

Zagłada Żydów. Studia i Materiały
Holocaust Studies and Materials

VOL. 11 (2015)

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

Czy zmiany programowe nauczania historii w polskiej szkole uwzględniają debaty historyczne? Refleksje na marginesie obrazu Zagłady w podręcznikach do nauczania historii

Do Curricular Changes in History Instruction in Polish Schools Allow for Historical Debates? Reflections on the Margin of the Image of the Holocaust in History Course Books

Robert Szuchta

r.szuchta@gazeta.pl

DOI: https://doi.org/10.32927/ZZSiM.491
Strony/Pages: 607-632

CC BY

OPEN ACCESS

Robert Szuchta

Czy zmiany programowe nauczania historii w polskiej szkole uwzględniają debaty historyczne? Refleksje na marginesie obrazu Zagłady w podręcznikach do nauczania historii

Tematyka Holokaustu już dawno weszła do kanonu nauczania w polskich szkołach. Od lat 1999–2001 zagadnienie to obligatoryjnie zaczęto wykładać na lekcjach historii i języka polskiego we wszystkich typach szkół. Uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych (w wieku 12–13 lat), gimnazjalnych (15–16 lat) i licealnych (18–19 lat) w zależności od swoich możliwości, dojrzałości emocjonalnej i przygotowania poznawali trudne losy ludności żydowskiej podczas drugiej wojny światowej.

Postęp w nauczaniu o Zagładzie w następnym dziesięcioleciu był imponujący. Uczniowie i nauczyciele wszystkich rodzajów szkół realizowali wiele ciekawych projektów edukacyjnych, pogłębiali i ulepszali metody kształcenia w tym zakresie. Minister edukacji narodowej rekomendował nauczycielom przedmiotów humanistycznych program nauczania o historii i zagładzie Żydów[1], a uczniom szkół gimnazjalnych i licealnych książkę pomocniczą do nauczania historii w całości poświęconą genezie, przebiegowi i skutkom Holokaustu[2]. Polscy nauczyciele doskonalili swoje umiejętności i pogłębiali wiedzę historyczną o Szoa, uczestnicząc w krajowych i zagranicznych seminariach oraz konferencjach metodycznych. Ich plonem były inspirujące publikacje metodyczne[3].

---

[1] Robert Szuchta, Piotr Trojański, *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000 (wyd. 2: 2001), nr dopuszczenia: DKW-4014-317/99.

[2] *Idem*, *Holokaust. Zrozumieć dlaczego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Mówią wieki", 2003 (wyd. 2 poprawione: 2006). W wielu szkołach używany jest równoległy podręcznik pt. *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*, red. Feliks Tych, Warszawa: Fundacja Shalom, 2004.

[3] *Holokaust – lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. Jacek Chrobaczyński, Piotr Trojański, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004; *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, wybór i redakcja tekstów: Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, Krystyna Oleksy, Piotr Trojański, Oświęcim: Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau,

W omawianym okresie doszło w Polsce do ważnych zmian politycznych i przewartościowań pamięci historycznej, w tym pamięci o stosunkach polsko-żydowskich w przeszłości. W 2005 r. wybory parlamentarne wygrała prawicowa partia Prawo i Sprawiedliwość. Powstała koalicja rządząca z nacjonalistycznymi i ksenofobicznymi partiami: Samoobroną i Ligą Polskich Rodzin. Przewodniczący tej ostatniej Roman Giertych został wicepremierem i ministrem edukacji narodowej w rządzie Jarosława Kaczyńskiego. Istniała obawa wstrzymania nauczania o Holokauście w polskich szkołach, co zapowiadały działania ministra znanego z homofobicznych i antysemickich poglądów oraz antytolerancyjnych działań[4]. Jednak nie udało się zatrzymać ani ograniczyć prac już rozpoczętych przez wiele szkół i nauczycieli.

W 2007 r., przy kolejnej zmianie rządów, minister edukacji narodowej z rządzącej partii Platforma Obywatelska Katarzyna Hall rozpoczęła wdrażanie kolejnej po 1989 r. reformy systemu edukacji. Objęła ona także nauczanie historii. Zasadnicza, wręcz rewolucyjna w stosunku do okresu wcześniejszego modyfikacja dotyczyła przesunięcia nauczania historii najnowszej (historia Polski, Europy i świata po 1918 r. do dziś) z trzeciej klasy gimnazjum (uczniowie w wieku 15–16 lat) do pierwszej klasy liceum (16–17 lat). Odpowiedzialni za zmianę tłumaczyli ją tym, że nauczyciele z nadmiaru materiału nie radzili sobie z wykładem historii najnowszej, który wypadał zawsze w ostatniej klasie danego typu szkoły. W efekcie uczniowie bardzo dobrze opanowywali historię wojen greckich w starożytności czy dzieje wypraw krzyżowych, ale niewiele wiedzieli o powstaniu warszawskim czy „Solidarności". Uzasadnieniem takich decyzji były wyniki ogólnopolskich badań socjologicznych, które wykazały, że tylko co czwarta osoba poniżej 35. roku życia zna datę wprowadzenia w Polsce stanu wojennego (13 grudnia 1981 r.), blisko dwie trzecie Polaków nie wie, kiedy na-

2007; *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. Piotr Trojański, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2008.

[4] W czerwcu 2006 r. minister Roman Giertych odwołał ze stanowiska dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Mirosława Sielatyckiego. Powodem dymisji było wydanie w 2005 r. przez CODN podręcznika rekomendowanego przez Radę Europy do nauki o tolerancji, zawierającego scenariusze lekcji antydyskryminacyjnych, pt. *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Według Giertycha poradnik ten dopuszczał tezę, iż zakaz małżeńskich związków homoseksualnych i adopcji dzieci przez pary homoseksualne może być przejawem dyskryminacji. Minister uznał, że jest to sprzeczne z podstawami programowymi nauczania. Sprawa odwołania Sielatyckiego odbiła się szerokim echem w instytucjach Rady Europy. Głos w tej sprawie zabrał m.in. sekretarz generalny Rady Europy Terry Davis. Sielatycki odwołał się do sądu pracy. Wygrał proces – sąd przychylił się do argumentów pełnomocnika Sielatyckiego, że jego odwołanie ze stanowiska było nieuzasadnione w świetle prawa i stanowiło przejaw dyskryminacji. Zob. „Biuletyn Informacyjny. Program Spraw Precedensowych" 2007, nr 6, s. 1–2 (http://www.prawaczlowieka.edu.pl/pliki/9109c85a45b703f87f1413a405549a2cea9ab556-p22.pdf [dostęp 23 VII 2015 r.]).

stąpiła agresja ZSRR na Polskę (17 września 1939 r.), równie wielu nie zna daty wybuchu powstania warszawskiego (1 sierpnia 1944 r.)[5].

Przesunięcie wykładu historii najnowszej po 1918 r., a więc także historii drugiej wojny światowej i Holokaustu, do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej spotkało się z krytycznym przyjęciem wielu środowisk. Wysuwano argumenty infantylizacji historii najnowszej, braku korelacji z programem języka polskiego[6], ograniczenia liczby godzin lekcyjnych na omawianie historii najnowszej, co miałoby w konsekwencji niekorzystny wpływ na stan wiedzy polskiej młodzieży o drugiej wojnie światowej i o Holokauście[7]. Poza częścią środowiska historyków[8] zaniepokojenie planowanymi modyfikacjami w nauczaniu historii najnowszej wyartykułowała Międzynarodowa Rada Oświęcimska przy Premierze RP. Wyrażono obawę, czy aby to radykalne posunięcie nie wpłynie negatywnie na świadomość polskiej młodzieży[9]. Przestrzegano, że odbije się to na znajomości najnowszej historii Polski, w konsekwencji czego uczniowie polskich szkół nie zostaną odpowiednio przygotowani do aktywnego udziału w życiu państwa i nie będą zaznajomieni z debatami o wydarzeniach z historii współczesnej, jakie toczą się w obrębie społeczeństwa polskiego, a także w wymiarze międzynarodowym.

Reagując na te uwagi, Ministerstwo Edukacji Narodowej dokonało kosmetycznych zmian w podstawie programowej, określającej m.in. zakres materiału z danej dziedziny, jaki uczeń powinien przyswoić na każdym etapie edukacji, i włączyło do programu przedmiotu wiedza o społeczeństwie na poziomie gimnazjalnym tematykę Holokaustu. Zrobiono to jednak niezbyt fortunnie, wpisując zagadnienie do działu „Patriotyzm dzisiaj". Odpowiedni zapis tego dokumentu brzmi: „9. P a t r i o t y z m d z i s i a j. Uczeń: […] 4) wskazuje, odwołując się do

[5] Jolanta Choińska-Mika, *Dlaczego reformujemy?*, „Wiadomości Historyczne" 2012, nr 3, s. 24–27.

[6] Program nauczania języka polskiego w gimnazjum przewiduje zapoznanie ucznia z literaturą dwudziestolecia międzywojennego i drugiej wojny światowej, tymczasem na lekcjach historii w ostatniej klasie gimnazjum uczniowie nie uczą się o wydarzeniach z tego okresu. Nauka historii kończy się na 1918 r. Młodzież w ostatniej klasie gimnazjum poznaje więc teksty kultury polskiej, europejskiej i światowej powstałe w okresie 1918–1945 bez kontekstu historycznego.

[7] Leszek Gorycki, *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej* [w:] *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania…*, s. 93–99.

[8] W styczniu 2009 r. ponad stu przedstawicieli środowiska historycznego skierowało list otwarty zawierający krytyczne uwagi na temat projektu reform, który opublikowano w „Rzeczpospolitej" i „Dzienniku". Interweniowano w tej sprawie także u prezydenta RP, premiera, marszałka Senatu i marszałka Sejmu. Jednym z inicjatorów krytyki zmian programowych nauczania historii był prof. Andrzej Nowak z Uniwersytetu Jagiellońskiego (http://wpolityce.pl/artykuly/22965-prof-andrzej-nowak-dla-wpolitycepl-krotka-historia-zlekcewazonych-przez-wladze-apeli-o-ratowanie-historii-w-liceach [dostęp 20 VIII 2013 r.]).

[9] *Protokół XVI posiedzenia Międzynarodowej Rady Oświęcimskiej*, http://pl.auschwitz.org/m/index.php?option=com_content&task=view&id=808&Itemid=69 (dostęp 20 VIII 2013 r.).

Holokaustu oraz innych zbrodni przeciwko ludzkości, do jakich konsekwencji może doprowadzić skrajny nacjonalizm […]"[10]. Dlaczego autorzy podstawy programowej WOS dla gimnazjum zdecydowali się na przypisanie Zagłady do działu o patriotyzmie, tego nie wyjaśniają. Wydaje się jednak, że zabieg ten był chybiony. Z logiki cytowanego fragmentu wynika, że jego twórcom zależało na tym, by uczeń po lekcji potrafił wskazać, jakie skutki może wywołać skrajny nacjonalizm (szowinizm). Może to uczynić na dowolnym przykładzie zbrodni przeciwko ludzkości, której Zagłada jest tylko jedną z egzemplifikacji. Tak skonstruowany zapis pomija wymóg stawiany przed uczniem, aby znał on i rozumiał zakres pojęcia Holokaustu, aby potrafił wskazać jego części składowe i pojmował je jako całość. Z drugiej strony uznanie, że Szoa była wynikiem skrajnego nacjonalizmu jest daleko posuniętym uproszczeniem. Niemniej powyższe zapisy znalazły swe odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych dla uczniów gimnazjów w roku szkolnym 2010/2011. O pozycjach tych będzie mowa w dalszej części tekstu.

