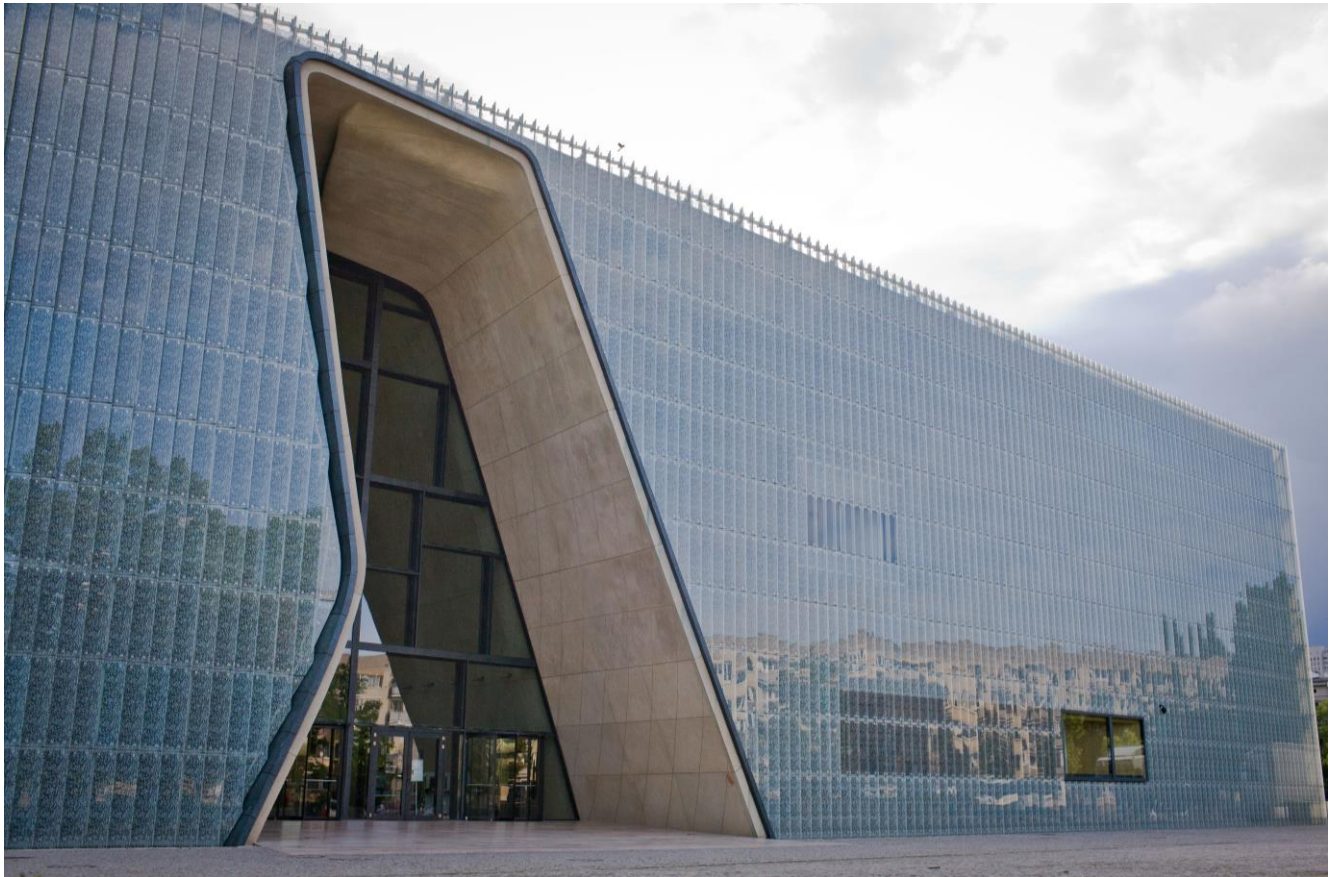




Biuletyn Nauczycieli
POLIN
Nr 5/2017

Spis treści

	Drodzy Czytelniczki i Czytelnicy	3
Adam Musiał	NASZA i WASZA śmierć w polsko-żydowskiej poezji o Holokauście	4
Robert Szuchta	Czy zmiany programowe nauczania historii w polskiej szkole uwzględniają debaty historyczne? Refleksje na marginesie obrazu holokaustu w podręcznikach do nauczania historii.	39
Grzegorz Siwor	Grzegorz Siwor poleca	65
	Noty o książkach	67

