązane, prowadzi sklep dający możliwość nabycia stacjonarnie i online artefaktów przypominających globalnie dystrybuowane omnipamiątki (*omnipresent souvenirs*): magnesy na lodówkę, torby, koszulki, bluzy, cukierki z logotypem, gry czy czapki z napisem „Pamiętamy”. Kupić można także przedmioty zaprojektowane specjalnie dla dzieci, np. zestaw „Jak narysować łączniczkę?”: „W pakiecie otrzymasz wyjątkowy długopis z latarką, który wyświetla monumentalnego «Liberatora», dobrej jakości ołówki z emblematem biało-czerwonej opaski, gumkę do ścierania oraz słodki upominek w puszcze z logotypem Muzeum. Miła propozycja prezentu na każdą okazję”⁵. W pamięć zapadła mi wygłoszona ponad dekadę temu krytyczna opinia Marii Janion na temat strategii edukacyjno-promocyjnej realizowanej przez Muzeum Powstania Warszawskiego. Badaczka, sama mająca w biografii rozdział wojenny, zasugerowała wówczas, że Muzeum: „[...] takie rzeczy wyrabia z dziećmi, że śmierć całkowicie się odrealnia, staje się rodzajem wielkiej przygody. [...] Dotarcie do młodzieży i dzieci odbywa się właśnie za sprawą zamazania granicy między zabawą a traumatycznym doświadczeniem historycznym”⁷. Co prawda od tamtego czasu MPW nieco stonowało ten kontrowersyjny kurs w stronę karnawalizacji historii,

4 M. Pawłowska, *Oświęcim. Obrazki w złotych ramkach, magnesy na lodówkę i podkładki z wizerunkiem Auschwitz*, <https://oswiecim.nazemiasto.pl/oswiecim-obrazki-w-zlotych-ramkach-magnesy-na-lodowke-i/ar/c15-7856147> [dostęp: 2 III 2020 r.].

5 F. Schouten, *The Process of Authenticating Souvenirs*. W: M.K. Smith, M. Robinson, *Cultural Tourism in a Changing World. Politics, Participation and (Re)presentation*, [s.l.] 2006, s. 192.

6 <https://sklep.1944.pl/pl/p/%E2%80%9EUrozmaicony-zestaw-rysownika-ksiazeczka-%E2%80%9E-Jak-narysowac-laczniczke-olowek-z-emblematem-opaski-bialo-czerwonej-gumka-do-scierania-cukierki-w-puszcze-z-logotypem-Muzeum/428> [dostęp: 2 III 2020 r.].

7 Maria Janion o początku wojny. *Kłęska jest kłęską* (wywiad K. Szczuki z prof. M. Janion), „Gazeta Wyborcza” 31.08.2009, https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,6977769,Maria_Janion_o_poczatku_wojny_Kleska_jest_kleska.html [dostęp: 2 III 2020 r.].

rozwinęła się również literatura popularna i kinematografia poświęcona powstaniu warszawskiemu, niemniej jednak nadal warto mieć tę przestrożę na uwadze.

Na marginesie warto dodać, że akurat w CMJW włączanie dzieci w zastępcze, tudzież wcieleniowe przeżywanie historii jest ograniczone do minimum, a jeśli w ogóle występuje, to przybiera dość wysublimowaną formalnie postać – tu przykładem może być projekt „Byśmy pamiętali i rozumieli” (2013 r.), w którym młodzież pod okiem aktorów przygotowywała etiudy inspirowane jenieckimi losami, a także realizowany w 2017 r. rozbudowany projekt edukacyjny „Dzieci listy piszą”, którego załącznikiem była kolekcja dziecięcych kartek i rysunków wysyłanych do Oflagu VI B Dössel, przekazana Muzeum przez kapitana Józefa Kobylańskiego. Historykom CMJW udało się wówczas ustalić, że korespondencja wysyłana była z przedszkola w Kraśniku. Myśl, aby cenne zbiory spopularyzować, przekuto we wspomniany projekt, w ramach którego nie tylko powstała wystawa czasowa „Tatusiu, kiedy wrócisz?”, lecz także nawiązana została współpraca z przedszkolami w Łambinowicach i Kraśniku. Jej efektem była już całkiem współczesna korespondencja dzieci z żołnierzami przebywającymi na misjach w Afganistanie. Tak pomyślane działania dydaktyczne są szczególnie wartościowe w kontekście pedagogiki pamięci, ponieważ łączą perspektywę historyczną oraz jej materialne korelaty (tu: sytuacja jeńców i ich rodzin oraz korespondencja w niewoli) z obecną rzeczywistością – oczywiście inną, ale bynajmniej nieidyliczną. Zrozumienie mechanizmów kształtujących nasz świat jest niezwykle trudne, zwłaszcza gdy mówimy o kilkulatkach, ale narracyjnie pokazana historia może w tym wydatnie pomóc poprzez wskazanie właśnie owych uniwersaliów kulturowych, cywilizacyjnej ciągłości w dziejach – z wszystkimi jej dobrymi i złymi stronami.

To, co w małej skali ujawniają wyżej poruszone wątki pamiętek muzealnych oraz adaptacji przekazu historycznego do percepcji dziecka, zyskuje głębię w odniesieniu do całokształtu działalności edukacyjnej prowadzonej przez muzea historyczne o profilu martyrologicznym. To już nie jest pytanie o to, czy – powiedzmy – puzzle bazujące na jenieckich fotografiach są dopuszczalną formą promocji, ale wątpliwość bardziej fundamentalna: Jakie są granice tematyczne i metodyczne edukacji prowadzonej w muzeum – miejscu pamięci? To bowiem oczywiste, że umieszczenie muzeum w kategorii „martyrologia” w pewien sposób obliuguje do zachowania szczególnie dojrzałej postawy dydaktycznej i pociąga za sobą pewne ograniczenia. Ich charakter wynika z samej istoty muzeów martyrologicznych, które Anna Ziębińska-Witek, inspirowana pracami Clifforda Geertza, określiła mianem „gatunku zmaconego”, uznając, że są one jednocześnie: „Miejscami historii, miejscami pamięci (lub post-pamięci), dziedzictwem, muzeami historycznymi, miejscami pielgrzymek, atrakcjami turystycznymi”⁸. Jeśli przyjmiemy taką właśnie perspektywę, jesteśmy już bardzo blisko uznania, że zasadniczo muzeum – miejsce pamięci wpisuje się

