

MARTA WITKOWSKA, ANNA STEFANIAK, MICHAŁ BILEWICZ

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

STRACONE SZANSE? WPŁYW POLSKIEJ EDUKACJI O ZAGŁADZIE NA POSTAWY WOBEC ŻYDÓW

Streszczenie: Nauczanie o Holokauście jest często traktowane jako potencjalny sposób kształtowania postaw młodzieży poprzez przekazywanie wiedzy. W wielu krajach – a po transformacji ustrojowej również w Polsce – lekcje o Holokauście stały się pełnoprawną częścią nauczania historii w szkołach. Mimo że bardzo rzadko prowadzi się ewaluację tego obszaru edukacji, nieliczne badania testujące efektywność nauczania o Zagładzie w polskiej szkole pokazują, że nie osiąga ono pożądaných rezultatów ani w zakresie przekazywania wiedzy, ani kształtowania postaw. W artykule przedstawiamy badania dotyczące tej tematyki oraz poszukujemy psychologicznego wyjaśnie-

nia nieskuteczności szkolnej edukacji o Holokauście wśród warszawskiej młodzieży. Analizujemy również przykłady skutecznych działań edukacyjnych w tym obszarze, prowadzonych przez organizacje pozarządowe. Zwracamy uwagę w szczególności na edukację opartą na eksploracji historii lokalnej oraz na bezpośrednie spotkania międzykulturowe jako metodę nauczania o przeszłości. Analiza ta wykazuje, że nauczanie o historii Żydów w Polsce może skutkować nie tylko redukcją uprzedzeń, lecz także bardziej świadomymi postawami obywatelskimi.

Słowa kluczowe: antysemityzm, edukacja, historia

ODUCZYĆ STEREOTYPÓW

Klasyczna teoria stereotypów i uprzedzeń upatrywała główne źródła tych zjawisk w niewiedzy o grupach obcych (Allport, 1954). Wynikało z niej przekonanie, że dostarczenie ludziom informacji, weryfikujących negatywne poglądy na temat tych grup, może doprowadzić do odrzucenia mylnych opinii i w konsekwencji poprawić skonfliktowane relacje międzygrupowe (Stephan, Stephan, 1984). Zmianę postaw próbowano osiągnąć metodami laboratoryjnymi, poddając badanych różnego rodzaju treningom, które miały zmieniać tory ich wnioskowania i w ten sposób wpływać na redukcję uprzedzeń (Gardiner, 1972; Weldon i in., 1975).

Pytanie, które przyświeca przedstawionym w prezentowanym tekście badaniom nad edukacją o Holokauście, jest inspirowane tymi klasycznymi dociekaniem psychologii społecznej i dotyczy możliwości zmiany postaw uczniów wobec mniejszości. Takie zadanie, stawiane edukacji historycznej, daje wyraz przekonaniu, że znajomość historii może odgrywać

kluczową rolę w naprawie stosunków międzygrupowych. Idea ta w sposób szczególnie przyświeca edukacji o Zagładzie Żydów, która dzięki zmianom ustrojowym mogła trafić także do polskiej szkoły, w ślad za wieloma systemami edukacyjnymi w Europie i na świecie.

W artykule podejmiemy próbę oceny skuteczności nauczania o Zagładzie jako sposobu kształtowania postaw oraz wiedzy. W pierwszej części przedstawimy wyniki badań własnych, będących próbą diagnozy skuteczności edukacji o Holokauście w polskich szkołach, wskazując zarazem na podstawowe mechanizmy psychologiczne, odpowiedzialne za jej niepowodzenia. Następnie przedstawimy alternatywne metody edukacyjne stosowane przez organizacje pozarządowe, wskazując na procesy psychologiczne, stanowiące postawę ich skuteczności. Zaczniemy jednak od postawienia dwóch podstawowych pytań: po co uczyć o Holokauście i dlaczego konfrontowanie uczniów z tą tematyką jest szczególnie trudne.

PO CO UCZYĆ O HOLOKAUŚCIE?

Nauczanie o Zagładzie europejskich Żydów jest coraz powszechniej uznawane za jedno z kluczowych zadań systemów edukacji w Europie i Ameryce Północnej. W 2000 r. 45 państw europejskich podpisało Deklarację Międzynarodowego Forum Sztokholmskiego, zobowiązując się do zwiększenia wysiłków na rzecz edukacji o Holokauście. Podobnie, zgromadzeni na konferencji *Holocaust Era Assets* w 2009 r. przedstawiciele 46 państw podpisali Deklarację Terezińską (*Terezin Declaration*), zgodnie z którą zobowiązali się do uwzględnienia edukacji o Holokauście w narodowych programach nauczania. Tak szerokie polityczne poparcie nasuwa pytanie o główne cele edukacji na temat Zagłady.

Poza przekazywaniem uczniom i studentom rzetelnej wiedzy na temat historycznych faktów, edukacja o Holokauście spełnia wiele zadań wykraczających poza faktografię. Holokaust jest niepowtarzalnym wydarzeniem w historii Europy i świata, które pozwala na poruszanie z uczniami kwestii relacji mniejszości i większości w społeczeństwach, dyskutowanie wartości płynących z różnorodności społecznej i konsekwencji jej niszczenia. Edukacja o Holokauście wiąże się z nauczaniem o moralności i sprawiedliwości, o władzy i konsekwencjach jej nadużywania oraz bezkrytycznego posłuszeństwa wobec niej, a także o naturze uprzedzeń i dehumanizacji i tym, do jakich skutków mogą one prowadzić (United States Holocaust Memorial Museum).

Szczególnie interesujące wydają się możliwości generalizowania efektów nauczania o Holokauście. Wychodząc od tematyki II wojny światowej, można pokazywać uczniom źródła współczesnego systemu ochrony praw człowieka, ale także odnosić się do bardziej współczesnych przykładów ich łamania, budując tym samym wrażliwość młodych ludzi i ich zrozumienie w zakresie konieczności sprzeciwiania się łamaniu praw innych oraz świadomość obywatelską. Świadomość tych możliwości stała się postawą propagowania nauki o Holokauście zarówno w murach szkolnych, jak i poza nimi (United States Holocaust Memorial Museum, International Holocaust Remembrance Alliance).