Drogie Czytelniczki i Czytelnicy

Oddajemy w Wasze ręce piąty numer „Biuletynu Nauczycieli”. Znajdziecie w nim dwa obszerne teksty nauczycieli praktyków i naszych stałych autorów. Adam Musiał – anglista i kulturoznawca, analizuje polską i żydowską poezję o Holokauście. Znajdziecie tu omówienie twórczości takich poetów jak: Stanisław Wygodzki, Władysław Szlengel, Henryka Łazowertówna czy Zuzanna Ginczanaka.

Robert Szuchta zastanawia się, czy kolejne reformy edukacji uwzględniają debaty historyczne toczące się w społeczeństwie polskim po 2000 r.. Autor próbuje też dociec, czy wyniki najnowszych badań polskich historyków, uznawane przez świat nauki, przenikają do narracji podręcznikowej. Innymi słowy, czy uczeń polskiej szkoły może, czytając podręcznik szkolny, zrozumieć współczesne debaty historyczne i świadomie w nich uczestniczyć.

Tradycyjnie już, numer kończymy omówieniem najnowszych publikacji traktujących o historii Żydów. Tutaj Grzegorz Siwor dzieli się swoimi przemyśleniami nad najnowszymi publikacjami, których przeczytanie poleca.

Gorąco zachęcamy do lektury i współtworzenia naszego nauczycielskiego „Biuletynu”. Jesteśmy otwarci na wasze przemyślenia i opinie. Zachęcamy do dzielenia się swoimi doświadczeniami z przeprowadzonych ciekawych zajęć edukacyjnych, których tematem była historia i kultura Żydów.

Redakcja

ADAM MUSIAŁ¹

NASZA i WASZA śmierć w polsko-żydowskiej poezji o Holokauście

Mogłoby się wydawać, że ogrom terroru czasu Zagłady – prowadzonego i wymierzanego z zimną krwią, na skalę niespotykaną dotąd w historii – pozbawi jego ofiary, a także świadków, zdolności pisanie o tym, czego doświadczyli. Rzeczywiście, niektórzy intelektualiści i ludzie pióra tracili zdolność czynienia użytku z oręża, jakim jeszcze do niedawna posługiwali się bardzo sprawnie. Okrutne doświadczenia getta, a później bestialstwo samego procesu fizycznej eksterminacji w obozach zagłady i koncentracyjnych pozbawiały bowiem ich umysły umiejętności odnoszenia przeżywanych wydarzeń do pojęciowej mapy świata, jaki znali, i posługiwania się przyswojonymi wcześniej kategoriami poznawczymi (przywołajmy tu choćby postaci Améry’ego i Borowskiego). W 1946 roku, a więc już kilka lat po Zagładzie, Julian Przyboś pisał, że wobec zamachu „na ostateczną resztę człowieczeństwa, na to, że człowiek, nie mając nawet swojej śmierci, śmiercią męczeńską coś znaczył, w imię czegoś umierał” nie jest w stanie pisać, bowiem opuszcza go „wszystka ludzka zdolność reakcji”. „Pióro moje drży i muszę milczeć”² – wyznawał.

Jednak wielu innych – także, a może przede wszystkim, żydowskie ofiary nazistowskiego terroru – dopiero wówczas właśnie odczuło potrzebę sięgnięcia po pióro. Pisanie nie zanikło, nawet wtedy, gdy piszący znajdowali się już w skrajnym położeniu, „w sytuacji skazańców tkwiących w kolejce na krawędzi masowego grobu”³. Michał Borwicz, we wstępie do pierwszej powojennej antologii wierszy o Żydach, przytacza wiele przykładów, że

Było przeciwnie. Twórczość samorodna, pisarstwo ludzi nigdy do pisania nie przywykłych i przez nikogo do pisania nie zachęcanych, w ciasnych izdebkach i norach współżyło razem z nędzą i klęską, razem z chorobami i śmiercią. Skazańcy pragną zostawić świadectwo swoich cierpień. Tworzą pamiętniki i kroniki, zbierają materiały.⁴

¹ Nauczyciel j. angielskiego oraz wiedzy o kulturze w III Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie, Ambasador Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

² *Pieśń ujdzie cało: antologia wierszy o Żydach pod okupacją niemiecką*, opracowanie i wstęp M. Borwicz, Warszawa 1947, ss. 134-5.