8 A. Ziębińska-Witek, *Historia w muzeach. Studium ekspozycji Holokaustu*, Lublin 2011, s. 152.

w powszechny obecnie w muzealnictwie model edukacji oparty na wielozmysłowości, interaktywności, oddziaływaniu emocjonalnym oraz pieczołowitym budowaniu atrakcyjności, choć to ostatnie budzi najczęściej zastrzeżeń. Samo traktowanie muzeum tego typu w kategoriach atrakcji (nawet pomimo wspomnianego „zmęczenia” gatunkowego) jest dyskusyjne, a niemal każdy publiczny przejaw działalności muzeum (od obchodów rocznicowych do postu w mediach społecznościowych) wymaga przemyślenia pod kątem zachowania równowagi między tym, co interesujące i przyciągające, a atencją wobec tragicznego kontekstu historycznego. Niemniej jednak faktycznie, jak w odniesieniu do edukacji muzealnej wskazują Jill Hohenstein i Theano Moussouri:

[...] uczenie się to znacznie więcej niż tylko cele poznawcze. Jest ono zarówno emocjonalne, związane z kształtowaniem postaw społecznych, aspiracyjne, jak i ukierunkowane na konkretne treści. Oznacza to, że ludzie rozwijają się i zmieniają, doświadczając różnych idei i koncepcji, takich jak sztuka impresjonistyczna, technologie biomedyczne, zmiany w układach globalnej władzy itd.⁹

Podjmując dalsze próby doprecyzowania statusu muzeum martyrologicznego, znajdujemy w literaturze takie określenia jak „muzeum-cmentarz”¹⁰, a w wymiarze wyobraźniowym pojawia się jeszcze asocjacja z „obozem” i zaraz kolejna – z „obozem koncentracyjnym i zagłady”, co wynika, a w zasadzie wynikało przez lata z obowiązującego w Polsce ideologicznego kursu na walkę i męczeństwo: „Jak obóz to martyrologia. [...] każdy obóz kojarzyć się musiał z niemieckim ludobójstwem na miarę Auschwitz-Birkenau”¹¹. Na muzeum martyrologiczne patrzy się także jak na pomnik, przy czym chodzi o spojrzenie kompleksowe – na całość terenu zaświadczonego współcześnie o tragediach, które tu się rozegrały, łącznie z zachowanymi budynkami, ogrodzeniami, ruinami i wszelkimi innymi relikami¹². Jest to zasadnicza różnica, gdy mówimy o „muzeum upamiętniania *in situ*”¹³, a zwłaszcza kiedy mamy na myśli placówkę oderwaną przestrzennie od miejsc historycznych przywoływanych w narracji muzealnej, czego przykładem jest uważane za wzór muzeum narracyjnego United States Holocaust Memorial Museum w Waszyngtonie. Różnicę tę sprowadzić należy przede wszystkim do obecności w muzeach *in situ* szczególnej aury miejsca, gdzie każdy z zachowanych relików, każdy materialny okruch

9 J. Hohenstein, T. Moussouri, *Museum Learning. Theory and Research as Tools for Enhancing*, New York 2018, s. 3.

10 T. Kranz, *Muzea martyrologiczne jako przestrzenie pamięci i edukacji*. W: *Obóz-muzeum. Trauma we współczesnym wystawiennictwie*, red. M. Fabiszak, M. Owsiniński, Kraków 2013, s. 55.

11 K. Gieba, *Formy podtrzymywania i konstruowania pamięci zbiorowej (Stalag VIII C Sagan)*. W: *Obóz-muzeum...*, s. 199.

12 A. Ziębińska-Witek, *op.cit.*, s. 136.

13 T. Kranz, *Muzea w byłych obozach w Polsce jako forma instytucjonalizacji pamięci*, „Łambinowski Rocznik Muzealny” 2003, t. 23, s. 11.

przeszłych wydarzeń niosą ładunek emocjonalny i pobudzają wyobraźnię, szeroko otwierając wrota do pojawienia się empatii i wielowymiarowej percepcji, również w sensie intelektualnym¹⁴. To jest właśnie przykład wcześniej przywołanego nieortodoksyjnie pojętego procesu uczenia się, w którym poznanie przebiega na wspólnej płaszczyźnie kognitywistyki i aksjologii.

Być może w szczególności w odniesieniu do muzeów – miejsc pamięci należy przyjąć powyższą zasadę poznawczą, albowiem gdy mowa o zrozumieniu (o ile jest to w ogóle możliwe) totalitarnych mechanizmów zbiorowej przemocy, to podążając za sugestią Tadeusza Gadacza, nie powinno się odcinać od sfery wartości i empatii:

[...] potrzebujemy rozumu, który otwarty jest na wartości, wrażliwy na dobro i zło. [...] Ideologie XX wieku były pod względem intelektualnym sprawnie wprowadzane i zarządzane. Eichmann, gdyby dożył współczesnych nam czasów, z pewnością zostałby wykorzystany przez jakąś wielką korporację jako wybitny specjalista od logistyki, wszak transporty Żydów do Auschwitz organizował bardzo sprawnie. Tego jednak, czego mu brakło, to rozumu, umiejętności myślenia z perspektywy innego. [...] Kształcenie rozumu, jego uwrażliwianie na empatię, jest to o tyle istotne, że obecnie dysponujemy coraz większymi, wręcz niewyobrażalnymi możliwościami intelektualnymi¹⁵.

