

**Aleksandra Kurowska-Susdorf**

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

ORCID: 0000-0002-6272-1394

Pedagogika pamięci wobec lęku. Gdy boję się i robię

Lęk bywa paraliżujący w edukacji. Edukacyjne dylematy pamięci są wyzwaniem dla dziadków, rodziców, nauczycieli czy świadków historii. Co pamiętać, jak opowiadać, czy mówić tylko o pięknych chwilach, jaki język jest adekwatny, gdy mowa o traumie i śmierci. W centrum edukacji związanej z pedagogiką pamięci, historią mówioną czy tanatopedagogiką jest spotkanie narratora i odbiorcy, jest też opowieść i płynące z niej lekcje życiowe. Współdzielenie pamięci, uczenie się z czyjejs biografii nie likwiduje lęku, może pomóc go oswoić, odnaleźć w biografii epifanie, retrospektywnie zrozumieć przeszłość czy znaleźć inspirację do działania pomimo lęku, z akceptacją traum i trudnych części zasłyszanych historii.

Słowa kluczowe: historia mówiona, lęk, narracja, pedagogika pamięci, trauma historyczna, tanatopedagogika

Memory pedagogy in the context of fear: when experiencing fear and still engaging in action

Fear can be paralyzing in education. Educational dilemmas of memory are a challenge for grandparents, parents, teachers, or witnesses to history. What to remember, how to tell stories, whether to speak only about positive moments, what language is appropriate when talking about trauma and death. At the center of education related to memory pedagogy, oral history, or thanatopedagogy is the meeting of the narrator and the listener, as well as stories and the life lessons they teach. Sharing memory, learning from someone else's biography does not eliminate fear; it can help tame it, find epiphanies in a biography, understand the past retrospectively, or find inspiration to act despite fear, with acceptance of traumas and difficult parts of the stories heard.

Keywords: oral history, fear, narration, memory pedagogy, historical trauma, thanatopedagogy

Kartezjańskie „myślę, więc jestem” można by przełożyć na współczesne „boję się, więc żyję”. Świadome, pełne życie niesie w sobie całą gamę radości i lęków, sukcesów i porażek, cierpienia i euforii. Wcale nie dzieląc każdemu po równo. Wiele jakości naszego życia pozostaje z sobą w układzie relacyjnym. „Życie i śmierć określają się tylko poprzez wzajemną relację [...]. Pokrewieństwo par – życie i śmierć, pamięć i zapomnienie – jest wszędzie odczuwalne, wyrażane, a nawet symbolizowane” (Augé, 2001, s. 22). W edukacji takie układy relacyjne tworzą pedagogika pamięci, tanatopedagogika i historia mówiona. Spoiwem tej relacji jest pamięć i jej pedagogiczny wymiar. Jest i spotkanie z towarzyszącą mu opowieścią – szczerą, subiektywną i często niełatwą. O czym chcemy mówić, jakimi wspomnieniami się dzielić, o czym pamiętać w edukacji historycznej, a o czym zapomnieć, kiedy wolimy milczeć, a kiedy mamy pozwolenie, by pytać?

Pamięć, która ujawniać się może przez wspominanie, snucie opowieści z przeszłości, to pedagogiczny proces tworzenia autobiografii, samokształcenie się we własnych przeżyciach, nadawanie im kolejności, sensu, tworzenie z nich obrazów wartych wspomnienia. To proces dialektyczny, twórczy, a przede wszystkim – edukacyjny. Ma swoje wyzwania, takie jak trudna sztuka zapominania, wybaczenia, postrzegania niektórych wydarzeń na nowo, w innym świetle. W narracji życie stanowi całość. Niezaprzeczalnym narzędziem pedagogiki pamięci, poza samym wspominaniem, jest dzielenie się swoją biografią, co zawsze dzieje się w sytuacji dialogu. Wspominać, mówić i słuchać to uczyć się siebie.

Co kryje się pod pojęciem pamięci i pedagogiki pamięci? Może ona dotyczyć przeżyć osobistych konkretnej osoby, tak samo jak Historii przez wielkie „H”, gdy mowa o pamięci historycznej. O czym warto pamiętać, o czym należałoby zapomnieć, co przemilczeć? To edukacyjne dylematy pamięci, o których pisze profesor Olga Czerniawska we wstępie do książki *Pedagogika pamięci* Duccio Demetrio: „co pamiętać, a co zapomnieć, które przeżycia, wspomnienia przywoływać, a które oddalić, jak kształtować naszą pamięć, odbudować ją, porządkować?” (2009, s. 10). Pamięć stanowi dobro edukacyjne, jednocześnie jest ogromnym wyzwaniem, które napawa lękiem. Szczególnie w polskim kontekście, w którym mowa ostatnio o naszej narodowej traumie historycznej. „Pandemia zadziałała jak retraumatyzacja (podobnie m.in. u Kaszubów i Ślązaków), przywołując lęki z przeszłości, historię zbrodni, dyskryminacji i prześladowań” (Bilewicz, 2024, s. 58).

Zarażeni jesteśmy lękiem i traumą w życiu i w edukacji. Zarażone są też nasze dzieci i nasi uczniowie. Badaczka Rachel Yehuda, znana m.in. ze swoich badań nad epigenetycznym dziedziczeniem traumy u potomków ocalałych z Holokaustu oraz wpływu traumy na kolejne pokolenia, zwłaszcza w kontekście PTSD, wskazuje, iż dzieci rodziców z PTSD od trzech do czterech razy bardziej narażone są na odczuwanie lęku i depresję (Yehuda i in., 2000, s. 1255). Tu z pomocą przychodzą nam opowieści, baśnie, legendy, wspomnienia dziadków, mądre lekcje, spotkania

ze świadkami historii, rozmowy o życiu i śmierci. Wykorzystywanie pamięci jako trwałego, pedagogicznego dobra powinno mieć swój początek w domu. Wsłuchiwanie się w opowieści dziadków to pierwsza, naturalna lekcja o nierozzerwanej relacji życia i śmierci.

Autobiograficzna edukacja i autoedukacja są zatem czymś więcej niżli tylko improwizowaną formą spędzania czasu [...] [pedagogikę pamięci przyswajamy] sobie poczynając już od okresu bardzo wczesnego dzieciństwa poprzez praktykowany w rodzinie szacunek dla wagi wskrzeszania przeszłości i opowiadania o niej [...] rodziny, w których nie przywiązuje się należytej wagi do rozmów o pamięci, a wręcz deprecjonuje się je, nie wykorzystując nadarżających się sposobności do wspominania [...] pozbawiają dzieci nie tylko sposobów i wzorców autoidentyfikacji [...], lecz zubożają dodatkowo ich mającą dopiero nadejść dorosłość (Demetrio, 2009, s. 70–71).