³ Ibidem, s. 32.

⁴ Ibidem, ss. 32-33.

Ta chęć tworzenia zapisków o własnym losie istniała od samego początku, gdy jeszcze można było mieć jakąś nadzieję. Emanuel Ringelblum odnotowuje w lutym 1941 roku, że „Pęd do pisania pamiętników jest tak silny, że nawet w obozach pracy młodzież prowadziła dzienniki.”⁵ Sam zresztą zostawił ze swymi współpracownikami wielkie świadectwo o wydarzeniach z getta warszawskiego w postaci skrupulatnych zapisków swego archiwum. Hirszfeld zaś dodaje, że istotną rolę odgrywał też pewien imperatyw etyczny: „Nie wolno milczeć, jeśli się nie chce być współwinnym [...] Pisanie tej książki było walką z wrogiem, i to walką związaną z niebezpieczeństwem. Za twórczość literacką, jak za każdą inną formę oporu, groziła śmierć.”⁶

Wśród tekstów tworzonych przez Żydów w czasie niemieckiej opresji wymierzonej przeciw nim znajdowało się również sporo wierszy. Powstawały one i jako świadectwo pośredniej eksterminacji okresu gettoizacji (np. poezja Szlengla, Łazowertówny, Ney), i jako krzyk doświadczających bezpośredniej zagłady w obozach (Wygodzki, Borwicz), a także jako głos ukrywających się po aryjskiej stronie (Ginczanka). Pierwsze miesiące okupacji – jak wskazuje Borwicz – podziały na Żydów porażająco i zanim przywykli do nowego, hitlerowskiego systemu pojęć i sądów, całkowicie niespójnego ze znaczeniami świata sprzed doby nazizmu, ich myśl okazywała się wobec tego zbrodniczego systemu zupełnie bezradna.

Twórczość – każda twórczość – operuje przecież mniej lub więcej ustalonymi pojęciami i do mniej więcej ustalonych pojęć się odwołuje. Nawet wówczas, gdy się im przeciwstawia lub kiedy pragnie je zburzyć. Tymczasem w tym wypadku ustalone pojęcia straciły na chwilę całą swoją treść.⁷

Jednak z czasem to wiersz, oprócz zapisów kronikarskich, okazał się formą najbardziej użyteczną i adekwatną. Pozwalał bowiem na natychmiastową odpowiedź na wydarzenia wokół: gdy szalejący terror i groźba utraty życia zawężyły perspektywę przewidywalnej przyszłości praktycznie do tymczasowości i gdy formy wymagające czasowego i emocjonalnego dystansu okazywały się niesprawne, to poezja właśnie była w stanie wypowiedzieć uczucia osamotnionych i cierpiących. „Stąd te ogromne pliki amatorskich wierszy, pisanych bez mała wszędzie”⁸ – stwierdza Borwicz.

⁵ E. Ringelblum, *Kronika getta warszawskiego, wrzesień 1939 – styczeń 1943*, zapis z lutego 1941, [w:] *Archiwum Ringelbluma. Dzień po dniu Zagłady*, wybór i opracowanie Marta Markowska, Warszawa 2008, s. 53

⁶ L. Hirszfeld, *Historia jednego życia*, Warszawa 1957, s. 395.

⁷ *Pieśń...*, op. cit., s. 13.

⁸ *Ibidem*, s. 33.