Tymczasem burzliwym zmianom politycznym i przekształceniom w polskim szkolnictwie towarzyszyły nie mniej gwałtowne przeobrażenia świadomości historycznej polskiego społeczeństwa. W maju 2000 r. opublikowano książkę Jana Tomasza Grossa, naukowca pracującego na uniwersytecie Princeton w USA, poświęconą mordowi dokonanemu przez Polaków w czasie wojny na żydowskich mieszkańcach miejscowości Jedwabne[11]. Dla polskiej opinii publicznej informacje zawarte w tej pracy były szokiem. Przez całe dziesięciolecia polityka historyczna kształtowała obraz Polaków jako ofiar drugiej wojny światowej z jednej strony, a z drugiej – jako bohaterów, którzy jako pierwsi, osamotnieni przez swych sprzymierzeńców, przeciwstawili się we wrześniu 1939 r. Hitlerowi i Stalinowi oraz ich potężnym armiom.

Od maja 2000 do lipca 2001 r. toczyła się niezwykle doniosła debata dotycząca stosunku Polaków do ludności żydowskiej w czasie wojny. Owocowała ona publikacjami naukowymi i dysputami prowadzonymi na forum publicznym w państwowych i prywatnych mediach[12]. Na przestrzeni kilkunastu lat dyskusja jedwabieńska znalazła także swe odbicie w wielu przedsięwzięciach kulturalnych. Inspirowała artystów, pisarzy, poetów, twórców teatralnych i filmowych do tworzenia dzieł odnoszących się bezpośrednio lub pośrednio do wydarzeń

[10] *Podstawa programowa przedmiotu Wiedza i Społeczeństwo* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 88.

[11] Jan Tomasz Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Sejny: Wydawnictwo Pogranicze, 2000.

[12] *The Neighbors Respond: The Controversy over the Jedwabne Massacre in Poland*, red. Antony Polonsky, Joanna Michlic, Princeton–New Jersey: Princeton University Press, 2004. Zob. także: Piotr Forecki, *Od „Shoah" do „Strachu". Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010; Dariusz Libionka, *Debaty wokół Jedwabnego* [w:] *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944–2010*, red. Feliks Tych, Monika Adamczyk-Garbowska, Lublin: ŻIH i Wydawnictwo UMCS, 2011, s. 733–773.

sprzed dziesięcioleci[13]. Wkrótce po *Sąsiadach* pojawiły się kolejne publikacje Jana Tomasza Grossa, będące kontynuacją tematyki jedwabieńskiej. W 2008 r. wydano książkę o antysemityzmie w Polsce tuż po wojnie, a trzy lata później esej o powszechnej w powojennej Europie „chciwości" i wykorzystaniu mienia po zamordowanych Żydach[14]. Obie pozycje wywołały kolejną, już nie tak żywą jak jedwabieńska, publiczną debatę[15]. Towarzyszyły jej przewartościowania w polskiej pamięci historycznej. Coraz wyraźniej dał się słyszeć postulat napisania zupełnie nowej historii drugiej wojny światowej i powojennych dziejów Polski.

W ślad za postulatami nadeszły konkretne czyny. Już w 2003 r. grupa historyków, literaturoznawców, psychologów, socjologów utworzyła przy Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk Centrum Badań nad Zagładą Żydów, którym kieruje prof. Barbara Engelking. Badacze Centrum zaproponowali nieeksplorowane dotąd tematy i kierunki badań historycznych nad Zagładą na ziemiach polskich. Zwrócili się ku nowym metodom badawczym, ku niewykorzystywanym do tej pory i poniekąd nieznanym źródłom historycznym. Wyniki swych badań zaczęli publikować w roczniku „Zagłada Żydów. Studia i Materiały" (do końca 2014 r ukazało się dziesięć tomów). Dorobek członków Centrum szybko zyskał wysoką ocenę i uznanie w międzynarodowym środowisku badaczy Holokaustu. Centrum Badań nad Zagładą Żydów oprócz aktywności wydawniczej prowadzi działania edukacyjne[16].

Publikacji książek Jana Tomasza Grossa towarzyszyły spotkania dyskusyjne i konferencje naukowe. Zaproszeni goście nie tylko próbowali odnieść się do kwestii poruszonych przez Grossa, lecz dyskutowali też o zmieniającej się polskiej pamięci historycznej, a nawet tożsamości narodowej. Pokłosiem tych dysput było wiele interesujących publikacji[17]. Polemika wokół *Sąsiadów* szybko

[13] Jako przykład wpływu „debaty jedwabieńskiej" na twórczość dramatyczną można wskazać sztukę Tadeusza Słobodzianka, *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*, seria „Dramaty do Czytania", Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 2009, lub film fabularny Władysława Pasikowskiego *Pokłosie* z 2012 r.

[14] Jan Tomasz Gross, *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Kraków: Znak, 2008; *idem*, współpraca Irena Grudzińska-Gross, *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Kraków: Znak, 2011.

[15] *Wokół strachu. Dyskusja o książce Jana T. Grossa*, wybór i układ tekstów Mariusz Gądek, Kraków: Znak, 2008; *Wokół „złotych żniw". Debata o książce Jana Tomasza Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross*, wybór i układ tekstów Daniel Lis, Kraków: Znak, 2011.

[16] Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów angażuje się we współpracę z innymi stowarzyszeniami i organizacjami edukacyjnymi w dziedzinie nauczania o Holokauście, wspiera merytorycznie doskonalenie nauczycieli oraz publikuje bezcenne materiały edukacyjne służące nauczycielom i uczniom do prowadzenia lekcji o Zagładzie, patrz: *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, red. Alina Skibińska, Robert Szuchta, Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, 2010.

[17] Wymienienie choćby małej części z nich przekracza ramy niniejszej publikacji. Ograniczam się do wskazania tych, które stanowią podsumowanie dyskusji prowadzonych w szerokim gronie badaczy nad dziedzictwem Holokaustu w Polsce lub są efektem własnych przemy-

stała się częścią szerszej debaty, w której głos zabrali niektórzy badacze z IPN oraz grupa historyków idei z ośrodków pozaakademickich Warszawy i Krakowa. Zainaugurowali oni w 2000 r. dyskusję na temat polskiej polityki historycznej. Nie ma tu miejsca na omawianie jej założeń, celów, metod i kierunków działania. Istnieje na ten temat bogata literatura[18]. Warto jedynie zauważyć, że w początku XXI stulecia dyskurs o polskiej pamięci historycznej, o polskiej historii najnowszej i o stosunkach polsko-żydowskich niejako rozdwoił się. Część opinii publicznej sprzyja tzw. historiografii krytycznej, szukającej nowych, niebadanych do tej pory tematów, odkrywającej „ciemne karty historii Polski", pozostała część zażarcie broni historiografii afirmatywnej, która pomoże Polakom zrekonstruować własną tożsamość, odwołującą się do wzniosłych i chwalebnych momentów z przeszłości narodowej[19].

Jaką rolę w narodowej debacie o przeszłości wyznaczono polskiej szkole? Czy pomagała ona całej populacji młodych Polaków poznać relacje polsko-żydow-

śleń autorów: *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*, red. Tomasz Majewski, Anna Zeidler-Janiszewska, Łódź: Officyna, 2009; *Następstwa zagłady Żydów…*; Jean-Yves Potel, *Koniec niewinności. Polska wobec swojej żydowskiej przeszłości*, Kraków: Znak, 2010; Joanna Beata Michlic, *„Pamiętanie dla upamiętnienia", „pamiętanie dla korzyści" i „pamiętanie, żeby zapomnieć". Różne modele pamięci o Żydach i Zagładzie w postkomunistycznej Polsce* [w:] „Kultura i Społeczeństwo" 2011, nr 4, s. 225–246 (tekst dostępny w Internecie: http://fzp.net.pl/spoleczenstwo/modele-pamieci-o-zydach-i-zagladzie [dostęp 26 VIII 2013 r.]).

[18] *Polityka historyczna. Historycy – politycy – prasa*, Warszawa: Muzeum Powstania Warszawskiego, 2005; *Pamięć i odpowiedzialność*, red. Robert Kostro, Tomasz Merta, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2005; Dariusz Gawin, *Blaski i gorycz wolności. Eseje o polskim doświadczeniu wolności*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2006; Robert Traba*, Historia – przestrzeń dialogu*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 2006; *idem*, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2009; Anna Wolff-Powęska, *Polskie spory o historię i pamięć. Polityka historyczna*, „Przegląd Zachodni" 2007, nr 1, s. 3–44 (tekst dostępny w Internecie pod adresem: http://www.iz.poznan.pl/pz/pz/15_2007_1_wybrany_art.pdf [dostęp 30 VIII 2013r.]); *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, red. Sławomir M. Nowinowski, Jana Pomorski, Rafał Stobiecki, Łódź: Instytut Pamięci Narodowej, 2008; Lech M. Nijakowski, *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008; *Narodowe i europejskie aspekty polityki historycznej*, red. Bartosz Korzeniowski, Poznań: Instytut Zachodni, 2008, Krzysztof Malicki, *Pamięć przeszłości pokolenia transformacji*, Warszawa: Scholar 2012; Tomasz Tokarz, *Państwo wobec edukacji historycznej. Polskie spory u progu XXI wieku*, http://www.academia.edu/3251569/Panstwo_wobec_edukacji_historycznej._Polskie_spory_u_progu_XXI_wieku [dostęp 3 VIII 2013 r.].

[19] Te dwa skrajne stanowiska uwidoczniły się po raz pierwszy w trakcie dyskusji jedwabieńskiej. Andrzej Nowak, historyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego, w tekście *Westerplatte czy Jedwabne?*, opublikowanym w dzienniku „Rzeczpospolita" 1 VIII 2001 r., uzasadniał konieczność budowania polskiej pamięci historycznej na wzniosłych i chwalebnych epizodach z narodowej przeszłości. Polemizował z nim Paweł Machcewicz, ówczesny dyrektor Biura Edukacji Publicznej IPN w tekście *I Westerplatte, i Jedwabne* („Rzeczpospolita", 9 VIII 2001), w którym wyjaśnił, dlaczego należy opierać tę pamięć na całym dorobku historycznym narodu, na tych chwalebnych i wstydliwych, a nawet haniebnych jej epizodach.

skie w przeszłości i zrozumieć toczące się debaty historyczne? Socjolog Antoni Sułek, badający pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem, opublikował w 2011 r. własną analizę i interpretację wyników dwóch ogólnopolskich sondaży opinii publicznej na ten temat[20]. Zwrócił uwagę, że w dekadzie 2002–2011 przybyło w Polsce ludzi, którzy o Jedwabnem „nie słyszeli" (z 6 do 12 procent). Szczególnie interesujące okazały się rezultaty badań dla grupy wiekowej 15–19 lat, czyli obejmującej uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych. W 2002 r. 18 procent badanych z tej grupy deklarowało, że „nie słyszało" o zbrodni w Jedwabnem, w 2011 r. aż 41 procent badanych nie wiedziało nic o tym wydarzeniu. Sułek to swoiste „zapominanie" tłumaczy następująco: „nieużywana informacja […] przesunęła się na tak dalekie peryferie pamięci niektórych badanych, że stała się trudno dostępna i w sytuacji badania nie została aktywowana […]". To powoduje sytuację, w której „pamięci brakuje określonych treści nie tylko dlatego, że zostały zapomniane lub wyparte, ale także dlatego, że w ogóle nie zostały zapamiętane, włączone do pamięci długotrwałej"[21]. Jeśli, jak zakłada Sułek, badani w 2002 r. o Jedwabnem dowiadywali się z mediów i rozmów z innymi, to w 2011 r. podstawowym źródłem wiedzy dla badanej młodzieży była szkoła. Wysoki odsetek młodzieży, która „nie wie nic o Jedwabnem" wynika według socjologa z faktu, że „w szkole się o tym jednak nie uczy [podkreślenie moje – R.Sz.], wskutek czego w społeczeństwie pamięć Jedwabnego może zacierać się wraz z wchodzeniem w dorosłe życie kolejnych roczników młodzieży"[22].

