



Marek Kaźmierczak, Aleksandra Boroń

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika potoczności¹ jako podstawa alternatywnej teorii nauczania o Holokauście²

KEY WORDS

the pedagogy of commonness, commonness, the new media, the Internet, Web 2.0, the Holocaust, culture, user, communication, remembering, oblivion

ABSTRACT

Kaźmierczak Marek, Boroń Aleksandra, *Pedagogika potoczności jako podstawa alternatywnej teorii nauczania o Holokauście* [Pedagogy of Common Things as the Basis for an Alternative Theory of Education on the Holocaust]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1 (3) 2013, Poznań 2013, pp. 89–113, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2631-4. ISSN 2300-0422

The pedagogy of commonness might be the art of distinguishing between complementary knowledge and its appearances and communicative masks. Ignorance can create some myths of daily life that sanction mistakes, abuses and misunderstandings as the equivalents or even substitutes of knowledge based on true research, dialogue and exchange of thoughts and ideas. The main thesis of this article is: commonness will not cease – that is why the future reception of the Holocaust depends on the critical thinking skills of people who as users of new media should know why the Holocaust is not only a word. The pedagogy of commonness should prepare every user (who is or will be interested in) of the new media to think critically about the diversity of representations of the Holocaust.

Wprowadzenie

Działalność edukacyjną przekazującą wiedzę o Zagładzie podejmuje się oraz upowszechnia szczególnie w miejscach pamięci, takich jak Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Bełżec, Majdanek. Instytucje te zredefiniowały cele swojej działalności, stając się z jednej strony miejscami dokumentacji i organizo-

¹ Teorię pedagogiki potoczności wprowadził Marek Kaźmierczak w książce *Auschwitz w Internecie. Przedstawienia Holokaustu w kulturze popularnej*, Poznań 2012.

² Artykuł ten jest rozszerzoną wersją następującej publikacji: M. Kaźmierczak, *The Pedagogy of Commonness – an Alternative Theory in Teaching about the Holocaust*, [in:] *Shoa and Experience – A Journey in Time*, ed. by N. Davidovitch and D. Soen, Ariel 2013 (w druku), s. 110–133.

wania wystaw, a z drugiej – prowadzenia lekcji muzealnych i projektów edukacyjnych. Bogusław Milerski ujmuje to w następujący sposób: „O ile w poprzednim okresie działalność edukacyjna miejsc pamięci była rozumiana przede wszystkim w kategoriach dostarczania legitymizacji narodowej, o tyle obecnie staje się kreatorem krytycznego dyskursu społecznego” (Milerski, 2009: 27).

Niemożliwe jest wskazanie wszystkich książek i warsztatów, każdego wykładu, artykułu, kulturowego tekstu i projektu edukacyjnego używanych do nauczania o Holokauście. Istnieje wiele sposobów prowadzenia dyskursu i nauczania, wiele ścieżek myślenia, na których dochodzi do konfrontacji sposobów pamiętania o tym wydarzeniu i przekazywania wiedzy o nim pomiędzy pokoleniami. Ostatnie dwadzieścia lat to czas, w którym – w wielu krajach – wprowadzona została do szkolnych programów nauczania edukacja o Holokauście. W Polsce bazuje ona na podstawie programowej kształcenia ogólnego z 1 września 2009 roku. W roku 2011/2012 objęła wszystkie klasy gimnazjum. „Od roku 2012/13 ma być sukcesywnie wprowadzana na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Nowa podstawa programowa obejmie cały cykl kształcenia szkolnego dopiero w roku 2014/2015” (Milerski, 2009: 27). W przeciwieństwie do starej podstawy nowa ma charakter linearny, co wpływa na status dydaktyczny edukacji o Holokauście, gdyż skutkuje omawianiem tematyki Zagłady tylko na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Jednocześnie określenia używane do opisu podstawy programowej powodują, że sposób realizowania tej tematyki zależy od osób tworzących programy szczegółowe (Milerski, 2009: 27). Edukacja o Holokauście jest elementem obowiązkowym w ramach nauczania historii, może być także zagadnieniem omawianym na lekcji języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i religii, a także tematem ścieżek międzyprzedmiotowych oraz zajęć dodatkowych. Ze względu na przyjętą zasadę różnicowania programu szkolnego w Polsce jest realizowana na dwa sposoby: epizodycznie lub kompleksowo. Autorami programu do nauczania o Holokauście opublikowanego w roku 2000 są Robert Szuchta i Piotr Trojański. Program ten został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i jest zalecany do realizacji w szkołach (Milerski, 2009: 27).

Byron L. Sherwin (Sherwin, 1995) zwraca uwagę na fakt, że niepokojąca jest perspektywa nietraktująca Holokaustu jako sprawy egzystencjalnej, sprowadzająca Zagładę do faktu z przeszłości, który dzisiaj nie ma już znaczenia. Stąd ważne jest wypracowanie sposobów mówienia, uczenia o Holokauście tak, aby ludzie potrafili zauważyć istotę problemów, których edukacja ta dotyczy, problemów koncentrujących się na podstawach ludzkiej egzystencji. Trudność i wyzwanie takiej edukacji dotyczy nie tylko samej problematyki, ale także sposobu jej przekazywania, dostosowywaniu środków przekazu do środowisk, w których ma miejsce nauczanie zarówno w kontekście historycznym, jak i społecznym czy religijnym. Inne wymagania stają przed edukacją europejską – polską czy niemiecką, inne przed amerykańską i izraelską. Każda z tych „narodowych” edukacji jest prowadzona w konkretnej

rzeczywistości społecznej, politycznej, ideologicznej i kulturowej. Czynniki te – wraz z wieloma innymi, jak chociażby wiek grupy, do której edukacja jest skierowana – należy brać pod uwagę jako ważne zmienne warunkujące skuteczność oddziaływania edukacyjnego. Niezależnie od wspomnianych różnic – podstawą dla prezentowanego tekstu jest przyjęcie założenia, że Holokaust jako fakt historyczny, dotyczący systematycznego, przemysłowego mordowania Żydów w Europie w XX wieku, był punktem zwrotnym w kulturze świata zachodniego, a jednocześnie egzemplifikacją przeradzania się stereotypów i uprzedzeń w postawy prowadzące do ludobójstwa przy zaangażowaniu nowoczesności, umożliwiającej z jednej strony masowość, a z drugiej – anonimowość dokonywanych zbrodni.

Szczególny wymiar tej edukacji to podkreślanie zarówno sensu informowania o wydarzeniu, jakim był Holocaust, jak i upamiętniania i ostrzegania przed możliwością jego powtórzenia. Istotne wydaje się zatem eksponowanie „swoistości”, „szczególności” Holocaustu jako faktu historycznego, który zaistniał w nowoczesnej, zachodniej, europejskiej cywilizacji. Słuchając politycznych deklaracji składanych z okazji celebrowania rocznic czy obserwując niekłamane reakcje wzruszenia ludzi biorących w nich udział, można zadać pytanie o to, jak w czasach współczesnych możliwe jest, pomimo że stosunkowo wiele wiemy o Holokauście, zabijanie ludzi, niechęć do inności czy antysemityzm. Żyjemy w świecie, w którym wciąż mniej pieniędzy wydaje się na edukację niż na przemysł militarny. To paradoks, że finansowanie nauki pomagającej skonstruować bombę atomową jest przedstawiane przez niektórych polityków jako działania na rzecz rozwoju, odpowiedzialności za losy społeczeństw czy wręcz – na rzecz pokoju światowego.

Trudno udawać, że słowa to tylko słowa. Czytamy Shakespeare'a nie tylko z powodu szacunku dla tradycji literackiej, ale również – a może przede wszystkim – ponieważ zdołał on pokazać, że ludzka natura jest ponadczasowa, nie taka sama, ale podobna niezależnie od rozwoju, postępu technicznego, cywilizacyjnego. „Things without all remedy should be without regard; what's done is done”³. Jak często zgadzamy się z takim stwierdzeniem? Mamy wrażenie, że odzwierciedla ono nasz pogląd. Ale czy pamiętamy, że to słowa wypowiedziane przez Lady Makbet? Możliwe, że przywołane stwierdzenie jest także obecne *implicite* w każdym głosie starającym się przekonać nas, że przeszłość jest przeszła, minioną, a więc niejako mamy przyzwolenie na akceptację procesu zapominania o niej. Czy należy po prostu zapomnieć o (za)mordowanych? I co w tym kontekście z pamięcią tych, którzy przetrwali? Problem zawarty w powyższych pytaniach dotyczy nie tylko Holocaustu, który w powojennej rzeczywistości kultury zachodniej stał się symbolem, „morderstwem morderstw” – ale również faktem pośród innych ludobójstw. Problemy z pamięcią o Holokauście (zarówno ignorowanie, jak i nad-

³ „Na co nie ma środka, Nad tym się nie ma i co zastanawiać; Co się raz stało, już się nie od stanie”. W: Shakespeare, *Makbet*, akt III, scena II, tłum. J. Paszkowski, <http://evacska.republika.pl/materialy/lektury/makbet/makbet.htm> (dostęp: 6.02.2013).

używanie) odsłaniają mechanizm czasów współczesnych. Bycie człowieka w XXI wieku odarte jest z historii w tym sensie, że trudno mu określać cele, które byłyby tej historii zasadą. Coraz częściej przeszłość i przyszłość są raczej terminami mającymi znaczenie dla filozofów i może – pisarzy. Utrata celu w trwaniu historycznym przejawia się między innymi w wymianie faktów na fikcję. W tym kontekście przeszłość staje się konieczna jako źródło inspiracji dla „scenarzystów”, zastępując przy tym poznawanie faktów. Z perspektywy kulturowej może jest to naturalne: pamięć historyczna zastępowana jest pamięcią kulturową. Nie powinniśmy jednak zapominać, że wraz z tym procesem pojawia się niebezpieczeństwo, że fikcja (literacka, filmowa) staje się źródłem rzeczywistości, a z czasem nawet – fundamentem wiedzy (Łebkowska, 2001: 135).

