



Zagłada Żydów. Studia i Materiały

Holocaust Studies and Materials

VOL. 17 (2021)

ISSN: 1895-247X

eISSN: 2657-3571

DOI: 10.32927

WWW: www.zagladazydow.pl

Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN
Polish Center for Holocaust Research

Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, Islands of Memory. The Landscape of the (Non)Memory of the Holocaust in Polish Education from 1989 to 2015 [Katarzyna Stec]

Katarzyna Stec

Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński

kasia.stec@uj.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-2092>

DOI: <https://doi.org/10.32927/zsim.922>

Strony/Pages: 805-810



Katarzyna Stec

Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński
<https://orcid.org/0000-0001-6890-2092>
kasia.stec@uj.edu.pl

Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, *Islands of Memory. The Landscape of the (Non)Memory of the Holocaust in Polish Education from 1989 to 2015*, Kraków: Jagiellonian University Press, 2020, 485 s.

Edukacja o Holokauście jest przedmiotem nie tylko praktycznych działań edukatorów, czy teoretycznych refleksji pedagogów, lecz także przedmiotem badań empirycznych prowadzonych przez przedstawicieli różnych dyscyplin nauk społecznych. Jednym z głównych problemów tych badań było i jest pytanie o skuteczność nauczania o Holokauście. Niemniej jednak wśród podejmowanych dotychczas prób niewiele miało charakter *stricte* ewaluacyjny i skupiało się na ocenie stopnia osiągnięcia celów i efektów założonych w ramach programów edukacyjnych. Większość z nich koncentrowała się także na jednorazowym, często epizodycznym doświadczeniu¹.

Już na wstępie swojej książki pt. *Islands of Memory. The Landscape of the (Non)Memory of the Holocaust in Polish Education from 1989 to 2015*, wydanej w 2020 r. przez Jagiellonian University Press, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs dostrzega ten problem w obszarze badawczym. Wskazuje na deficyt pogłębionych badań empirycznych dotyczących kształtowania się pamięci i postaw młodzieży, w tym także jako efektów działań edukacyjnych, szczególnie tych długofalowych. Jako jeden z kluczowych celów swoich działań badawczych wskazuje ewaluację inicjatyw edukacyjnych i ocenę ich wpływu na postawy młodzieży wobec Żydów i Holokaustu.

Publikacja jest podsumowaniem wieloletnich badań autorki, które w chwili ich rozpoczęcia (pod koniec lat dziewięćdziesiątych), jak i kontynuowania ich 10 lat później miały i nadal mają w Polsce w zasadzie charakter pionierski. Pozwolę sobie nawet zaryzykować stwierdzenie, że biorąc pod uwagę skalę i zakres merytoryczny badań oraz doświadczenie i wiedzę autorki, na książkę tę czekało wielu zajmujących się tematyką edukacji i pamięci o Zagładzie w Polsce – zarówno badaczy i naukowców, jak i praktyków. Na publikację patrzę z per-

¹ Katarzyna Stec, Marek Kucia, *Edukacja o Auschwitz i Holokauście w perspektywie badań społecznych* [w:] *Edukacja o Auschwitz i Holokauście w autentycznych miejscach pamięci: stan obecny i perspektywy na przyszłość*, red. Piotr Trojański, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2019, s. 59–90.

spektywy socjologa, nie historyka i (niestety) nie praktyka. Szczególnie zatem interesowały mnie wyniki szeroko zakrojonych badań empirycznych oraz wniosek z nich płynące – merytoryczne i te z zakresu metodologii badań ewaluacyjnych projektów edukacyjnych dotyczących Holocaustu.

Recenzowany tom składa się z trzech części, które autorka określa jako *Memory-Attitudes-Action*. Część pierwsza ma zasadniczo charakter teoretyczny i historyczny, a dwie pozostałe odnoszą się do wyników badań empirycznych – ilościowych i jakościowych. Książkę zamykają konkluzje i krótkie podsumowanie dalszych kierunków dyskusji.