Czy nasza wiedza na temat zbrodni w Jedwabnem lub szerzej, zagłady polskich Żydów i relacji polsko-żydowskich w czasie drugiej wojny światowej, ujęta w podręcznikach szkolnych potwierdza intuicję socjologa? Odpowiadając na to pytanie, warto pamiętać, że podręcznik jest ważnym, ale nie jedynym źródłem wiedzy o przeszłości. Uczniowie częściej sięgają do telewizji, Internetu, prasy lub treści rozmów z rodzicami niż do podręcznika[23]. Znaczenie podręcznika po-

[20] Antoni Sułek, *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*, „Nauka" 2011, nr 3, s. 39–49 (tekst opublikowany w Internecie: http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_311_02_Sulek.pdf [dostęp 26 VIII 2013 r.]).

[21] *Ibidem*, s. 43.

[22] *Ibidem*, s. 44.

[23] We wrześniu 2012 r. przeprowadziłem ankietę nauczycielską wśród 58 (= 100 procent) uczniów klas pierwszych w LXIV Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława. I. Witkiewicza w Warszawie na temat znajomości historii najnowszej. Na pytanie o źródła wiedzy historycznej uzyskałem następujące odpowiedzi: rozmowy z rodzicami – 34 procent, telewizja – 31 procent, Internet – 27 procent, lekcje historii w szkole – 22 procent, rozmowy z dziadkami – 14 procent, gazety codzienne – 9 procent, czasopisma historyczne – 7 procent, szkolny podręcznik do historii – 5 procent, inne – 10 procent. Wyniki nie sumują się do 100 procent, gdyż uczniowie mogli wskazać kilka odpowiedzi. Dane ogólnopolskie uzyskane dzięki badaniom prowadzonym przez Ireneusza Krzemińskiego (w 2002 r.) i Jolantę Ambrosewicz-Jacobs (w 2008 r.), w których młodzi Polacy podawali główne źródła wiedzy o Żydach: telewizja, radio, film – odpowiednio 77 procent (2002 r.) i 74 procent (2008 r.), książki, gazety, czasopisma – odpowiednio 64 i 52 procent, szkoła 46 i 49 procent, rozmowy z rodziną 27 i 28 procent,

lega na powszechnym wykorzystaniu go w polskiej szkole, co powoduje sytuację, w której każdy uczeń musi zapoznać się i przyswoić wiedzę w nim zawartą. Przy takim podejściu podręcznik, będący publikacją dopuszczaną do użytku szkolnego przez ministra edukacji narodowej, należy traktować jako ważny instrument kształtowania polityki historycznej państwa.

Niestety z przeprowadzonej analizy podręczników szkolnych do nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie w szkołach gimnazjalnych, wprowadzonych w 2010 r. po reformie programowej tego przedmiotu[24], wyłania się obraz Holokaustu, który trudno zaakceptować. Po pierwsze, większość autorów niemal całkowicie pomija te zagadnienia. Samo pojęcie, jeśli już się pojawia, to prawie zawsze przedstawione jest jako konsekwencja antysemityzmu, szowinizmu i rasizmu. Kontekst, w jakim mówi się o tej problematyce, jest niemal całkowicie pozbawiony treści historycznych. Uczeń nie może dowiedzieć się, kiedy, gdzie i w jaki sposób dokonała się zagłada europejskich Żydów, co działo się wtedy na okupowanych ziemiach polskich, w Europie i na świecie. Po drugie, we wszystkich podręcznikach do nauczania WOS w gimnazjum treści związane z Holokaustem są obarczone licznymi błędami i nieścisłościami historycznymi. Po trzecie, sposób prowadzenia narracji o Szoa w wielu miejscach jest niestosowny do podejmowanej tematyki, często niejasny i nieprecyzyjny. Wszystko to zamazuje prawdziwy obraz zjawiska, czasami fałszuje go, a przez to wprowadza czytelnika w błąd. Ostatnią kwestią jest selekcja faktów. W żadnej z analizowanych publikacji nie omawia się zbrodni w Jedwabnem. Nieliczne podręczniki zawierają jednozdaniową informację, że Polacy pomagali Żydom, za co wiele lat po wojnie zostali uznani Sprawiedliwymi wśród Narodów Świata.

Jak wspomniano wcześniej, edukacja historyczna gimnazjalisty kończy się na 1918 r. Cała historia najnowsza została przeniesiona do pierwszej klasy liceum. Dopiero wtedy (w wieku 16–17 lat) uczniowie w pełnym zakresie zapoznają się z wydarzeniami dwudziestolecia międzywojennego, drugiej wojny światowej, okresu powojennego oraz z dziejami współczesnymi (1989–2010). Na opracowanie całości materiału z uwzględnieniem historii Polski, Europy i świata nauczyciel ma do dyspozycji sześćdziesiąt godzin lekcyjnych. Oznacza to, że na omówienie lat 1939–1945 przypada dziesięć–dwanaście lekcji, z czego dwie–trzy mogą być poświęcone problemowi Holokaustu. Uzupełnieniem wiedzy otrzymanej na lekcji powinna być lektura podręcznika szkolnego.

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX w., kiedy rozpoczęto reformę systemu oświaty, każdy uczeń w Polsce ma do dyspozycji kilka podręczników rekomendowanych przez ministra edukacji narodowej. Wyboru dokonuje nauczyciel, w porozumieniu z radą pedagogiczną szkoły, rodzicami i przede wszystkim

---

zob. na ten temat: Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, *Świadomość Holokaustu wśród młodzieży polskiej po zmianach systemowych 1989 roku* [w:] *Następstwa zagłady Żydów…*, s. 625–658.

[24] Robert Szuchta, *Tematyka Holokaustu w najnowszych gimnazjalnych podręcznikach do nauczania WOS*, „Wiadomości Historyczne" 2010, nr 4, s. 34–38; *ibidem*, 2010, nr 5, s. 32–41.

uczniami. Na rok szkolny 2013/2014 ministerstwo rekomendowało kilka podręczników do nauczania historii dla pierwszej klasy liceum[25]. Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowano zawartość niektórych z nich[26].

Autorami tych pozycji są znani w środowisku edukacyjnym historycy akademiccy i czynni nauczyciele historii. Wielu z nich ma na swym koncie autorstwo podręczników szkolnych z okresu poprzedniego (głównie z latach dziewięćdziesiątych) lub materiałów dydaktycznych do nauczania historii. Wszystkie omawiane publikacje zostały zrecenzowane zgodnie z wymogami określonymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Każda książka przed dopuszczeniem jej do użytku szkolnego przez ministra została oceniona pod kontem dydaktyczno-merytorycznym (dwie recenzje) i językowym (jedna recenzja). Nazwiska recenzentów podaje się na drugiej stronie tytułowej podręcznika. Recenzentami-rzeczoznawcami są osoby wskazane przez instytuty i towarzystwa naukowe, wyższe uczelnie, placówki edukacyjne uwzględnione następnie na liście rzeczoznawców podręczników szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej[27].

Tematyka Holokaustu została poruszona we wszystkich analizowanych pozycjach. Najczęściej zagadnienia dotyczące tego problemu omawiane są w osobnym rozdziale. W jednym podręczniku takiego rozdziału brak, ale powiązane treści zamieszczone są w innych częściach. Liczbę stron poświęconych Zagładzie w stosunku do innych wydarzeń z historii najnowszej prezentuje tabela:

[25] Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do kształcenia ogólnego, uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych: http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [dostęp 27 VIII 2013 r.)

[26] Zofia T. Kozłowska, Irena Unger, Stanisław Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012 – dalej cyt. jako: *Poznajemy przeszłość*, SOP; Stanisław Zając, *Teraz historia*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012 – dalej cyt. jako: *Teraz historia*, SOP; Bogumiła Burda, Bogusław Halczak, Roman Maciej Józefiak, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak, *Historia. Historia najnowsza. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2012 – dalej cyt. jako: *Odkrywamy na nowo*, Operon; Janusz Ustrzycki, *Historia. Ciekawi świata*, Gdynia: Operon, 2012 – dalej cyt. jako: *Ciekawi świata*, Operon; Andrzej Brzozowski, Grzegorz Szczepański, *Dzieje najnowsze 1918–2006. Ku współczesności*, Warszawa: Stentor, 2012 – dalej cyt. jako: *Ku współczesności*, Stentor; Stanisław Roszak, Jarosław Kłaczkow, *Poznać przeszłość. Wiek XX*, Warszawa: Nowa Era, 2011 – dalej cyt. jako *Poznać przeszłość*, Nowa Era; Dariusz Stola, *Historia. Wiek XX*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012 – dalej cyt. jako: *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN [Dariusz Stola od marca 2014 r. sprawuje funkcję dyrektora Muzeum Historii Żydów Polskich – przyp. red.].

[27] Lista rzeczoznawców (historia): https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/rzeczoznawcy?excat=11 (dostęp 23 VII 2015 r.).

Tabela. Ilość miejsca poświęconego tematowi Holokaustu w stosunku do innych tematów historii najnowszej w podręcznikach szkolnych

Tytuł podręcznika, wydawca	Liczba stron	Liczba stron poświęconych Holokaustowi	Procent
Poznajemy przeszłość, SOP	380	3	0,78
Teraz historia, SOP	288	5,5	1,9
Odkrywamy na nowo, Operon	390	7	1,79
Ciekawi świata, Operon	352	–	–
Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006, Stentor	318	5	1,57
Poznać przeszłość, Nowa Era	368	6	1,63
Historia. Wiek XX, Wydawnictwo Szkolne PWN	253	7	2,76

Źródło: Obliczenia własne na podstawie podręczników szkolnych do nauczania historii na poziomie podstawowym w szkole ponadgimnazjalnej.

Z powyższego zestawienia wynika, że autorzy przeznaczają na omówienie zagłady Żydów w latach drugiej wojny światowej od 0,8 do 2,8 procent zawartości podręczników. Nawet jeżeli doliczymy treści opisujące wydarzenia sprzed wybuchu wojny, a więc sytuację w Niemczech po pierwszej wojnie światowej, ideologię nazistowską, warunki życia Żydów niemieckich w okresie dochodzenia hitlerowców do władzy i narastający antysemityzm w Europie w latach trzydziestych XX wieku, liczba stron poświęconych zagadnieniom genezy i przebiegu Holokaustu nie przekracza 2–3 procent objętości książki.