Pamięć jako rodzinne dobro osobiste szansą na rezyliencje

W kontekście osobistym pamięć stanowi naszą wyłączną własność, jest pewnego rodzaju intymnością, która uwypukla ulotność życia wewnętrznego. Wspominanie i odtwarzanie obrazów z przeszłości pomaga rozwijać kult własnych miejsc pamięci z ich zawartością (Demetrio, 2009, s. 11–16). Narrator dzielący się okrucami swojej pamięci tak naprawdę poszukuje odbiorcy, ucznia, kogoś, komu mógłby powierzyć swoją historię, z kim mógłby podjąć dialog, kto zechciałby przyjąć dar lekcji płynący z jego biografii.

Dlaczego warto mówić o pedagogice pamięci? Jesteśmy powołani do wspominania, a wspomnienia to też rany, poniesione straty, niechciane momenty i wreszcie śmierci małe i duże. Powołani nawet w obliczu obezwładniającego lęku, iż pewne wydarzenia z przeszłości mogą nas zatrzymać. Pedagogika pamięci, kultywowanie rytuałów pamięci najpierw we własnej rodzinie, uczenie się z czyjejś biografii – odsuwa poczucie straty. W narracji innego szukamy kojącej *retropatii*, uczymy się praktyki retrospektywnego zerkania na momenty życiowe, nawet te trudne, które jednak napawają nadzieją na życie nie bez bólu i straty, ale pomimo ich doświadczenia, rezyliencje i odwagę.

Rozmowa z drugim człowiekiem i współdzielenie pamięci stają się doświadczeniem edukacyjnym. Uczymy się siebie nawzajem. Następuje powrót do samego siebie i w głąb siebie, który zrodzić może się właśnie przez snucie narracji, ale i wsłuchiwanie się w historie innych ludzi (Demetrio, 2009, s. 59–60). Słuchający może obserwować z perspektywy czasu etapy życia i rozwoju narratora, momenty

przełomowe dla danej osoby, strategię radzenia sobie z problemami i własnym lękiem. Wsłuchiwanie się w mikrohistorie i pochylenie się nad losami konkretnych osób pozwala odejść z poziomu wielkich uogólnień i zbliżyć się do „zwykłych”, niepowtarzalnych ludzi jak nasi dziadkowie i krewni, ale nie tylko. Dostają oni szansę, aby opowiedzieć swoim językiem swoją historię, stać się w oczach innych świadkiem swoich „czasów” (Kurowska-Susdorf, 2022, s. 13). Lekcja słuchania i snucia opowieści zaczyna się w domu. Opowieść, jaka łączyć może pokolenia, ubranie doświadczeń w słowa, jest narzędziem pedagogiki pamięci. „Odnalezienie właściwego języka nie tylko wydobywa traumę, lecz także daje narzędzia i obrazy potrzebne zdrowieniu [...]. Nasz wewnętrzny język domaga się wysłuchania. Kiedy pójdziemy tam, dokąd prowadzi, i wysłuchamy jego opowieści, ujawni się jego moc rozpraszania naszych najgłębszych lęków” (Wołyn, 2016, s. 23–24).

Pamięć, którą jednostka nie dzieli się z innymi, jest zaprzepaszczonej dobrem edukacyjnym. Bez odbiorcy stać może się tylko ciężarem czy nawet traumą bez szansy na wzrost potraumatyczny. „Zmierzch pamięci kładzie kres wszelkiego rodzaju pedagogice, powodując zanik antropologiczny potrzeby gromadzenia okruszków życia, ich reinterpretowania, przeżywania i poddawania swoistej ‘reinkarnacji’ przez tych, którzy żyć będą po nas” (Demetrio, 2009, s. 14). Zerwana zostaje ciągłość uczenia się od siebie.

Badania nad dziedziczną traumą wskazują, iż to, co zapomniane, wyparte lub przemilczane, jest zapisane w historii rodziny, od genów, po zachowania, strategię radzenia sobie z wyzwaniami czy w języku, jakim się posługujemy. „Najnowsze odkrycia biologii komórkowej, neurobiologii, epigenetyki i psychologii rozwojowej dowodzą potrzeby sięgania trzy pokolenia wstecz, żeby zrozumieć mechanizmy rządzące powtarzającymi się traumami i cierpieniem” (Wołyn, 2016, s. 29).

Dialog międzypokoleniowy to ukłon w stronę człowieczeństwa, dostrzeżenie ludzkich przeżyć i emocji, wysłany komunikat „twoja historia jest warta opowiedzenia, wysłuchania, pamiętania”.

To, kim jesteś, jest również wynikiem tego, kim byli Twoi przodkowie, może być kontynuacją ich działań, wartości i postaw, ale może być też świadomym zwrotem akcji w zupełnie innym kierunku, może lepszym, otwartym na nowy świat, który się dzieje na naszych oczach [...]. Pierwszy krok to poznać swoje korzenie. Wiedza o tym, kim są moi przodkowie, jest potrzebna, aby lepiej zrozumieć siebie, aby potem z większą świadomością dokonywać wyborów i kształtować swoje życie. [...]

Warto dotrzeć głębiej do historii rodziny, zastanowić się: czy mogę być za coś wdzięczny swoim przodkom, czy realizuję jakiś nieuświadomiony „skrypt” – symboliczny przekaz transgeneracyjny? [...]

Słuchając historii drugiego człowieka, zaczynamy współuczestniczyć w doświadczeniu innych ludzi (Kurowska-Susdorf, 2022, s. 13–14).

„Historia rodziny przekonuje nas, że ze wszystkich dziedzin historii społecznej to właśnie w tej świadectwa ustne odegrały największą rolę, gdyż pozwoliły historykom zająć się ważnymi tematami, wcześniej niedostępnymi” (Thompson i Bornat, 2021, s. 303).

Życie z lotu ptaka widziane w opowieści

Każdy człowiek jest nosicielem swojej własnej historii, która może stać się lekcją dla innych. Każdy podobnie boi się samotności, śmierci, zapomnienia. Każdy też nosi w sobie traumy transgeneracyjne czy swoje własne. Bert Hellinger, niemiecki psychoterapeuta, filozof i duchowny katolicki, zasłynął jako twórca metody ustawień systemowych, w której koncentrował się na dynamice rodzinnej oraz nieświadomych wzorcach przekazywanych przez pokolenia. Jego podejście, choć dla wielu psychologów kontrowersyjne, wskazuje na wspólną świadomość rodziny, noszenie przemilczanych cierpień, powtarzanie losów przodków, jeśli nie zostały one opowiedziane, przepracowane i przyjęte jako dziedzictwo. „Historia, którą dzielisz z rodziną, zaczyna się jeszcze przed chwilą twojego poczęcia” (Wołyn, 2000, s. 38). Pedagogika pamięci, „uczenie się od siebie nawzajem” w dialogu, stanowi wyzwanie, z jednej strony zagrożenie; współdzielenie lęku, ale z drugiej strony to szansa na bycie razem, bez poczucia osamotnienia, wspólne leczenie traum i kojenie lęku. Perspektywa, jaką daje snucie narracji, zerkanie na życie naszych przodków z lotu ptaka, może działać uzdrawiająco. Obecność zatem przodków i możliwość wsłuchiwanie się w ich biografie jest darem pedagogicznym, szansą na osvajanie lęków pokoleniowych wspólnie. Możliwość współdzielenia pamięci ze swoim dziadkiem, babcią, rodzicem w żywej, uważnej rozmowie jest darem, gdyż starzec jest niczym „biblioteka, która płonie” (Augé, 2010, s. 2). Pogodzenie się z dziedzictwem, które nam zostawia, jest szansą na autoterapię. Można by je nazywać dobrodziejstwem lub wyzwaniem przynależności.