TRUDNOŚCI W NAUCZANIU O HOLOKAUŚCIE?

Gdy podczas jednego ze spotkań polsko-żydowskich uczestnicząca w nich młodzież została poproszona o wypisanie najtrudniejszych pytań do „drugiej strony”, jakie przyszły im do głowy, okazało się, że wizje przeszłości prezentowane przez młodych Polaków

i Żydów są zupełnie różne (Kozłowski, Folwarczny, Bilewicz, 2006). Pytania, które się pojawiły, wyrażały pretensje wynikające z odmiennego rozumienia tych samych wydarzeń (np. „Dlaczego Żydzi oskarżają Polaków o udział w Zagładzie” z polskiej strony i „Jak to możliwe, że Polacy zgodzili się na budowę gett i obozów koncentracyjnych w swoim sąsiedztwie” ze strony żydowskiej). Tego rodzaju polemiczne reprezentacje historii często okazują się podstawą międzygrupowych animozji, przyjmujących formy niejawnie, przekazywane z pokolenia na pokolenie w procesie socjalizacji, a jej młodzi członkowie, ucząc się historii własnej grupy – narodu czy społeczności – stają się stroną symbolicznego konfliktu, przyswajając niechęć do innych grup (Moscovici, 1984).

Teoria społecznych reprezentacji historii, zaproponowana przez Serge Moscoviego (1984), niesie ze sobą także inną przesłankę, ważną w rozumieniu trudności w przyjmowaniu szkolnej nauki o Holokauście. Jest nią koncepcja *projektu tożsamościowego* (*group charter*; Liu, Hilton, 2005), będącego sumą wyobrażeń grupy o jej pochodzeniu i roli w dziejach. Lewicka (2008) proponuje rozumienie projektu tożsamościowego w kategoriach filtra, który dopasowuje wydarzenia historyczne do przyjętej narracji tożsamościowej, zniekształcając tym samym te, które są z nią w sprzeczności. Jedną z najważniejszych funkcji tak rozumianej pamięci społecznej jest utrzymywanie pozytywnej samooceny grupowej, opartej z jednej strony na selektywnym doborze zapamiętywanych treści, z drugiej zaś na ich systematycznym zniekształcaniu na korzyść grupy własnej (Baumeister, Hastings, 1997; Lewicka, 2012). Dlatego też konfrontacja z informacją, że członkowie grupy własnej postępowali w przeszłości niemoralnie, budzi psychiczne reakcje obronne, utrudniające jej przyjęcie.

Szczególnego rodzaju przeszkodą w nauczaniu o Zagładzie jest rywalizacyjne postrzeganie polsko-żydowskiej historii. Polska była jednym z najbardziej poszkodowanych w czasie II wojny światowej państw, którego żydowscy i nieżydowscy obywatele cierpieli i ginęli pod niemiecką i sowiecką okupacją. Dysproporcja strat poniesionych przez obie grupy etniczne jest jednak znaczna – ocenia się, że zginęło 10% przedwojennej populacji Polaków i 90% przedwojennej populacji polskich Żydów (por. Materski, Szarota, 2009). Mimo szerokiego dostępu do tych danych, wyniki reprezentatywnych badań sondażowych pokazują, że z roku na rok maleje liczba osób, które przyznają, że to Żydzi stanowili największą grupę ofiar wojny (w 1992 r. twierdziło tak 46% Polaków, w 2002 – 38%, a w 2010 – 28%), podczas gdy procent osób, które twierdzą, że to Polacy ponieśli największe ofiary – systematycznie rośnie (w 1992 r. – 6%, w 2002 – 9%, a w 2010 – 15%) (Bilewicz, Winiewski, Radzik, 2012).

Tego rodzaju podkreślanie unikatowości cierpienia grupy własnej kosztem dostrzeżenia strat poniesionych przez inną grupę ma zdecydowanie większe znaczenie niż proste niezrozumienie danych liczbowych. W licznych pracach teoretycznych i empirycznych wykazano, że rywalizacyjne myślenie o przeszłym cierpieniu silnie wpływa na stosunek do Żydów (Krzemiński, 1992, 1996, 2004). Analizy danych z dwóch reprezentatywnych badań sondażowych przeprowadzonych wśród Polaków przez PBS (Sopot) i CBOS wykazały, że członkowie tej grupy, którzy czuli, że ich naród stale padał ofiarą historycznych zbrodni, częściej przejawiali antysemityczne postawy. Ponadto, przy kontroli poczucia historycznej wiktyimizacji grupy własnej, rywalizacja cierpieniem okazała się istotnym predyktorem przekonań antysemitycznych (Bilewicz, Stefaniak, 2013).

W świetle przytoczonej wiedzy psychologicznej zrozumiałe staje się, że historia Holokaustu przekazywana polskiej młodzieży w szkołach nie jest nauczana w próżni. Trafia na przygotowany grunt społecznych wyobrażeń historii, naznaczonych heroiczno-martyrologicznym mitem narodowym przez długie lata dominującym w dyskursie społecz-

nym (Mach, 2013). Brak gotowości na przyjęcie do wiadomości, że inna grupa cierpiała *bardziej* niż grupa własna, stanowi dodatkowe utrudnienie w przekazywaniu wiedzy o Zagładzie Żydów. Symboliczna przegrana w rywalizacji cierpień zagraża pozytywnej tożsamości grupowej, osiąganey poprzez porównanie z innymi na ważnych dla grupy wymiarach, a przez to może stymulować psychiczne reakcje obronne, uniemożliwiające otworzenie się na nowe informacje (Tajfel, Turner, 1979).