Obraz Zagłady pokazywany uczniom na kartach podręczników szkolnych jest uporządkowany według kryteriów wiedzy akademickiej. Rozdział dotyczący Szoa poprzedzony jest zwykle informacjami o sytuacji Żydów niemieckich i doktrynie nazistowskiej. Omówione są takie kwestie jak *Mein Kampf* Hitlera, prześladowania Żydów niemieckich po dojściu narodowych socjalsistów do władzy w 1933 r. (bojkot ekonomiczny, palenie książek, ustawy norymberskie, „noc kryształowa", emigracja Żydów z Niemiec). Charakterystyczny jest fakt, że autorzy podręczników nie wspominają o losach społeczności żydowskich w innych krajach europejskich, nie piszą o szerzącym się antysemityzmie, o rosnącym szczególnie w latach trzydziestych XX wieku zagrożeniu dla Żydów i o związanej z tym fali emigracji. Wyjątkiem jest Polska. W rozdziałach poświęconych historii Drugiej RP w latach trzydziestych wspomina się o nasilającej się niechęci do Żydów, o pogromach w latach 1934–1936, o ustawodawstwie antyżydowskim wprowadzanym w instytucjach publicznych, np. *numerus clausus* i *numerus nullus* czy tzw. getcie ławkowym na wyższych

uczelniach[28]. W żadnym z analizowanych podręczników autorzy, omawiając genezę drugiej wojny światowej oraz rozwój stosunków międzynarodowych w późnych latach trzydziestych w Europie i na świecie, nie powołują się na rolę i znaczenie „kwestii żydowskiej" w polityce Hitlera, dążącego w tym okresie do rozstrzygnięć wojennych. W części ćwiczeniowej podręczników nie pojawia się fragment przemówienia Führera z 30 stycznia 1939 r. w Reichstagu, w którym przywódca państwa niemieckiego „przestrzegał", że wybuch kolejnej wojny światowej zakończy się nie bolszewizacją świata, lecz całkowitym wyniszczeniem (*Vernichtung*) Żydów. Jak pisze izraelski historyk Yehuda Bauer, zapowiadana zbrodnia ludobójstwa na ludności żydowskiej w Europie nastąpiła wraz z rozpoczęciem drugiej wojny światowej, do której konsekwentnie dążył Hitler i niemieccy naziści[29]. Realizacja tego celu stała się jednym z głównych zadań stawianych przed armią niemiecką i wszystkimi instytucjami Trzeciej Rzeszy w miarę rozwoju sytuacji wojennej. Dostrzeganie tego wyjątkowego wymiaru Holokaustu znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych w postaci wyodrębniania rozdziałów na ten temat, umieszczonych w toku narracji o dziejach powszechnych drugiej wojny światowej. Podkreśla się tym samym uniwersalny wymiar Zagłady. Trzeba dodać, że jest to zasadnicza zmiana w stosunku do sposobu przedstawiania Szoa w podręcznikach szkolnych okresu PRL. Wtedy zagładę Żydów omawiano w kontekście wydarzeń wojennych na ziemiach polskich, spłycając jej wymiar do lokalnej, polskiej historii. Przede wszystkim jednak los Żydów prezentowano jako część losu polskiego, dokonując tym samym polonizacji ofiar. Umacniało to w uczniach poczucie wyjątkowości polskich dziejów i martyrologii wojennej[30]. W aktualnych pod-

[28] W jednym z podręczników zamieszczono fotografię wykonaną w czasie pogromu antyżydowskiego w Mińsku Mazowieckim (przed wybuchem wojny żyło tam około 4700 Żydów, co stanowiło 37 procent mieszkańców), opatrując ją następującym podpisem: „Pogrom w Mińsku Mazowieckim, 1936 rok. W latach trzydziestych prawicowi nacjonaliści nasilili antyżydowską kampanię. Zorganizowali bojkot żydowskich sklepów, na uczelniach zmuszali studentów żydowskich do siadania w oddzielnych ławkach (tzw. getto ławkowe), w wielu czasopismach i broszurach oskarżali Żydów o wszelkie możliwe przewinienia, nawoływali do nienawiści i przemocy. Rezultatem była seria pogromów i zamieszek, m.in. w Mińsku Mazowieckim. Podburzony tłum atakował żydowskie domy i sklepy; byli zabici i ranni", *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 41.

[29] „Zagłada Żydów była wcześniej zapowiadana, lecz nie zaplanowana. Zapowiadana, ponieważ była rezultatem antysemickiej ideologii rasistowskiej, antychrześcijańskiej sekularyzacji chrześcijańskiej teologii antysemickiej", Yehuda Bauer, *Świadomość* [w:] *Pamięć, świadomość, odpowiedzialność. Międzynarodowa konferencja z okazji 60. rocznicy utworzenia muzeum. Oświęcim, 2–4 lipca 2007 roku*, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2008, s. 23.

[30] Piotr Trojański, *Nazism and the Holocaust in primary school history education*, „Pro Memoria" 1998, nr 9; Wacław Długoborski, Piotr Trojański, *Facing the Holocaust in Poland: The history and the present*, „Les Européens et la Shoah", red. Renée Dray-Bensousan, „Cahiers d'ARES" 2008, nr 6/7; Robert Szuchta, *Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945–2000 na*

ręcznikach autorzy ukazują Zagładę jako wydarzenie wyjątkowe, o ogólnoeuropejskim zasięgu. Rozdziały traktujące o Holokauście zawierają wiele informacji pozwalających uczniowi precyzyjnie określić sprawców zbrodni, zasięg geograficzny oraz eskalację metod i zastosowanych środków prowadzących do eksterminacji sześciu milionów żydowskich dzieci, kobiet i mężczyzn.

W podręczniku wydawnictwa Nowa Era tematykę Szoa zawarto w osobnym rozdziale pt. „Polityka okupacyjna Niemiec”[31]. Na wstępie autorzy omówili ideologię rasową Trzeciej Rzeszy i jej realizację w ramach polityki ekspansji na Wschodzie Europy (Generalplan Ost i koncepcja lebensraumu). Zaznaczyli, że polegała ona na wymordowaniu lub wysiedleniu za Ural głównie ludności słowiańskiej z Polski, Ukrainy, Białorusi i Rosji oraz że zamierzano pozostawić na tym obszarze kilka milionów Słowian z zamiarem wykorzystania ich do niewolniczej pracy. W tym miejscu podkreślono, że „do całkowitej zagłady przeznaczono natomiast wszystkich Żydów i ludność romską”[32]. Niemiecką doktrynę dotyczącą Żydów omówiono w osobnym podrozdziale, już na wstępie akcentując odmienność sytuacji: „Najokrutniejszy los Niemcy przewidzieli dla milionów europejskich Żydów. Według ideologii nazistowskiej mieli oni ulec całkowitej zagładzie, lecz w momencie wybuchu wojny Niemcy nie posiadali jeszcze sprecyzowanych planów eksterminacji”[33].

Twórcy wszystkich podręczników wyodrębniają pierwszy okres Holokaustu, który charakteryzował się głównie prześladowaniami ludności żydowskiej. W jednym z nich czytamy:

> Wkrótce potem [po zakończeniu działań wojennych na terenie Polski we wrześniu 1939 r.] okupanci zaczęli systematycznie prześladowania, […] pozbawili polskich Żydów majątku i wszelkich praw, nakazali nosić opaski z gwiazdą Dawida, przyznali im mniejsze przydziały żywności, wykluczyli z różnych zawodów, zakazali małżeństw mieszanych, korzystania z pewnych środków transportu, poruszania się po niektórych ulicach, wchodzenia do parków itd.[34]

Następnie autorzy dość szeroko omawiają proces gettoizacji. Tworzenie gett uznają za jeden z najważniejszych elementów pierwszego etapu prześladowań, który za historyczką z Żydowskiego Instytutu Historycznego Rutą Sakowską zwykło określać się „etapem pośrednim eksterminacji”[35]. W podręcznikach od-

---

przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii [w:] *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania…*, s. 109–128; Hanna Węgrzynek, *Tematyka Zagłady w podręcznikach szkolnych (1945–2009)* [w:] *Następstwa zagłady Żydów…*, s. 597–623.

[31] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 150–155.

[32] *Ibidem*, s. 151.

[33] *Ibidem*.

[34] *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 82.

[35] Ruta Sakowska, *Dwa etapy. Hitlerowska polityka eksterminacji Żydów w oczach ofiar. Szkic historyczny i dokumenty*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.

notowano, że na terenach okupowanej Polski od jesieni 1939 r. Niemcy tworzyli zamknięte dzielnice. W większości przypadków podaje się, że pierwsze getto utworzono w Piotrkowie Trybunalskim oraz że ich łączna liczba wynosiła około czterystu[36]. Tylko w jednej z publikacji (*Historia. Wiek XX*) uczeń znajdzie rzetelną informację o Judenratach:

> Do zarządzania wewnętrznymi sprawami gett Niemcy powoływali Rady Żydowskie (Judenraty). Odpowiadały one za wykonanie zarządzeń okupanta oraz za sprawy administracyjne i sanitarne: podatki, zaopatrzenie, utrzymywanie porządku itp. Miały swój aparat urzędniczy i służbę porządkową (policję). Ważnym polem ich działania była opieka społeczna: prowadzenie kuchni dla ubogich, sierocińców i przytułków. Judenraty były całkowicie zależne od swych niemieckich nadzorców; jeśli członkowie rad nie dość pilnie wypełniali ich rozkazy, byli zabijani i zastępowani innymi[37].

Żadna z pozycji nie wspomina o chociażby jednym z dwóch najbardziej rozpoznawalnych przewodniczących Judenratów: Adamie Czerniakowie lub Mordechaju Chaimie Rumkowskim. Wszędzie natomiast można znaleźć bardziej lub mniej obszerne uwagi o warunkach panujących w gettach. Autorzy piszą o głodzie i ciasnocie, najczęściej uzupełniając treść danymi statystycznymi dotyczącymi liczby kalorii przypadających na osobę w getcie warszawskim lub zamieszczając tekst źródłowy opowiadający o głodzie.

Prawie wszyscy twórcy podkreślają moment zwrotny w dziejach Holokaustu, wskazując na rozpoczęcie wojny z ZSRR w czerwcu 1941 r. W jednym z podręczników czytamy: „Tworzenie gett okazało się etapem przejściowym. Zbrodnicza ideologia nazistowska zakładała całkowite usunięcie narodu żydowskiego z Europy. W 1941 roku Hitler wydał zarządzenie o tzw. ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej”[38].

Autor innej pozycji pisze:

> Hitler od dawna głosił zamiar ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej, ale nie było jasne, jak miałoby ono wyglądać; często widziano je w wymuszonej emigracji Żydów z Niemiec. Plan wymordowania wszystkich Żydów zrodził się dopiero po ataku na ZSRR. Za przesuwającym się na wschód frontem ruszyły specjalne oddziały SS i policji (*Einsatzgruppen*), które zabijały komunistów i Żydów: początkowo tylko żydowskich mężczyzn, lecz wkrótce też kobiety, starców i dzieci – wszystkich[39].

W jeszcze innym autorzy informują:

---

[36] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 140; *Ku współczesności*, Stentor, s. 139. Jedynie w podręczniku Nowej Ery podano liczbę 650 gett utworzonych na okupowanych ziemiach polskich – *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 195.

[37] *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83.

[38] *Ku współczesności*, Stentor, s. 139.

[39] *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83.

> Według ideologii nazistowskiej mieli oni [Żydzi] ulec całkowitej zagładzie, lecz w momencie wybuchu wojny Niemcy nie posiadali jeszcze sprecyzowanych planów eksterminacji. […] W tym okresie [tworzenia gett na okupowanych ziemiach polskich] naziści nadal rozpatrywali jeszcze możliwość wysiedlenia Żydów za Ural lub Madagaskar, jednak doszli do przekonania, że w warunkach wojny jest to niewykonalne. Dlatego jesienią 1941 r. Niemcy podjęli decyzję o ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej, co było równoznaczne z wprowadzeniem w życie planu zagłady wszystkich europejskich Żydów[40].