Hellinger podkreśla, że każdy z nas musi żyć zgodnie ze swoim losem, niezależnie od tego, jaki byłby ciężki. Nie da się przyjąć losu rodzica, dziadka, rodzeństwa, wujka czy ciotki bez towarzyszącego mu cierpienia [...]. Duchy mogą przestać nas straszyć i stać się po prostu częścią naszej historii (Wołyn, 2016, s. 69, 72).

To wysiłek powrotu do siebie i bycia wśród swoich.

Zanurzenie się w pedagogikę pamięci niesie za sobą ryzyko przygnębienia, rozpamiętywanie, ale i szansę na wzrost, inspirację i motywację do działania. Ciekawym przykładem rezyliencji jest opowieść świadka historii, Tadeusza Rydzewskiego. Kilka lat temu przyjechał na Kaszuby opowiedzieć o swoim życiu,

działalności konspiracyjnej, brutalnym pobiciu przez Gestapo, śmierci swoich najbliższych, pobycie w obozie koncentracyjnym i wreszcie o udanej ucieczce z marszu śmierci w 1945 roku – ewakuacji obozu koncentracyjnego Stutthof. Nie raz łamał się podczas opowiadania o tragedii, cierpieniu i bólu, jakich doznał w czasie drugiej wojny światowej. Jako 97-letni schorowany człowiek zdecydował się pokonać wiele kilometrów, aby podzielić się swoją historią. Traumatyczne przeżycia, determinacja i upór stały się częścią jego pedagogiki pamięci, każda minuta jego opowieści jest dowodem na wzrastanie. W jego narracji urzekła nas przede wszystkim jego fascynacja życiem, pracowitość, nadzieja. Mimo wszystko zdołał przetrwać i życie odzyskane stało się dla niego zadaniem, a przeszłość – lekcją (Kultura Powiatów, 2023). Wzrost potraumatyczny w tym wypadku to między innymi większe docenienie życia, przemiana duchowa, większe zaufanie do siebie, „nieco większa otwartość na nowe doświadczenia” (Bilewicz, 2024, s. 254).

Rozmowa o przeszłości to nie tylko trudne tematy, bolesne wydarzenia i traumy, ale przede wszystkim spotkanie z drugim człowiekiem, żarty, przyjemności, o których opowiada, o których wspomina. To życie, w którym działanie przechodzi do historii. Działanie, współtworzenie świata czułego na drugiego człowieka, jest wpisane w nasze człowieczeństwo (Kurowska-Susdorf, 2022, s. 14).

„Historia dzieje się na naszych oczach, a my jesteśmy jej częścią. Przeżywamy ją i ją współtworzymy” (Kurowska-Susdorf, 2022, s. 14). Jak konkluduje Demetrio: „nasza tożsamość wyłania się z narracji innych ludzi” (2009, s. 185). Dzięki ich opowieści zaczynam rozumieć, kim jestem.

Pamięć w historii mówionej

Jest jeszcze pamięć rozumiana w kontekście historycznym. Historia i jej narracyjna jakość jest dla wszystkich. Współdzielenie pamięci ma charakter inkluzywny i twórczy, akt wsłuchania się w pedagogice pamięci nie pozwala nam stracić z oczu doświadczeń zwykłych ludzi, dotąd być może niewysłuchanych. Opowieści, których słuchamy, nie muszą zawsze być tymi legendarnymi – o rycerzach, chwalebnych aktach na polu walki czy wielkich mocarstwach. Opasłe kroniki czynów królów dopuściły nareszcie na swoje strony doświadczenia zwykłych ludzi i uczyniły historię bardziej demokratyczną. Kiedy historia przyjmuje za swój materiał źródłowy doświadczenia konkretnych osób, zyskuje zupełnie nowy wymiar. Gdybyśmy zatrzymali czas w którymkolwiek punkcie historii, w pierwszej kolejności nie zobaczymy klas społecznych, ale zbiór ludzkich doświadczeń (Thompson i Bornat, 2021). Opowieści zapomniane, głoszone zbyt cicho, niemające często

racji bytu na tle publicznego dyskursu państwowej polityki historycznej znalazły dla siebie miejsce w *historii mówionej*. Jest to interdyscyplinarna metoda badawcza, która dopuszcza do głosu „historie oddolne”. Historia mówiona sprawdza się w naukach społecznych, szczególnie na styku badań w nurcie pedagogiki pamięci i pedagogiki miejsca. Narrator, w tej metodzie zwany świadkiem historii, dopiero w dialogu z drugim człowiekiem nadaje sens swoim przeżyciom. Pamięć postrzegana jest jako aktywny proces tworzenia znaczeń, a narrator ma prawo do subiektywności. Historia mówiona stanowi ważny punkt wyjścia do badań nad pamięcią indywidualną i społeczną, i znajduje tym samym sprzymierzeńca w pedagogice pamięci (Kurowska-Susdorf, 2024, s. 75). W historii mówionej pamięć świadka historii, jego narracja pozwala wskrzesić świat miniony, odżywa rytuał przywoływania wspomnień, pamięć jest pielęgnowana. W kontekście badań historycznych to właśnie historia mówiona zyskuje na popularności, nie jest dziedziną nową, a podmiotem historii mówionej jest zawsze człowiek i jego historia. Historia ustna przywodzi na myśl związki z międzypokoleniowym oralnym przekazem opowieści, wierzeń czy mitów. Również zdefiniowana jest jako historia opowiadana czy historia o(d)powiadana, ponieważ rodzi się zawsze w trakcie dialogu (Jarzābek, 2024, s. 11, 23). Opowiadanie jest sztuką (*storytelling*), a zebrane materiały w ramach projektów z historii mówionej często określa się mianem opowieści (*stories*). Wspominanie może być ważnym sposobem na zachowanie poczucia własnej tożsamości w świecie, który nieustannie się zmienia. Sama natura historii mówionej jako metody akcentuje wartość jednostkowych przeżyć, gdyż każde życie jest warte zainteresowania i opowiedzenia. Działania związane z historią mówioną za cel stawiają sobie również pomoc osobom starszym poprzez „pracę ze wspomnieniami” (*reminiscence work*) czy „terapię przez wspomnienia” (*reminiscence therapy*) (Thompson i Bornat, 2021, s. 61).

Uporczywe pamiętanie, zapominąć czy pielęgnować?