Jeszcze inną kwestią jest, czy emotywny wymiar muzeum – miejsca pamięci, jego mroczna aura, cień bolesnej historii stanowią dla potencjalnej publiczności zachętę do bliższego zapoznania się z tym miejscem, czy wręcz przeciwnie – skutecznie tłumią ewentualne potrzeby poznawcze w tej materii. W muzeach tego typu istnieje oczywiście świadomość, że nie każdy jest w stanie unieść ciężar emocjonalny związany z wizytą w miejscu, które jest *de facto* cmentarzyskiem, czego przejawem jest chociażby oficjalne zalecenie, by Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau nie zwiedzały dzieci poniżej 14 roku życia. Na marginesie można dodać, że w CMJW nie ma potrzeby wprowadzania tak znacznego ograniczenia wiekowego, ekspozycję stałą zwiedzają nawet uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej, a warsztaty prowadzone są również dla przedszkolaków. Jest to dopuszczalne, ponieważ w tym przypadku przewodnik i edukator są w stanie wybrać takie aspekty z bardzo zróżnicowanego (choćby poprzez podział na stalagi i oflagi) jenieckiego życia, które nie przytłoczą emocjonalnie i intelektualnie najmłodszych odbiorców – podejmuje się więc wątek działalności sportowej i kulturalnej, korespondencji z rodziną, ucieczek, ale też – by nakreślić szerszy kontekst jeniectwa – wspomina się o niektórych elementach ideologicznych i kalendarium wojennym.

14 T. Kranz, *Muzea martyrologiczne...*, s. 55.

15 T. Gadacz, *Uniwersytet w czasach marnych – wykład inauguracyjny wygłoszony 14.10.2015 r. na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie*, Kraków 2015, s. 8, <http://www.70lat.up.krakow.pl/wp-> [dostęp: 2 III 2020 r.].

Jakkolwiek brzmi to niezręcznie, to należy zaznaczyć, że aurę łambinowickiego miejsca pamięci trudno zestawiać z byłymi obozami koncentracyjnymi i zagłady z powodów, których chyba nie trzeba tu szczegółowo wyjaśniać. Ta różnica między CMJW a muzeami martyrologicznymi *in situ* utworzonymi dla upamiętnienia zbrodni nazistowskich na ludności cywilnej buduje ważny kontekst dla działalności edukacyjnej i popularyzatorskiej. Z jednej strony bowiem Muzeum podlega podobnym jak inne instytucje zajmujące się martyrologią ograniczeniom w tworzeniu swojej oferty, z drugiej natomiast wydarzenia, które tu się rozegrały, oraz zaświadczenia o nich obiektywnie skromne relikty poobozowe i rekonstrukcje, pozbawione są na tyle dużej mocy emotywniej i wyobraźniowej, by same, bez rozbudowanej narracji, mogły kreować poznawczo porywającą i empatyczną zarazem opowieść o przeszłości. Nie jest to zresztą problem wyłącznie CMJW, gdyż jak pisze Tomasz Kranz:

[...] muzea martyrologiczne nie są *per se* miejscami edukacji. [...] Konstatacja o doniosłości tragicznych doświadczeń XX wieku, z których wiele stało się symbolami i punktami krystalizującymi pamięć zbiorową różnych grup społecznych, nie jest bowiem gotową koncepcją dydaktyczno-edukacyjną, a jedynie postulatem, aby owo dziedzictwo społeczeństwa przy kształtowaniu świadomości i kultury historycznej, wolnej od fobii, szowinizmu, nietolerancji i innych zagrażających demokracji i prawom człowieka zjawisk¹⁶.

Stawia to przed edukatorami trudne wyzwanie i z pewnością wiąże się z koniecznością włożenia dużego wysiłku w stworzenie wokół tego, co zastane i zachowane, takiej oferty edukacyjnej, która będzie mądrze balansować między przeszłością a współczesnością, a ponadto uwypukli specyfikę obozów jenieckich z ich całą złożonością socjohistoryczną.

Profil tematyczny i specyfika CMJW zdają się sprzyjać budowaniu przekazu przede wszystkim faktograficznego, o bogatej warstwie historycznej, relatywnie specjalistycznego i dla przeciętnego odbiorcy dość zawiłego (kilka kolejno lokowanych tu obozów, zmiany ich nazw, statystyki, wiele nacji jeńców, zakres geograficzny itd.). W takiej sytuacji przybliżenie laikowi tematyki jenieckiej jest z pewnością niełatwe, a jeszcze trudniejsze wydaje się przełożenie tej dość hermetycznej wiedzy na tak uniwersalne i poruszające treści, by – zgodnie z sugestią zawartą w cytowanej wcześniej pracy J. Hohenstein i T. Moussouri – autentycznie były one podłożem do rozwoju osobistego, np. poprzez zmianę czyjejś postawy. Celowo piszę „podłożem”, gdyż byłoby niezwykle optymistyczne założenie, iż sporadyczny kontakt z edukatorami muzealnymi zaowocuje szybką i trwałą zmianą przekonań (nie mówiąc już o wymiarze behawioralnym). Muzealnicy zdają sobie z tego dobrze sprawę, o czym świadczą m.in. założenia programowe zawarte w opracowanej przez

¹⁶ T. Kranz, *Muzea martyrologiczne...*, s. 58.

NIMOZ Strategii Rozwoju Muzealnictwa. Czytamy tam m.in., że „[...] modyfikowanie nastawień młodych ludzi jest obecnie mało prawdopodobne. Jest ono możliwe jedynie wówczas, jeśli edukator w czasie lekcji organizowanej przez szkołę potrafi pozyskać zwiedzających do indywidualnego kontynuowania takich odwiedzin”¹⁷. Inna rzecz, że przytoczoną uwagę sformułowano w kontekście przede wszystkim edukacji kulturalnej (inaczej: artystycznej), której domeną są muzea aksjologicznie skoncentrowane na pięknie – zgodnie z tezą, według której „obcowanie z pięknem czyni człowieka lepszym, a jego postępowanie bardziej racjonalnym”¹⁸.