Część pierwsza jest objętościowo, ale i treściowo najbardziej pojemna. Wykracza również merytorycznie ponad to, co autorka obiecuje w tytule książki. Mamy tutaj bowiem znacznie szerszą perspektywę, dotyczącą kształtowania się pamięci o Holokauście, aniżeli tylko polską. Autorka traktuje politykę pamięci w wybranych państwach m.in. jako tło konfliktów pamięci o Holokauście w Polsce. Nie mam pewności, czy jest to celowy zabieg odbarczający problematykę z narodowej wyjątkowości. Sama autorka podkreśla jednak, że zmagania z pamięcią o Holokauście są nie tylko polskie. Tym samym wskazuje na ważny według mnie ponadnarodowy czy transnarodowy komponent pracy nad pamięcią o Holokauście. Dla mnie osobiście jest to najbardziej interesująca część pracy, w której autorka stara się uchwycić złożoność podejmowanej tematyki, zarówno pod względem teoretycznym, jak i kontekstu społeczno-politycznego. Tę część pracy cechuje bogaty aparat pojęciowy budujący dyskurs nad pamięcią i edukacją o Holokauście, z którym autorka stara się zmierzyć. Niewątpliwą zaletą jest interdyscyplinarne i w możliwym zakresie kompleksowe podejście do tematyki, opatrzone obszerną bibliografią, do której każdy dociekliwy czytelnik może sięgnąć.

Niemniej jednak z mojej perspektywy w sposób niewystarczająco czytelnie wypracowany i przedstawiony został ostatecznie przyjęty model teoretyczny. Część z poruszonych zagadnień nie znajduje później odniesienia w badaniach empirycznych. Z jednej strony trudno oczekiwać, że autorka odniesie się do każdej z przywoływanej koncepcji. Ponadto przyjmuję także argumenty autorki, że odwołanie do szerokiego spectrum rozważań teoretycznych z różnych dziedzin nauk społecznych wskazuje na ich złożoność i czasami konkurencyjność wyjaśnień. Z drugiej strony może właśnie dlatego zabrakło mi bardziej czytelnego wyartykułowania ostatecznie przyjętych ram teoretycznych, na podstawie których powstała konceptualizacja i operacjonalizacja prezentowanych w dalszych częściach publikacji badań.

Część druga książki przedstawia wyniki reprezentatywnych badań ilościowych młodzieży szkół ponadpodstawowych z przełomu lat 2008 i 2009. Wyniki tych badań autorka porównuje z badaniami, jakie wśród młodzieży szkolnej przeprowadziła 10 lat wcześniej. Jednocześnie konfrontuje je z wynikami badań w tzw. grupie eksperymentalnej (odbiorców pozaformalnego projektu edukacyjnego) oraz z wynikami badań innych autorów, którzy prowadzili je wśród dorosłej populacji mieszkańców Polski.

Część trzecia natomiast prezentuje wyniki badań jakościowych oraz charakteryzuje w nurcie badań *case studies* przykłady pięciu pozaformalnych projektów edukacyjnych dotyczących pamięci i historii Holokaustu i szerszych ich implikacji.

Traktując dwie ostatnie części jako prezentację wyników wieloletniego i kilkietapowego projektu badawczego, patrzyłam na nie jak na formalnie wydzielone w książce, ale merytorycznie powiązane moduły badań. Dlatego skupię się na kilku kwestiach całej pracy empirycznej, jaką w publikacji prezentuje autorka, wskazując na te, które wydają mi się kluczowe, oraz na te, które pozostawiają we mnie pewien niedosyt.

Po pierwsze, szeroko zakrojonemu schematowi badań towarzyszą jasno wyartykułowane cele, pytania badawcze oraz hipotezy. Najważniejsze, z mojej perspektywy, wydają się zamiar ewaluacji inicjatyw edukacyjnych, pomiar efektów tych działań na zmianę postaw młodzieży wobec Żydów i Holokaustu oraz identyfikacja kluczowych czynników, które determinują sukces lub porażkę pozaformalnych programów edukacyjnych. Niewątpliwą wartością tych badań jest również analizowanie zmiany postaw na przestrzeni 10 lat, jakie dzielą pierwszy i drugi etap badań ilościowych, oraz uwzględnienie przemian w zakresie pamięci społecznej o Holokauście, mogących potencjalnie kształtować świadomość młodzieży.