HOLOKAUST W POLSKIEJ SZKOLE

Temat nauczania o Holokauście w polskiej szkole stał się szczególnym wyzwaniem po transformacji ustrojowej 1989 roku. Wraz z powolnym włączaniem tematu Holokaustu do programu nauczania rozpoczęły się prace Polsko-Izraelskiej Komisji Podręcznikowej, których efektem było przygotowanie zestawu zaleceń dotyczących nauczania historii polsko-żydowskiej. W 2000 r. Polska zobowiązała się do rozwijania i wspierania edukacji o Holokauście, podpisując wraz z innymi państwami Deklarację Sztokholmską oraz zostając członkiem Międzynarodowej grupy ds. Współpracy w zakresie Edukacji, Upamiętniania i Badań nad Holokaustem.

Te odgórne, instytucjonalne próby stworzenia wspólnej reprezentacji historii Holokaustu, która mogłaby być przekazana w procesie edukacji, jedynie w znikomym stopniu znalazły zastosowanie w polskich szkołach. Z obserwacji pedagogów i historyków zajmujących się tą tematyką (Węgrzynek, 2006; Szuchta, 2006) wynika, że wielu nauczycieli nie zna treści międzynarodowych ustaleń i nie wie o wdrażanych programach. Wbrew zaleceniom polskiej delegacji do Task Force, przewidującej na przerabianie tematyki Holokaustu ok. 12 godzin (ODIHR, 2005), w rzeczywistości średnio przypada na nie znacznie mniej czasu – ok. 3 godzin lekcyjnych w programie historii dla pierwszej klasy liceum i krótkie omówienie na lekcji WOS w ostatniej klasie gimnazjum (Szuchta, 2013).

Przeprowadzone kilka lat temu analizy treści podręczników szkolnych (Fic; 2008; Glimos-Nadgórska, 2008; Szuchta 2008; Węgrzynek, 2006) wykazały liczne niejasności i błędy merytoryczne w przedstawianiu losów Żydów oraz historii Holokaustu. Towarzyszyło im często błędne ujęcie tej problematyki, czego przykładem może być przytoczone przez Węgrzynek (2006) ćwiczenie dla uczniów szkoły podstawowej, polegające na uszeregowaniu szykan, które spotkały niemieckich Żydów w kolejności od najłżejszych do najcięższych. Poza błędami merytorycznymi w książkach pojawiały się nieścisłości jasno wskazujące na podzielenie przez autorów powszechnych stereotypów na temat Żydów i polsko-żydowskiej historii (Fic; 2008; Glimos-Nadgórska, 2008; Szuchta 2008; Węgrzynek, 2006). Większość z nich polegała na uproszczeniu faktów lub interpretowaniu ich na korzyść Polaków. W jednym z podręczników Polska została nazwana azylem dla Żydów, którzy mieli uciekać przed prześladowaniami z zachodu Europy. W przekazie tym pominięto natomiast informację, że migracje miały także podłoże ekonomiczne, a prześladowania w późniejszym okresie dotarły również do Polski. Innym przykładem nieścisłości było pomijanie lub umniejszanie zakresu działalności szmalcowników i znaczenia pogromów w relacjach polsko-żydowskich w latach okupacji, podczas gdy zarówno działalność Żegoty, jak i pomoc udzielana Żydom z narażeniem życia przez Polaków zostały omówione w każdym z analizowanych podręczników.

Najnowsze podręczniki, wydane po ostatniej reformie oświatowej, także zostały poddane gruntownej analizie (Ambrosewicz-Jacobs, Szuchta, 2014; Szuchta, 2013). Prezentowany w nich stan wiedzy wydaje się zbliżać do standardów akademickich, nadal jednak

pojawiają się w nich nieścisłości, utrwalające błędne przekonania dawno już zweryfikowane przez historyków. Nie tylko zresztą w tym zakresie autorzy podręczników ignorują najnowsze wyniki badań. Szczególny niepokój w tym względzie budzi zubożone przedstawianie postaw Polaków wobec Holokaustu, odwzorowujące uproszczony obraz polsko-żydowskich relacji. Poruszana we wszystkich podręcznikach tematyka polskiej pomocy dla Żydów przedstawiana jest w utartych, uproszczonych schematach, pomijając wielowątkowość motywacji do udzielania tej pomocy oraz jej niekiedy tragiczne konsekwencje dla samych Żydów (od wymuszeń finansowych po seksualne). Mimo że wiedza historyków w tym zakresie znacząco się zmieniła w ostatnim dziesięcioleciu, podręczniki szkolne nie informują o bieżących badaniach na ten temat – uczniowie na lekcjach historii mają bardzo znikome szanse dowiedzieć się o najważniejszych debatach historycznych ostatniej dekady i wysuwanych w nich argumentach. W żadnym z analizowanych podręczników do wiedzy o społeczeństwie, na której uczniowie po raz pierwszy słyszą o Holokauście, nie ma wzmianki chociażby o mordzie w Jedwabnem (Szuchta, 2013).

MŁODZI POLACY WOBEC HOLOKAUSTU

W 70. rocznicę powstania w getcie warszawskim postanowiliśmy sprawdzić, na ile prowadzone dotychczas programy nauczania osiągają zamierzony cel, tj. rzetelnie przekazują wiedzę i kształtują postawy młodego pokolenia. Kwestionariusz, który przedstawiliśmy badanym – 1250 uczniom dwudziestu stołecznych szkół średnich w wieku od 15 do 25 lat – składał się z trzech części. Dotyczyły one kolejno: wiedzy faktograficznej związanej z historią Holokaustu, oceny historycznych postaw Polaków oraz własnych postaw wobec Żydów.