Istnieje wiele opinii dotyczących celowości edukacji o Holokauście. Przez niektórych nauczanie to nie jest postrzegane jako istotne czy ważne, ponieważ świat współczesny musi radzić sobie z innymi, bieżącymi problemami. Z kolei w innych opiniach widoczne jest wciąż poszukiwanie analogii pomiędzy realnością i szczegółowością faktów. Jehuda Bauer pisał: „It is only by comparison that we can answer the question of whether it is unprecedented and has features not found in similar events” (Bauer, 2002: 8). Nauczanie to branie odpowiedzialności za przekaz i jego efekty. Ignorancja i nienawiść wobec „innych” nie są zjawiskami kulturowymi, ale narzędziami możliwej destrukcji. Kultura masowa wprowadza w przestrzeń publiczną złudne przekonanie, że można niemal ilościowo porównywać każdą śmierć, a liczba zabitych ludzi staje się bardziej wiarygodna i godna uwagi, gdy jest większa niż w innych podanych wcześniej przypadkach. Mamy skłonność do hierarchizowania wydarzeń w zależności od liczby zabitych osób. W tym kontekście kultura masowa utrudnia przywoływanie prawdziwych liczb zamordowanych Żydów w czasie Zagłady. Kulturowy wpływ ekranu (TV, komputer, kino) pomaga postrzegać obrazy, które funkcjonują jako reprezentacje w określonych ramach fikcji, korzystając z prawa do przerysowania. Społeczny status wiedzy, głównie humanistycznej, i edukacji, umniejsza się, ponieważ paradygmaty wysokiej kultury są dekonstruowane przez paradygmaty kultury masowej i popularnej, przez technologiczne wpływy ekspansywnego kapitalizmu.

Głównym celem prezentowanego tekstu jest zaprezentowanie komplementarnego wobec tradycyjnego ujęcia modelu edukacyjnego. Przesłanki wymuszające zaproponowanie tego modelu wynikają z uwzględnienia w procesie edukacyjnym potoczności, traktowanej jako sfera codziennych, intelektualnych i aksjologicznych doświadczeń, które redefiniują kulturowy i społeczny status wiedzy o Holokauście. Potoczność staje się alternatywą dla oficjalnego i kulturowego dyskursu. Postaramy się udowodnić tę hipotezę na podstawie analiz przekazów funkcjonujących w Internecie, a zwłaszcza na stronach serwisów społecznościowych. Badania dotyczące pedagogiki potoczności wymagają jeszcze licznych analiz oraz opisów.

O potoczności

Problem potoczności jest podejmowany we współczesnych badaniach, jednakże wiele zagadnień z tego zakresu od dawna opisywane jest przy wykorzystaniu różnych koncepcji oraz kategorii, które dotyczą licznych form myślenia, działania oraz wyobrażania przejawiających się w codziennym życiu. Zakładamy najpierw za Zbigniewem Klochem, że życie jest formowane przez sfery doświadczeń potoczności (Kloch, 2006: 15). Badanie skupione na codziennych, indywidualnych i kolektywnych, sposobach myślenia i wyobrażania są ważne zarówno dla zróżnicowania dyskursów, jak i dla odniesień do Holokaustu. Potoczność jako przedmiot badań implikuje metodologiczne wątpliwości.

Bernard Waldenfels pisał o codziennym życiu, ale można ekstrapolować jego uwagi na grunt dociekań dotyczących doświadczania potoczności. Naukowa abstraktyzacja obiektywnych badań i ich technologiczne ograniczenie redukują tak płynne, znamienne i nieuchwytne rezultaty doświadczeń codziennego życia do nieważnych elementów kultury współczesnej. Potoczność, która wytwarza swoje własne, niezależne formy racjonalności, staje się więc szczególnym przedmiotem refleksji. Możliwym skutkiem osobliwej autonomii właściwej potocznej racjonalności są obrazy świata, które funkcjonują *per analogiam* do obrazów rzeczywistości kreowanych i formowanych przez oficjalne formy dyskursu (publicznego, akademickiego, politycznego), stając się często ich poznawczą, a co za tym idzie – również edukacyjną alternatywą.

Potoczność naśladuje wysoką kulturę i jej szacunek dla wiedzy. Na stronach serwisu Facebook możemy zapoznać się z różnymi znaczeniami słowa „Holokaust”. Jedna z najczęstszych odpowiedzi serwisu odnosi się do telewizyjnego miniseriale *Holocaust*, pokazywanego przez telewizję NBC w 1978 roku. Wikipedia (która jest przykładem, jak nowe cyfrowe media funkcjonują w Internecie, organizując alternatywne wobec tradycyjnych źródła wiedzy) była „użytkownikiem”, który wprowadził ten opis na strony serwisu Facebook. Każdy użytkownik Facebooka może znaleźć tę stronę poprzez odpowiedni „link”, wybierając „like” = „to lubię” (lub inny profil odnoszący się do miniseriale). Link może funkcjonować w tym kontekście jako substytut pamięci – zastępuje wiedzę i pamiętanie. Uwzględniając wpływ potoczności na społeczny i kulturowy status wiedzy, wyobraźni i aksjologii, możemy założyć, że granice umysłu są granicami prezentowania i rozumienia przeszłości. Właśnie na przykładzie Web 2.0 możemy zaobserwować, jak potoczność – znajdując dla siebie różnorodne formy artykulacji oraz utrwalenia – naśladuje mechanizmy rozwoju oraz promocji wiedzy właściwych jej oficjalnym dyskursom.

Możemy jednak obserwować mechanizmy odwrotne, zwłaszcza gdy kultura wysoka zaczyna naśladować mechanizmy typowe dla potoczności. To dlatego możemy na przykład czytać, wybierając konkretny profil dostępny na stronach serwi-

su Facebook, o Muzeum Holokaustu w Houston⁴. Takie działania komunikacyjne odzwierciedlają zmiany w myśleniu o Holokaucie we współczesnym społeczeństwie. Oficjalne, często utożsamiane z instytucjonalnymi, porządki dyskursów poszukują najlepszej, co oznacza również najbardziej powszechnej, dla siebie formy docierania do możliwie najliczniejszej grupy odbiorców.

Te formy wzajemnej imitacji zacierają granice pomiędzy porządkiem realności a jego reprezentacjami. W rezultacie potoczność – jako zbiór przekonań i codziennych doświadczeń – staje się prawie niezależnym „generatorem” znaczeń, wartości i wiedzy. Powtarzanie jest w tym kontekście mechanizmem konstytuującym pozorną spójność pojawiających się oraz zmiennych przekazów. Powtarzanie nieustannie jest wyrazem własnej niekompletności, ale także własnej niezdolności do zahamowania procesu prowadzącego przekaz od prawdy ku czystej fikcji i symulacji. Powtarzanie funkcjonuje, jak pisze Anne Brewster, poprzez proces utrwalania oraz zamazywania granic między tym, co jest rzeczywiste, a tym, co jest przedstawione (Brewster, 2005: 398).

Potoczne myślenie o przeszłości jest wciąż pomnażane i wyprowadzane z wzorów kulturowych obecnych w terażniejszości. To dlatego obrazy potoczności wydają się niekompletne, arbitralne, zatomizowane, sprzeczne, rozsiane i – z powodu wpływu mass mediów i nowych mediów – modelowane losowo przez interpretacje rzeczywistości funkcjonujące jako teksty kultury.

Wszystkie opisane powyżej korelacje i zależności są dostrzegalne, gdy chcemy znaleźć coś na temat Holokaustu na stronach serwisu YouTube. Około 113 000 zapisów-rejestrów jest generowanych, kiedy użyjemy słowa „Holokaust” w wyszukiwarce portalu. Zobaczymy je jako niekompletne, nielogiczne, niekonsekwentne i chaotycznie zatomizowane reprezentacje przeszłości na YouTube: niektóre prezentacje zostały przygotowane przez osoby indywidualne, inne to zdigitalizowane fragmenty filmów i dokumentów (na przykład film *Dzieci Holocaustu*), są linki do dyskusji o „przemysle Holokaust”, linki do fragmentów *Cannibal Holocaust* czy prac zarejestrowanych przez Urgehal – grupę muzyczną z gatunku black-metal z Norwegii⁵. Jest to typowe nie tylko dla różnorodności gatunkowej konstytuującej YouTube. Przywołane powyżej przykłady należą przecież do określonych kontekstów, są fragmentami złożonych tekstów i obrazami konkretnych punktów widzenia. Złożoność oraz różnorodność przekazów konstytuuje poetykę powtarzania, co powoduje, że w tej perspektywie recepcja Holokaustu widziana jest jako proces niekompletny i rozproszony.

Potrzeba zjednoczenia licznych opinii, którą można określić jako „zawieszenie różnic” (pomiędzy wymiarami czasu i poziomami reprezentacji, a także po-

⁴ <http://www.facebook.com/pages/HOLOCAUST-MUSEUM-HOUSTON/78039800708> (dostęp: 25.10.2012).