Po drugie, autorka już na wstępie zaznacza, że jej badania skupiały się na oddolnych działaniach edukacyjnych, często inicjowanych przez lokalne organizacje społeczeństwa obywatelskiego, nauczycieli czy uczniów. Koncentruje się zatem na edukacji pozaformalnej, przekraczającej wymogi ramy programowej, a często nawet sprzecznej z głównym nurtem obecnej polityki edukacyjnej w Polsce.

Jak czytamy dalej, w ewaluacji tych działań edukacyjnych autorka skupia się na ujęciu procesowym i indukcyjnym. Tym samym przy poszukiwaniu interpretacji wyników badań sięga nie tylko do dotychczasowego dorobku teoretycznego i badawczego, ale przede wszystkim do wiedzy i doświadczenia edukatorów, nauczycieli będących często uczestnikami badanych przez nią procesów i działań. Nie jest to zabieg nieuprawniony, niemniej jednak w przypadku ewaluacji procesów edukacyjnych sięganie po opinie podmiotów uwikłanych w te procesy i nierzadko je tworzących wydaje się niewystarczające.

W zakresie ewaluacji i pomiaru wpływu działań edukacyjnych na zmianę postaw młodzieży książka pozostawia we mnie największy niedosyt. Autorka już na wstępie podkreśla, że pomiar wpływu edukacji na postawy jest trudny i złożony, ponieważ różne czynniki mogą potencjalnie na niego oddziaływać. Zgodnie z tym, według autorki, nie da się precyzyjnie zmierzyć wartości netto samej interwencji edukacyjnej, bo nie da się kontrolować wszystkich czynników kontekstowych. Między innymi z tego powodu zrezygnowała z badań wśród młodzieży przed ich uczestnictwem w projekcie edukacyjnym. Czyni to jednak pomiar zmiany postaw – który jest jednym z głównych celów badań autorki –

mocno ograniczony. Szczególnie jeśli chodzi o badania zmiany tych postaw w wyniku inicjatyw edukacyjnych. W zasadzie nie mamy podstaw do udzielenia rzetelnej odpowiedzi na to pytanie, nie mamy bowiem informacji, z jakimi postawami młodzieży mamy do czynienia na wejściu.

Zdaję sobie sprawę z trudności tego typu badań i wielości czynników, jakie mogą mieć w tym procesie znaczenie. Świadczyć o tym zresztą może deficyt tego typu studiów. Niemniej jednak bardziej zasadna wydaje mi się analiza postaw młodzieży zarówno przed udziałem w projekcie i po nim oraz wskazanie na ograniczenia takiego pomiaru, aniżeli zaniechanie go w ogóle. Tym bardziej że w badaniach jakościowych realizowanych przez autorkę wśród nauczycieli, jako jeden z kluczowych czynników sukcesu takich projektów wyrażona została konieczność przeprowadzenia diagnozy wśród ich uczestników po to, aby projekt odpowiadał na realne potrzeby grupy docelowej. Nauczyciele wskazywali na konieczność dopasowania projektów do realnych deficytów danej grupy i sami wspominali o konieczności sprawdzenia przed podjęciem działań edukacyjnych, z jaką grupą mają do czynienia. Tymczasem autorka zaniechała tego pomiaru w swoich badaniach. Nie pozbawia to wartości wyników prezentowanych badań, choć nie traktowałabym ich w kategoriach wyników badań ewaluacyjnych.

Obiecująca pozostaje konkluzja, jaką formułuje autorka w kwestii poziomu antysemityzmu wśród młodzieży. Zdecydowana większość badanych reprezentuje średni lub niski poziom antysemityzmu mierzony na skali przyjętej przez autorkę. Lepiej pod tym względem wypadają dziewczyny, uczniowie z większych miast i uczniowie liceów, co pod względem czynników socjo-demograficznych potwierdza wcześniej zakładane hipotezy autorki.