Istotą pamiętania jest możliwość dzielenia się swoimi wspomnieniami poprzez snucie opowieści, która znajdzie swojego odbiorcę (Kurowska-Susdorf, 2022, s. 13). To, co się wydarzyło w przeszłości, zmusza nas, a nawet całe narody, do wyznaczania nowych granic, do zmiany obowiązujących zasad. To, co się wydarzyło, zmusza nas do przewartościowania sądów, pamięć historyczna decyduje, co musi zostać ocalone od zapomnienia, a co powinno być niepamięcią (Demetrio, 2009, s. 13–14). Pamięć jako rekonstrukcja pozwala nam zachować się odpowiednio także dziś. Im słabsza jest pamięć, tym ubożsi jesteśmy jako jednostki i jako zbiorowości (Thompson i Bornat, 2021). Z tym postulatem zdaje się polemizować autor *Traumalandu*, gdy pisze m.in. o *Arbeitslager Riese* w Górach

Sowich – gigantycznym, niedokończonym kompleksie podziemnych tuneli i schronów, które w okresie okupacji było miejscem pracy przymusowej, gdzie wielu robotników zginęło w męczarniach. Jego zdaniem miejsce to oraz wiele innych stało się „atrakcją turystyczną Polaków zafascynowanych przemocą”: „Ten osobliwy nekro-Disneyland w Górach Sowich, który łączy w sobie martyrologię z jakąś perwersyjną fascynacją zbrodniami, uzmysławia paradoks polskiej pamięci: uciekając od historycznych cierpień, Polacy uporczywie dążą do mówienia o nich, co czasem może wyglądać na fascynację przemocą” (Bilewicz, 2024, s. 80). Czy rzeczywiście? Czy raczej jest próbą, być może nieudolną, radzenia sobie z pamięcią i przemilczaną traumą w powojennym okresie? Obok obowiązku pamięci istnieje przywilej zapomnienia. Wspominanie, czuwanie i dzielenie się pamięcią może ratować od powtórzeń. „Pamięć i zapomnienie są współzależne, niezbędne do pełnego używania czasu” (Augé, 2001, s. 90). Istnieje konieczność zapomnienia, którą Marc Augé opisuje jako formę „ogłupienia się w sensie Pascalskim” po to, aby odnaleźć wiarę w codzienność i opanowanie swojego własnego czasu. „Estetyzacją tragicznych elementów pamięci, jak zbrodnia i śmierć są pomniki i cmentarze. W nich nie odnajdziemy minionego czasu i straconego potencjału młodości, raczej wezwanie do czuwania nad pamięcią” (Augé, 2001, s. 89–91). W wyjątkowy sposób możliwość współdzielenia transgeneracyjnej pamięci, opowiadanie o historii, również tragicznej, i zadania, jakie stawia to przed nami, opisuje wiersz Franciszka Fenikowskiego, miłośnika historii Pomorza i Gdańska: „Z pokolenia niech głos nasz idzie w pokolenie:/ O pamięć, nie o zemstę proszą nasze cienie!/ Los nasz dla Was przestrogą ma być – nie legendą./ Jeśli ludzie zamilkną, głązy wołać będą!” (Fenikowski, 1955). Pamiętać i wspominać, ale wzbudzać w sobie ciekawość do życia, opowiadać i szukać w tej narracji epifanii, sposobów przetrwania i dowodów na siłę witalną.

Tu pojawia się nurtujące wielu nauczycieli pytanie: jakie wydarzenia z historii warto przywoływać, a które raczej omijać? Szczególnie kiedy cały czas „historia depcze nam po piętach. Podąża za nami niczym nasz cień, niczym śmierć” (Augé, 2010, s. 15). Czy epatowanie ciągle na nowo martyrologią ma swoje uzasadnienie? A może, jak pisze Michał Bilewicz, ciągle żyjemy w cieniu przeszłości i czas najwyższy uciekać z *traumalandu*? Świadomość historyczna zbrodni i częste myślenie o stratach, jak wynika z przytoczonych przez niego badań, przekłada się na psychologiczne i emocjonalne problemy, wyższy poziom lęku i depresji (Bilewicz, 2024, s. 60–61). Na to pytanie odpowiada Demetrio, postulując, iż stosunek pedagogiki pamięci do dzieciństwa może być niepokojący, szczególnie wtedy, gdy my, dorośli, skupimy uwagę wyłącznie na jutrze, „tak jakby przeszłość w ogóle nie istniała” (2009, s. 20). Jak znaleźć złoty środek? Bilewicz proponuje, aby „mówić o historii, ale tą historią nie żyć. Upamiętniać, ale nie zmieniać szkół w miejsca pamięci” (2024, s. 280).

Parafrazując jego słowa, mówić o lękach i traumach, ale nimi nie żyć. Mówić o śmierci, ale nią nie żyć. Jak można to robić w edukacji tanatologicznej?

Czego się lękamy i jak to oswajać?

Boimy się śmierci i tego wszystkiego, co ona niesie: straty, pustki, zapomnienia, bezsensu i chaosu. Śmierć zawsze budzi lęk, gdyż stanowi zerwanie z tym, co namacalne i wyobrażalne, i stanowi przejście w to, co niepojęte i jedynie wyobrażeniowe. Boimy się o śmierci myśleć i rozmawiać również w obszarze edukacji. Jak podaje Bruno Bettelheim, każdy z nas toczy walkę o nadanie sensu własnej egzystencji. W każdym wieku poszukujemy pewnego minimum sensu i powinniśmy być zdolni, by go odnaleźć. Ból egzystencjalny można oswajać przez współdzielenie go w czasie snucia opowieści. To właśnie pradawne baśnie ludowe i utwory literackie, jeśli mają związek z własnymi lękami i dążeniami dziecka, potrafią przykuć jego uwagę, obudzić w nim ciekawość, pobudzić wyobraźnię i wreszcie uporządkować jego uczucia. Opowieść powinna traktować trudne dylematy dziecięce z całą powagą, a nader wszystko budzić w dziecku wiarę w siebie i w swoją przyszłość. Wreszcie baśń, opowiedziana czy przeczytana, może pomóc mu uporządkować chaotyczne emocje, nadać ład swojemu życiu, lepiej zrozumieć siebie w złożonym świecie, z którym będzie musiało się uporać (Bettelheim, 2023, s. 27–33). Patetycznie brzmiące „Dawno, dawno temu, za górami, za lasami...” jest tak naprawdę toczącą się praktyką wspominania i wyciągania lekcji życiowych z czyichś baśniowych biografii. Baśnie, bardzo często podobnie jak życie, nasączone są tragicznymi wydarzeniami. Fabuła bardzo wielu baśni zaczyna się od śmierci ojca czy matki, co jest dopiero początkiem bolesnych problemów bohaterów. Zarówno cnota, jak i niegodziwość są wszechobecne w baśniach, zło przedstawione jest w sposób atrakcyjny, potężny. Może być smokiem, czarownicą, olbrzymem. I dzieci doświadczają niewyobrażalnego zła, pomimo iż dorosłym dzieciństwo kojarzy się z krainą wolną od trosk i nieszczęścia. Opowiadanie, spotkanie, dialog pozwalają nazwać najstraszliwsze lęki, nadać im formę bohatera literackiego i działać kojąco. Podobnie jak w pedagogice pamięci – spotkanie i opowieść są niezbędnym warunkiem retropatii.