⁵ http://www.youtube.com/results?search_query=Holocaust&oq=Holocaust&gs_l=youtube (dostęp: 26.10.2012).

między rzeczywistością, fikcją i fałszem), staje się rezultatem wszystkich zależności determinowanych przez doświadczenia potoczne. Takie zawieszenie okazuje się w tym kontekście synonimem zapomnienia. Naiwna i potoczna aksjologia wiąże się z porządkiem negacji, wykluczenia, przemilczenia, co stanowi *de facto* elementy zapominania, traktowane jako powierzchowność budowaną na przekonaniach. Zbigniew Kloch twierdzi, że potoczność to najbardziej rozpowszechnione centrum stylów kultury. Jest ona w doświadczeniu kultury zawsze pierwszym kontaktem ze wzorami behawioralnej ekspresji, aczkolwiek to może przeradzać się we wzory typowe dla masowej lub wysokiej kultury (Kloch, 2006: 15); jest funkcją znaków, której może nie jesteśmy wystarczająco świadomi, ale tym niemniej formuje ona nas jako uczestników i aktorów natychmiastowej i interaktywnej kultury. Do potoczności nie można „powrócić” – jest to bowiem jedynie źródło alternatywnego i racjonalnego opisu i wyjaśniania świata (Sulima, 2000: 4). Nowe media utrwalają obecność potoczności w codziennym życiu jako źródło i matrycę alternatywnych wymiarów funkcjonowania racjonalności. Ramą poznawczą w tej perspektywie jest czas terażniejszy, co powoduje, że niektóre cele komunikowania skupione są na efektach krótkoterminowych. Jakość kreowanych przekazów czy pisanych tekstów na stronach serwisów z obszaru Web 2.0 jest zastąpiona przez ilość wysłanych informacji. Kompetencje komunikacyjne użytkowników są często pochodną ich intelektualnego i kulturowego „pochodzenia” (zaplecza), dlatego zmiany w społeczeństwie wymagają nowych umiejętności, głównie odnoszących się do Internetu jako najważniejszego medium komunikacji we współczesnej kulturze (Deursen, Dijk, Peters, 2011: 126). Użytkownik jako nadawca komunikatów tekstowych może widzieć, śledzić publiczną dyskusję czy przejawy pamięci zbiorowej w Internecie w ciągłym semiotycznym oraz aksjologicznym ruchu.

Potoczność ma swoje własne odmiany racjonalności, gdyż kryteria i obiektywne powody są jednym z potencjalnych sposobów bycia człowieka poprzez znaki, w historii czy w społeczeństwie. Potoczność staje się instrumentem dla wielu dyskursów władzy, filtrem stałych, utrwalonych części pamięci i domeną zapominania. Ta różnorodność obserwowana jest na przykład na Twitterze, gdzie możemy czytać teksty pisane przez ludzi, którzy traktują Holocaust poważnie, i przez tych internautów, którzy, niezależnie od poziomu ich ignorancji, wciąż chcą „twitować” o swoich poglądach odnoszących się do opisywanych przez nich faktów⁶. Postrzeganie Holocaustu, jako rezultat wszystkich tych rozbieżności, wydaje się być mgławicowym procesem zdeterminowanym przez dychotomię pomiędzy zapominaniem i pamiętaniem, wiedzą i ignorancją, pomiędzy zainteresowaniem i nienawiścią.

Potoczność formuje wzory zachowania i mówienia. Możemy znaleźć potwierdzenie tej hipotezy na stronach serwisów Web 2.0 – w społecznych mediach stwo-

⁶ Por. <https://twitter.com/search?q=Holocaust&src=typd> (dostęp: 27.10.2012).

rzonych przez użytkowników kreujących ich zawartość. Potoczność jest procesem łączącym znaczenie powstające w kontekście dychotomii pomiędzy popularną i wysoką kulturą, pomiędzy kulturą jednoczenia i różnicowania. Ta dychotomia jest ważna, ponieważ reprezentuje mechanizm ciągłej konfrontacji pomiędzy kulturą peryferii a kulturą centrum. To oznacza, że użytkownicy, którzy wytwarzają wiadomości, będą definiowali siebie jako potencjalne i globalne alternatywy dla tradycyjnych i oficjalnych wiadomości konstruowanych przez instytucje. Potoczność, która jest modelem kultury w sieci Web 2.0, odbija aktualne style czytania i mówienia o przeszłości, ale również formułuje nowe (choć nie zawsze – oryginalne) reprezentacje i wyobrażenia przeszłości.

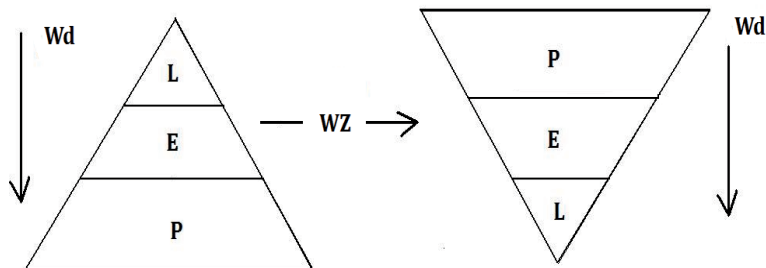
Jedną z najważniejszych charakterystyk potoczności jest jej arbitralność, która dokonuje projekcji społecznego i poznawczego statusu oraz aksjologicznego horyzontu wiedzy o przeszłości na zmienne przekonania użytkowników sieci będących *de facto* uczestnikami kultury. Niektóre społeczne i kulturowe zjawiska typowe dla potoczności były reprezentowane wcześniej, przed Web 2.0, jednakże uwzględniając wpływ nowych mediów komunikacyjnych, możemy mówić nawet o „woli potoczności”. Polega ona na tym, że utrwała się i rozpowszechnia własne wzory myślenia i wyobraźni jako potencjalnie najważniejsze, kluczowe reprezentacje odnoszenia się do przeszłości.

Model komplementarnego dyskursu edukacji

Ważne jest postawienie sobie pytania: co jest naszym głównym medium, przekaznikiem w transmisji wiedzy o Holokauście? Wielu z nas powiedziałoby, że to literatura lub kino, inni – naukowy dyskurs lub wizyty w muzeum, ale odpowiedź przedstawicieli najmłodszej generacji będzie brzmiała, że Internet. Czy naprawdę myślimy, że Facebook może zmienić globalne podejście do przeszłości? Czy zamierzamy uczyć o Holokauście tylko na podstawie oglądania krótkich filmów i prezentacji dostępnych na YouTube? Możemy przewidzieć, że wpływ społecznych mediów na odbiór Holokaustu zmienia tradycyjny dyskurs edukacji, że z powodu używania Twittera uczyliśmy się mówić o przeszłości w krótkich wiadomościach (*messages*), że z powodu Facebooka uczyliśmy się myśleć o przeszłości traktowanej jako pole społecznie zróżnicowanych interakcji oraz interpretacji. Ponieważ istnieje YouTube – uczyliśmy się, że recepcja Holokaustu jest formowana przez poetykę fragmentaryczności i często nieoczekiwane analogie.

Twitter, Facebook i YouTube są w tym tekście tylko przykładami pracy cyfrowych mediów społecznych. Czy to naprawdę ważne dla nas, by odkrywać indywidualne, w wielu wypadkach pełne błędów i nadużyć, przemyślenia użytkowników Twittera, którzy odwołują się do Holocaustu, aby najczęściej coś powiedzieć

o sobie? To ostatnie pytanie wymaga natychmiastowej odpowiedzi. Tak, ponieważ społeczne media utrwalają powszechność (w potencjalnie globalnej skali) jako alternatywę macierzy wyobraźni, form myślenia, i rozumienia reprezentacji Holokaustu. Potoczność zaczyna funkcjonować w przestrzeni publicznej podobnie do tradycyjnych źródeł wiedzy edukacyjnej o Holokauście.



Rysunek 1. Model komplementarnego dyskursu edukacyjnego

Na rysunku 1 możemy zobaczyć model komplementarnego dyskursu edukacyjnego. Lewa jego część symbolizuje „tradycyjne” sposoby nauczania o Holokauście. Prawa strona rysunku reprezentuje model kulturowych zmian, które są intelektualnymi oraz poznawczymi fundamentami pedagogiki potoczności.

W powyższym modelu zostały wprowadzone następujące symbole: Wd – wektor dyskursu; L – (logos) E – ethos, P – pathos; WZ – wektor zmian. Kierunek strzałki pokazuje porządek korelacji pomiędzy tradycyjnymi edukacyjnymi dyskursami a potocznymi dyskursami odzwierciedlającymi dominujące wzorce kulturowe. Pojęcia logosu, ethosu i pathosu zostały zapożyczone z filozofii starożytnej, głównie z Platona. Triada L–E–P jest poznawczą i społeczną metaforą używaną do opisu różnic pomiędzy oficjalnymi oraz nieoficjalnymi dyskursami kultury i edukacji.

Tradycyjne sposoby nauczania były skupione na logosie i przez niego modelowane oraz warunkowane. Stanowiły one formy dyskursów zorientowanych właśnie na logos, który w porządku transmisji informacji koncentrował się na dominacji wiedzy naukowej, intersubiektywnej, w dużej mierze usankcjonowanej instytucjonalnie.

Oficjalne dyskursy wspierane przez konkretne instytucje (jak szkoły, uniwersytety, muzea, rządy czy liczne fundacje) kreują lub współuczestniczą w tworzeniu modeli nauczania. Były one wdrażane jako elementy warsztatów czy wykładów i prezentacji. Ich cel w szerokim rozumieniu był wspólny – określić wewnętrzną perspektywę, która może być użyteczna w kreowaniu odbioru przeszłości. Te sposoby nauczania (i uczenia się) były silnie zdefiniowane przez kulturowe centra

(gdzie wiedza była rodzajem wyrafinowanej władzy i gdzie władza była praktyczną formą wiedzy).