„Poezję odczuwano przy tym powszechnie – dodaje Maciejewska – jako język podniosły, patetyczny, wywiedziony wprost z wielkiej tradycji religijnej, przeznaczony do tego, aby opiewać to, co powinno być uwznioślone i święte.”⁹ Poezja okazywała się ponadto najbardziej skutecznym narzędziem wyrazu także z przyczyn czysto praktycznych: otóż rym i rytm wielu wierszy były efektywnymi środkami mnemotechnicznymi ułatwiającymi ich zapamiętywanie. Wiersze można też było łatwo ukryć i przemyścić na małych kartkach, co w przypadku większych tekstów było znacznie trudniejsze.

Poezja czasu Zagłady obejmuje utwory różnej jakości. Oprócz wierszy na wysokim poziomie artystycznym (jak choćby tych zawartych w tomiku „Z otchłani”, utworów Szlengla czy Wygodzkiego), powstało sporo poezji przeciętnej, czy wręcz bardzo słabej. Jest to zrozumiałe wobec faktu, że w rzeczywistości nazistowskiego terroru potrzebę tworzenia wierszy zaczęło także odczuwać wielu amatorów¹⁰. Pierwsza obszerna antologia poezji żydowskiej o Holokauście, wydana w 1947 przez Michała Borwicza, świadomie uwzględnia teksty różnego kalibru artystycznego, gdyż priorytetem dla jej redaktora nie było bynajmniej kryterium estetyczne. Borwicz zdawał sobie bowiem sprawę – zwłaszcza, że sam doświadczył terroru niemieckiego we Lwowie i w obozie janowskim – iż zebrane przez niego wiersze są głosem niejako wydobytym z czeluści piekielnych, pieśnią, która cudem uszła z nich cała. Bez wątplenia zgadzał się z poglądem Jakuba Apenszlaka przedstawionym przezeń we wstępie do nowojorskiego przedruku „Z otchłani”, że zarówno lepsze, jak i słabsze teksty poetyckie o Holokauście

Odślaniają nam prawdę (...) klimatu moralnego, jaki panował w uwięzionym i katowanym przez Niemców środowisku żydowskim w Polsce. Mówią nam więcej o tym, co czuli, co myśleli, jak przyjmowali ciosy z rąk zezwierzęconych Niemców niewolnicy gett, skazańcy, zepchnięci na dno upokorzenia i mąk cielesnych, niż suche zestawienia faktów i sprawozdania z martyrologii.¹¹

Wartość tych utworów – nawet i tych artystycznie nijakich – wynika zatem przede wszystkim z ich dokumentalnego charakteru. Jak zatem pisze Borwicz:

⁹ I. Maciejewska, *Getto warszawskie w literaturze polskiej*, [w:] *Literatura wobec wojny i okupacji*, studia pod redakcją Michała Głowińskiego i Janusza Sławińskiego, Wrocław 1976, ss. 141-142.

¹⁰ Por. przykłady podawane przez M. Borwicza w jego wstępie do antologii *Pieśń...*, op. cit., ss. 11-12.

¹¹ J. Apenszlak, słowo wstępne do *Poezji ghetta. Z podziemia żydowskiego w Polsce*, Nowy Jork 1945, będącej nowojorskim wydaniem tomiku *Z otchłani. Poezje*, pod redakcją T. Sarneckiego, Warszawa 1944, [w:] *Tryptyk polsko-żydowski*, opracował W. Bartoszewski, Warszawa 2003, s. 148.

nic obłudniejszego niż oceniać dochowane z tego czasu utwory sprawdzianami estetyki formalistycznej. Niejeden z nich (np. obozowe) powstał dosłownie na kolanie. Niekiedy składany był tylko w myśli, a na piśmie utrwalany jedynie ukradkiem i nerwowo. Bardzo często ważyło dalej świadome dążenie do prostoty i to nie prostoty literacko wypracowanej, lecz zwyczajnej, codziennej, niewybrednej. Niektóre z tych utworów kształtowały się w mowę wiązaną wyłącznie z przyczyn pozaliterackich: często tylko celem uzwięźlenia wypowiedzi, niekiedy z powodów mnemotechnicznych itd.¹²