Na marginesie, kwestionuje to zasadność porównania pod względem zmiany postaw wyników badań ogólnopolskich wśród młodzieży z wynikami tzw. grupy eksperymentalnej, której uczestnikami byli uczniowie z liceum w Warszawie. Możemy zatem oczekiwać – czego później zresztą dowodzą badania – że grupa ta będzie już na wstępie miała bardziej pozytywny obraz Żyda niż tzw. średnia krajowa. Nie wiemy tego niestety, badania nie zakładały bowiem wspomnianego pomiaru przed udziałem w projekcie.

Jednocześnie badania ilościowe wskazują na grupę, którą potencjalnie możemy definiować jako najbardziej oporną na interwencję edukacyjną. W wielu pytaniach autorki chłopcy, uczniowie szkół zawodowych, osoby z województw południowo-wschodnich reprezentują bardziej negatywne postawy od pozostałych. W odpowiedziach młodzieży na pytania dotyczące opinii o Żydach zwraca także uwagę utrzymujący się wysoki odsetek tzw. odpowiedzi ucieczkowych (typu: nie wiem, trudno powiedzieć). W mojej opinii to ważna obserwacja, która wymagałaby dalszej eksploracji. Istotne są bowiem stojące za takim wyborem motywacje. Czy jest to brak wiedzy, czy obojętność wobec tematyki, wyraz mechanizmów obronnych, czy wynik zbyt trudnych, zbyt abstrakcyjnych pytań? Czy możemy w tym przypadku mówić, jak cytuje autorka słowa Nowaka, Kaprańskiego i Niedźwiedzkiego, o nie-pamięci, nie tyle związanej ze wstydem,

strachem czy antysemityzmem, ile wynikającej z obojętności lub banalności zapomnienia². Szczególnie kiedy niemal połowa respondentów autorki w 2008 r. na pytanie: „Czy Holocaust jest osobiście dla mnie ważny?“, wskazuje właśnie odpowiedź „Nie wiem“.

Analiza efektów wybranych projektów edukacyjnych prezentowana w trzeciej części publikacji dostarcza także ważnych kierunków do dalszych dyskusji. Po pierwsze, analizowana przez autorkę hipoteza kontaktu z przedstawicielem grupy obcej umacnia istniejące już w literaturze przedmiotu przekonanie, że „po prostu bycie razem” nie musi prowadzić do pozytywnych zmian postaw wobec grupy obcej³. Ocena tego kontaktu przez uczestników jako pozytywny czy negatywny niewiele też wnosi do oceny jego skuteczności. Być może, zgodnie z tym, co wskazują psycholodzy, budowanie takiego kontaktu powinno się opierać nie tyle na pojawiającym się automatycznie lubieniu czy nienawści, ile na akceptowaniu i nieakceptowaniu, co jest wynikiem refleksji⁴. Według psychologów, konieczny jest jednak trening prowadzony od najwcześniejszych etapów edukacji, zawierający informacje niespójne ze stereotypem danej grupy, aby taką umiejętność nabyć⁵. Tego typu działania, jak zauważa sama autorka książki, stanowią jednak w szkołach margines lub całkowicie są pomijane w kontekście nie tylko edukacji o Holokauście, lecz także edukacji w ogóle. Co więcej, obecna polityka historyczna w kraju budowana jest na wręcz przeciwnej narracji. Dlatego szczególną wartość stanowią pozaformalne projekty edukacyjne, których analizę prezentuje autorka. Większość z nich ma jednak nadal charakter incydentalny, często jednorazowy i nie jest elementem szerszego procesu edukacyjnego. Część z nich, jak pokazuje autorka, nie zawsze też osiąga zakładane cele, czego przykładem mogą być projekty opierające się na kontakcie z przedstawicielem grupy obcej.