Hierarchia wartości i wiedzy była raczej przypisana do jednego centrum (nadawcy) które modelowało ramy myślenia, pamiętania (zapominania) i wyobraźni wielu peryferii (odbiorców). Akt nauczania jest zawsze aktem komunikacji, to dlatego możemy myśleć o płynnej, interaktywnej i znaczącej relacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą. W ten sposób nauczanie było oficjalne, oparte głównie na deontologii. Systemy nauczania są (i były) nasycone normami takimi jak: „musimy pamiętać”, „musimy uczyć się z przeszłości, by nauczać dla przyszłości”. To jest powód, dla którego poziom etosu był filtrem dla wymiarów wiedzy i sposobów jej transmitowania. Sposoby nauczania w tym kontekście są diachroniczne, zmienne historycznie, co oznacza, że odzwierciedlają one same badania – ich zmienność wynikającą z perspektyw określających ich przedmiot, a zależnych od kontekstów kulturowych czy politycznych. Tak pojmowane sposoby nauczania zawierają społeczne i kulturowe opisy wiedzy o Holokauście, także w perspektywie deskrypcji ofiar (co to znaczy być ofiarą?), prześladowców (kto był odpowiedzialny za Holokaust – Niemcy czy naziści?; Wolff-Powęska, 2011: 117) i świadków (dlaczego tak wielu Polaków nie uczyniło więcej, aby pomóc?; Błoński, 2010: 11–14). Pozytywnym aspektem tego sposobu nauczania był, na przykład, potencjalnie wysoki poziom wiedzy i jej intersubiektywny status, odwołujący się do faktów, negatywnym zaś skutkiem było unikanie, a nawet powstrzymywanie wielu różnych sposobów myślenia, które odzwierciedlały peryferia kulturowe (jak na przykład problem z upamiętnianiem ludzi i miejsc nieznanymi w skali globalnej). Pamiętamy Auschwitz, ale co wiemy o 1500 zamordowanych Żydach w lasach w Rudzicy w 1941 roku? (Krakowski, 2004: 12). Korzyść była taka, że ten sposób nauczania, modelowany przez logos (wiedzę), był silnie powiązany z ethosem. Obydwa te poziomy formowały ramy trzeciego – pathosu, w miarę możliwości ograniczając jego zakres oddziaływania. Niebezpieczeństwem okazało się zaś to, że logos rzadko był zorientowany na nauczanie, które byłoby otwarte na płynne, ale realne zmiany współczesnego świata. Zapewne właśnie ta zależność mogła spowodować, że kultura popularna rozpoczęła wymazywanie wiedzy (logos) ze wspólnych wyobrażeń odnoszących się do przeszłości. Być może właśnie z takich zależności zrodził się na poziomie kulturowym znaczący wpływ kina na pamięć, co prowadzi do tego, że bardzo wielu sytuacjach to właśnie filmy mają silniejszy wpływ na opinię publiczną niż akademickie źródła wiedzy. Bez wątplenia opisana powyżej sytuacja doprowadziła do tego, że narracja i zapominanie stały się konwencjonalnymi ramami prawdziwych wymiarów przeszłości.

Pamiętamy obrazy z filmów bardziej niż z uczenia się / studiowania, co więcej – wiedza o Holokauście przestała rozwijać się w logos – zorientowanym horyzon-

cie, od kiedy studenci przestali się *uczyć*. Mogą po prostu rozpoznawać Holokaust jako termin wypełniony i kontekstualizowany przez zawartość i reprezentacje wzięte z kultury masowej i popularnej. Wypełnienie w tym kontekście jest synonimem zapomnienia, banalizacji i rozproszenia przeszłości. Oficjalne formy studiowania były ważniejsze niż reprezentacje przeszłości wzięte z kultury popularnej, ale nieoficjalnie porządek transmisji wiedzy i wyobraźni był odwrócony/przeciwny. Poziom ethosu był modelowany przez poziom logosu, aby uniknąć możliwych nadużyć w reprezentowaniu Holokaustu. Poziom pathosu w tym kontekście był zmarginalizowany. Relacje pomiędzy logos i ethos były źródłem wiedzy i wyobraźni, które musiały oddziaływać na język i doświadczenia dnia codziennego. Dyskursy edukacyjne zorientowane na logos były oficjalnie macierzą indywidualnych wypowiedzi i myślenia o przeszłości.

Dla przykładu, globalne problemy, historyczne zagadnienia lub polityczne kwestie stają się domenami, w których Holokaust jest nadużywany zarówno jako metafora, jak i jako składnik pewnych schematycznych analogii, konstruowanych przez np. polityków w celu tworzenia obrazów, które reprezentują problemy całkowicie odległe od przeszłości, o której jest mowa (Power, 1999: 31).

Mechanizmy, które są typowe, są przykładami nadużywania Holokaustu w różnych dyskursach życia publicznego, w tym w sieci internetowej. Oznacza to, że światowa sieć połączonych ludzi, instytucji oraz komputerów rozszerza oraz rozprzestrzenia pewne trendy i formy prezentacji Shoah. Istnieje jedna podstawowa różnica: za sprawą popularności Internetu potoczność jako alternatywne (w porównaniu z tradycyjnymi dyskursami edukacyjnymi) źródło wiedzy, wartości oraz wyobrażeń staje się utrwaloną formą kultury, która redefiniuje społeczny odbiór przeszłości, prowadząc do dychotomii między pamiętaniem i zapomnianiem.

Użytkownik Twittera podpisujący się nickiem Black Voice stwierdził: „Powiem więc jeszcze raz. Żydowski Holokaust nie może być porównywany do tego, co się wydarzyło z Afroamerykanami przez ostatnie 400 lat” [„So I’ll say it again. Jewish Holocaust CANNOT be compared to what happened to African Americans over the last 400 yrs.”⁷] Tego typu forma wypowiedzi, jeśli nawet jest marginalna, to i tak może stać się zapowiedzią kulturowych oraz społecznych zmian w nauczaniu o Holokauście. Powyższy cytat, oparty na powierzchownych analogiach i skojarzeniach, odnosi się do problemów, które znajdują ważne miejsce w publicznej debacie zachodzącej w realnym świecie. Omawiane stwierdzenie zapisane na stronach serwisu Twitter zwykle potwierdzają następujący mechanizm: oficjalne dyskursy dotyczące przeszłości są powtarzane za pośrednictwem nieoficjalnych, indywidualnych, w tym kontekście – potocznych, form ekspresji.

⁷ <https://twitter.com/search?q=Holocaust&src=typd> (dostęp: 27.10.2012).

Potoczność znalazła sposoby, aby utrwalac elementy, które mogą być użyteczne w przekraczaniu peryferiów kulturowych. Aby móc zreorganizować tradycyjne wzorce nauczania oraz myślenia o przeszłości, musimy przemyśleć horyzonty pamięci, która jest modelowana przez dychotomię między edukacyjnym dyskursem zorientowanym na logos i edukacyjnym, opartym na konfrontacji z dyskursem zorientowanym na pathos.

Wiele interpretacji powstałych na poziomie dyskursu zorientowanego na pathos mogło niegdyś funkcjonować tylko w mówionej oraz nieutrwalonej formie. Wszystkie te formy pamiętania oraz zapominania stały się domeną przeciętnego, potocznego, pełnego nadużyć, zinstrumentalizowanego, a także zredukowanego wymiaru wiedzy dotyczącej przeszłości. Potoczność poprzez obrazy okazuje się aktywna zarówno na poziomie uprzedzeń, jak i na poziomie stereotypów. Utrwalona – staje się źródłem możliwych substytucji oficjalnych dyskursów edukacyjnych w życiu publicznym. Jest to zależność będąca podstawą wielu różnych sposobów myślenia – pełnych afirmacji, ale także (w porównaniu np. ze stereotypami) pełnych negacji lub nawet wykluczenia. Można przyjąć, że na poziomie dyskursu zorientowanego na logos możemy również mówić o wielu nadużyciach, sposobach redukcji, nieporozumień, ale ogólnie rzecz pojmując – był on kontrolowany i weryfikowany. Ten poziom edukacyjnego dyskursu jest charakteryzowany przez typowe dla niego tendencje do obiektywizacji oraz do intersubiektywnej dyskusji.

W kontekście recepcji Holokaustu potoczność nie podlega żadnej kontroli, żadnej weryfikacji albo nawet obiektywizacji. Staje się ona raczej domeną losowych, indywidualnych, niekoherentnych zachowań. Dlatego tak istotna okazuje się różnica między edukacyjnymi poziomami dyskursów zorientowanych na logos oraz na pathos. Tradycyjne ujęcia były „głuche” na sensory i wyobrażenia wystające na gruncie doświadczeń potocznych. Możemy założyć, że brak materialnych form utrwalenia doświadczeń potocznych był zapewne przyczyną marginalizacji tej formy kreacji wiedzy o świecie, a także o przeszłości. Zgadzać się z tą hipotezą, możemy stwierdzić, że potoczność staje się matrycą wielu różnych dyskursów, zwłaszcza gdy nieustrukturyzowane myśli kulturowych marginesów są utrwalane i transmitowane indywidualnie, płynnie – bez żadnego wpływu oficjalnych nadawców, bez modelującego oraz narzucanego wpływu kulturowych centrów.

Wektor dyskursu (Wd) jest formowany przez wektor zmiany (WZ). Możemy mówić o wielu rodzajach zmian. W tym miejscu skoncentrujemy się na trzech: komunikacyjnym, intelektualnym oraz aksjologicznym. Style myślenia oraz mówienia o Holokaucie są historyczne, zależą więc od społecznych i kulturowych kontekstów. Komunikacyjna forma zmiany oznacza, że pamięć i zapominanie stają się aktami wymiany znaczeń, różnorodności interpretacji (rozumianych także jako reprezentacje przeszłości) oraz samych oczekiwań wobec sposobów

przekazywania wiedzy. Współczesny świat jest modelowany przez różnorodne formy komunikacji, które wpływają na intelektualne oraz aksjologiczne wymiary zmian. Intelektualne – kiedy musimy myśleć o realnej różnorodności dyskursów, które odnoszą się do Holokaustu, nawet jeśli pełne są one różnych nadużyć, błędów, redukcji i nadinterpretacji. Jest zbyt wiele przykładów na ten mechanizm zmian. Użytkownik serwisu Twitter nazywający siebie Anne Frank (@Anniefrank666) napisał na swoim profilu: „Myślę, że Holokaust jest czymś w rodzaju Xfactor :) Obecnie wszyscy jesteśmy w obozie, a niektórzy z nas są eliminowani. Wiem, że ja również mam x talentów”⁸. Na stronach serwisu Twitter możemy obserwować, jak szybko Holokaust funkcjonuje jako nadużywana metafora lub instrumentalnie potraktowany element porównania, stając się treścią potocznych form myślenia oraz społecznych wyobrażeń. Aksjologiczne zmiany są ramami symultanicznych etycznych oraz kulturowych interakcji między użytkownikami, dla których Shoah jest ważny lub – dla których to wydarzenie nie jest ważne, lub nawet dla tych, którzy wykorzystują słowo „Holocaust”, by prowokować i obrażać różnych ludzi.