Szkoda swoją drogą, że w tym ważnym dokumencie nie poświęcono więcej miejsca innym formom edukacji – tym, które z powodzeniem realizowane są w muzeach martyrologicznych i dla określenia których używa się takich terminów jak edukacja historyczna czy edukacja obywatelska. Rzadziej wspomina się na tym polu muzealnictwa o edukacji kulturowej, chociaż w gruncie rzeczy byłby to termin jak najbardziej adekwatny i obejmujący całe spektrum działań edukacyjnych podejmowanych w tego typu placówkach. Tu warto przypomnieć słowa Barbary Fatygi:

Głównym zadaniem edukacji kulturalnej jest, niezmiennie: skuteczne wprowadzanie jednostek i grup tego potrzebujących w kulturę; tym razem jednak rozumianą jako dosyć luźna federacja subkultur i kultur niszowych istniejących w symbiozie z kulturą dominującą – popularną. Możliwość realizacji tego zadania wymaga zarówno od państwa, jak i od poszczególnych instytucji i osób opracowania strategii innych niż dotychczasowe oraz stałej samoedukacji, by nadążać za zmianami niesionymi przez życie¹⁹.

Tak szerokie ujęcie edukacji kulturowej wynika z samej mglistości pojęcia „kultura” (już w połowie XVII w. Johann Gottfried Herder pisał, że „Nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura”²⁰) i wyjątkowej obfitości prób jego zdefiniowania. Niemniej jednak na gruncie antropologicznym przekonującym określeniem kultury jest stwierdzenie, że jest ona po prostu „[...] formą naszego bycia wśród innych i sposobem angażowania się w sensowne relacje”²¹. Otwarte podejście definicyjne do edukacji kulturowej wiąże się jeszcze z faktem, iż sam desygnat ma charakter wybitnie inkluzywny i interdyscyplinarny. Oznacza to, że kulturowo edukowani mogą być wszyscy, niezależnie od ich wieku, płci, statusu społecznego, wyznania, cech etnicznych itd. Pomiedzy stroną edukującą a edukowanymi panuje

17 Raport. *Strategia Rozwoju Muzealnictwa. Założenia Programowe*, Warszawa 2012, s. 53, https://nimosz.pl/files/articles/133/Raport_Strategia_Rozwoju_Muzealnictwa_-_zalozenia_programowe001.pdf [dostęp: 2 III 2020 r.].

18 Ibidem, s. 49.

19 B. Fatyga, J. Nowiński, T. Kukołowicz, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewni? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009, s. 6.

20 Cyt. za: P. Sztompka, *O pojęciu kultury raz jeszcze*, „Studia Socjologiczne” 2019, nr 1, s. 7.

21 *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Poznań 2014, s. 15.

demokratyczna symetria (stąd niechęć niektórych teoretyków do używania tyleż utartego, co sugerującego pasywność zwrotu: „odbiorca kultury”), a sam przekaz kształtowany jest przez przedstawicieli bardzo różnych dziedzin wiedzy i praktyki oraz dotyczyć może różnorodnych tematów.

Ciekawe, że hasło „edukacja kulturowa” nie jest, jak już wspomniano, intuicyjnie kojarzone z muzeum martyrologicznym, być może dlatego, że kulturę łączy się automatycznie ze sztuką, a ta z kolei odnoszona jest do zupełnie innego typu muzeów. Przypomina mi się w tej chwili dyskusja na temat identyfikacji muzealnej, w której jeden z rozmówców spoza Muzeum, architekt, skomentował pomysł ulokowania przed opolską siedzibą CMJW przykuwającej uwagę rzeźby tymi mniej więcej słowami: „Nie jesteście przecież muzeum sztuki i chyba nie chcecie obiecywać czegoś, czego nie jesteście w stanie dać odbiorcy, który zachęcony w ten sposób wejdzie do środka”. Chyba rozumiem intencję stojącą za tą przestrogą, ale prawdę mówiąc, w stwierdzeniu tego typu pobrzmiwają echa wciąż funkcjonującego w powszechnym obiegu stereotypu muzealnictwa „tradycyjnego” (tj. modernistycznego), w którym próżno szukać interdyscyplinarności oraz wielozmysłowego oddziaływania na publiczność. Tak określone cechy muzeum otwartego, zrywającego ze statusem „świątyni” sztuki i nauki, wynikały z szeroko zakrojonej i zainicjowanej już w latach 80. ubiegłego wieku polityki w sferze kultury, której kluczowym elementem „stało się [...] zintegrowanie muzeum z życiem i realną aktywnością społeczną”²². Wyjście poza muzeum – do szkoły czy innych instytucji, na ulicę lub nawet, tak jak w tym przypadku, na muzealny dziedziniec jest niewątpliwie próbą przekroczenia barier instytucjonalnych i niejako wciągnięcia potencjalnego zwiedzającego do środka. Czy nośnikiem takiego zaproszenia nie może być dzieło sztuki? Czy przynależy ono do zupełnie innego wymiaru estetycznego i nie może być umieszczone w kontekście martyrologicznym? Wszak, gdy już przekroczymy próg opolskiej siedziby CMJW, przy wejściu do sali wystaw czasowych natkniemy się na trzy metalowe rzeźby dzieła Mariana Nowaka – prototypy tych, które ozdobiły Pomnik Martyrologii Jeńców Wojennych – najbardziej rozpoznawalny symbol Muzeum i łambinowickiego miejsca pamięci. To nie przypadek, że właśnie sztuka wykorzystywana jest jako medium przekazu kommemoratywnego, choć oczywiście jej zadania oraz możliwy odbiór będą nieco inne tam, gdzie do tragicznych wydarzeń doszło, a inne w oderwaniu od tej autentycznej przestrzeni, o czym szerzej pisze Halina Taborska w kontekście pamięci o Zagładzie²³.