Takie przedstawienie genezy *Endlösung* pozwoliło na omówienie konferencji w Wannsee 20 stycznia 1942 r. W większości podręczników przebieg tego spotkania interpretowany jest, zgodnie z ustaleniami historyków, jako etap przygotowań i realizacji planu wyniszczenia europejskich Żydów. Tylko w jednym z analizowanych pozycji autor (błędnie) pisze: „W styczniu 1942 r. na konferencji w Wannsee pod Berlinem zapadła decyzja o podjęciu działań zmierzających do wymordowania całej ludności żydowskiej z terenów zajętych przez III Rzeszę"[41].

We wszystkich publikacjach odnotowano, że eksterminacja rozpoczęła się wiosną 1942 r. i była systematycznie realizowana w specjalnie utworzonych do tego celu obozach zagłady. Wymieniane są wszystkie utworzone przez Niemców ośrodki: Chełmno nad Nerem, Bełżec, Sobibór i Treblinka. Mowa jest także o powstałych wcześniej obozach koncentracyjnych, które od 1942 r. pełniły również funkcje ośrodków zagłady (Majdanek w Lublinie i Auschwitz-Birkenau)[42]. W jednym z podręczników pojawia się informacja, iż „za realizację tego programu [wymordowania wszystkich Żydów] w Europie zachodniej i na Węgrzech będzie odpowiedzialny Adolf Eichmann, a w Generalnym Gubernatorstwie Odilo Globocnik"[43]. Książka wydawnictwa Nowa Era podaje, że zagłada polskich Żydów rozpoczęła się od likwidacji getta w Lublinie w połowie marca. Odnośny zapis brzmi: „Deportacje Żydów z terenów Generalnego Gubernatorstwa do obozów zagłady rozpoczęły się 17 marca 1942 r. od wywiezienia mieszkańców getta w Lublinie do Bełżca"[44]. Z innego podręcznika uczeń dowie się, że akcja likwidacji gett, deportacji Żydów do ośrodków śmierci i mordowanie ich tam nazywana była przez Niemców akcją „Reinhardt". Niestety nie wyjaśniono, skąd wzięła się ta nazwa[45].

---

[40] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 151.

[41] *Ciekawi świata*, Operon, s. 171.

[42] Np. *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 152.

[43] *Odkrywamy na nowo*, Operon, s. 163–164. Niestety podręcznik ten nie informuje, kim byli wymienieni ludzie. O Eichmannie uczeń dowie się jeszcze, że po wojnie w ramach ścigania zbrodniarzy wojennych został pojmany przez wywiad izraelski w Ameryce Południowej, przewieziony do Izraela i tam skazany w procesie sądowym na karę śmierci, *ibidem*, s. 228.

[44] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 195.

[45] Odnośny fragment podręcznika brzmi: „Od marca 1942 r. Niemcy, realizując tzw. Akcję Reinhard [*sic*!], przystąpili do likwidacji gett. Ich mieszkańców wysyłali do obozów (ośrodków) zagłady […]". *Teraz historia*, SOP, s. 120.

Stosunkowo obszerne fragmenty traktują o obozach zagłady i koncentracyjnych, w których Niemcy prowadzili masową eksterminację Żydów przywożonych z okupowanych ziem polskich i całej Europy. Wskazano na zasadnicze różnice pomiędzy obozem koncentracyjnym (*Konzentrationslager*) a obozem zagłady (*Vernichtungslager*)[46]. Uczeń dowiaduje się, że ludzie przywożeni do ośrodków zagłady transportami kolejowymi prosto z rampy wyładowczej prowadzeni byli do komór gazowych. „Niemcy uśmiercali Żydów przede wszystkim za pomocą zabójczego gazu – cyklonu B. Wcześniej do tego celu stosowali spaliny samochodowe. Ciała zamordowanych były palone albo w obozowych krematoriach, albo na stosach pod gołym niebem" – podaje jeden z podręczników[47]. W innym można przeczytać:

> W końcu 1941 r. w Chełmnie nad Nerem zaczął działać pierwszy obóz zagłady, w którym zabijano Żydów przez uduszenie spalinami samochodowymi w specjalnie uszczelnionych ciężarówkach. Następne obozy śmierci, wyposażone w stałe komory gazowe, w których można było zabić kilka tysięcy ludzi dziennie, powstały w Treblince, Bełżcu i Sobiborze. Największy ośrodek masowej zagłady powstał w ramach obozu Auschwitz, gdzie ofiary duszono silnie trującym gazem cyklon B: jednorazowo można tam było uśmiercić 8 tys. ludzi. Komory gazowe zbudowano też w obozie w Majdanku[48].

Omawiając techniki uśmiercania w komorach gazowych, podkreśla się mocno niemieckie sprawstwo i wykonanie tej zbrodni. Przykładowo: „O lokalizacji obozów śmierci na terytorium dzisiejszej Polski zadecydowały względy praktyczne przytaczane przez oprawców. Uważali oni, że stosowana na tych terenach polityka terroru wobec polskiej ludności zapobiegnie udzielaniu pomocy Żydom, a centralne położenie kraju i dobrze rozwinięta sieć kolejowa ułatwia transport ofiar". Dalej czytamy: „Wszystkie obozy zagłady były niemieckimi instytucjami państwowymi powstałymi za pieniądze z budżetu III Rzeszy"[49].

W podsumowaniu fragmentów dotyczących masowego mordu europejskich Żydów w ośrodkach zagłady uczniowie znajdą rzetelne informacje o liczbie zgładzonych. Twórcy podręczników, przytaczając statystyki, zaznaczają, że zdecydowaną większość ofiar stanowili Żydzi, w Auschwitz-Birkenau stanowili oni ponad 90 procent spośród z 1,1 mln ludzi, którzy tam zginęli[50]. Prawie wszyscy autorzy zamieścili w swych podręcznikach wiadomości o zagładzie Sinti i Romów, często ilustrując je zdjęciami archiwalnymi i danymi liczbowymi[51].

---

[46] *Ku współczesności*, Stentor, s. 140; *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 84.

[47] *Teraz historia*, SOP, s. 120.

[48] *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83.

[49] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 152.

[50] Autor podręcznika *Historia. Wiek XX* podaje błędną liczbę zabitych w Auschwitz-Birkenau – 1,3 mln (s. 84).

[51] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 143–144; *Teraz historia*, SOP, s. 124.

O ile ogólny obraz Holokaustu jako wydarzenia wyjątkowego, wpisanego w logikę prowadzonej przez Niemców wojny, został w podręcznikach przedstawiony zgodnie ze stanem wiedzy akademickiej i nie budzi zastrzeżeń merytorycznych, o tyle temat relacji polsko-żydowskich w czasie wojny nasuwa krytyczne uwagi.

Problem stosunku Polaków do Żydów i Holokaustu zazwyczaj prezentowany jest na przykładzie czterech zagadnień: udziału ludności polskiej w bezpośrednich mordach na Żydach, w tym zbrodni w Jedwabnem; kwestii szmalcowników; wsparcia polskiego podziemia w trakcie powstania w getcie warszawskim oraz pomocy i ratowania Żydów przez instytucje Polskiego Państwa Podziemnego i indywidualnych Polaków (Sprawiedliwych wśród Narodów Świata).

O polskim współudziale uczniowie przeczytają:

> Podsycając niechęć, a często i nienawiść wobec Polaków i Żydów, Niemcy wciągali nieraz miejscową ludność do współudziału w popełnianych zbrodniach. Również samych Polaków nazistom udało się skłonić do wystąpień antyżydowskich. Przykładem jest d o k o n a n y p r z e z N i e m c ó w i P o l a k ó w [podkreślenie moje – R. Sz.] mord w Jedwabnem, gdzie śmierć poniosło kilkuset Żydów (w większości spalonych żywcem)[52].

Z innego podręcznika dowiedzą się, że: „I n c y d e n t a l n y u d z i a ł [podkreślenie moje – R. Sz.] w tym zbrodniczym działaniu mieli Polacy. W lipcu 1941 r. w Jedwabnem kilkaset żydowskich kobiet, dzieci i mężczyzn zostało zamordowanych przez Polaków, sąsiadów z tej samej miejscowości”[53]. Kolejny podręcznik informuje: „Zdarzały się też przypadki udziału Polaków [podkreślenie moje – R. Sz.] w mordowaniu ludności żydowskiej. Najbardziej przerażające mordy dokonane zostały w dwóch podlaskich miejscowościach: J e d w a b n e m i R a d z i ł o w i e. Na początku lipca 1941 roku (wkrótce po wkroczeniu wojsk niemieckich) Polacy żywcem spalili kilkuset Żydów”[54]. W jeszcze innym: „Do masowego mordu Żydów dokonanego przez Polaków doszło j e d y n i e [podkreślenie moje – R. Sz.] w 1941 r. w Jedwabnem, na terenie dawnej okupacji sowieckiej”[55].

Warto zwrócić uwagę na dwie cechy charakteryzujące sposób narracji w przytoczonych fragmentach. Po pierwsze, teksty te mają charakter informacyjny. Przekazują jedynie fakty dotyczące wydarzenia, które miało miejsce na określonym terenie, w określonym czasie, brali w nim udział określeni sprawcy itd. Autorzy w ogóle nie stawiają pytań: dlaczego doszło do mordów ludności żydowskiej? Dlaczego w mordach uczestniczyli Polacy? Co było tego przyczyną? Jaka była rola Niemców w organizowaniu antyżydowskich pogromów? Jak zareagowały na to osoby i instytucje darzone przez Polaków autorytetem (Kościół katolicki i agendy tworzącego się dopiero Polskiego Państwa Podziemne-

[52] *Ciekawi świata*, Operon, s. 170.
[53] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 142.
[54] *Teraz historia*, SOP, s. 122–123.
[55] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 155.

go)? Czy istniała możliwość przeciwdziałania? Po drugie, autorzy, podając informacje uczniowi, zaopatrują je jednocześnie w komentarz, mający za zadanie zneutralizować albo osłabić ich negatywny wydźwięk. Twórcy piszą więc o „incydentalnym udziale" Polaków w mordach lub o „zdarzających się przypadkach" udziału ludności polskiej w zbrodniach na Żydach, wreszcie twierdzą, że w zbrodni w Jedwabnem obok Polaków brali udział także Niemcy. Tymczasem, jak wiemy z literatury historycznej, dostępnej również dla autorów podręczników, sytuacja wyglądała zgoła inaczej. Akty mordów na Żydach, których dopuścili się Polacy latem 1941 r., nie ograniczały się do Jedwabnego i Radziłowa. Jak ujawniono podczas śledztwa IPN i towarzyszących mu badań historycznych, do podobnych wydarzeń doszło w 67 miejscowościach Białostocczyzny i Łomżyńskiego[56]. Udział Polaków w tych zajściach nie był przypadkowy i incydentalny. „Ten największy – w tym czasie i na tym terenie – mord Żydów, w którym wzięli udział Polacy, nie był ani pierwszym, ani ostatnim aktem agresji z ich udziałem" – pisze Andrzej Żbikowski[57]. Na temat roli oddziałów niemieckich w zabijaniu Żydów w Jedwabnem ten sam autor w innym miejscu stwierdza: „jestem przekonany o drugorzędnym znaczeniu niemieckiej inspiracji. Pogromy antyżydowskie nie były wynikiem niemieckiej intrygi, choć obecność niemieckich żołnierzy i policjantów bardzo sprzyjała ich eskalacji"[58]. W podobnym duchu wypowiadał się prokurator Radosław Ignatiew prowadzący w latach 2000–2003 oficjalne śledztwo w sprawie mordu w Jedwabnem z ramienia pionu prokuratorskiego IPN. W uzasadnieniu postanowienia o umorzenia śledztwa stwierdzał: „zasadne jest przypisanie Niemcom, w ocenie prawnokarnej, spraw-