Wspomniana przez nas użytkowniczka podpisująca się jako Anniefrank666 na stronach serwisu Twitter pisze swój „dziennik”. Na profilu tego użytkownika możemy obserwować jego (jej) fotografię symulującą (przetwarzającą) zdjęcie historycznej Anny Frank. Wpisy na profilu wspomnianego użytkownika wydają się być pisane przez osobę o antysemickich poglądach. Ta wykreowana wirtualna tożsamość użytkownika udającego realną Annę Frank potwierdza, że autor/ka wpisów orientuje się mniej więcej na temat prawdziwej Anny Frank, że wie coś o jej *Dzienniku*, a także o Holokauście (dlatego właśnie użytkownik dekontekstualizuje słowa takiej jak „komora gazowa” czy „tatuaż”). Ale to „coś” tylko imituje wiedzę. Cyniczne posty oraz wulgarnie kolaże zdjęć historycznej Anny Frank są uproszczonymi – i w tym kontekście typowymi – komunikacyjnymi aktami oraz działaniami użytkowników, którzy są w stanie uczynić wiele, by być czytany oraz „widzianym” przez innych użytkowników. Powstaje w tym miejscu jednak pytanie: dlaczego właśnie Anna Frank? Być może dlatego, że społeczny status pamięci o Annie Frank stał się w kulturze zachodniej czymś podobnym do kulturowego tabu. Dlatego użytkownik, który funkcjonuje w sieci jako autor omawianego profilu na Twitterze, w cyniczny sposób, aby być widzianym w Internecie, jest w stanie zwulgaryzować to tabu. Jego nickname składa się z trzech cyfr: 666 – symbolu zła, które może być interpretowane w tym kontekście jako uzasadnienie dla bezczelnych i bezwzględnych postaw użytkownika odnoszącego się do rzeczywistości, o której ma zupełnie błędne wyobrażenie, a więc tym bardziej niebezpieczne na-

⁸ Oryginalny zapis brzmi: „I pretend the holocaust is xfactor :) all of us are in boot camp at the moment and some of us are being eliminated. I know I have talent x.” <https://twitter.com/Anniefrank666> (dostęp: 28.10.2012).

stawienie, dlatego w miejsce dialogu pojawiają się wpisy pełne niczym nieuzasadnionej prowokacji.

Ilość klisz lub uproszczonych przedstawień Holokaustu może powodować wzrost kulturowych oraz społecznych przejawów niechęci i obojętności wobec tego wydarzenia. Trzy wyżej wymienione formy zmian są modelowane przez wpływ mediów komunikacji masowej oraz przez Internet. W perspektywie potoczności możemy stwierdzić, że Web 2.0, media społecznościowe, charakteryzują się osobliwą obecnością w kulturze współczesnej, a także swoistym oddziaływaniem na podmioty w perspektywie jednostkowej oraz zbiorowej. Pedagogika potoczności dotyczy nauczania o Holokauście, które musi zostać rozpoczęte na poziomie dyskursów zorientowanych na pathos, opiera się ona bowiem na wykształceniu krytycznego namysłu nad treścią przekazów tworzonych na tym poziomie. Bardzo często nowe pokolenia użytkowników mają dostęp poprzez Internet do tekstów, które odnoszą się (również w sposób metaforyczny) do Holokaustu w sposób arbitralny i często uproszczony – typowy dla tego poziomu. Dopiero później następuje wśród najmłodszych pokoleń użytkowników kontakt z bardziej intersubiektywnymi, zorientowanymi na logos porządkami dyskursów (Prensky, 2010). W konsekwencji mogące się wykształcić na poziomie dyskursów zorientowanych na pathos nawyki myślenia, korzystające z typowych dla uprzedzeń oraz stereotypów matryc poznawczych, ograniczają dostęp do wiedzy, która jest opisem wolnym od instrumentalizacji, banalizacji, trywializacji. Dokonując w tym miejscu teoretycznego uproszczenia, można nawet stwierdzić, że uprzedzenia i mniemania, które wcześniej były przekazywane z pokolenia na pokolenie przekazem ustnym i jednostkowymi opowieściami oraz wspomnieniami, obecnie rozszerzone, a nawet zastępowane są przez obrazy przeszłości i jej interpretacje tworzone przez różnych użytkowników, mających często skrajnie odmienne światopoglądy.

Odwrócenie porządku dyskursu jest pierwszym oraz fundamentalnym założeniem konstytuującymi pedagogikę potoczności, będącą sposobem uczenia o Holokauście komplementarnym wobec tradycyjnych. Uwzględnienie tej alternatywnej teorii edukacyjnej nie jest przy tym zanegowaniem tradycji, wręcz przeciwnie – obydwie ujęcia stają się jednym ze względu na wspólny cel, który opiera się na tym, aby uczyć, aby pamiętać, aby rozmawiać, aby upamiętniać. Jednakże są one całkowicie inne, jeśli chodzi o podstawę problemową, z której wyrastają. Tradycyjne ujęcia dotyczą wiedzy, a proponowane przez nas spojrzenie dotyczy społecznych zmian w jej postrzeganiu. Młode pokolenia użytkowników, a jednocześnie uczniów i studentów winny rozumieć, że styl odbioru wiedzy jest zmienny historycznie oraz kulturowo, gdyż w dużej mierze jest on konwencją konstruowaną na podstawie wciąż zmieniających się interakcji społecznych między jednostkami i zbiorowościami. Możemy przy tym założyć, że nowe pokolenia studentów łatwiej przyswajają informację podaną w ten sposób na skutek

ich intelektualnego oraz kulturowego rozwoju zapośredniczonego w medialnych reprezentacjach wiedzy. Powyższą hipotezę potwierdza następujący mechanizm: młode pokolenia użytkowników otrzymują bardziej zróżnicowany przekaz na temat Holokaustu właśnie z ich komunikacyjnego otoczenia, które w dużej mierze jest kształtowane przez media społecznościowe, rzadziej zaś przez tradycyjne ścieżki edukacyjne.

„Więcej” nie musi koniecznie oznaczać, szczególnie w kontekście powyższych uwag, „lepiej”, choć na pewno konotuje znaczący wpływ na różne zjawiska wpisujące się w proces recepcji Holokaustu w systemach edukacyjnych. Użytkownicy, którzy są subskrybentami („followers”), wysyłają interesujące dla nich linki do stron internetowych lub do stron serwisu YouTube, na których można oglądać ciekawe ich zdaniem „filmy”. Takie działania komunikacyjne zmieniają wiele w myśleniu o Holokauście – „materiale” do zlinkowania. Dlaczego? Głównie dlatego, że te społeczne doświadczenia wiedzy odzwierciedlają przeciętne, również stereotypowe, wyobrażenia na temat Shoah. Potoczność jest matrycą tego rodzaju przyrostu wiedzy i form jej odbioru, które nie muszą oznaczać jednoznacznie ani czegoś lepszego, ani gorszego niż oficjalne sposoby nauczania. Ten rodzaj przyrostu wiedzy ma swoją osobliwość, gdyż omawiane społeczne formy doświadczenia wiedzy redefiniują ramy myślenia o recepcji Holokaustu, tworzone przez oficjalne, w tym instytucjonalne, porządki dyskursów. Być może właśnie dlatego nowe pokolenia studentów, które uczą się oraz kontaktują z innymi ludźmi, korzystając z Internetu, nie mogą zrozumieć sposobów nauczania właściwych dla dyskursów zorientowanych na porządku logosu. Z jednej strony oglądają oni prezentacje na stronach serwisu YouTube, które wydają się im interesujące. W tym rozumieniu „interesujące” oznacza, że wybrany przekaz musi być odpowiednio krótki oraz łatwy w rozumieniu, w tym także na skutek doboru rozpoznawalnych konwencji; przeciętny użytkownik, który według przeprowadzonych badań, ogląda zazwyczaj (31% ogółu) jeden profil czy stronę serwisu; najczęściej użytkownikami tego typu serwisu społecznościowego są osoby między 18. a 24. rokiem życia⁹. Konwencjonalność w funkcjonowaniu przekazu jest jedną z głównych osobliwości użytkowania oraz korzystania z przekazów w mediach społecznościowych – internauci oglądają coś i są w stanie pojąć wybrane treści, gdyż wiedzą, jak mają percypować i odczytywać wybrany przekaz. Konwencjonalność w tym kontekście oznacza także redukcję przedstawień, uproszczenie konfrontacji (łatwiej powieliła się wzorce, niż tworzy coś, co mogłoby się od nich różnić), a także wygodę w zdobywaniu wiedzy – użytkownicy Web 2.0 uczą się tego, co już wiedzą, i wiedzą tylko to, czego się w ten sposób nauczyli. Sieci społecznościowe odsłaniają społeczne mechanizmy pamiętania oraz zapominania przeszłości, ale także odzwierciedlają główne trendy w globalnym oraz interaktywnym myśleniu o Holokauście. Recepcja Shoah w me-

⁹ Por. <http://www.alex.com/siteinfo/youtube.com#> (dostęp: 26.10.2012).

diach społecznościowych składa się z wielu nieprzewidywalnych ludzkich działań komunikacyjnych oraz określonych postaw, które mogą stać się w niemal każdym realnym momencie początkiem nowych konwencji upamiętniania, zapominania, a także zapewne na skutek tychże – przedstawiania (utrwalanego w kodach pisanych, wizualnych czy audiowizualnych) przeszłości.

Potoczność jest matrycą, która utrwała oraz odzwierciedla główne zmiany w kulturowym i społecznym pojmowaniu statusu wiedzy jako takiej. To, co dzieje się z myśleniem o Holokauście, z wiedzą o tym wydarzeniu, jest nie tyle osobliwością, co przede wszystkim odzwierciedleniem praw i mechanizmów ogólnych, wśród których dostrzega się regres wpływu wiedzy intersubiektywnej, krytycznej oraz zrjonalizowanej na relacje międzyludzkie. Uczenie o Holokauście w perspektywie oddziaływania Internetu powinno wciąż podtrzymywać porządek modelowany przez wektor dyskursu (Wd) zorientowanego na logos, ale jego początkiem musi być omawianie przedstawień i przekazów wyrażających dyskursy zorientowane na porządek pathosu. Jest wiele utrwalonych obrazów potoczności, które mogą się stać potencjalnymi źródłami wiedzy oraz wyobrażeń dla użytkowników nieposiadających kompetencji w zakresie krytycznego poszukiwania wiedzy obiektywnej; w dużej mierze posiadają oni jedynie kompetencje w zakresie konstruowania wiedzy wynikającej z potocznych wzorców komunikacji.