Wspomniana interdyscyplinarność nie oznacza wszakże, że Muzeum dysponuje pełną dowolnością w wyborze obszarów, którymi chciałoby się zająć. Jeśli przyjąć, że formalną wykładnią celów, na których powinna skupić się instytucja kultury, jest jej statut, to nie ulega wątpliwości, że główny akcent w przypadku CMJW pada na

22 J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 7–8.

23 H. Taborska, *Sztuka w miejscach Zagłady – forma i funkcje*. W: T. Kranz, *Muzea w poobozowych miejscach pamięci. Tożsamość, znaczenia, funkcje*, Lublin 2017, s. 237–247.

zbiory i materiały dotyczące jeńców wojennych – polskich i innych narodowości (literalnie na: „walkę i życie obozowe oraz zbrodnie popełnione na przetrzymywanych żołnierzach”), a także na historię Obozu Pracy w Łambinowicach (1945–1946). Znaczące jest jednak to, że w porównaniu ze statutem z 2014 r. w dokumencie z 2017 r. dokonano korekty, zastrzegając, że „Prac Muzeum nie ogranicza czasu lat 1939–1945”²⁴, co prócz wyklarowania kwestii zainteresowania Muzeum okresem sprzed 1939 r. (wszak historia obozów w Łamsdorf sięga XIX w.) otwiera furtkę do swobodnego zajmowania się zagadnieniami bardziej współczesnymi.

Jeszcze bardziej tego rodzaju perspektywne nastawienie wyraża misja Muzeum, której pełna wersja brzmi:

Jesteśmy po to, by poznawać i przybliżać współczesnym tragiczne losy żołnierzy w niewoli niemieckiej i radzieckiej oraz zachować pamięć o ofiarach konfliktów zbrojnych. Korzystając z potencjału Muzeum i Miejsca Pamięci Narodowej w Łambinowicach, uczestniczymy w kształtowaniu człowieka odpowiedzialnego za teraźniejszość i przyszłość²⁵.

I właśnie ten ostatni zapis zdaje się mieć coraz większe znaczenie w działalności edukacyjnej Muzeum. W ostatnich kilku latach w ofercie edukacyjnej CMJW pojawiły się nowe propozycje, które ewidentnie zmierzają w stronę poszerzenia spektrum tematycznego o wątki nawiązujące do współczesności, interdyscyplinarne, a także osadzone w nurcie mikrohistorii. Należy jednakże tu zaznaczyć, że korzystanie w pracy edukacyjnej z elementów biograficznych, losów konkretnych ludzi nie jest w CMJW nowością. Ostatnimi czasy ten kurs stał się wszelako jeszcze wyraźniejszy.

Przywołam dla zilustrowania tej kwestii inicjatywę Działu Edukacji i Wystaw przygotowaną na coroczne Dni Otwarte z myślą o setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Opracowany wówczas scenariusz warsztatów: „Trzy zaborcy i trzy armie – jenieckie opowieści o drodze do Niepodległej”, bazował nie na materiałach źródłowych, lecz na specjalnie wykreowanych na potrzeby zajęć tytułowych „opowieściach” prezentujących wojenną dolę „[...] Polaków pochodzących z trzech zaborów, walczących w mundurach kilku armii i w efekcie trafiających do bardzo różnych obozów jenieckich”²⁶. Miał to być pretekst do pokazania szerszej perspektywy historycznej (kalendarium wojny, miejsca, postacie, kontekst polityczny), ale przez pryzmat bardzo osobistych sytuacji z życia konkretnego człowieka. Z uwagi na skąpy materiał archiwalny dokumentujący niewolę w okresie I wojny światowej oraz potrzebę nasycenia poszczególnych „biografii” możliwie dużą liczbą wydarzeń i zwrotów akcji, zdecydowano się na stworzenie opowieści fikcyjnych, choć

24 CMJW, Uchwała nr XXXII/404/2013 Sejmiku Województwa Opolskiego z dnia 27 sierpnia 2013 r., zmieniająca uchwałę w sprawie nadania statutu Centralnemu Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, 2013, s. 1.

25 <http://www.cmjw.pl/muzeum2/misja/> [dostęp: 2 I 2020 r.].

26 <http://www.cmjw.pl/aktualnosci/dni-otwarte-w-muzeum-2018,919.html> [dostęp: 2 I 2020 r.].

inspirowanych prawdziwymi losami jeńców. Rzecz ta, na pozór błaha, wymaga podkreślenia dlatego, ponieważ jest to działanie jak na historyków dość nieortodoksyjne i mimo swej transparentności (uczestnicy zajęć wiedzieli, jakiego rodzaju materiał im przekazano) może być odbierane jako kolidujące z warsztatem historyka, w którym wszak opieranie się na źródłach jest kluczowe. Dlaczego zatem zdecydowano się na taką koncepcję scenariusza? Prócz podanych już powodów wynikających z deficytu źródeł, relatywna swoboda w konstruowaniu losów polskich jeńców umożliwia nadanie prezentowanym postaciom wyrazistych rysów – w znaczeniu psychologicznym i socjologicznym – Mieczysław Czernański, Alojzy Kaczmarek i Julian Janowski mieli w zamyśle stać się nie modelowymi personami, ale pełnokrwistymi osobami w wieku nieco tylko starszym niż uczestnicy warsztatów, osobami, w których niejako można się przejrzeć – Czy ja bym postąpił tak samo, co bym wtedy czuł...? W wymiarze merytorycznym, czysto poznawczym, chodziło również o to, aby ożywić fakty historyczne składające się na kalendarium Wielkiej Wojny poprzez pokazanie ich jako kontekst losów jednego człowieka. Dla przykładu przytoczę fragment jednego z fikcyjnych życiorysów:

Wiosną 1917 r. państwo niemieckie rozpoczęło organizowanie Polskiej Siły Zbrojnej (Polnische Wehrmacht), chcąc włączyć w jej skład Legiony Polskie, a Mieczysław zakochał się bez pamięci w uroczej pannie Wandzie o szlacheckich korzeniach i nawet mimo wojny z optymizmem patrzył w przyszłość. Niestety tak jak większości żołnierzy I i III Brygady nakazano mu złożyć przysięgę na wierność Cesarzowi Niemieckiemu. Dla Mieczysława byłaby to zdrada własnych przekonań (i patriotycznych uczuć jego narzeczonej, której pradziadek walczył w Powstaniu Listopadowym), dlatego demonstacyjnie, tak jak wielu jego kolegów, odmówił złożenia przysięgi²⁷.