[56] Przypadki te analizował Andrzej Żbikowski, *Pogromy i mordy ludności żydowskiej w Łomżyńskiem i na Białostocczyźnie latem 1941 roku w świetle relacji ocalałych Żydów i dokumentów sądowych* [w:] *Wokół Jedwabnego*, red. Paweł Machcewicz, Krzysztof Persak, t. 1: *Studia*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, 2002, s. 159–271. Historyk ten rozwinął swe badania nad pogromami na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej, uzupełniając ich listę o nowe przypadki. W sumie udokumentował ich 67 – *idem*, *U genezy Jedwabnego. Żydzi na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej. Wrzesień 1939 – lipiec 1941*, Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny, 2006, s. 213 i n. Warto przypomnieć, że Żbikowski o mordach ludności żydowskiej na terenach Kresów Wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej pisał już w 1992 r., zob. *idem*, *Lokalne pogromy Żydów w czerwcu i lipcu 1941 roku na wschodnich rubieżach II Rzeczpospolitej*, „Biuletyn ŻIH" 1992, nr 2/3, s. 3–18. Zapisy o mordzie w Jedwabnem i innych miejscowościach Łomżyńskiego i Białostocczyzny trafiły do popularnych syntez dziejów Polski. Autorzy jednej z nich piszą: „Pogromy dokonywane przez Polaków, kierowanych lub inspirowanych przez Niemców, w pierwszych tygodniach okupacji niemieckiej zdarzały się w wielu miejscowościach (co najmniej 23) […] największych pogromów dokonano w Radziłowie (7 VII) oraz Jedwabnem (10 VII), gdzie zamordowano kilkuset Żydów. W obu wypadkach część z nich spalono żywcem w stodołach", Czesław Brzoza, Andrzej Leon Sowa, *Historia Polski 1918–1945*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 594–595

[57] Żbikowski, *Pogromy i mordy ludności żydowskiej…*, s. 160.

[58] *Idem*, *U genezy Jedwabnego…*, s. 238.

stwa *sensu largo* tej zbrodni. Wykonawcami zbrodni, jako sprawcy *sensu stricto*, byli polscy mieszkańcy Jedwabnego i okolic"[59].

Sposób przedstawiania zbrodni w Jedwabnem oraz udziału w niej Polaków nie jest jedynym przykładem prób złagodzenia przez autorów wydźwięku prezentowanych faktów. Drugim jest kwestia szmalcowników. W jednym z podręczników ogólnikowo napisano:

> Stosunek Polaków do hitlerowskiej polityki eksterminacyjnej był zróżnicowany. Zdarzały się akty wrogości czy kolaboracji z okupantem („szmalcownictwo"), co miało doprowadzić do wydania ukrywających się Żydów. Powszechna była obojętność, wynikająca z poczucia obcości. Duża grupa Polaków, szacowana na kilkaset tysięcy, w odruchu bezinteresownej pomocy starała się udzielić pomocy Żydom[60].

Z innej książki uczeń dowie się, że „przeważająca część Polaków na ogół zachowywała się obojętnie wobec tragedii ludności żydowskiej. Jednak wielu z nich, ryzykując życiem swoim i swojej rodziny, samorzutnie decydowało się pomagać uciekinierom z getta, często dając im schronienie w piwnicach, zamaskowanych wnękach, na strychach"[61]. Kolejny podręcznik: „Polacy jako naród nie dali się nakłonić przez Niemców do udziału w pogromach ludności żydowskiej, choć zdarzały się przypadki tzw. szmalcowników, wydających Żydów Niemcom. Takie osoby były jednak skazywane przez Polskie Państwo Podziemne na karę śmierci"[62].

Cytując fragmenty podręczników szkolnych dotyczące postaw Polaków wobec Zagłady, można odnieść wrażenie, że autorzy za wszelką cenę próbują odnaleźć symetrię pomiędzy humanitaryzmem i poświęceniem (Sprawiedliwi) a czynami moralnie nagannymi i haniebnymi (szmalcownicy). Wzmianka o Polakach uczestniczących w mordzie Żydów w Jedwabnem równoważona jest informacją o pomocy i ratunku w szczególnych warunkach: „Okupowane ziemie polskie były jedynym obszarem w Europie, gdzie za pomaganie Żydom groziła kara śmierci. Mimo to w ratowanie Żydów zaangażowało się wiele osób"[63]. W innej publikacji autorzy skrupulatnie opisują działalność Rady Pomocy Żydom „Żegota" działającej przy Delegaturze Rządu RP na Kraj, podkreślając, że „Była to jedyna w okupowanej Europie rządowa organizacja utworzona w celu pomocy i obrony skazanych na całkowitą zagładę Żydów"[64]. O tym, że „Żegota" stanowiła jedyną w wojennej Europie instytucję afiliowaną przy strukturach Polskiego Państwa Podziemnego, która zajmowała się pomocą i ratowaniem Ży-

---

[59] *Postanowienie o umorzeniu śledztwa w sprawie zabójstwa obywateli polskich narodowości żydowskiej w Jedwabnem w dniu 10 lipca 1941 roku, Białystok 30 czerwca 2003 r. (fragment)* [w:] *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów…*, dok. 214, s. 500–501.

[60] *Odkrywamy na nowo*, Operon, s. 186–187.

[61] *Teraz historia*, SOP, s. 122.

[62] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 155.

[63] *Ibidem*, s. 154.

[64] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 190.

dów w czasie Holokaustu, piszą wszyscy twórcy podręczników. W nielicznych pozycjach działalność „Żegoty" została tak szeroko przedstawiona, że autorzy nie uniknęli ryzykownych uogólnień i przesady: „Żegota organizowała pomoc dla ludności zamieszkałej w gettach, dostarczając żywność, lekarstwa, a od powstania w 1942 roku ŻOB [Żydowskiej Organizacji Bojowej], także pewnej ilości broni. Organizacja zbierała i dokumentowała dane o nazistowskich zbrodniach dokonywanych na ludności żydowskiej. Dzięki temu przygotowano raport dla aliantów zachodnich, przekazany przez Jana Karskiego"[65]. Oczywiście to nie „Żegota" dostarczała broń do getta dla ŻOB, a raporty przewożone przez kurierów Polskiego Państwa Podziemnego, w tym przez Jana Karskiego, informujące o losie ludności żydowskiej przygotowywała przede wszystkim grupa „Oneg Szabat" pracująca pod kierunkiem Emanuela Ringelbluma w getcie warszawskim oraz Biuro Informacji i Propagandy Komendy Głównej AK.

W innym podręczniku uczeń znajdzie daleko niepełne dane o składzie politycznym „Żegoty": „W tej organizacji współpracowali przedstawiciele wszystkich najważniejszych sił politycznych Polskiego Państwa Podziemnego, oprócz Stronnictwa Narodowego i ugrupowań skrajnie prawicowych". Autor nie wymienia przedstawicieli ugrupowań żydowskich! W następnym zdaniu książka ta błędnie podaje, że „Radą kierowała Zofia Kossak-Szczucka z prawicowego Frontu Odrodzenia Polski, znana przed wojną z antysemickich poglądów"[66]. Radzie Pomocy Żydom „Żegota" przewodził, jak informuje prawidłowo inny podręcznik[67], Juljan Grobelny, a Zofia Kossak-Szczucka nie wchodziła w skład prezydium Rady (była natomiast współzałożycielką Tymczasowego Komitetu im. Konrada Żegoty, działającego nieco wcześniej). Poglądów antysemickich nie zmieniła nawet w czasie okupacji, co nie przeszkadzało jej w zaangażowaniu w pomoc dla ludności żydowskiej[68].

Przy omawianiu kwestii wsparcia dla ludności żydowskiej twórcy podręczników obok Zofii Kossak-Szczuckiej wymieniają Irenę Sendlerową, poświęcając jej pracy wydzieloną część podręcznika. Uczeń znajdzie tu wiadomości na temat działalności społecznej tej postaci, o jej kontaktach z gettem w Warszawie i współpracy w charakterze szefowej referatu dziecięcego „Żegoty". Prawie każda pozycja informuje o liczbie 2500 żydowskich dzieci uratowanych przez Irenę Sendlerową[69].

---

[65] *Ibidem*.

[66] *Ciekawi świata*, Operon, s. 193.

[67] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 154.

[68] O roli Zofii Kossak-Szczuckiej w powstaniu Rady Pomocy Żydom „Żegota" zob. Teresa Prekerowa, *Konspiracyjna rada Pomocy Żydom, 1942–1945*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1982. O antysemityzmie Zofii Kossak-Szczuckiej zob. Carla Tonini, *Czas nienawiści i czas troski. Zofia Kossak-Szczucka – antysemitka, która ratowała Żydów*, Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny, 2005.

[69] *Odkrywamy na nowo*, Operon, s. 187; *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 87; *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 198. Autor jednego z podręczników napisał: „Jedną z działaczek

Wielu autorów, opisując akcję pomocy, podkreśla, że na okupowanych ziemiach polskich za udzielanie Żydom jakiegokolwiek wsparcia groziła kara śmierci pomagającemu i jego rodzinie. W jednym z podręczników można przeczytać: „Na ziemiach polskich, w przeciwieństwie do okupowanych przez Niemców obszarów Europy zachodniej, naziści wprowadzili karę śmierci za jakąkolwiek formę pomocy Żydom. Co więcej, karze podlegała nie tylko osoba, która pomocy udzieliła, ale również jej rodzina”[70]. Autorzy innej publikacji piszą: „Okupowane ziemie polskie były jedynym obszarem w Europie, gdzie za pomaganie Żydom groziła kara śmierci. Mimo to w ratowanie Żydów zaangażowało się wiele osób”[71]. Po krótkiej informacji o „Żegocie” twórcy tego podręcznika piszą: „Żydom pomagali także zwykli ludzie, np. Irena Sendlerowa czy rodzina Józefa i Wiktorii Ulmów z Markowej w Rzeszowskiem. Małżeństwo to wraz z szóstką małych dzieci zostało rozstrzelane na ukrywanie ośmiu Żydów”[72]. W kolejnym podręczniku pod zdjęciem rodzinnym Bronisławy i Adama Kowalskich z Ciepielowa koło Radomia zapisano, że zostali oni „zamordowani za pomaganie Żydom w 1942 r. i uhonorowani tytułem Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”[73].

Cechą charakterystyczną wzmianek o działalności Sprawiedliwych jest kończenie narracji na ich rozstrzelaniu przez Niemców. Autorzy książek nie dociekają, skąd Niemcy wiedzieli, że we wsiach, lasach, miastach i miasteczkach, w konkretnych domostwach i mieszkaniach ukrywają się Żydzi. Na podstawie prowadzonych studiów nad ratowaniem Żydów wiemy, że sąsiedzkie donosy nie należały do rzadkości. W taki sposób Niemcy dowiedzieli się o ukrywaniu ośmiu Żydów przez wspominaną rodzinę Ulmów. Doniósł na nich dobrze im znany Włodzimierz Leś, posterunkowy granatowej policji w Łańcucie[74].