Rozpoczynając kształcenie z poziomu dyskursów zorientowanych na pathos, mamy na uwadze poszukiwanie przeszłości nawet w zredukowanych oraz uproszczonych obrazach i narracjach, tworzonych przez przeciętnych, przypadkowych, często niezainteresowanych na co dzień, a także zwyczajnie niekompetentnych użytkowników.

Niekompetencję możemy potraktować jako przejaw funkcjonalnej kompetencji właściwej dla umysłowości modelowanej przez potoczność, gdyż treści jej wyobrażeń stają się elementami wiedzy służącej do opisu i wyjaśnienia świata, a także relacji z innymi ludźmi. Potoczność jest sferą wyobrażeń oraz doświadczeń, które są konstytuowane ze względu na swobodę relacji komunikacyjnych oraz płynność i arbitralność odniesień i znaczeń kulturowych, dzięki tej zależności niemal każdy uczestnik kultury może dowolnie wypowiedzieć lub przedstawić istotne dla siebie treści, w tym te, które odnoszą się do Holokaustu zredukowanego w dużej mierze do zużytych metafor lub nawet pustych semantycznie pojęć. Na przykład użytkownik podpisujący się Maliheh napisał: „każda kobieta, która głosuje na Mitta Romneya, zachowuje się tak, jakby ofiary Holokaustu głosowały na Hitlera. Urna wyborcza jest twoją komorą gazową” (oryginalny wpis brzmi: „any woman who votes for Mitt Romney is like watching a holocaust victim vote for Hitler. its your gas chamber step right in”). Ten wpis został umieszczony na stronach Twittera w październiku 2012 roku. Użytkownik Maliheh charakteryzuje siebie na swoim profilu w następujący sposób: „Najbardziej złośliwy oraz prowokacyjny blogger,

który kiedykolwiek pojawił się w sieci! („The most Vicious & Provocative Blogger 2 ever hit the net!”¹⁰).

Gdy ignorancja i niekompetencja stają się sensem dyskursu, nawet najbardziej aroganckie oraz obraźliwe stwierdzenie może funkcjonować jako rdzeń dla nowej, podważającej dotychczasowe interpretacji. Ciekawa jest pozorna aktualność pamięci o Holokauście w tym kontekście. Niby dalej mowa jest o Holokauście, niby dalej użytkownik stara się odwołać do wiedzy, która będzie powszechnie rozpoznawalna, niby wykorzystuje to słowo, podobnie jak pojęcie „komory gazowej”, by w uproszczony sposób pokazać niebezpieczne analogie, ale po drodze uproszczenie i niebezpieczna w swej naiwności analogia prowadzą do nadużycia Holokaustu, a jednocześnie do tego, że następuje zwulgaryzowane, aktywne semiotycznie, podstawienie wyborów demokratycznych w USA na miejsce Holokaustu, Mitta Romneya na miejsce Hitlera, a urny wyborczej na miejsce komory gazowej. Te trzy pary substytucji zniekształcają zarówno odbiór przeszłości kosztem teraźniejszości, jak i teraźniejszości kosztem przeszłości, budowane w ten sposób etykiety stają się protezami merytorycznej debaty, są więc z gruntu fałszywe. Interesujące jest, że pojęcie Holokaustu zostało strywializowane, stając się częścią potocznych dyskusji na temat wyborów prezydenckich w USA. Omawiana wypowiedź nie jest pojedynczym oraz odosobnionym aktem komunikacyjnym na stronach serwisu Twitter. Styl mówienia i nawiązywania do Holokaustu jest w tej perspektywie odpowiednikiem wykształcającej się konwencji wykorzystywania go jako zużytej metafory służącej opisowi zdarzeń zdecydowanie w żaden sposób niepowiązanych z wydarzeniami, do których odwołuje się to pojęcie. W omawianym wpisie mieszczą się swoiste uproszczenia oraz porównania, które są podstawą sankcjonującej się ignorancji, wyzwalającej model myślenia „pozwalający” na swoiste porównania i trywializacje: dlatego kandydat na prezydenta porównany zostaje do Hitlera, obywatele do ofiar, urna wyborcza do komory gazowej, a same wybory właśnie do Holokaustu. Ten rodzaj uproszczenia staje się możliwy, kiedy dyskurs zorientowany na pathos staje się matrycą mówienia oraz myślenia ulegających licznym schematycznym transformacjom oraz konwencjonalizacjom. W zacytowanej powyżej wypowiedzi znajdujemy pewne ślady wiedzy zorientowanej na porządek dyskursu, a wśród nich: „holokaust”, „Hitler”, „komora gazowa”. Są one popularne i powszechne jako znaki konstytuujące wyobrażenia w kulturze potoczności. Użytkownicy przecież wykorzystują pewne słowa i frazy po to, by odwołując się do przeciętnej wiedzy, zostać zrozumianym i zauważonym przez innych. Tego typu działania komunikacyjne odzwierciedlają przeciętną wiedzę, pomimo że implikują aksjologiczne horyzonty interpretacji i refleksji. Możliwość pisania tego typu form porównania jest potencjalnym

¹⁰ Por. <https://twitter.com/search?q=Holocaust&src=typd> (dostęp: 26.10.2012).

usankcjonowaniem zapominania przeszłości. Pedagogika potoczności ma uczyć między innymi krytycznego namysłu nad tym, czego treścią staje się Holokaust wykorzystywany na przykład jako treść wpisów na Twitterze, ma uczyć dyskusji o tym, dlaczego przeszłość przywoływana w taki sposób staje się jej zapomnianiem i ignorowaniem. Pedagogika potoczności może być przydatną teorią w nauczaniu krytycznego myślenia oraz odbioru przekazów zawierających tak niebezpieczne stwierdzenia. Założeniem konstytuującym tę teorię jest przekonanie, że ucząc o Holokauście, należy równoważyć, a niekiedy nawet rozpocząć dyskusję o tym wydarzeniu od treści, które są łatwo dostępne na przykład na stronach serwisów społecznościowych. Zanim opiszemy metodę trzech stopni krytyki, chcielibyśmy dodać, że słowa takie jak „holocaust”, „Hitler”, a także „komora gazowa” funkcjonują jako językowe etykiety, które stygmatyzują ich desygnaty: „Hitler” stygmatyzuje „Romneya”, „ofiara” stygmatyzuje „obywatela”, a „komora gazowa” stygmatyzuje „urnę wyborczą”. Stygmatyzacja odsłania uprzedzenia oraz niechęć użytkownika odnoszące się do kandydata na prezydenta USA, ale także podkreśla w uproszczony sposób fatalistyczne przekonanie o powtarzalności zdarzeń historycznych. Jest to właściwie przykład na potoczną odmianę postrzegania czasu w wymiarze cyrkularnym. Mechanizm stygmatyzacji nadużywa Holokaustu oraz ofiar żydowskich, ale także pokazuje, że urozmaicone są formy zapominania przeszłości. Uwzględniając ten rodzaj wygłaszanych opinii, możemy prześledzić, jak Shoah zostaje zredukowany do arbitralnie wybranych etykiet językowych. Te kategorie mogą zmienić zasadnicze wymiary postrzegania Holokaustu z powodu rozpowszechnienia oraz powtarzania uproszczeń i naiwnych analogii. Powtarzanie implikuje fragmentaryczność (Brewster, 2005: 398) wiedzy, a także okazuje się, że jest ona nieprzewidywalna, chociaż czasami wydaje się zrozumiała.

Pedagogika potoczności może być realizowana, na przykład, po zastosowaniu metody trzech kroków. Tę metodę zapowiadają trzy pytania, które powinny być zadane po czytaniu (albo oglądaniu, albo użytkowaniu) wypowiedzi, prezentacji czy nawet opinii utrwalanych na stronach serwisu Web 2.0 (przykładem jest wspomniane wcześniej stwierdzenie Maliheha). Pierwszy krok zaczyna się od pytania: jak wiele?, po uwzględnieniu wektora dyskursu zorientowanego na pathos, drugi od pytania: dlaczego? natomiast trzeci krok od pytania: gdzie?

Pierwszy krok implikuje sytuację, w której studenci powinni poszukiwać wiele więcej przykładów lub wypowiedzi łączących się z materiałem wskazanym przez nauczyciela jako egzemplaryczny. Załóżmy, iż proponujemy omówioną wcześniej wypowiedź użytkownika o nickname Maliheh – pytamy najpierw o liczbę podobnych, znalezionych przez nas wypowiedzi. W tym kontekście staramy się wzbudzić w umysłach naszych słuchaczy czujność poznawczą, pytając ich np. o to, czy w tego typu wypowiedziach odniesienie się do Holokaustu nie wzbudza żadnych wątpliwości, a jeśli wzbudza, to jakie? Liczba w tym kontekście odzwierciedla jakość kulturowych, indywidualnych oraz zbiorowych wymiarów pamięci oraz za-

pominania, bo nie tylko pamięć ma wymiar zbiorowy, dotyczy to również zapominania. Pytamy przykładowo o to, jak wiele stwierdzeń napisanych przez użytkowniczkę podającą się na stronach serwisu Twitter za „Anne Frank” jest nadużyciem Holokaustu, a także wulgarną formą upamiętnienia historycznej, autentycznej Anny Frank? Możemy między innymi zapytać naszych studentów, czy zgadzają się ze stwierdzeniami napisanymi przez użytkowników, którzy udają lub „naśladują” Annę Frank. Realizując pierwszy krok, poszukujemy swoistych analogii, a także zbioru porównywalnych na poziomie aksjologii oraz wiedzy przykładów i nawiązań. Analizujemy język prezentacji oraz wpływ tego typu wypowiedzi na myślenie oraz mówienie o Holokauście. Sugerowana metoda już w pierwszym etapie jej realizacji wymusza zapytanie naszych studentów o ich wiedzę na temat Holokaustu, a także o główne źródła ich wiedzy i wyobrażeń na ten temat. Ostatnie pytanie na tym etapie nauczania mogłoby dotyczyć mocy eksplanacyjnej, którą zawierają zgromadzone wypowiedzi – czy na ich podstawie dowiadujemy się czegoś ważnego o Holokauście albo czego w ogóle się dowiadujemy na ich podstawie? Powyższe pytanie jest ważne ze względu na drugi krok proponowanej metody.