Uwzględniając perspektywę jednostki spojrzenie na historię obecne jest też w innych warsztatach wprowadzonych przez CMJW do oferty na początku 2019 r. Noszą one zaczerpnięty z filmu *Stowarzyszenie umarłych poetów* tytuł: „Tylko w marzeniach człowiek jest naprawdę wolny”, który – jak czytamy w zapowiedzi warsztatów – „[...] przekazuje prawdę nie tylko o sytuacji ludzi zniewolonych fizycznie (jak jeńcy wojenni), ale też o kondycji niemal każdego człowieka – ograniczanego normami nakładanymi przez społeczeństwo, kulturę czy własne ciało”²⁸. W tym przypadku zdecydowano się jednak na wykorzystanie materiałów źródłowych – dziennika prowadzonego przez jednego z jeńców radzieckich, zapisków będących świadectwem ostatnich dni polskiego oficera zamordowanego w Katyniu oraz fragmentów korespondencji wymienianej między Polakiem osadzonym w oślagu a jego żoną. Warstwa historyczna współistniała tu z przekazem bardzo współczesnym

27 CMJW, Niepublikowane materiały Działu Edukacji i Wystaw CMJW.

28 <http://www.cmjw.pl/aktualnosci/itylko-w-marzeniach-czlowiek-jest-naprawde-wolny-warsztaty-dla-mlodziezy,957.html> [dostęp: 2 I 2020 r.].

i zorientowanym na osobiste doświadczenia uczestników warsztatów – zagadnienie wolności rozpatrywano bowiem w odniesieniu do takich kwestii jak: konformizm, władza rodzicielska, bezpieczeństwo publiczne i normy kulturowe związane z płcią. By ulokować wolność w hierarchii wartości człowieka, sięgnięto m.in. po znaną młodzieży szkolnej koncepcję piramidy potrzeb Masłowa.

Temat wolności znalazł kontynuację w kolejnych warsztatach przygotowanych z myślą o młodych odbiorcach oferty edukacyjnej Muzeum. Zajęcia zatytułowane „Ucieczka do wolności” poświęcono bardzo aktualnemu, narastającemu od 2015 r. i budzącemu wiele emocji problemowi migracji i uchodźstwa z Bliskiego Wschodu i północnej Afryki do Europy, a także – ważnego dla Polski – wzmożonego ruchu migracyjnego z Ukrainy. W warsztatach, przewidzianych raczej dla starszej młodzieży – licealnej i studenckiej – historia obozów jenieckich została potraktowana jako punkt wyjścia do przedstawienia praw człowieka, a w szczególności prawa do swobodnego przemieszczania się. W scenariuszu zajęć znalazło się także odniesienie do współczesnych ośrodków przeznaczonych dla cudzoziemców oczekujących na regulację ich sytuacji prawnej w nowym miejscu pobytu. Analogia do doświadczeń wojennych i tużpowojennych jest o tyle uzasadniona, że faktycznie konflikty zbrojne i związane z nimi uwarunkowania polityczne zmuszają niejednokrotnie do nagłego opuszczenia rodzinnych stron. W sposób bezpośredni – tak jak np. we współczesnej Syrii, ale też pośredni – tak jak w pierwszych latach po II wojnie światowej, gdy tysiące polskich rodzin musiało porzucić swoje dotychczasowe życie i ruszyć na Ziemię Zachodnie, opuszczane z kolei przez wysiedlanych autochtonów. Takie właśnie ruchy demograficzne wystąpiły w Łambinowicach i w całym regionie opolskim, dlatego też nawiązanie do tych wydarzeń może być ciekawe i ważne dla młodych osób związanych rodzinnie z tym miejscem. Istotą przekazu edukacyjnego jest w tym przypadku uświadomienie młodzieży na fakt, że nie wszyscy i nie zawsze mieli i mają możliwość swobodnego przemieszczania się i wyboru miejsca do życia. Prawa człowieka w tym zakresie bywają drastycznie ograniczane, co dla ludzi żyjących we względnym dobrobycie i w warunkach demokracji może nie być takie oczywiste. Zwłaszcza jeśli są to obywatele relatywnie homogenicznego etnicznie kraju. W tej chwili jednak konsekwencje kryzysu migracyjnego urealniamy się również tuż obok nas, co wymaga zajęcia określonego stanowiska i działania.

Pogłębienie zainteresowania tematami uniwersalnymi, zakorzenionymi współcześnie, choć wciąż pozostającymi w relacji z historią obozów jenieckich, zdaje się w działalności CMJW zyskiwać znaczenie strategiczne. Sugerują to dwa wydarzenia zorganizowane przez Muzeum w 2019 r.: wystawa czasowa „Nie ma dzieci, są ludzie. Prawa dziecka to prawa człowieka” oraz wpisana w coroczny cykl pn. „Jeśli nie pamięć, to co? Edukacja w miejscach pamięci narodowej” sesja edukacyjna „Mamy prawo (tu) żyć. Interdyscyplinarne spojrzenie na prawa człowieka”. Wystawa przygotowana przez Centrum Dialogu im. Marka Edelmana pod patronatem Rzecznika Praw Dziecka i UNICEF-u pojawiła się w opolskiej siedzibie

CMJW tuż przed Nocą Muzeów. Stała za tym myśl, aby ekspozycji towarzyszyły działania edukacyjne skierowane do najmłodszych odbiorców, pomimo faktu, że wystawa była trudna pod względem faktograficznym i emocjonalnym (drastyczne treści związane m.in. z Wielką Szperą w łódzkim getcie), jak i wizualnym (dłuższe fragmenty tekstowe przy dość skromnej warstwie ilustracyjnej). Poradzono sobie w ten sposób, że w przypadku kilkulatków warstwa historyczna wystawy zeszła na plan dalszy na rzecz interaktywnych i wzbogaconych w materiał filmowy zajęć „Dzieci mają głos”. Młodzi uczestnicy warsztatów mogli najpierw poznać istotę praw dziecka oraz współczesne mechanizmy je chroniące, by później własnoręcznie wykonać orderzy uśmiechu dla znanych im osób. Dla starszych dzieci przygotowano z kolei warsztaty z szerszą perspektywą, uwzględniając całe spektrum sytuacji, w jakich mogą znaleźć się współcześnie dzieci w zależności od tego, w jakim kraju, kulturze i rodzinie dorastają.