Opowieści świadków historii, którzy doświadczyli ogromnego lęku i straty w dzieciństwie, pokazują, iż ślady pamięci w obliczu tragedii mogą być różne, często wybiórcze. Kilkuletnia Lidia Maksymowicz zapamiętała swojego oprawcę w Auschwitz, doktora Mengele. Żydowska dziewczynka pochodząca z Białorusi trafiała do obozu koncentracyjnego Auschwitz w wieku trzech lat. Jak wskazuje, głównie to, co pamięta o swoim oprawcy, to że był wysoki, miał zawsze czarne wypucowane na błysk oficerki, czasami przynosił dzieciom do baraku cukierki,

zanim zabrał je na brutalne eksperymenty medyczne. „Jest jedna rzecz, oprócz wypolerowanych oficerek, którą wyraźnie pamiętam. Z zakamarków mojego umysłu powraca jego lodowate spojrzenie, nie jego twarz, ale chłód tego spojrzenia” (Maksymowicz, 2022, s. 63, 71). Usłużna pamięć decyduje o tym, co dziecko zapamięta, a co odejdzie w niepamięć. Jak podaje Maksymowicz:

Mengele i jego ludzie, inni lekarze, których nazwisk nie pamiętam, pracują z uśmiechem na ustach, podczas gdy zaledwie kilka kroków dalej ciała niewinnych kobiet i mężczyzn płoną w wysokich temperaturach. Jeśli jakieś dziecko umiera, to trafia właśnie do pieca [...]. Szczercze mówiąc, twarz Mengelego jest jakby wyblakła w moich wspomnieniach. Nie jestem w stanie przywołać w pamięci jego wizerunku. Kiedy widzę teraz jego zdjęcie, dzieje się to samo – gdy tylko odwracam od niego spojrzenie, rozplywa się w nicość. To tak, jakby mój mózg odmawiał pamiętania go, jakby nie chciał go pamiętać. Wydaje mi się że to podświadome; to mechanizm obronny mojego mózgu (2022, s. 69–71).

Inaczej niż w życiu, postaci baśniowe nie są ambiwalentne. Są albo dobre, albo złe. Nic pośredniego nie istnieje. Biegunowa przeciwstawność postaci baśniowych jest uproszczeniem świata, który dziecko zrozumie poprzez doświadczenia, a także dzięki słuchaniu prawdziwych opowieści swoich dziadków i nauczycieli. Pradawne, opowiadane przez wieki baśnie ludowe, w sposób bardzo złożony potrafią przedstawić problematyczność natury ludzkiego życia. Podobnie jak życie ukazują walkę z poważnymi trudnościami oraz to, iż jest ona nieunikniona. Pokazują również zazwyczaj przerysowane sposoby na to, jak radzić sobie z tymi problemami i w sposób bezpieczny przebyć drogę wiodącą ku dojrzałości. Jak zaznacza Bettelheim, także rodzice w kontakcie z baśniami pełni są lęku:

Większość rodziców uważa, że należy odwracać uwagę dziecka od tego wszystkiego, co stanowi jego największą udrękę: od nieokreślonych, nienadających się wysłowić lęków i chaotycznych, gniewnych, a nawet gwałtownych fantazji. Wielu rodziców sądzi, że dziecko powinno stykać się jedynie z rzeczywistością świadomości oraz z obrazami, które sprawiają przyjemność i są zgodne z naszymi życzeniami – że winno mieć do czynienia tylko z jasnymi stronami życia. Jednakowoż tego rodzaju jednostronny pokarm żywi umysł też wyłącznie w jednostronny sposób, a tymczasem życie ma nie tylko jasne strony. Istnieje rozpowszechniony zwyczaj ukrywania przed dziećmi, że źródło tego, iż w życiu bywa źle, leży w znacznej mierze w naszej własnej naturze – w przejawianej przez wszystkich ludzi pochopności do działania agresywnego, aspołecznego, egoistycznego, do działania, które wywoływane jest przez gniew lub lęk. Chcemy, aby nasze dzieci wierzyły, że przeciwnie, wszyscy ludzie są na wskroś dobrzy [...], walka z poważnymi

trudnościami jest w życiu nieunikniona, jest ona nieodłączną częścią istnienia ludzkiego (2023, s. 35–36).

Tymczasem w tanatopedagogice takie odwracanie uwagi, milczenie, trywializowanie czy infantylizowanie powodują przede wszystkim pozostawienie dziecka w głębokiej samotności. „Spośród wielu sposobów radzenia sobie ze śmiercią na porażkę skazany jest z pewnością ten, gdy próbujemy śmierć ignorować” (Grollman, 1990, s. 1). Milczenie w obliczu tej potrzeby edukacyjnej skazuje na porażkę zarówno nadawcę, jak i odbiorcę. Bez sytuacji dialogu, współdzielonej pedagogiki pamięci, nie może pojawić się ani opowieść, ani płynące z niej lekcje, ani moc uzdrawiania.

Jak mówić o śmierci w edukacji? O uczeniu się z czyjejś biografii

Wielu nauczycieli boi się zanurzyć w tanatopedagogikę, zwracają uwagę na brak narzędzi, wykształcenia, doświadczenia. Tłumaczą się dobrem ucznia. Tymczasem, jak wskazuje nam pedagogika pamięci, jednym z najlepszych narzędzi są, słowami Demetrio, nasze własne *historie kształjące*. Każdy z nas, dorosłych, pedagogów, nauczycieli, nosi w sobie stratę. Musimy się tylko zdecydować na powierzenie swojej własnej historii również dzieciom, dać im szansę na uczenie się również z naszej biografii. Sytuacje edukacyjne są zazwyczaj na wyciągnięcie ręki. Edukacja do śmierci może być szerzej rozumiana jako edukacja do straty, w której dzieci poprzez doświadczanie braku, deficytu, niepowodzeń szkolnych, rozvodu rodziców itd. edukowane są do życia w deficycie (Kurowska-Susdorf, 2019, s. 209). Wyjątkowym źródłem edukacji do śmierci są tzw. momenty edukacyjne (*teachable moments*), czyli momenty, kiedy możemy spontanicznie nauczyć się czegoś, przy okazji, w sposób nieplanowany. Dotyczy to również „małych śmierci” (Carson, 1984, za: Kurowska-Susdorf, 2019, s. 47). Małe śmierci to momenty, gdy musimy pogrzebać nasze plany, marzenia, wizje życia wyobrażonego. Każdy ich doświadcza, również dziecko. Gdy coś mu się nie udaje, psuje, zawodzi go. Gdy okazuje się, że nie jest jedyne i najważniejsze na świecie. W psychoanalizie mówi się wtedy o „zawodach narcystycznych małego dziecka” (Bettelheim, 2023, s. 33). Momenty edukacyjne to wydarzenia godne uwagi, zatrzymania się i rozmowy o tym, co właśnie w nas umarło. Preteksty edukacyjne do rozmowy o stracie, naszych lękach i samej śmierci to sytuacje realne, ale również opowieści innych, naszych dziadków i nauczycieli, zasłyszane historie, legendy, baśnie. Momenty edukacyjne to straty obok nas, nieplanowane wydarzenia życiowe, przynoszące nam ważną lekcję (Kastenbaum, 2007, za: Kurowska-Susdorf, 2019, s. 50–51).