Drugi krok metody zaczyna się od analizy oraz interpretacji wybranych prezentacji, przedstawień lub wpisów (w zależności od medialnego źródła) odzwierciedlających potoczny wymiar wiedzy oraz wartościowania. Na tym poziomie pytamy naszych studentów, dlaczego używamy pewnych pojęć, obrazów, zdjęć, wyobrażeń, skojarzeń wywodzących się z upamiętniania Holokaustu do opisu zdarzeń współczesnych, dalekich treściowo, aksjologicznie oraz historycznie od tego faktu z przeszłości. Na przykład zastanawiamy się, dlaczego prawdziwe fotografie Anny Frank są nadinterpretowane oraz wulgarnie przetwarzane przez autora profilu „Anne Frank” w serwisie Twitter. Dlaczego ten sam użytkownik zmienia znaczenia takich słów jak „komora gazowa” czy „Holokaust”? Możemy więc zapytać: czy zrobił(a)byś to samo? Drugi krok proponowanej metody jest zorientowany na dyskursy wpisujące się w porządek ethosu. Wydaje się nawet oczywiste, że przez nadużywanie pojęć odnoszących się do Holokaustu w wielu różnorodnych dyskursach, manipulowanie aksjologicznym porządkiem myślenia prowadzi do utrwalania się pewnych wzorców myślenia właściwych dla publicznych, realnych i wirtualnych, dyskusji. Możemy przy tym założyć, że myślenie o Shoah zawsze implikuje aksjologię. Dlatego powinniśmy zapytać siebie: dlaczego?, konfrontując przy tym nastawienie studentów do omawianych przykładów z ich potencjalnymi alternatywnymi propozycjami mówienia o danym problemie bez zwulgaryzowanego manipulowania treściami odnoszącymi się do Holokaustu. Na tym poziomie zorientowanym na ethos powinniśmy potwierdzić (a nawet sprawdzić), że nasi studenci rozumieją niebezpieczeństwa wynikające ze schematycznych, upraszczających reprezentacji i interpretacji Holokaustu. Krok drugi ze względu na to, iż jest zorientowany na ethos, winien dostarczyć narzędzi, które mogłyby być użyteczne dla krytycznego myślenia o procesie recepcji Holokaustu we współczesnym, zapo-

średniczonym medialnie, świecie. Studenci uczą się na tym poziomie rozpoznawać możliwe zagrożenia wynikające z nadużywania przedstawień oraz wyobrażeń odnoszących się do Holocaustu, zwłaszcza w odniesieniu do przybliżania i wyjaśniania mechanizmów redukcji, nadużycia oraz banalizacji (Cole, 2000). Holocaust staje się metaforą dla różnorodnych doświadczeń potoczności z powodu wpływu kultury popularnej (Novick, 2000) na różne formy pamięci kulturowej oraz komunikacyjnej (Assmann, 2009: 112).

Trzeci krok implikuje natomiast dyskursy zorientowane na porządek logosu. Dlatego wcześniej wspomnieliśmy, że oficjalne (tradycyjne) formy nauczania o Holokauście są komplementarne wobec metod tworzonych na gruncie pedagogiki potoczności. Pytanie istotne na tym poziomie zaczyna się od słowa: „gdzie?”; konotującego problem wynikający z umiejętności znalezienia alternatywnych źródeł wiedzy wobec tych, którymi są media internetowe typu Web 2.0, źródeł umożliwiających jednak pogłębienie wiedzy na temat Holocaustu. Dopiero na tym poziomie proponujemy bardziej tradycyjne źródła wiedzy o Shoah. Oznacza to jednak, że pytanie „gdzie?” uwzględnia implicite wiek studentów. Dla młodszych tym źródłem wiedzy może być film fabularny (na początku) lub utwór literacki, połączone z odpowiednią dyskusją wprowadzającą oraz podsumowującą, dla starszych może to być książka naukowa czy artystyczny przekaz opatrzone dodatkowym materiałem krytycznym. Możemy zachęcać studentów, by sami poszukiwali tych źródeł, przykładowo pytając ich w następujący sposób: gdzie możemy znaleźć alternatywne wobec tego, co znajdujemy na stronach Twittera wersje dziennika Anne Frank, które pozwalałyby poznać jej los bez cynicznych i wulgarnych uproszczeń? Studenci powinni poznać *Dziennik Anne Frank*, a także filmy i książki o niej, by tym bardziej zrozumieć, jaka jest przepaść między treścią omawianych przykładowych wpisów na stronach serwisu Twittera a prawdziwą historią zamordowanej w obozie zagłady dziewczynki. Na tym poziomie możemy zacząć rozmawiać o powodach oraz wymiarach nadużywania Holocaustu lub, w kontekście tego konkretnego przykładu, o pamięci o Anne Frank. Studenci powinni rozumieć, jak konieczna jest umiejętność krytycznej lektury tekstów pisanych przez użytkowników zachowujących się w podobny sposób do tego, którym charakteryzuje się użytkownik posługujący się nickname „Anne Frank666”, który utrwała swe wpisy na stronach serwisu Twitter. Studenci powinni wiedzieć, dlaczego nie zgadzają się ze stwierdzeniami pisanymi przez tak cynicznych internautów aktywnych na stronach serwisów społecznościowych.

Obydwa porządki nauczania – tradycyjny oraz oparty na pedagogice potoczności – są komplementarne. Oznacza to, że z powodu wpływu nowych mediów komunikacji oraz z powodu społecznych i kulturowych zmian w postrzeganiu wiedzy o Holokauście możemy założyć współistnienie obydwu porządków nauczania, a więc również ich horyzontalną przyległość, a nie wertykalną prymarność jednego wobec drugiego. Nowe pokolenia użytkowników (w tym również studentów) bar-

dzo często chcą wiedzieć więcej, ale nie potrafią swej wiedzy pogłębić. Można zatem mówić nie tyle o kryzysie uczenia jako takiego, co raczej o konieczności zmiany paradygmatu kształcenia – o przejściu w nauczaniu z funkcji autochtona w dziedzinie wiedzy (modele tradycyjne) do funkcji przewodnika po wiedzy (model pedagogiki potoczności). Przewodnik może być autochtonem, ale o jego kompetencji decyduje nie wiedza, lecz umiejętność jej przekazanie oraz pokazanie wszystkich pozorów zderzających na jej kulturowych i społecznych nadużyciach. Umie on wykorzystywać oraz przekraczać potoczne konwencje myślenia, wskazując swoim podopiecznym, że pod powierzchnią często najbardziej nawet złudnych i nieprawdziwych analogii znajduje się głębsza oraz prawdziwsza treść, która obrazuje prawdę. Nie ma lepszego lub gorszego modelu nauczania w tym kontekście – obydwa porządki są użyteczne, należy jedynie rozpoznać wektor dyskursu, od którego powinno się zacząć nauczanie o Holokauście. Pedagogika potoczności wskazuje, że taką ścieżką może okazać się droga od tego, co potoczne, ale obecne w łatwo dostępnych mediach społecznościowych. Ta metoda nauczania odnosi się do zaufania, które indywidualnie, na początku niekiedy naiwne i niekompetentne, stara się wykształcić w wirtualnych środowiskach użytkowników, by na tej podstawie znajdować grono odbiorców własnych myśli, mogących się stać źródłami wiedzy oraz wyobraźni różnych osób. Z tego powodu koncentrowanie się na potoczności wydaje się niezwykle istotne. Ta perspektywa może okazać się przydatna w unikaniu zapomnienia jako procesu odzwierciedlającego na przykład społeczną niechęć do Holokaustu. Web 2.0 pokazuje, że potoczność nie może i nie powinna być pomijana w nauczaniu o przeszłości, w tym także o Shoah. Nowe cyfrowe i społeczne media komunikacji stają się polem magnetycznym dla przeróżnych trendów obrazujących kulturowe formy pamiętania i zapomnienia, rejestrującym każdy niemal przejaw zmian i towarzyszących im wektorów dyskursów starających się je uchwycić. Dotyczy to również pamięci, mówienia oraz myślenia o Holokauście.

Nauczyciel, ucząc o Holokauście przy wykorzystaniu metodologii pedagogiki potoczności, staje się właśnie kimś w rodzaju przewodnika. Rdzeń etymologiczny słowa „pedagogika” składa się z wielu konotacji: greckie *paidòs* – „dziecko; chłopiec”, *paidagògòs* – „niewolnik, który opiekował się dziećmi swojego pana i odprowadzał je do szkoły”, *agogòs* – „przewodnik” (Kopaliński, 1994: 385). Nauczyciel jako przewodnik (ta perspektywa nie jest ani oryginalna, ani przecież nowa) we współczesnym świecie będzie mniej represywnym reprezentantem dyskursu edukacyjnego. Jego celem będzie wykształcenie wśród studentów potrzeby rozpoznawania banalizacji oraz instrumentalizacji Holokaustu. Postawa komunikacyjna nauczyciela w pedagogice potoczności jest analogiczna do dialogicznej formy poszukiwania mądrości zaproponowanej przez Sokratesa. Na początku zajęć opartych na teorii pedagogiki potoczności uczniowie powinni uświadomić sobie różnorodność form nadużywania Holokaustu w licznych wypowiedziach internautów. Następnie powinni znaleźć przy wsparciu nauczyciela-przewodnika odpowiednie

dla nich sposoby krytycznego odnoszenia się do przykładowych form nadużywania przedstawień i treści odnoszących się do Shoah. Konieczność upamiętnienia Holokaustu powinna być „zrodzona” (matka Sokratesa była położną, towarzyszyła kobietom podczas porodów; Sokrates również towarzyszył różnym ludziom w rodzeniu przez nich mądrości) na drodze realizacji trzech kroków, o których była mowa powyżej. Pedagogika potoczności powinna ośmielać studentów do uczenia się, do samodzielności, ale także do zdobywania głębszej wiedzy o Holokaucie niż to proponują autorzy wpisów na stronach serwisów społecznościowych czy kultura popularna w całej swej złożoności. Nauczyciele w roli przewodnika, przekonując studentów do zgłębiania wiedzy, pokazują im ich realny poznawczy potencjał – tak niezbędny przy uczeniu ich o niepodważalnej różnicy między wiedzą a jej substytutami artykułowanymi w postaci wypowiedzi, opartych na treściach wynikających z doświadczeń potocznych.