Wiedzę uczniów testowaliśmy trzema pytaniami dotyczącymi powstania w getcie warszawskim: prosiliśmy o podanie daty jego wybuchu, rozpoznanie nazwiska przywódcy oraz wskazanie, która strona osiągnęła militarny sukces. Aby umożliwić porównanie wiedzy związanej z historią Żydów z ogólną wiedzą historyczną, zadaliśmy także pytanie o powodzenie najważniejszych powstań narodowych. Następnie badani mieli ocenić skalę polskiej pomocy udzielanej Żydom walczącym w getcie warszawskim i ukrywającym się za jego murami.

Postawy wobec Żydów testowaliśmy serią klasycznych miar, takich jak *termometr uczuć*, na którym badani mieli wskazać „temperaturę” uczuć żywionych wobec Żydów (Alwin, 1997; Bilewicz, Jaworska, 2013), skala chęci kontaktu z osobami pochodzenia żydowskiego oraz skala dystansu społecznego (Bogardus, 1925), testująca akceptację dla Żydów w najbliższym otoczeniu – w szkole, sąsiedztwie i rodzinie. Poza tym uczniowie zostali poproszeni o podanie ocen przedmiotowych z historii oraz liczby godzin, które w ich szkołach poświęcone były tematyce powstania w getcie warszawskim. Na ich podstawie wprowadziliśmy do analiz dwa wskaźniki edukacji szkolnej o Holokauście – jej efektywność (oceny) oraz ekstensywność (liczba godzin).

Badanie wykazało, że co czwarty badany licealista myli większość podstawowych faktów dotyczących powstania w getcie – 26% uczniów nie zna roku jego wybuchu, 23% uważa, że zakończyło się ono sukcesem, a 44% nie jest stanie rozpoznać jego przywódcy na podanej liście nazwisk. Błędne odpowiedzi na pytania dotyczące losów Żydów nie odstawały jednak znacznie od ogólnych braków w wiedzy historycznej uczniów – na pytanie o powodzenie najważniejszych powstań narodowych 40% odpowiada, że powstanie warszawskie zakończyło się sukcesem militarnym, a nieco mniejszy odsetek

młodzieży błędnie ocenił skutek powstania styczniowego, listopadowego i wielkopolskiego. Natomiast oceniając pomoc udzielaną przez Polaków Żydom, większość uczniów uznała ją za wystarczającą, a ponad 20% za „nieco za dużą” lub „zdecydowanie za dużą”.

W części badającej postawy uczniowie deklarowali raczej niechętny stosunek do osób pochodzenia żydowskiego – ponad połowa (54%) zadeklarowała zimne, negatywne uczucia wobec nich. Podobne wyniki osiągnęliśmy na skali intencji behawioralnych. Młodzi warszawiacy woleliby nie wchodzić w interakcję z osobami pochodzenia żydowskiego bez względu na to, czy miałyby być to grupowa wycieczka czy spotkanie mające na celu przybliżenie kultury żydowskiej. Prawie dwie trzecie (61%) uczniów zadeklarowało swoje niezadowolenie, gdyby odkryli, że ich partner jest Żydem, a 40% negatywnie zareagowałoby, gdyby do ich szkoły trafiły żydowskie dzieci.

Ze względu na dużą rozpiętość wiekową badanej próby, na etapie wstępnych analiz zainteresowały nas związki wiedzy i postaw wobec Żydów z wiekiem naszych badanych. Najmłodsi uczestnicy badania to 15-letni pierwszoklasiści, wkraczający w trudny okres moratorium psychospołecznego – kryzysu tożsamości (Erikson, 2000). Najstarsi – 25-latkowie – kończąc edukację szkolną, mają już za sobą doświadczenie głosowania w wyborach, są gotowi do prowadzenia dorosłego życia zawodowego i rodzinnego. Poza umiejętnościami i dojrzałością społeczną wraz z wiekiem wzrasta też багаż ich doświadczeń szkolnych. Niestety, nie okazał się on skutecznym środkiem zapobiegającym utrwalaniu się uprzedzeń. Starsi uczniowie są jeszcze mniej chętni do kontaktu z Żydami, bez względu na jego formę. Wraz z wiekiem spada także temperatura deklarowanych wobec nich uczuć. Dzieje się tak, mimo iż – jak wykazało to samo badanie – starsi uczniowie posiadają lepszą wiedzę faktograficzną.

CZEGO UCZY WARSZAWSKA SZKOŁA?

W przedstawianym badaniu naszym głównym celem było ustalenie, w jaki sposób polska szkoła wpływa na wiedzę i postawy uczniów. W tym celu przeprowadziliśmy serię analiz korelacyjnych, które wykazały, że wiedza o faktach jest praktycznie niezależna od edukacji szkolnej. Zaobserwowaliśmy jedynie słaby związek udzielania poprawnych odpowiedzi w pytaniach o fakty z oceną z historii i brak takiego związku dla ekstensywności nauczania. A zatem – skuteczność szkół w przekazywaniu wiedzy o faktach okazała się bardzo niska. Ci, którzy znali poprawne odpowiedzi na pytania, czerpali tę wiedzę raczej ze źródeł pozaszkolnych niż szkolnych (tabela 1.).

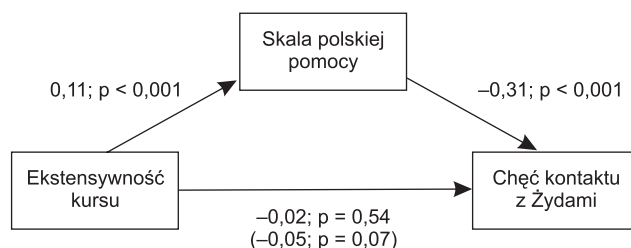
TABELA 1. Wpływ edukacji szkolnej na wiedzę o faktach (1 – poprawna odpowiedź; 0 – błędna odpowiedź) i cenę pomocy udzielanej przez Polaków Żydom (od 0 – „zdecydowanie zbyt mała” do 5 – „zdecydowanie zbyt duża”). Współczynnik korelacji punktowej dwuseryjnej (dla wiedzy o faktach) i r Pearsona (dla oceny pomocy).