Podobne podejście widoczne było przy organizacji drugiego ze wspomnianych wydarzeń – sesji edukacyjnej. To coroczne przedsięwzięcie podejmowane jest z myślą przede wszystkim o pedagogach i ich złożonej roli w edukacji historycznej i obywatelskiej. Złożonej, gdyż niepolegającej tylko na prowadzeniu lekcji i weryfikowaniu wiedzy uczniów. To nauczyciel jest najczęściej opiekunem grupy zwiedzającej muzealne wystawy i miejsce pamięci. To on też towarzyszy później uczniom w czasie warsztatów. W końcu to on do tej konfrontacji z historią powinien wcześniej grupę przygotować, a po wizycie w muzeum dokonać podsumowania. W sesjach organizowanych przez CMJW biorą udział teoretycy, badacze i praktycy – eksperci reprezentujący różne dyscypliny naukowe i obszary doświadczeń zawodowych, a sam program sesji przewiduje także zajęcia warsztatowe. Tematyka praw człowieka zdominowała przebieg sesji już w 2017 r., gdy do poprowadzenia rozbudowanych warsztatów zaproszono Małgorzatę Wosińską specjalizującą się w antropologii ludobójstwa i prewencji zbrodni masowych. Uczestnicy zajęć wspólnie rozpracowywali m.in. proces narastania przemocy wobec określonej zbiorowości społecznej – od negatywnych stereotypów i mowy nienawiści po przemoc fizyczną, zbrodnię i eksterminację, a także poszukiwali konkretnych rozwiązań dydaktycznych oraz punktów stycznych w podstawie programowej pozwalających na płynne włączenie problematyki praw człowieka do przekazu szkolnego.

Dwa lata później, podejmując podobną, jak wspomniano, tematykę, zaproszono kilkoro specjalistów spoza Muzeum, reprezentujących: kręgi akademickie, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, regionalny ośrodek wspomagający doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz ekspertkę z Uniwersytetu Opolskiego zajmującą się współpracą międzynarodową i budowaniem wewnątrzuczelnianych relacji między Polakami a studentami z zagranicy. Podczas sesji okazję do wystąpienia miały także studentki socjologii, które kilka miesięcy wcześniej brały udział w warsztatach „Ucieczka do wolności”, a teraz prezentowały efekty zapoczątkowanej w ramach tych zajęć pracy badawczej. Na analogicznej zasadzie wystąpiły uczennice jednego

z opolskich liceów. W taki sposób Muzeum starało się powiązać dwa różne działania – warsztaty z młodzieżą i sesję dla pedagogów – nie tylko tematycznie, lecz także organizacyjnie, poprzez stworzenie młodym ludziom agory, na której mogą zabierać głos, podzielić się wynikami swoich ustaleń, wejść w rolę eksperta.

W jeszcze większym stopniu w aktywizującą strategię prospołeczną wpisał się projekt edukacyjny realizowany w CMJW jesienią 2019 r. w ramach programu dotacyjnego „Niepodległa”. Projekt zatytułowany „Niepodległość odzyskiwana i tracona. 1918/1939/1945/1989: kamienie milowe rodzinnej pamięci” w zdecydowany sposób skręcał w stronę mikrohistorii, jego główne założenie sprowadzało się bowiem do wydobywania z lokalnej przestrzeni społecznej reprezentatywnych dla tego miejsca (gminy Łambinowice) historii rodzinnych – opowydanych przez seniorów dzieciom, które dzięki współpracy z Radiem Opole przeszły dziennikarskie szkolenie i wcieliły się w rolę reporterów. Nagrane przez dzieci wywiady zostały finalnie wykorzystane do stworzenia reportażu radiowego „Różne historie, wspólne miejsce” prezentującego w mikroskali to, w jaki sposób tryby historii i polityki wpłynęły na codzienne życie zwykłych ludzi: zmuszonych do migracji przybyszów z Kresów Wschodnich, autochtonów oraz osadników z różnych części powojennej Polski, poszukujących w okolicy Łambinowic lepszych warunków życia. Prócz zasadniczego etapu dziennikarskiego, w którym wzięło udział dwanaścioro dzieci w wieku 10–14 lat, projekt obejmował działania edukacyjne prowadzone na większą skalę – zanim wyłoniona została grupa młodych dziennikarzy, Muzeum i miejsce pamięci odwiedziło blisko 500 dzieci z okolicznych szkół oraz przedszkola. W samym tym wydarzeniu nie byłoby oczywiście nic szczególnego, gdyby nie fakt, że poza zwiedzaniem wystaw i terenów poobozowych dzieci uczestniczyły w warsztatach – dość nietypowych jak na muzeum o martyrologicznym profilu. Były to zajęcia przekazujące w praktyczny sposób wiedzę na temat genealogii, a ich przebieg był uzależniony od wieku uczestników – kilkulatki tworzyły drzewa genealogiczne swoich rodzin, starsze dzieci dowiadywały się, za pomocą jakich (dostępnych również w Internecie) narzędzi można zrekonstruować wojenne losy przodków.