Milczenie, które budzi lęk

Dzieciństwo nie jest „królestwem, gdzie nikt nie umiera”, jak pisał Robert Kaestenbaum w 1972 roku. Dziecko doświadcza strat, a zaprzeczanie temu pozostawia je głęboko samotne wobec tych małych i dużych końców świata. Pedagożka i terapeutka Lis Bickel i psycholożka Daniela Tausch przytaczają opowieści osób dorosłych z hospicjum w Stuttgarcie, którym w dzieciństwie odmówiono jakiegokolwiek wsparcia w trakcie przeżywania żałoby. Z ich narracji wynika, iż brak wsparcia od dorosłych, zakaz mówienia o zmarłym, niemożność zadawania pytań i uczestniczenia w pogrzebie wywołała w nich ogromny lęk i osamotnienie. Jeden z pacjentów opowiadał: „nie pozwolono mi pójść na pogrzeb mojej mamy [...] nigdy tak naprawdę się z nią nie pożegnałem i przez to nigdy do końca nie przyjąłem, że moja mama naprawdę nie żyje” (Tausch i Bickel, 2015, s. 26).

Co płynie z tej opowieści? Konieczność odnalezienia w sobie odwagi, żeby wejść w sytuację dialogu, a współdzielenie pamięci traktować jako narzędzie edukacyjne. Autentyczność opowieści pozostawia przestrzeń na samodzielne szukanie dróg, wyciąganie lekcji i odpowiedzenie sobie na pytanie: czy ja też tak chcę? Czy chcę doświadczyć ja, moje dziecko i uczniowie tego osamotnienia? Lęk, który może determinować milczenie w edukacji, może wynikać również, jak wskazują niemieckie badaczki, z myślenia magicznego. Niewywoływanie tematu jest rodzajem magii ochronnej, niczym talizman, którego nie należy zdejmować (Tausch i Bickel, 2015, s. 10–11). Autorki odczuwają opór rodziców i nauczycieli, nawet gdy mowa o zakupie książki, która opowiada o dziecięcych pytaniach w obliczu śmierci: „Słyszemy ciągle i na nowo zdanie: ‘nie wiem, czy powinien kupować tę książkę’ może się przecież coś wydarzyć, ktoś może umrzeć w naszej rodzinie” (Tausch i Bickel, 2015, s. 10). Samo myślenie i mówienie o śmierci jest, zdaniem autorek, postrzegane jako zła wróżba, ściąganie na siebie nieszczęścia (Kurowska-Susdorf, 2019, s. 173–175). Być może często nie doceniamy dzieci i ich gotowości do rozmów o traceniu. Można by polemizować o czyj lęk w edukacji tak naprawdę chodzi. O lęk rodzica, o lęk nauczyciela, o lęk nauczyciela przed rodzicem, o lęk przed brakiem kompetencji czy o lęk dziecka, jego strach przed śmiercią, samotnością, opuszczeniem?

Mówienie, które uwalnia. Co na to uczniowie?

Kiedy w 2022 roku sama doświadczyłam sytuacji, gdy ojciec mojej uczennicy nagle umarł, uczniowie oddziału przedszkolnego potrzebowali rozmowy, podczas której opowiadali o swoich lękach. Wtedy, na gorąco przejęta ich otwartością, spisałam

pytania, aby te, na które nie znam odpowiedzi, przemyśleć i do nich wrócić. Pytali między innymi o to: „Czy można ożyć w czasie pogrzebu? Czy mama może znaleźć nowego męża? Jak koleżanka ma później się do niego zwracać? (tato, wujku?) Kto się nią zaopiekuje, jeśli wszyscy z jej rodziny umrą?”. To właściwie ciągi pytań, w których dzieci uśmiercały po kolei wszystkich, od rodziców, dziadków, chrzestnych po najdalszych wujków, aby wreszcie zapytać: „Co się dzieje z dzieckiem kiedy trafia do domu dziecka? Kiedy to się dzieje?”. Te pytania oscylowały głównie wokół zagadnień związanych z samym rozumieniem subkomponentów śmierci – jej nieodwracalnością. Dużo też mówią o lękach, które ożywają w obliczu chaosu spowodowanego śmiercią naruszającą poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność dnia codziennego, prowadzącą do zachwiania dotychczas używanego języka i pojęć. Wreszcie śmierć sprowokowała pytania: kim się jest po śmierci rodzica lub gdy umiera cała rodzina, która przecież definiuje w jakimś sensie dzieciństwo? Najwięcej czasu rozmowy upłynęło na dywagacjach, jak można towarzyszyć koleżance w żałobie oraz czym jest żałoba. Pomysłem na wspieranie koleżanki nie było końca. Pamiętam, że obok chęci podarowania koleżance słodczy, rysunków i gumek do włosów pojawiła się deklaracja, która szczególnie zapadła mi w pamięć. Jeden z chłopców oświadczył, że jeśli to ma pomóc, to powie osieroconej koleżance, że się w niej zakochał. W prosty, nienachalny sposób pojawiła się miłość jako remedium na wszystkie lęki. Innym razem, w 2024 roku w trakcie wykładów na temat kaszubskiej Pustej Nocy w pomorskich liceach, pomyślałam, że będę rozmawiać z uczniami o tym, jaką widzą alternatywę do zanikającego już zwyczaju pożegnania zmarłego w domu. Z tego zrodziło się niewielkie badanie sondażowe, w którym udział wzięło 45 licealistów. 38 badanych deklaroowało swój wcześniejszy udział w ceremoniach pogrzebowych. Jedno z pytań, które zadałam uczniom, dotyczyło potrzeby dialogu, gdy pojawia się informacja o czyjejś śmierci. Chciałam się dowiedzieć, czy wirtualna rzeczywistość i sposób komunikowania się przez komunikatory i portale społecznościowe mogłby, zdaniem uczniów, również sprawdzić się w obliczu tragicznych informacji. Interesowało mnie, czy ich oczami spotkanie, uważność i czuły dialog mają wartość. Na pytanie: „Jak chciałbyś, aby dorosły poinformował Cię o śmierci kogoś bliskiego?” tylko jedna osoba odpowiedziała, że poprzez komunikatory: przez telefon, sms, whatsapp, mail, natomiast 17 osób podało, że chciałaby otrzymać taką informację w domu, w ciszy, tak aby razem z dorosłym byli sami. 26 osób, czyli ponad 50% badanych, powiedziało: „nie ma to dla mnie znaczenia, byle by powiedział/powiedziała mi prawdę”. Badani mieli jeszcze do dyspozycji odpowiedź związaną z potocznym rozumieniem medykalizacji i profesjonalizacji śmierci. Dwie osoby zaznaczyły, iż chciałby się o tym dowiedzieć przy wspólnym posiłku w gronie rodziny i przyjaciół, jedna osoba wołałaby w ogólnie nic nie wiedzieć, natomiast cztery osoby wołałyby, aby to mama przekazała im tę wiadomość, dwie osoby – aby zrobił

to ojciec. Odpowiedź „wolałbym/wolałabym, aby powiedział mi o tym ktoś obcy: lekarz lub pielęgniarka” wybrały trzy osoby.