Z lektury tej części wynoszę jeszcze jedną ważną moim zdaniem obserwację dotyczącą kluczowej roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. Nauczyciele są nie tylko przekazywaniem treści, jakie narzuca im rama programowa i podręczniki. Autorka wskazuje na istotność ich motywacji, wiedzy, umiejętności, ale i własnych opinii, przekonań, własnych doświadczeń czy historii rodzinnych. Ostatecznie to nauczyciel, w możliwym dla niego zakresie, decyduje, co i jak przekazać młodym ludziom. Rola nauczyciela jako autorytetu uwidacznia się głównie przy analizie wybranych *case studies* i rozmów z uczniami. Autorytet nauczyciela wśród uczniów budowany jest nie tylko na podstawie jego wiedzy

² Jacek Nowak, Sławomir Kaprański, Dariusz Niedźwiecki, *On the Banality of Forgetting. Tracing the Memory of Jewish Culture in Poland*, Berlin: Peter Lang, 2018, s. 102.

³ Michał Bilewicz, *History as an Obstacle: Impact of Temporal-Based Social Categorizations on Polish-Jewish Intergroup Contact*, „Group Processes & Intergroup Relations” 2007, nr 10 (4).

⁴ Małgorzata Kossowska, Ewa Szumowska, Paulina Szwed, *Tolerancja w czasach niepewności*, Sopot: Smak Słowa, 2018, s. 216.

⁵ *Ibidem*, s. 201.

i kompetencji zawodowych, ale na podstawie postrzegania go jako osoby zaufanej, której się wierzy. Przypisanie podmiotowi merytorycznej wiarygodności określa się mianem autorytetu epistemicznego i to właśnie ten proces, a nie obiektywne charakterystyki źródła informacji, mogą mieć wpływ na zmianę opinii tych, którzy za taki autorytet dany podmiot postrzegają⁶.

Takie rozważania, do których pobudziła mnie książka Jolanty Ambrosewicz-Jacobs, mogłabym długo przedstawiać. To jest niewątpliwa wartość tej książki. Podejmuje zagadnienia trudne i złożone, mierzy się z problematyką, która w wielu wymiarach jest wymagająca. Oddaje też należne miejsce w dyskusji pozaformalnym działaniom edukacyjnym. Nie na wszystkie pytania znalazłam w tej książce odpowiedzi. Nie ze wszystkimi odpowiedziami się zgadzam. Nie zmienia to jednak faktu, że będę do tej pozycji jeszcze wracać, ponieważ spełnia cel wyartykułowany przez autorkę na pierwszych stronach książki – stymuluje do refleksji i dalszych kierunków badań.

BIBLIOGRAFIA

- Arie W. Kruglanski, Amiram Raviv, Daniel Bar-Tal, Alona Raviv, Keren Sharvit, Shmuel Ellis, Ruth Bar, Antonio Pierro, Lucia Mannetti, *Says Who? Epistemic Authority Effects in Social Judgment*, „Advances in experimental social psychology” 2005, nr 37.
- Jacek Nowak, Sławomir Kapralski, Dariusz Niedźwiecki, *On the Banality of Forgetting. Tracing the Memory of Jewish Culture in Poland*, Berlin: Peter Lang, 2018, s. 102.
- Małgorzata Kossowska, Ewa Szumowska, Paulina Szwed, *Tolerancja w czasach niepewności*, Sopot: Smak Słowa, 2018, s. 216.
- Michał Bilewicz, *History as an Obstacle: Impact of Temporal-Based Social Categorizations on Polish-Jewish Intergroup Contact*, „Group Processes & Intergroup Relations” 2007, nr 10 (4).
- Stec Katarzyna, Kucia Marek, *Edukacja o Auschwitz i Holokauście w perspektywie badań społecznych* [w:] *Edukacja o Auschwitz i Holokauście w autentycznych miejscach pamięci: stan obecny i perspektywy na przyszłość*, red. Piotr Trojański, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2019.

⁶ Arie W. Kruglanski, Amiram Raviv i in., *Says Who?: Epistemic Authority Effects in Social Judgment*, „Advances in experimental social psychology” 2005, nr 37.