	Ocena z historii	Ekstensywność kursu
Rok, w którym wybuchło powstanie	0,03; $p = 0,39$	-0,04; $p = 0,19$
Nazwisko przywódcy	0,09; $p = 0,001$	-0,02; $p = 0,44$
Kto zwyciężył?	0,02; $p = 0,41$	-0,01; $p = 0,75$
Polacy pomagali za dużo	0,08; $p = 0,01$	0,11; $p < 0,001$

Edukacja na temat Holokaustu, choć jedynie słabo związana ze znajomością faktów, okazała się mieć jednak wpływ na sposób, w jaki uczniowie rozumieją historię. Im więcej godzin lekcyjnych edukacji o Holokauście, tym wyżej oceniali oni pomoc udzielaną przez Polaków Żydom – zarówno w granicach getta, jak i poza jego murami. Analogiczną zależność zaobserwowano dla ocen przedmiotowych z historii – lepsi uczniowie uważają, że pomoc Polaków dla Żydów była większa i istotnie różnią się w tym od kolegów osiągających gorsze oceny. Pośród tych najslabszych z historii 20% uważa pomoc ze strony Polaków za więcej niż wystarczającą, pośród najlepszych – 26%.

Aby ustalić, jakie konsekwencje dla postaw uczniów mają treści przekazywane przez szkołę, przeprowadziliśmy analizę mediacji przy użyciu makra Process (model 4; Hayes, 2012) z opcją wylosowania 50000 próbek *bootstrap* (zob. rycina 1).

Testowaliśmy w niej efekt pośredni ekstensywności kursu (liczba godzin) na chęć kontaktu uczniów z Żydami przez ocenę skali polskiej pomocy. Słaby ujemny efekt całkowity ekstensywności kursu na intencje behawioralne po wprowadzeniu zmiennej pośredniczącej okazał się nieistotny, a testy ujawniły istotny efekt pośredni = -0,002 w przedziale od -0,003 do -0,001 (95: CI). Ocena skali polskiej pomocy okazała się mediatorem tej zależności, wyjaśniającym naturę negatywnego wpływu edukacji na chęć do kontaktu z Żydami. Wyniki te potwierdziły, że wspierane przez szkołę zniekształcenie w postrzeganiu historii, jakim jest przecenianie pomocy udzielanej Żydom, w konsekwencji wzmacnia dodatkowo niechęć uczniów do Żydów. Im więcej zajęć w szkołach poświęcono omawianiu tematyki Holokaustu, tym silniejsza była niechęć do kontaktu z rówieśnikami pochodzenia żydowskiego, a związek ten w pełni wyjaśniała zniekształcona ocena polskiej pomocy.



RYCINA 1. Efekt pośredni ekstensywności kursu historii na chęć kontaktu z Żydami (od 1 – „bardzo bym nie chciał [wziąć udział w wydarzeniach zakładających kontakt z Żydami]” do 5 – „bardzo bym chciał [wziąć udział...]” przez skalę oceny polskiej pomocy (od 1 – „zdecydowanie za mała” do 5 – „zdecydowanie zbyt duża”). Podano współczynniki standaryzowane. W nawiasach przedstawiono wartość efektu całkowitego.

Działania szkoły na rzecz zwalczania uprzedzeń okazały się zatem dalece niedostateczne, a paradoksalnie w niektórych kwestiach osiągały skutki odwrotne od zamierzonych, wzmacniając negatywne postawy wobec Żydów.

DOBRE PRAKTYKI W NAUCZANIU O HOLOKAUŚCIE

Nieskuteczność tradycyjnych form edukacji o Holokauście i historii polskich Żydów zarówno w odniesieniu do poziomu wiedzy historycznej młodzieży, jak i szerszych postaw społecznych stawia pod znakiem zapytania zasadność ich stosowania. Jednocześnie przy-

klądy edukacji nieformalnej, które okazują się skuteczne w tym zakresie, pokazują, że odpowiednio przygotowane praktyki edukacyjne mogą przynosić bardzo wymierne skutki. W tym artykule chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na dwie formy edukacji: spotkania młodzieży polskiej i izraelskiej oraz warsztaty edukacyjne *Szkoła Dialogu*, prowadzone przez Fundację Forum Dialogu (por. Bilewicz, 2007; Bilewicz, Jaworska, 2013).

Spotkania młodzieży polskiej i izraelskiej są organizowane w Polsce m.in. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Muzeum Historii Żydów Polskich, Fundację Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego i Fundację Forum Dialogu. Inspiracją dla rozwoju tego typu programów były liczne wycieczki studyjne izraelskiej młodzieży do Polski. W 1988 r. wizyty te stały się oficjalnym projektem Ministerstwa Edukacji Izraela i są bardzo ważnym elementem edukacji kształtującym współczesną izraelską tożsamość. O ile w 1988 r. wszystkich młodych Izraelczyków, którzy odwiedzili Polskę, było zaledwie 200, o tyle w 2009 r. przyjechało do Polski 27 000 izraelskich uczniów (Simhayoff). Osoby zgłaszające się na wycieczkę mają na ogół 17–18 lat i przed wyjazdem przechodzą intensywny kurs przygotowawczy, podczas którego poznają historię polskich Żydów, a także konfrontują się z historią Zagłady. Podczas wyjazdu w asyście przewodników instytutu Yad Vashem młodzież odwiedza miejsca pamięci związane z losami ich przodków, ze szczególnym uwzględnieniem miejsc Zagłady.