Przykład Ulmów dobrze ilustruje odkrywany w najnowszych badaniach historycznych problem udzielania pomocy Żydom ukrywającym się w tzw. „trzeciej fali Zagłady”. Badaczka tego zagadnienia Barbara Engelking w swojej przełomowej dla tematu pracy pisze: „Jest bezsprzecznie prawdą, że za pomoc niesioną

Żegoty była I r e n a S e n d l e r o w a. Uratowała ona od śmierci setki żydowskich dzieci”, *Teraz historia*, SOP, s. 122. Informacja o setkach dzieci żydowskich z warszawskiego getta uratowanych przez Irenę Sendlerową jest najprawdopodobniej najbliższa prawdzie. Zakładając, że rodzice decydowali się na oddanie dziecka obcej osobie od momentu bezpośredniego zagrożenia życia, a więc od rozpoczęcia akcji wysiedleńczej w getcie warszawskim 22 lipca 1942 r., do wybuchu powstania w getcie 19 kwietnia 1943 r., możemy przyjąć, że akcja Ireny Sendlerowej trwała 272 dni. Z prostego rachunku wynika, że Sendlerowa musiałaby wyprowadzać (wynosić) z getta dziewięcioro dzieci dziennie, wliczając w to soboty i niedziele, wszystkie dni świąteczne i inne dni wolne. W warunkach konspiracyjnych było to wykluczone.

[70] *Ciekawi świata*, Operon, s. 193.

[71] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 154.

[72] *Ibidem*, s. 155. Jest to jedyny podręcznik, w którym wspomniano rodzinę Ulmów.

[73] *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 87.

[74] Mateusz Szpytma, Jarosław Szarek, *Sprawiedliwi wśród narodów świata. Przejmująca historia polskiej rodziny, która poświęciła swe życie, ratując Żydów*, Kraków: Dom Wydawniczy Rafael: 2007, s. 52.

Żydom oddało swe życie wielu bohaterskich Polaków, trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że nie musiało ich tylu zginąć. Stali się oni ofiarami nie tylko Niemców, którzy ich zamordowali, lecz pośrednio – ofiarami swoich znajomych czy sąsiadów, którzy na nich donieśli. Dopiero uświadomienie sobie tego tworzy właściwy kontekst umożliwiający opisanie postaw społecznych na wsi i rozumienie, jak wielką odwagą wykazali się ci, którzy decydowali się pomagać Żydom"[75].

Zwieńczeniem opisywanego heroizmu Polaków ratujących Żydów w czasach Holokaustu – i to w skrajnie trudnych warunkach, gdyż okupanci niemieccy wyznaczyli karę śmierci dla każdego, kto będzie pomoc taką świadczył – jest informacja, że spośród przyznanych przez Instytut Yad Vashem tytułów Sprawiedliwego wśród Narodów Świata największą ich liczbę otrzymali Polacy. W jednym z podręczników pod fotografią dyplomu nadania tego miana Bronisławowi Marchlewiczowi z Otwocka pod Warszawą można przeczytać: „Kilkanaście lat po wojnie Instytut Pamięci w Jerozolimie ustanowił medal i order [tak w oryginale – R.Sz.] Sprawiedliwy wśród Narodów Świata. Przyznawany jest on osobom, które ratowały Żydów w czasie Zagłady. Wśród osób tych ponad 30 procent stanowią Polacy"[76]. W cytowanych fragmentach podręczników dotyczących pomocy świadczonej przez Sprawiedliwych autorzy nie podają, że musiała to być pomoc bezinteresowna. Tymczasem, jak pokazują badania historyczne, za wsparcie czy ratunek często oczekiwano od Żydów opłaty w różnej formie (pieniądze, majątek, ubranie, sprzęty domowe, prace pomocnicze w gospodarstwie, a nawet świadczenia seksualne[77])[78].

Rozważając nieobecność w narracjach podręcznikowych pewnych kwestii dotyczących polskiego wsparcia dla ukrywających się Żydów, warto zwrócić uwagę na wskazany przez Jacka Leociaka aspekt tej sprawy. W swojej pracy o ratowaniu Żydów zauważa on: „Dyskurs o pomocy ma dwa oblicza. Jasne – to opowieść o heroizmie, poświęceniu, altruizmie. Ciemne – o strachu przed zdradą sąsiadów, o szantażu, o podłości. Obie strony, jasna i ciemna, stanowią całość nierozdziel-

[75] Barbara Engelking, *Jest taki piękny słoneczny dzień… Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942–1945*, Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, s. 12.

[76] *Teraz historia*, SOP, s. 122.

[77] Zob. Jan Grabowski, *Życie w ukryciu widziane przez pryzmat pewnego dzienniczka* [w:] *Człowiek wobec totalitaryzmu. Od prostych recept do „ostatecznego rozwiązania"*, red. Alicja Bartuś, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Fundacja na Rzecz MDSM, 2012, s. 112–130.

[78] Zuzanna Schnepf-Kołacz, *Pomoc Polaków dla Żydów na wsi w czasie okupacji niemieckiej. Próba opisu na przykładzie Sprawiedliwych wśród Narodów Świata* [w:] *Zarys krajobrazu. Wieś polska wobec zagłady Żydów 1942–1945*, red. Barbara Engelking, Jan Grabowski, Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, 2011, s. 195–258; Engelking, *Jest taki piękny słoneczny dzień…*; Elżbieta Rączy, *Pomoc Polaków dla ludności żydowskiej na Rzeszowszczyźnie 1939–1945*, Rzeszów: Instytut Pamięci Narodowej, 2008; *Polacy i Żydzi pod okupacją niemiecką 1939–1945. Studia i materiały*, red. Andrzej Żbikowski, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej 2006.

ną. Z historii Sprawiedliwych nie możemy wydestylować tylko nurtu jasnego. Towarzyszy mu bowiem nieodłącznie ciemny nurt…"[79]. Niestety, z lektury żadnego podręcznika historii uczeń polskiej szkoły nie dowie się o stronie ciemnej. Bohaterstwo nielicznych Polaków nie jest ukazywane w kontekście powszechnej obojętności oraz licznych przypadków podłości. Przekaz na temat polskiej pomocy i Sprawiedliwych jest jednostronny. Eksponowanie tylko jasnych aspektów, nawet jeśli uzasadnione powodami wychowawczymi[80], jest niewłaściwe, gdyż wprowadza ucznia w błąd. Uwzględnianie jednej strony zjawiska jest fałszowaniem historii, a nie jest to przecież celem nauczania o Zagładzie.

Ostatnim elementem obrazu postawy Polaków wobec Holokaustu i losów ludności żydowskiej jest zagadnienie pomocy dla walczącego getta w Warszawie. Autorzy podręczników często informują, że wśród prześladowanych, a następnie mordowanych Żydów narastała chęć przeciwstawienia się oprawcom.

> W 1942 roku Niemcy rozpoczęli l i k w i d a c j e g e t t, wywożąc ich mieszkańców do obozów zagłady. Wśród Żydów byli także żołnierze i oficerowie wojska polskiego. W gettach istniał r u c h o p o r u mimo utrudnionego kontaktu ze światem zewnętrznym i braku broni. Do najważniejszych należały Żydowska Organizacja Bojowa (ŻOB) i Żydowski Związek Wojskowy (ŻZW). W obliczu całkowitej zagłady Żydzi w końcu stawili zbrojny opór[81].

W innej pozycji można przeczytać:

> 19 kwietnia 1943 r. w getcie warszawskim wybuchło powstanie. Było ono ostatnim aktem rozpaczy, ponieważ nikt nie spodziewał się zwycięstwa. Polskie podziemie udzieliło pomocy walczącym Żydom, lecz nie mogło to powstrzymać ostatecznej klęski powstańców. W wyniku zaciętych walk, które trwały aż do 16 maja, teren getta został całkowicie zrównany z ziemią przez Niemców. Niewielu Żydów przeżyło, a jednym z ocalałych był ostatni dowódca powstania – Marek Edelman. Również w innych miastach Żydzi próbowali stawiać opór, jednak wszędzie kończyło się to klęską prawie bezbronnych powstańców[82].

Powyższy cytat można uznać za modelowy. Frazy te z większymi lub mniejszymi uzupełnieniami są powielane przez wszystkie podręczniki. Informuje się w nich ucznia o dwóch organizacjach konspiracyjnych w getcie warszawskim, ŻOB i ŻZW. W jednym wymienia się ich przywódców: Mordechaja Anielewicza

---

[79] Jacek Leociak, *Ratowanie. Opowieści Polaków i Żydów*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011, s. 13.

[80] Postulat eksponowania w edukacji „postaw bohaterskich, ludzi ratujących Żydów i przeciwstawiających się systemowi jako wzorców do naśladowania przez młodzież" postawił Piotr Trojański, *Pomiędzy „banalnością zła" a „banalnością heroizmu" – czyli o potrzebie analizowania w nauczaniu o Holokauście procesów i mechanizmów psychospołecznych, które doprowadziły do Zagłady* [w:] *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania…*, s. 255–265.

[81] *Ku współczesności*, Stentor, s. 140.

[82] *Poznać przeszłość*, Nowa Era, s. 195.

(ŻOB) oraz Pawła Frenkla i Leona Rodala (ŻZW)[83]. Do stałych motywów należą samotność powstańców, niedostateczne uzbrojenie oraz niewystarczające wsparcie z zewnątrz:

> 19 kwietnia 1943 roku w Warszawie wybuchło największe powstanie żydowskie. Uzbrojeni jedynie w broń ręczną Żydzi bohatersko stawiali czoła regularnej armii niemieckiej, wyposażonej w karabiny maszynowe, artylerię i czołgi. Po miesiącu walk osamotnieni Żydzi zostali pokonani, a getto zrównane z ziemią. Komendant ŻOB Mordechaj Anielewicz popełnił samobójstwo w otoczonym przez Niemców bunkrze[84].

Inne pozycje podają: „Żydowscy powstańcy byli wspierani zbrojnie przez polskie podziemie (AK i GL), które przeprowadzało akcje przeciw oddziałom niemieckim w okolicach getta. Polskim organizacjom zbrojnym udało się też przekazać walczącym Żydom nieco broni i amunicji. Była to jednak kropla w morzu potrzeb"[85]; „Pomimo dysproporcji sił to pierwsze miejskie powstanie w okupowanej Europie trwało trzy miesiące. Losu powstańców nie zmieniły podejmowane przez polskie organizacje zbrojne – Armia Krajowa i Gwardia Ludowa – próby przyjścia powstaniu z pomocą"[86].

Autorzy publikacji podają różny czas trwania powstania. Cytowany powyżej podręcznik mówi o „trzech miesiącach", w kolejnym można znaleźć informację, że wydarzenia powstania rozgrywały się od 19 kwietnia do 8 maja 1943 r.[87] W jeszcze innych mowa jest o okresie „od 19 kwietnia do połowy lipca 1943 roku"[88], w książce *Teraz historia* zaś podano, że „Powstanie trwało prawie miesiąc"[89].

Z większości podręczników uczniowie dowiedzą się, że krótkotrwałe bunty wybuchły także w innych gettach: „w Klecku w 1942 r. (21 lipca), w Łachwi[e] [w 1942 r. (3 września) i Głębokiem w lipcu 1943 r., na terenie Ukrainy powstanie w getcie wybuchło w Krzemieńcu, a na Litwie w Wilnie (oba w sierpniu 1943 r.) […], w Białymstoku, gdzie dowódcą był Mordechaj Tannenbaum [*sic*!], walki trwały od 16 lipca przez kilka dni"[90], a także w Częstochowie i Będzinie oraz w obozach zagłady: w Treblince i Sobiborze[91].