Dyskurs zorientowany na porządek ethos wciąż pozostaje pomiędzy dyskursem zorientowanym na logos i na pathos. Oznacza to, że uczenie o Shoah odnosi się wciąż do etycznych podstaw wiedzy. Jest to echem sokratejskiego stylu nauczania, gdyż dla tego greckiego filozofa wiedza była silnie powiązana z dobrem. Nie można, ucząc o Holokaucie, zapomnieć, że wciąż uczymy o prawdziwych ludziach. Potoczność może okazać się pomocna w zrozumieniu, że Holokaust odnosi się do historii, która nie była ani metaforą, ani abstrakcją, ani analogią, ani też tekstem.

Zakończenie

Wpływ Internetu na życie codzienne wymusza na nas potrzebę poszukiwania adekwatnych do zaistniałej sytuacji koncepcji edukacyjnych. Naszym zdaniem jedną z takich propozycji jest właśnie koncepcja pedagogiki potoczności. Prowadząc badania dotyczące recepcji Holokaustu, koncentrując się przy tym na Web 2.0, możemy określić mechanizmy osłabienia zapominania przy jednoczesnym wzmocnieniu upamiętniania tego wydarzenia.

Media społecznościowe w sieci internetowej traktują potoczność jako sferę codziennych doświadczeń kulturowych oraz społecznych, które redefiniują sposoby i formy konstruowania wiedzy zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym; wymiary te nie są jedynie wirtualne, ale coraz bardziej realne. Pedagogika potoczności może się więc okazać przydatna w sytuacjach, w których studenci nie wiedzą nic lub prawie nic o przeszłości historycznej lub gdy ich wiedza jest uzupełniania przez różnorodne, niezrozumiałe, chaotyczne oraz zbanalizowane przykłady. Powinna przygotowywać każdego użytkownika nowych mediów do krytycznego odbioru różnorodnych form reprezentacji Holokaustu. Myślenie krytyczne jest podstawą świadomego działania komunikacyjnego oraz poznawczego, co oznacza

w tym kontekście zdolność rozumienia treści, a także społecznego i kulturowego tła, w horyzoncie którego pojawiają się różnorodne formy mówienia o przeszłości. Web 2.0 pokazuje, że pamięć jest zdominowana przez procesy komunikacyjne oraz przez społeczne interakcje. Ewolucja w użytkowaniu nowych mediów projektuje zmiany w społecznym odbiorze wiedzy oraz wyobrażeń o Holokauście. Myślenie krytyczne jest silnie zależne od poziomu ethos w dyskursie.

Główna teza badań nad pedagogiką potoczności w perspektywie recepcji Holokaustu głosi, że potoczność nie zaprzestanie łączyć mechanizmów pamiętania i zapominania. Przykładowo omówione wpisy w formie wypowiedzi, zaczerpnięte ze stron serwisu Twitter, odsłaniają procesy, w których ignorancja rozumiana jest jako brak wiedzy i jako system transmisji błędów, nadużyć i uprzedzeń. Jesteśmy również świadkami, jak ignorancja może tworzyć mity nieuprawnione, które konstytuują codzienne życie, wypierając w ten sposób intersubiektywne oraz merytoryczne formy konfrontacji wiedzy. Powyższe zdanie można sprowadzić do następującej kwestii: pedagogika potoczności zostaje potraktowana jako sztuka wyrabiająca u studentów przekonanie o komplementarności wiedzy czerpanej równolegle, zarówno z dyskursów tradycyjnych, jak i z nowatorskich.

Literatura

- Assmann A. (2009). *Przestrzeń Pamięci. Formy i Przemiany Pamięci Kulturowej*. [W:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Red. M. Saryusz-Wolska. Kraków, s. 101–143
- Baudrillard J. (2007). *Wymiana symboliczna i śmierć*. Tłum. S. Królak. Warszawa
- Bauer Y. (2002). *Rethinking the Holocaust*. New Haven, London
- Błoński J. (2010). *Biedni Polacy patrzą na getto*. „Tygodnik Powszechny” 2 (1987): przedruk w „Tygodnik Powszechny. Żydownik Powszechny” 13, s. 11–14.
- Brewster A. (2005). *The Poetics of Memory*. „Continuum: Journal of Media & Culture Studies” 19, 3, s. 397–402
- Cole T. (2000). *Selling the Holocaust. From Auschwitz to Schindler. How History is Bought, Packaged, and Sold*. New York
- Deursen A.J.A.M. van, Dijk J.A.G.M. van, Peters O. (2011). *Rethinking Internet Skills: The Contribution of Gender, Age, Education, Internet Experience, and Hours Online to Medium – and Content-Related Internet Skills*. „Poetics” 39, s. 125–144
- Gerstenfeld M. (2009). *The Abuse of Holocaust Memory. Distortions and Responses*. Jerusalem
- Halloran J.D. (1998). *Mass Communication Research: Asking the Right Questions*. [W:] *Mass Communication. Research Methods*. Eds A. Hansen, S. Cottle, R. Negrine, Ch. Newbold. Hong Kong
- Jacobs J. (2010). *Memorializing the Holocaust: Gender, Genocide and Collective Memory*. London, New York
- Kloch Z. (2006). *Odmiany dyskursu. Semiotyka życia publicznego w Polsce po 1989 roku*. Wrocław

- Kopaliński W. (1994). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Z almanachem.* Warszawa
- Krakowski S. (2004). *The Extermination Center in Chełmno-on-Ner in the Nazi Plan of the Holocaust.* [W:] *The Extermination Center for Jews in Chełmno-on-Ner in the Light of the Latest Research.* Ed. L. Pawlica-Nowak. Symposium Proceedings, September 6–7. Konin
- Łebkowska A. (2001). *Między teoriami a fikcją Literacką.* Kraków
- Milerski B. (2009). *Edukacja o Holocauście w szkołach publicznych w Polsce: Między pamięcią historyczną a edukacją obywatelską.* „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 27
- Novick P. (2000). *The Holocaust in American Life.* Boston
- Power S. (1999). *To ‘Suffer’ by Comparison?* „Daedalus” 128, 2, s. 31–66.
- Prensky M. (2010). *Digital Natives, Digital Immigrants.* [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital Natives, Digital Immigrants-Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants-Part1.pdf) (dostęp: 27.09.2012)
- Shermer M., Grobman A. (2000). *Denying History. Who Says the Holocaust Never Happened and Why Do They Say It?* Berkeley
- Sherwin B.L. (1995). *Duchowe dziedzictwo Żydów polskich.* Warszawa
- Steiner G. (2004). *Gramatyki tworzenia.* Tłum. J. Łoziński. Poznań
- Sulima R. (2000). *Antropologia codzienności.* Kraków
- Waldenfels B. (2002). *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego.* Tłum. J. Sidorek. Warszawa
- Wolff-Powęska A. (2011). *Pamięć – brzemień i uwolnienie. Niemcy wobec nazistowskiej przeszłości (1945–2010).* Poznań

Pedagogy of Common Things. As the Basis for an Alternative Theory of Education on the Holocaust

Summary

For the last twenty years people in different countries have done a lot to teach about the Holocaust – specifically to commemorate, inform, and warn (Jacobs, 2010: 7) The many ways of teaching and learning confirm the peculiarity of the Holocaust not only for the Western world. But how is it possible in contemporary times that people, knowing what the Holocaust means, still want to kill, to murder, to exclude „others”?

We live in a world where there is still less money for education than for the military industry. It is a paradox, because science helped create the atom bomb, which for some politicians is the prosthesis of reason, good will, and responsibility.

There are some voices who try to convince public opinion that teaching about the Holocaust is not important, the contemporary world has to cope with other problems. However, there are those who deny that the Holocaust happened (Shermer, Grobman, 2000). Some people still search for analogies between the reality and peculiarity of this fact and others (Power, 1999: 31–66), although as Yehuda Bauer wrote: „It is only by comparison that we can answer the question of whether it is unprecedented and has features not found in similar events” (Bauer, 2002: 8). Mass culture did teach us that we can compare almost every death; the number of people killed becomes much more real when it is larger than before (Baudrillard, 2007: 237). Paradoxically, mass culture has made it more difficult to recall the actual number of murdered Jews; it is therefore more „convenient” to forget, ignore, mock, or even deny the truth of the 6 million victims

of the Holocaust. The cultural influence of the screen (TV, cinema, or computer) helps us watch some images like stories that function as the representations shaped by the frames of fiction and exaggeration. The social status of knowledge (mainly humanities) and education diminishes because the paradigms of high culture are deconstructed by the paradigms of popular and mass culture and by the influence of technological expansive capitalism (Halloran, 1998: 9).

The main aim of this article is to describe the model of the complementary discourse of education. The premise that necessitated the creation of this model refers to commonness treated as the sphere of daily intellectual and axiological experiences that redefine cultural and social status of knowledge about the Holocaust. Commonness becomes an alternative for the official educational and cultural discourse. We can confirm this hypothesis through the Internet. The theory of the pedagogy of commonness is still being developed. That is why some simplifications that will be presented in this chapter are the results of reflection demanding additional research.