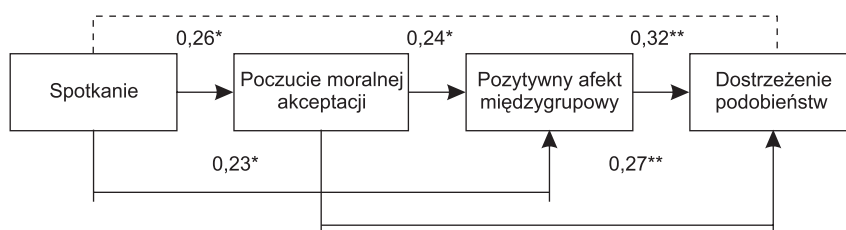
Wycieczki studyjne nie prowadzą do kontaktu międzygrupowego. Na ogół bowiem izraelska młodzież porusza się po Polsce pod opieką ochroniarzy, nie wchodząc w interakcję z mieszkańcami odwiedzanych miejscowości. To powoduje, że wycieczki są bardzo szeroko krytykowane, zarówno w Polsce, jak i w Izraelu. Wielu publicystów twierdzi, że promują one nieprawdziwy obraz Polski i Polaków oraz, że traumatyzują młodzież (por. Haska, Winiewski, 2012). Programy spotkań młodzieży izraelskiej z ich rówieśnikami z Polski są próbą złagodzenia tego potencjalnie negatywnego wpływu przy użyciu klasycznej interwencji psychologicznej – kontaktu międzygrupowego.

Kontakt między członkami różnych grup społecznych jest od czasów Allporta (1954) powszechnie uznawany za niemal uniwersalną metodę redukcji uprzedzeń. Założenia te potwierdziła niedawna metaanaliza 515 badań nad efektami kontaktu, przeprowadzonych w różnych kontekstach kulturowych (Pettigrew, Tropp, 2006). W przypadku grup mających za sobą historię konfliktu, tak jak dzieje się to w przypadku Polaków i Żydów, sytuacja okazuje się jednak bardziej skomplikowana. Dwa badania przeprowadzone wśród polskich (Badanie 1; $N = 190$) i żydowskich (Badanie 2, $N = 97$) uczestników spotkań wykazały, że pojawienie się kwestii historycznych w rozmowie zmniejszało lub całkowicie redukowało skuteczność kontaktu międzygrupowego dla poprawy wzajemnych postaw jego uczestników (Bilewicz, 2007). Ponadto polska młodzież rozmawiająca o kwestiach historycznych z żydowskimi kolegami odczuwała po spotkaniu większe nasilenie lęku międzygrupowego oraz przejawiała silniejszą wiarę w stereotyp spiskowy dotyczący Żydów. Podobnie wyglądały wyniki wśród młodzieży żydowskiej. Badania ujawniły tym samym bardzo istotne ograniczenie skuteczności kontaktu międzygrupowego jako metody redukcji uprzedzeń, jakim może być konflikt oparty na polemicznych reprezentacjach międzygrupowej historii.

Utrudnienia w kontakcie mogą wynikać m.in. ze zróżnicowanych potrzeb, jakie w związku z historycznym konfliktem pozostają niezaspokojone w grupach potomków ofiar i sprawców oraz świadków wydarzeń. Zgodnie z modelem pojednania zaproponowanym przez izraelskich badaczy (Shnabel, Nadler, 2008), jest ono możliwe dopiero, gdy sfrustrowane potrzeby grup uwikłanych w konflikt zostaną zaspokojone. Potomkowie ofiar potrzebują odzyskać poczucie sprawstwa i kontroli, a potomkowie sprawców

odbudować obraz swojej grupy jako moralnej. Jednym ze sposobów na zaspokojenie tych potrzeb, zaproponowanym przez Bilewicza i Jaworską (2013), było zaproszenie Polaków, którzy w czasie II wojny światowej ratowali Żydów, do udziału w spotkaniach polsko-izraelskiej młodzieży. Badanie przeprowadzone w 2009 r. wykazało, że po spotkaniu ze Sprawiedliwym Wśród Narodów Świata polscy uczniowie czuli się bardziej akceptowani przez żydowskich kolegów. W konsekwencji deklarowali oni bardziej pozytywne uczucia wobec Żydów i czuli się bardziej do nich podobni (por. rycina 2). W wyniku tak zaprojektowanego spotkania nieznacznej poprawie uległy także postawy młodzieży izraelskiej wobec Polaków (tamże).

Zaspokojenie psychologicznych potrzeb związanych z historycznym konfliktem wydaje się jednym z istotnych mechanizmów umożliwiających konstruktywny dialog o polsko-żydowskiej historii. Wyniki badania sugerują, że na lekcjach historii w polskich szkołach zdecydowanie warto byłoby poruszyć z jednej strony temat polskiej bierności wobec Zagłady Żydów, a z drugiej przywołać wyjątkowe postawy polskich Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata. Przedstawienie ich losów, odbudowujące moralny obraz Polaków, może przyczynić się do większej otwartości polskiej młodzieży na fakty historyczne i ich znaczenie.



RYCINA 2. Model skuteczności polsko-izraelskich spotkań młodzieży z udziałem Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata (za: Bilewicz, Jaworska, 2013; medycyjnny model ścieżkowy). Poziom istotności: ** $p < 0,001$; * $p < 0,01$

Inne, warte uwagi podejście prezentuje edukacyjny program *Szkoła Dialogu* prowadzony od 2008 r. przez Fundację Forum Dialogu. W programie biorą udział szkoły – gimnazja i licea – z centralnej, wschodniej i południowej Polski. Młodzież szkolna uczestniczy w serii czterech warsztatów, podczas których odkrywa wraz ze specjalnie przeszkolonymi przez Forum Dialogu trenerami, żydowskie dziedzictwo ich własnej miejscowości, a także poznaje tradycję żydowską w Polsce i jej wpływ na polską kulturę. Jednym z celów warsztatów jest przełamywanie niechęci i barier w stosunkach polsko-żydowskich poprzez budowanie dialogu, poszerzanie wiedzy i zapewnianie przestrzeni, w której w bezpieczny sposób można podyskutować, nawet na trudne tematy. W czasie trwania programu uczniowie przygotowują wycieczki śladami dawnych mieszkańców, dzięki temu odkrywając żydowską historię własnej miejscowości. Wycieczki bywają uzupełniane wystawami fotograficznymi, prezentacjami, czy przedstawieniami, często łączącymi nowo zdobytą wiedzę z odkrywaniem wciąż istniejących śladów dawnych mieszkańców pozostałych w przestrzeni miejsca zamieszkania.