Dzieci chcą w trudnej rozmowie osób im najbliższych, potrzebują rozmowy, pełnej prawdy i uważnej obecności dorosłego. Wskazują, że potrzebują też przestrzeni na ciszę. Uczniowie zostali także zapytani o język, jakiego oczekiwaliby w komunikacji z dorosłym. Często to właśnie lęk przed nieodpowiednim doбором słów w sytuacji granicznej powoduje, że dorosły wybiera milczenie. Uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu, na pytanie „Jak dorosły miałby zakomunikować Tobie, np. że Twój ukochany pies zginął pod kołami samochodu. Napisz pierwsze kilka zdań....” podali następujące propozycje:

- Wolałbym żeby mnie normalnie poinformował.
- Słuchaj, pies nie żyje. (Co ja mam tu innego napisać?).
- Wszystkie odpowiedzi są złe.
- Powiedzieć to wprost.
- Bardzo mi przykro niestety nasz członek rodziny zginął.
- Hej, chodź na chwilę. Niestety, _____ już z nami nie ma... Został potrącony. Wiem, nie jest to łatwe, ale nie możemy już z tym nic zrobić. Mijmy nadzieję, że tam na górze czuje się dobrze.
- Powiedział po prostu „go już z nami nie ma”.
- Najlepiej powiedzieć mi to prosto w oczy i od razu mnie przytulić.
- Powiedzieć że zdechł.
- Niestety twój pies zginął. Naprawdę mi przykro.
- Nie wiem.
- Po prostu powie i tyle.
- Córcia niestety pies nie dał rady.
- Nie wiem może po prostu powiedzieć.
- Przykro mi kochanie ale twój pies wybiegł na ulicę i został potrącony.
- „Posłuchaj, zdarzyło się coś, na co nie mieliśmy wpływu”, „wypadki się zdarzają”, „nikt nie zrobił tego specjalnie”, „niestety nie przywrócisz mu życia, on/ona chciałby żebyś się nie smucił(a)”.
- Przykro mi ale nasz pies nie żyje.
- Twój pies zginął. Był wypadek, wpadł pod samochód.
- Niestety ale (imię psa) nie żyje. Został potrącony przez samochód.
- Twój pies nie wrócił do domu i możliwe że zginął pod kołami samochodu...
- Miałem podobną sytuację ale z kotem i nie zginął pod kołami samochodu tylko został zagryziony przez psa. To był ukochany kot. Jakoś dałem radę tylko było mi bardzo przykro i zniechęciłem panią która opiekowała się tym psem.
- Przepraszam ale twój pies...
- Spokojnie.

- Wolałabym na spokojnie od bliskiej osoby osobiście się dowiedzieć natomiast byleby szybko od razu po wydarzeniu.
- No synku mam niestety dla ciebie złą informację dzisiaj twój pies umarł.
- Przykro mi że tak się stało ale twego psa dzisiaj przejechał samochód....
- Niestety ale...
- Mam dla ciebie złą wiadomość.(imię psa) odszedł w lepszy świat.
- Przykro mi kochanie ale twój pies wpadł pod samochód.
- Twój pies nie żyje.
- Nie wiem jak ci to powiedzieć.
- Nasz pies uciekł z domu i niestety miał wypadek.
- Dorosły powinien zawiadomić mnie o tym w ciszy i spokoju.
- Bardzo mi przykro ale twój pies umarł w wypadku samochodowym.
- Bardzo mi przykro ale niestety twój piesek zginął ale jest już w lepszym świecie i później fajnie jakby mnie przytulili.
- Twój ukochany pies trafił za tęczowy most, wszystkie dobre pieski tam są i są bardzo szczęśliwe. Mimo że go tu z tobą nie będzie fizycznie, to zawsze będzie przy tobie w twoim sercu i z góry będzie się tobą opiekował¹.

Budowanie pierwszych doświadczeń dotyczących śmierci, atmosfera spotkania, język, przestrzeń do dialogu, poczucie zaopiekowania budują przyszłą ramę odniesienia w radzeniu sobie w kolejnych tego typu doświadczeniach czy kompetencji związanej z rezyliencją. W języku uczniów pojawia się potrzeba szczerości, jasnego i precyzyjnego języka („normalnie, wprost, po prostu”), bliskości, troski i miłości („córca, synek, bardzo mi przykro”) oraz odpowiednich warunków („ciszy i spokoju”). Potrzeba też uznania tego, że język ma swoje ograniczenia („nie wiem, jak ci to powiedzieć”). Potrzeba czułego dialogu, którą w tej sytuacji sygnalizują uczniowie, wpisuje się w model komunikacji sensytywnej (Janiak, 2021). Komunikacja współczucia i wsparcia jest odrębnym rodzajem komunikowania interpersonalnego wyłonił przez badaczkę Agnieszkę Janiak, który warto zastosować w sytuacjach granicznych. Filary modelu sensytywnego to:

1. nawiązanie relacji,
2. odpowiednie warunki (zapewniające wyłączność i prywatność),
3. informacja – przekaz jednoznaczny i prosty,
4. emocje – wyrażanie troski i współczucia, przestrzeń dla uczuć,
5. wsparcie, gotowość odpowiedzi na pytania (Wieczorek, 2022, s. 17).

¹ Wyniki badań zaprezentowałam w 2023 roku na III Konferencji „Empatia a umieranie i śmierć” podczas wystąpienia pt. *Jak rozmawiać z dziećmi o umieraniu i śmierci. Dziecięce konteksty rozumienia śmierci* w Okręgowej Izbie Lekarskiej w Warszawie. Zob. <https://open.spotify.com/episode/41b2FppCD2aCtw8rYYDoDx>

Spotkanie, towarzyszenie, słuchanie siebie nawzajem i uczenie się ze swojej biografii nie usuwają lęku, lecz pomagają go oswoić, wyciszyć, rozpuścić, tak by stworzyć miejsce na działanie. Nie działam bez lęku, ale pomimo tego lęku. Siłą witalną stać się może spotkanie. Dorośli często milczą, żeby chronić dzieci przed cierpieniem, tym samym jednak nie ofiarowują im wsparcia w ich własnym, najbliższym otoczeniu. Milczą również, bo paraliżuje ich lęk. Milczą, bo sami w dzieciństwie nie poznali języka czulej opowieści o życiu i śmierci, noszą w sobie traumę, której nikt nie próbował rozpuścić narracją pedagogiki pamięci. W tanatoedukacji potężnym narzędziem jest spotkanie, towarzyszenie i czuła opowieść pełna prostoty i szczerości. To ma największe znaczenie, gdy pojawia się lęk egzystencjalny.