Na podstawie wyżej cytowanych fragmentów dotyczących powstania w getcie warszawskim i polskiej pomocy dla żydowskich bojowników można stwierdzić, że autorzy operują stereotypami i mitami historycznymi wytworzonymi w okresie powojennym. Wyraźnym tego przykładem jest informacja o Marku

[83] *Ciekawi świata*, Operon, s. 190.
[84] *Ku współczesności*, Stentor, s. 140.
[85] *Ciekawi świata*, Operon, s. 190.
[86] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 141.
[87] *Odkrywamy na nowo*, Operon, s. 165.
[88] *Poznajemy przeszłość*, SOP, s. 141.
[89] *Teraz historia*, SOP, s. 124.
[90] *Odkrywamy na nowo*, Operon, s. 165.
[91] *Teraz historia*, SOP, s. 124.

Edelmanie jako ostatnim dowódcy powstania po śmierci Mordechaja Anielewicza. Biorąc pod uwagę wiedzę, jaką dziś dysponujemy na temat powstania w getcie warszawskim, trudno utrzymać twierdzenie o kierowniczej roli Edelmana. Był dowódcą grup bojowych ŻOB-u walczących na terenie tzw. szopu szczotkarzy, obejmującego domy w kwartale ulic: Świętojerska, Wałowa, Franciszkańska, Bonifraterska[92]. Utrwaliło się jednak przekonanie o jego przywództwie nad powstaniem w getcie warszawskim. Podręczniki szkolne zamiast weryfikować błędne informacje, utrwalają je.

Podobnie autorzy przeceniają polską pomoc dla powstania. Piszą wprawdzie, że taka istniała, nawet zaznaczają, że była niewystarczająca, ale konsekwentnie unikają określenia jej wielkości, skuteczności i znaczenia. W pamięci żydowskiej o powstaniu w getcie warszawskim zachował się obraz osamotnienia walczących i ginących Żydów oraz obojętności mieszkańców Warszawy.

Istotną zmianą w narracji o powstaniu w getcie warszawskim w stosunku do podręczników sprzed lat jest udana próba pokazania walki w getcie jako żydowskiego doświadczenia, a nie jako fragmentu walki narodu polskiego z okupantem hitlerowskim o wolność i niepodległość.

Podsumowanie

Publikacja książki Jana Tomasza Grossa pt. *Sąsiedzi* rozpoczęła w Polsce burzliwą dyskusję na temat narodowej pamięci historycznej, w szczególności dotyczącej stosunków polsko-żydowskich w przeszłości. W ciągu dziesięciolecia 2002–2012 wydano wiele publikacji poruszających ten temat, częstokrotnie powracano do różnych aspektów tej problematyki w rozmowach prywatnych i debatach publicznych. Inspirowało to twórców kultury do wypowiedzi artystycznych, niektórych polityków do składania deklaracji, a historyków do dalszych badań. Prowadziło do ważnych przewartościowań w polskiej pamięci historycznej, wpłynęło na zmianę postaw wobec historii najnowszej, motywowało do eksploracji nowych obszarów badawczych, stawiania nowych pytań oraz szukania na nie odpowiedzi, często wbrew utartym i akceptowanym przez większość poglądom i ocenom. W niektórych wypowiedziach poruszano kwestię konieczności napisania nowej wersji historii Polski, obejmującej okres drugiej wojny światowej i czasów powojennych.

W tym samym okresie dokonywano reformy polskiego systemu oświaty, w tym nauczania historii. Przekształcano nie tylko organizację polskiej szkoły, lecz także zmieniano programy nauczania, wprowadzając podstawę programową kształcenia ogólnego obowiązującą wszystkich na poszczególnych etapach

[92] Israel Gutman, *Walka bez cienia nadziei. Powstanie w getcie warszawskim*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM, 1998; Barbara Engelking, Jacek Leociak, *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*, wyd. 2, Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, 2013, s. 799.

nauczania. Poważną modyfikacją wprowadzoną w wyniku reformy było przeniesienie nauczania historii najnowszej z gimnazjum do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej i przydzielenie nauczycielowi na realizację tematyki sześćdziesięciu godzin lekcyjnych w ciągu jednego roku szkolnego.

W ślad za przeobrażeniami podstawy programowej nastąpiła aktualizacja podręczników szkolnych. Powstała doskonała okazja, aby sprawdzić, czy debaty historyczne, w tym „debata jedwabieńska" prowadzona w ostatnim dziesięcioleciu, oraz nowe obszary historii Holokaustu badane przez historyków znalazły swe miejsce w podręcznikach do nauczania historii najnowszej.

W najnowszych podręcznikach obraz Holokaustu jest zróżnicowany i dzieli się na dwie nieprzystające do siebie części. W pierwszej zaprezentowano Zagładę jako zjawisko wyjątkowe i uniwersalne, dotyczące całej Europy. Autorzy szeroko omawiają ideologię nazistowską i jej komponent antyżydowski, politykę prześladowań i pozbawiania praw obywatelskich Żydów w Niemczech po dojściu narodowych socjalistów do władzy. Następnie wskazują na eskalację polityki antyżydowskiej, do której doszło wraz z wybuchem wojny. Przedstawiają system prześladowań i represji, jakim poddani zostali Żydzi europejscy, ze szczególnym naciskiem na sytuację na okupowanych ziemiach polskich. W bardzo szerokim zakresie informują o tworzeniu gett, opisują warunki życia ludności zamkniętej w dzielnicach żydowskich. Charakteryzując tę fazę Holokaustu, nazywają go zgodnie z ustaleniami historyków etapem pośrednim eksterminacji.

Wszyscy twórcy podręczników wskazują na cezurę, jaką była niemiecka agresja na ZSRR w czerwcu 1941 r. Zwracają uwagę, że polityka niemiecka wobec Żydów przeobraziła się wówczas z restrykcyjnej w eksterminacyjną. Ilustrują to działalnością Einsatzgruppen na Wschodzie. W każdej z pozycji zaznaczono, że wraz z rozpoczęciem wojny z ZSRR w hitlerowskich Niemczech wydano rozkaz o „ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej" w całej Europie, a podczas konferencji w Wannsee 20 stycznia 1942 r. plan ten uszczegółowiono.

Wszystkie książki bardzo szczegółowo mówią o tworzeniu i funkcji obozów zagłady, odróżniając je jednocześnie od obozów koncentracyjnych. Uczeń zgodnie z prawdą dowie się, że te pierwsze zakładane były z myślą o zagładzie europejskich Żydów. Uzyska też odpowiedź na pytanie, dlaczego okupowane ziemie polskie zostały wybrane na spełnienie tego bezprecedensowego w dziejach mordu państwowego. Drobne błędy faktograficzne czy rzeczowe nie obniżają wartości prezentowanych wiadomości na temat Holokaustu.

Trochę inaczej ocenić należy fragmenty odnoszące się do postaw ludności polskiej wobec Zagłady. Dobrze się stało, że wszyscy autorzy uznali za konieczne przedstawić problem stosunku Polaków do Żydów podczas drugiej wojny światowej, a w szczególności opisać ich aktywność w trakcie prześladowań i eksterminacji Żydów. Jednak w kreślonym na łamach podręczników obrazie brakuje nie tylko wyników badań prowadzonych przez historyków (niektórzy autorzy sami są badaczami tych tematów), lecz nawet sugestii, że nasza wiedza na ten temat się zmienia. Tymczasem w minionym dziesięcioleciu historycy polscy roz-

poczęli eksplorację nowych obszarów badawczych. Znacznie pogłębiono studia nad postawami społeczeństwa polskiego wobec ludności żydowskiej w czasie Holokaustu. Dotyczy to szczególnie nowatorskich badań zespołu Centrum Badań nad Zagładą Żydów nad nastawieniem polskiej wsi wobec uciekających i ukrywających się przed zagładą Żydów. Wyniki kwerend skłaniają do zasadniczej rewizji poglądu na ten temat, przy czym należy tu szukać równowagi pomiędzy pomocą i ratowaniem a wydawaniem i uczestnictwem w mordzie. Chodzi o uzupełnienie obrazu pomocy, jak pisał Jacek Leociak, o jej „ciemne oblicze". Dwie strony, jasna i ciemna, stanowią całość. Tego właśnie elementu brakuje w podręcznikowej narracji o Holokauście. Autorzy analizowanych książek przy opisie stosunków polsko-żydowskich w czasie Zagłady pomijają uznany już dorobek polskich historyków w tej dziedzinie. Uczniowie nie są informowani ani o nowych kierunkach badań, ani o trwających debatach nad różnymi aspektami zagłady Żydów na ziemiach polskich.

Wydaje się, że przez to pokolenie młodych Polaków nie jest przygotowane nie tylko do rozumienia współczesnych dyskusji i sporów o przeszłość, lecz także do świadomego brania w nich udziału. W tym kontekście cytowaną na początku niniejszego artykułu obserwację Antoniego Sułka dotyczącą roli szkoły w przekazywaniu wiedzy o przeszłości młodzieży należy uznać za słuszną.

Książki do nauczania historii nie objaśniają też uczniowi toczących się współcześnie sporów o polską pamięć historyczną. I nie dotyczy to jedynie zaszłości polsko-żydowskich, lecz szerszego obrazu najnowszej historii Polski. Uczeń nie dowie się z podręcznika o debatach historycznych toczących się po 1989 r. o to, czy PRL była państwem totalitarnym, o niemieckie wypędzenia, o rzeź wołyńską i stosunki polsko-ukraińskie w czasie drugiej wojny światowej, o Żołnierzy Wyklętych – aby wymienić te najbardziej doniosłe. Jakie przywoływano w nich racje? Po jakie argumenty sięgano? Można było mieć nadzieję, że po ostatniej reformie nauczania historii i wprowadzeniu obowiązkowego modułu do nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie w drugiej i trzeciej klasie szkoły ponadgimnazjalnej pt. *Ojczysty panteon i ojczyste spory* pojawi się taka możliwość. Niestety marzenia, nie po raz pierwszy, okazały się płonne. Nawet pobieżna analiza zawartości merytorycznej modułu proponowana przez wydawnictwa edukacyjne nie pozostawia żadnych wątpliwości. Uczniowie polskiej szkoły nadal nie będą w czasie lekcji uczeni rozumienia historii, nie skonfrontują się z pytaniem, jakie ta historia ma dla nich znaczenie. Zdobędą informacje, kiedy i dlaczego wybuchło powstanie warszawskie, ale nie będą gotowi do pojęcia jego sensu ani do zadania podstawowych pytań dotyczących tego wydarzenia: Po co? Dlaczego? W imię jakich wartości? Za jaką cenę? Czy było warto? Zostaną przygotowani do opowiadania o wysiłku ratowania Żydów przed eksterminacją, o bohaterstwie Sprawiedliwych wśród Narodów Świata, ale nie zrozumieją heroizmu tych nielicznych. Poznają liczbę drzewek polskich Sprawiedliwych w Yad Vashem w Jerozolimie, ale nie będą otwarci na wiedzę, że za każdą historią o pomocy i ratunku stoi ludzka podłość i zdrada, chęć zysku, a często nienawiść podszyta antysemityzmem.