Ewaluacja programu *Szkoła Dialogu* przeprowadzona w 2012 r. ($N = 437$) oraz w 2013 r. ($N = 486$) wykazała jednoznacznie bardzo silny i pozytywny wpływ programu na jego uczestniczki i uczestników. Uczniowie po udziale w projekcie stali się bardziej pozytywnie nastawieni do Żydów – zarówno pod względem żywnych wobec

nich uczuć, jak też dostrzeganego podobieństwa między sobą samym a nimi. Znacząco zwiększyło się ich poczucie posiadania wiedzy dotyczącej ludności żydowskiej mieszkającej dawniej w ich okolicach, ale też samego miejsca, w którym mieszkają. Wielu spośród uczestników zwracało uwagę na to, że udział w warsztatach zmienił ich sposób postrzegania mniejszości żydowskiej oraz wzmocnił ich gotowość zaangażowania się w indywidualne poszukiwania dalszych informacji na temat jej historii. Uczniowie stali się bardziej emocjonalnie związani ze swoim miejscem zamieszkania i zainteresowani jego przeszłością (Stefaniak, Bilewicz, 2013, 2014). Co szczególnie ważne, stwierdzono również istotne zwiększenie deklarowanej gotowości angażowania się na rzecz lokalnej społeczności (Stefaniak, Bilewicz, 2013) oraz zwiększenie zaufania społecznego, przekonania o własnej skuteczności i wewnętrznego poczucia kontroli (Stefaniak, Bilewicz, 2014).

Szkola Dialogu skoncentrowana jest na przekazywaniu wiedzy o historii polskich Żydów w lokalnym kontekście, dzięki czemu uczniowie przestają widzieć Żydów jako „Obcych” i mogą dostrzec ich wkład w historię miejsca, jako zwykłych mieszkańców tej samej miejscowości czy wręcz dawnych sąsiadów ich dziadków. Położenie nacisku na zindywidualizowaną i lokalną historię jest kolejnym skutecznym narzędziem nauczania o Holokauście. Osoby, które znają i interesują się lokalną historią, cechują się na ogół mniej zaburzoną wizją wpływu swojej własnej grupy etnicznej na kształt danego miejsca (Lewicka, 2008), a także są bardziej otwarte na przedstawicieli grup obcych (Lewicka, 2012).

Przytoczone pozytywne doświadczenia organizacji pozarządowych w nauczaniu o Holokauście i redukowaniu postaw antysemitycznych dostarczają istotnych informacji o mechanizmach umożliwiających dotarcie do młodzieży z wiedzą o Zagładzie. Stosowane metody umożliwiają nie tylko jej przyjęcie i zrozumienie tej wiedzy, lecz także generalizację dobrych efektów na inne sfery życia społecznego.

PODSUMOWANIE

Wyniki badania przeprowadzonego na próbie uczniów warszawskich szkół średnich wskazują jednoznacznie na niedostateczność dotychczasowych form nauczania o Zagładzie Żydów w szkole. Okazały się one nie tylko nieskuteczne, ale wręcz do pewnego stopnia pogarszające postawy młodzieży wobec Żydów. Zebrane dane ujawniły konflikt pomiędzy wspieranymi przez szkołę wyobrażeniami o postawach i losach Polaków, a wiedzą o cierpieniu Żydów. Analiza ta dowodzi, że nauczanie młodzieży o losach Żydów jest ściśle powiązane ze społecznymi reprezentacjami wojennych zachowań Polaków a za pierwszy etap edukacji o Holokauście należy uznać konfrontowanie się z historią własnego narodu. „Dobre praktyki” wypracowane poza murami szkoły przekonują, że konfrontacja z trudną przeszłością nie musi zakończyć się niepowodzeniem motywowanym potrzebami tożsamościowymi, ale wręcz przeciwnie – może poskutkować zarówno poprawą stosunku do Żydów, jak i większym zaangażowaniem na rzecz własnej wspólnoty lokalnej.

Czy warto? Analiza dobrych praktyk edukacji o Zagładzie przekonuje, że skutki przybliżania młodym Polakom losów polskich Żydów są znacznie bardziej rozległe, niż mogłoby się wydawać, i wpływają pozytywnie nie tylko na stosunek do Żydów, lecz także przyczyniają się do kształtowania bardziej obywatelskich postaw, cechujących się gotowością do aktywnego udziału w życiu społecznym. Stworzenie przestrzeni dla takiej