Na zakończenie – lęk zostaje

Każda forma edukacji, czy to dotycząca trudnej pamięci – wydarzeń rodzinnych, historycznych, czy tanatoedukacja doprasza się swojego podstawowego narzędzia – dialogu i spotkania. „Pedagogika pamięci [...] opiera się na budowaniu wzajemnych kontaktów i relacji w imię wspólnej wędrówki” (Demetrio, 2009, s. 92). Wspólna wędrówka wymaga też szukania wspólnego języka, który pomieściłby w swoich znaczeniach to, co przeżyliśmy, umiejętności oswojenia, a więc uznania i nazwania po imieniu tego, co było.

Nieuznana trauma jest źródłem wielkiego cierpienia. Emocji związanych z lękiem, poczuciem bezsilności, także gniewem [...] bez mówienia o wojnie, bez załatwiania tamtych spraw nie można mówić o historii. I nie chodzi o to, żeby się przytłaczać, umartwiać, usiąść i płakać, tylko o to, żeby tę traumę opisać i nazwać (Lis-Turlejska, za: Bilewicz, 2024, s. 78).

Pedagogika pamięci ma charakter narracyjno-zadaniowy. Spotkanie, wsłuchiwanie się w narrację, budowanie pamięci, osvajanie i retropatia, czyli przyjazne myślenie o przeszłości, służy budowaniu tożsamości. Gdy w narracji pojawia się śmierć, jest ona również wezwaniem do edukacji. Tanatoedukacja to przecież nauka o życiu, w którym śmierć ma swoje miejsce (Kurowska-Susdorf, 2019). Strata, trudy, lęki i cierpienia są, podobnie jak miłość, radość i spełnienie, częścią życia, tym samym i częścią narracji w pedagogice pamięci. Autorzy koncepcji wzrostu potraumatycznego podkreślają, że:

trauma jest doświadczeniem kruchości życia. Dostrzeżenie tego zwiększa empatię i gotowość do pomocy innym [...] doświadczenie cierpienia tworzy silną

motywację do pomagania innym. Altruizm pozwala odsunąć od siebie myśli o przeżytej traumie, odzyskać poczucie sprawczości i nadać sens swojemu życiu (Bilewicz, 2024, s. 257–268).

Lekcje życiowe, które możemy współdzielić podczas rozmowy, są darem współdzielonej pamięci. Narrator i odbiorca wzrastają w biograficznej podróży, retrospektywnie widzą i rozumieją więcej. Lęk będzie nam towarzyszył zawsze. Nie chodzi o to, aby w lęku żyć, tylko aby zaakceptować, że będzie dawał o sobie znać. Dialog jest szansą na inspirację do działania, odszukiwania przełomowych chwil i wydarzeń w życiu, obserwowania z lotu ptaka strategii, które pozwalały przetrwać, wzmocnić się i rozwinąć. Nie wymazuje to jednak faktu, że lęk istnieje nadal: „dobrze, byśmy mieli świadomość tych wszystkich pozytywnych przemian, które mogą zachodzić u ludzi w wyniku doświadczeń traumatycznych, lecz ich pojawienie nie musi wcale ograniczać innych długotrwałych konsekwencji traumy, takich jak lęk [...]” (Bilewicz, 2024, s. 260). Uznać lęk i nie pozwolić, aby przekształcił się w gniew. Te chwile wytchnienia, natchnienia i inspiracji, które wyłaniają się w toku współdzielenia pamięci, nie wymazują lęku. On pozostaje. Oswajany. Boję się i robię. Pomimo lęku żyję, pamiętam, działam i wzrastam.

Bibliografia

- Augé M. (2001). *Formy zapomnienia*. Kraków: Universitas.
- Augé M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bettelheim B. (2023). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bilewicz M. (2024). *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Kraków: Wydawnictwo Mando.
- Demetrio D. (2009). *Pedagogika pamięci. W trosce o nas, z myślą o innych*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Fenikowski F. (1955). Okręt w herbie. Legendy gdańskie, Z pokolenia niech głos... Lubimy-czytać.pl. Zaczepnięte 26 lutego 2025 roku. Strona internetowa <https://lubimyczytac.pl/cytat/124296>
- Grollman E.A. (1990). *Talking about Death. A dialogue between parent and child*. Boston: Bacon Press.
- Janiak A. (2021). *Współczesna schola mortis. Perspektywa kulturowa, komunikacyjna i pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jarząbek M. (2024). *Podręcznik do historii mówionej*. Warszawa: Centrum Archiwistyki Społecznej.

- Kultura Powiatów (2023). *Pan Tadeusz – wywiad z Tadeuszem Rydzewskim | Marsz Śmierci | Stutthof* | AK. Zaczepnięte 26 lutego 2025 roku. Strona internetowa <https://www.youtube.com/watch?v=lf3iua9OdNw>
- Kurowska-Susdorf A. (2019). *Oswoić śmierć. Edukacyjny potencjał kaszubskich rytuałów około pogrzebowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurowska-Susdorf A. (2022). Historia jest w nas. Zaczynaj zadawać pytania. Kaszubskie nieopowiedziane historie. W: *Nieopowiedziane historie. Zapomniane miejsca pamięci. Materiały edukacyjne*. Humanity in Action. Zaczepnięte 26 lutego 2025 roku. Strona internetowa <https://uprzedzuprzedzenia.org/wp-content/uploads/2023/09/Untold-Stories-Nieopowiedziane-Historie-materialy-edukacyjne-PL.pdf>
- Kurowska-Susdorf A. (2024). The borderland experience in the memory of witnesses to history during the 1945 Death March in the Polish Northern Lands. Pedagogical dimensions of a memory-place. *Wrocławski Rocznik Historii Mówionej*, 14, 74–106. <https://doi.org/10.26774/wrhm.336>
- Maksymowicz L. i Rodari P. (2022). *Dziewczynka, która nie potrafiła nienawidzić*. Kraków: Znak Horyzontu.
- Tausch D. i Bickel L. (2015). *Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erziehende*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Thompson P. i Bornat J. (2021). *Głos przeszłości. Wprowadzenie do historii mówionej*. Warszawa: Centrum Archiwistyki Społecznej.
- Wieczorek A. (2022). *Raport o dobrym umieraniu. Druga edycja: Zaufaj bliskości*. Puck: Hospitium.
- Wolyn M. (2016). *Nie zaczęło się od ciebie. Jak dziedziczona trauma wpływa na to, kim jesteśmy i jak zakończyć ten proces*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Yehuda R., Bierer L.M., Schmeidler J. i in. (2000). Low cortisol and risk for PTSD in adult offspring of holocaust survivors. *American Journal of Psychiatry*, 157(8), 1252–1259. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.8.1252>.