Od jeniectwa do genealogii – to prowokuje do postawienia pytania o granice w powiększaniu pola edukacji w CMJW lub nawet szerzej: w muzeach – miejscach pamięci. O ile na przykład w takiej placówce jak Muzeum Historii Żydów Polskich większych kontrowersji nie będzie prawdopodobnie budzić nawet praktyka jogi (w ramach projektu „Łąka Leśmiana”), to podobne zajęcia rekreacyjne nie były nawet rozważane w CMJW. Co prawda POLIN nie jest ani muzeum – miejscem pamięci, ani instytucją o profilu martyrologicznym, ale zarówno tematycznie, jak i poprzez swoją lokalizację jest ściśle powiązane z tematyką Zagłady. Z drugiej strony dla naszego Muzeum właściwszym może punktem odniesienia są inne muzea martyrologiczne *in situ* i ich doświadczenia edukacyjne. Patrząc na to z jeszcze innej perspektywy – temperatura emocjonalna (mówiąc wprost: aura grozy) wokół byłych obozów jenieckich jest jednak znacznie niższa niż w przypadku byłych

obozów koncentracyjnych i zagłady. Czy to zatem oznacza, że w swojej działalności edukacyjnej i kulturalnej CMJW dysponuje szerszym marginesem swobody niż na przykład Państwowe Muzeum na Majdanku? I czy takie dywagacje mają w ogóle sens? W gruncie rzeczy jest to pytanie bardzo delikatne, trudne, powiązane z kwestią indywidualnej humanistyczno-estetycznej wrażliwości muzealników, ale przede wszystkim lokujące się w samym centrum fundamentalnego dylematu związanego z budowaniem narracji muzealnej wokół totalitaryzmów XX w. W tym przypadku jakiegokolwiek próby prostego przeniesienia reguł marketingu i *public relations* na płaszczyznę muzealnictwa zawodzą, a samo, pozbawione gruntownej analizy, słuchanie publiczności nie wystarcza do stworzenia interesującego i odpowiedzialnego zarazem przekazu.

Dlatego więc – powracając do otwierającego niniejszy tekst wątku „projektozy” w kulturze – warto na koniec podkreślić, że stałe funkcjonowanie w cyklu projektowym bez czasu na refleksję i analizę strategii edukacyjno-popularyzatorskiej nie jest z pewnością optymalną sytuacją dla rozwoju żadnego muzeum, a być może dla muzeum martyrologicznego w szczególności. Jest to bowiem instytucja z jednej strony podejmująca ogrom zadań społecznych (operacyjnie określanych jako cele statutowe), z drugiej obarczona wieloma ograniczeniami co do ich akceptowalnej i skutecznej realizacji. Na marginesie przedstawionych tu rozważań rysuje się ponadto jeszcze jedna obawa – bynajmniej nie marginalna i w zasadzie zasługująca na odrębną analizę i wewnętrzny „audyt” naszej edukacyjnej działalności. Jest to obawa dotycząca nasilenia komercjalizacji w tej sferze. W bezpośredni sposób wyraża ją Renata Pater, doświadczona badaczka edukacji muzealnej:

Czy polskie muzea, podejmując wyzwanie edukacji na rzecz rozwoju kompetencji kluczowych w edukacji całościowej, staną się przestrzenią trwałego publicznego zaangażowania, a nie tylko przygodnych i przelotnych spotkań? Czy staną się atrakcyjną przestrzenią dialogu i dyskusji, sporu i pogodzenia? Czy będą towarzyszyć każdemu w procesie uczenia się, implikując tym samym radość i afirmację życia? Czy też ulegną gorączce komercjalizacji i szybkiej konsumpcji, mierząc pośpiesznie swój sukces statystykami muzealnych odwiedzin?²⁹

The mind open to values – the axiological bases of the education offered by the Central Museum of Prisoners of War (Summary)

The article undertakes to present the themes which sketch a picture of the evolving educational strategy of the Central Museum of Prisoners of War. They refer to, among others, selection of the subject matter around which the educational message is built, choice of groups of receivers of the message, or selection of its form. The starting point are considerations connected with the general status of the Museum (not only from the historical point of view) and the particular role of the institution of museum which has solidified for years, regarding co-creation of social knowledge and cultural distinctions founded on such divisions as: 'it becomes us – it does not become us', 'beautiful – ugly', 'intellectually profound – superficial'. A martyrdom-concentrated museum is here juxtaposed against the sphere of art, in which there reigns a much greater freedom as to ways of building the museum narration and running its educational activity. Then, areas of interests of the Museum, which have been revealed in recent years, are pointed to in the context of education based on values – from wartime and prisoner-of-war microhistories to contemporary social problems connected with military conflicts, migration, human rights.

Werteoffene Vernunft – axiologische Grundlagen der Bildung im Zentralen Museum der Kriegsgefangenen (Zusammenfassung)

Der Text nimmt Fäden auf, die ein skizzenhaftes Bild der evolvierenden Bildungsstrategie des Zentralen Museums der Kriegsgefangenen geben und solche Fragen wie die Wahl der Thematik, um die herum die Bildungsbotschaft aufgebaut wird, die Wahl der Empfängergruppen für diese Botschaft und die Wahl ihrer Form betreffen. Ausgangspunkt sind Überlegungen im Zusammenhang mit dem allgemeinen Status des Museums (nicht nur des historischen) und der besonderen, seit Jahren etablierten Rolle der Institution Museum bei der Mitgestaltung von gesellschaftlichem Wissen und kulturellen Unterscheidungen auf der Basis von Unterteilungen wie „richtig – nicht richtig“, „schön – hässlich“, „intellektuell tief – oberflächlich“. Das martyrologische Museum wird hier der Sphäre der Kunst gegenübergestellt, in der es viel mehr Freiheiten gibt, was die Art und Weise der Konstruktion des musealen Narrativs und der Bildungsaktivitäten angeht. Anschließend werden die Interessensgebiete aufgezeigt, die das Museum in den letzten Jahren im Rahmen der wertebasierten Bildung aufgedeckt hat - von Kriegs- und Kriegsgefangenen-Mikrogeschichten bis hin zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen im Zusammenhang mit bewaffneten Konflikten, Migration und Menschenrechten.