edukacji o Holokauście, która nie tylko przełamie opór psychologiczny, lecz także powoduje pogłębioną refleksję nad regułami życia społecznego, wydaje się najważniejszym wyzwaniem stojącym przed polską szkołą.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alwin, D.F. (1997). Feeling thermometer versus 7-point scales. Which are better? *Sociological Methods and Research*, 25, 318–340.
- Ambrosewicz-Jacobs, J., Szuchta, R. (2014). The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can a Polish schoolchild learn about the Holocaust in the history classes? *Intercultural education*, 25, 283–299.
- Baumeister, R.F., Hastings, S. (1997). Distortions of collective memory: How groups flatter themselves. W: J.W. Pennebaker, D. Paez, B. Rimé (red.), *Collective Memory of Political Events. Social Psychological Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilewicz, M., Jaworska, M. (2013). Reconciliation through the righteous: The narratives of heroic helpers as a fulfillment of emotional needs in Polish-Jewish intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 69, 162–179.
- Bilewicz, M., Stefaniak, A. (2013). Can a victim be responsible? Antisemitic consequences of victimhood-based identity and competitive victimhood in Poland. W: B. Bokus (red.), *Responsibility: An Interdisciplinary Perspective*. Warszawa: LEXEM.
- Bilewicz, M., Winiewski, M., Radzik, Z. (2012). Antisemitism in current Poland: economic, religious and historical aspects. *Journal for the Study of Antisemitism*, 4, 423–442.
- Bogardus, E.S. (1925). Social distance and its origins. *Sociology and Social Research*, 9, 216–225.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Fic, M. (2008). Rola i znaczenie ludności żydowskiej na ziemiach polskich w wybranych podręcznikach do nauczania historii dla szkół ponadgimnazjalnych. W: P. Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. (s. 157–172). Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Glimos-Nadgórska, A. (2008). Obraz Holokaustu na łamach podręczników do nauki historii, obowiązujących w szkołach ponadpodstawowych w latach 1981–1999. W: P. Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. (s. 129–140). Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Haska, A., Winiewski, M. (2012). Retoryka antyżydowska i antysemita w polskim dyskursie publicznym na przykładzie postaw wobec wycieczek izraelskiej młodzieży. Forum Żydów Polskich. <http://www.fzp.net.pl/spoleczenstwo/raport-retoryka-antyzydowska-i-antysemita-w-polskim-dyskursie-publicznym> [dostęp: 08.09.2014].
- Hayes, A.F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling* [White paper]. Pobrano z: <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf67> [dostęp: 01.03.2014].
- International Holocaust Remembrance Alliance (brak daty). Why teach about the Holocaust. <http://www.holocaustremembrance.com/educate/teaching-guidelines/why-teach-about-holocaust>.
- Kozłowski, M., Folwarczny, A., Bilewicz, M. (red.) (2006). *Trudne pytania w dialogu polsko-żydowskim*. Jacek Santorski & Co.
- Krzemiński, I. (1992). Polski antysemityzm. *Spoleczeństwo otwarte*, 11, 21.
- Krzemiński, I. (1996). Czy Polacy są antysemitami? Zjawisko i znaczenie antysemityzmu. W: I. Krzemiński (red.), *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. (s. 146–198). Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Krzeminski, I. (2004). *Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 209–231.
- Lewicka, M. (2012). Pamięć miejsca. W: tejez, *Psychologia miejsca*. (s. 405–560). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Liu, J.H., Hilton, D.J. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1–21.
- Mach, A. (2013). Poetyka postpamięci i etyka świadka-spadkobiercy Zagłady, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Materski, W., Szarota, T. (2009). Polska 1939–1945. Straty osobowe i ofiary represji pod dwiema okupacjami. Instytut Pamięci Narodowej: Warszawa. http://web.archive.org/web/20120323161233/http://niniwa2.cba.pl/polska_1939_1945.htm [dostęp: 08.09.2014].
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. W: R.M. Farr i S. Moscovici (red.), *Social representations* (s. 3–70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Simhayoff, A. (bd.). Israeli Youth Delegation to Poland: Hidden Opportunities. <http://embassies.gov.il/warsaw/Relations/ProjectActivities/Documents/HiddenOpportunities.pdf>.
- Shnabel, N., Nadler, A. (2008). A needs-based model of reconciliation: Satisfying the differential needs of victim and perpetrator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 116–132.
- Stefaniak, A., Bilewicz, M. (2013). Szkoła Dialogu 2012: Raport z badania ewaluacyjnego. Niepublikowany raport z badań.
- Stefaniak, A., Bilewicz, M. (2014). Szkoła Dialogu 2013: Raport z badania ewaluacyjnego. Niepublikowany raport z badań.
- Stephan, W.G., Stephan, C.W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. *Groups in contact: The psychology of desegregation*, 229–255.
- Szuchta, R. (2006). Nauczanie o Holokauście – zalecenia programowe a praktyka szkolna. W: A. Żbikowski (red.), *Nauczanie o Holokauście*. (s. 75–83). Pułtusk: ASPRA-JR.
- Szuchta, R. (2008). Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945–2000 na przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii. W: P. Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. (s. 109–128). Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Szuchta, R. (2013). Czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokauście na lekcji historii dziesięć lat po „dyskusji jedwabieńskiej”? [Nieopublikowany manuskrypt].
- Szuchta, R., Trojański, P. (2000). *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Szuchta, R., Trojański, P. (2003). *Holocaust. Zrozumieć dlaczego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Mówią wieki”.
- Tajfel, H., Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W. Austin, S. Worchel (red.), *The social psychology of intergroup relations*. (s. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- United States Holocaust Memorial Museum (bd.). Teaching about the Holocaust. Dostęp: <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust>.
- Weldon, D.E., Carlston, D.E., Rissman, A.K., Slobodin, L., Triandis, H.C. (1975). A laboratory test of effects of culture assimilator training. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 300–310.
- Węgrzynek, H. (2006). Prezentacja Holokautu i dziejów Żydów w aktualnych podręcznikach historii. W: A. Żbikowski (red.), *Nauczanie o Holokauście*. (s. 13–74). Pułtusk: ASPRA-JR.

LOST CHANCES? THE INFLUENCE OF POLISH EDUCATION ABOUT THE HOLOCAUST ON ATTITUDES TOWARDS JEWS

Abstract: Teaching about the Holocaust is often regarded as a potential way of shaping adolescents' attitudes by knowledge sharing. Lessons on the Holocaust have become a legitimate part of instruction in history at schools in many countries, also in Poland after the political transformation. In spite of the fact that this area of education is rarely evaluated, the few studies on the effectiveness of teaching about the Holocaust in Polish schools show that it does not produce the desired result either in the area of knowledge sharing or attitude shaping. In the article, we present research concerning this subject and look for a psychological explanation for the ineffectiveness of school

education about the Holocaust among adolescents in Warsaw. We also analyze examples of effective educational actions in this area conducted by nongovernmental organizations. We point out, in particular, education based on the exploration of local history and direct intercultural interactions as a method of teaching about the past. This analysis shows that teaching about the history of Jews in Poland may result not only in prejudice reduction but also in more informed civic attitudes.

Key words: anti-Semitism, education, history