Poza tym nawet gwałtowność doświadczanych przeżyć nie od razu narzuca nową formę i sposób wyrażania treści, bowiem

do odważania ciężaru gatunkowego słów i słownych sformułowań trzeba – podobnie jak do odważania ciężaru samych wydarzeń – dystansu. W momencie „dziania się” niedomogi i niedobory sformułowań dopełnia żywe jeszcze przeżycie – i to zarówno w odczuciu autora jak czytelnika względnie słuchacza. Pojęcie i odczucie tzw. banału rodzi się dopiero na gruncie świadomych lub spontanicznych zestawień z literacką tradycją. Trudno się dziwić, że było ono mniej wyostrzone u ludzi wbitych bardziej w koło wydarzeń, niż tekstów.¹³

Zawarte w tytule pracy zestawienie NASZEJ i WASZEJ śmierci jest przeciwstawieniem doświadczenia śmierci w czasie okupacji przez polskich Żydów i resztę Polaków. Ci pierwsi znajdowali się w czasie wojny w sytuacji triady, tkwiąc w opozycji – choć odmiennej co do siły i charakteru – zarówno wobec Niemców, jak i Polaków¹⁴. Rozdzielność wojennych losów Niemców od pozostałych dwóch grup jest oczywista i wyraźna: to Niemcy przecież byli agresorami uznającymi Żydów i Polaków za *Untermenschen*. O wiele istotniejsze i ciekawsze z badawczego punktu widzenia wydaje się zestawienie doświadczeń Żydów i Polaków, przeciw którym naziści wymierzali swój terror. Niniejsza praca zamierza przyrzeć się percepcji krańcowego przeżycia okupacyjnego obu grup – doświadczenia śmierci (NASZEGO i WASZEGO) – dokonanej oczami pierwszej z nich – polskich Żydów – a wyrażonej w tworzonej przez nich poezji.

¹² *Pieśń...*, op. cit., ss. 38-39.

¹³ *Ibidem*, s. 39.

¹⁴ B. Engelking, *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*, Warszawa 1994, s. 16.

Choć swą poezję tworzyli Żydzi w dwóch językach – w jidysz i po polsku – to niniejsza praca zajmować się będzie tylko tą tworzoną w języku polskim. Decyzja ta wynika tyleż z konieczności, ile z celowego zamierzenia. Otóż wybór języka polskiego jako medium tworzonej przez siebie poezji świadczył o biegłości polsko-żydowskich twórców nie tylko w samym języku, ale i w tworzonej w nim literaturze – o wiedzy i sprawności nabytej w procesie akulturacji, bądź też pełnej kulturalizacji¹⁵. Bez względu na osobistą identyfikację narodową poszczególnych twórców, utożsamiających się bądź to z całością obrazów tworzących polską świadomość zbiorową – polską wspólnotę wyobrażoną – bądź też pozostających przy swej żydowskości, a jedynie czyniących z języka polskiego narzędzie wyrazu żydowskiej tożsamości, wszyscy oni bez wątpienia dobrze znali obecne i wyrażane w polskiej literaturze motywy i obrazy. Ich poezja dostarcza na to wielu przykładów, będących treściowymi lub formalnymi cytatami z różnych dzieł polskich twórców bądź odniesieniami do tychże. Z całą pewnością znali też polsko-żydowscy poeci obecny w polskiej literaturze wizerunek śmierci. Oprócz prezentacji obrazów NASZEJ i WASZEJ śmierci, nie będzie więc niniejsza praca mogła również uniknąć przyjrzenia się sposobowi, w jaki polsko-żydowska poezja o Zagładzie konfrontuje, a także wartościuje, oba wizerunki.

Jednym z najbardziej donośnych głosów polsko-żydowskiej poezji czasu Zagłady jest poezja Władysława Szlengla, będąca swoistym przewodnikiem po czasie zagłady warszawskich Żydów i jako taka mająca walor szczególny. Szlengel jako jeden z nielicznych, a jedyny z poetów polskojęzycznych, żył w getcie do końca (zginął w powstaniu kwietniowym 1943 roku). Jego wiersze ukazują nastrój ludzi zaganianych w śmierć – atmosferę samotności, naprzemiennej rozpacz, rezygnacji, a także goryczy, rozczarowania i odarcia ze złudzeń. Śmierć żydowską postrzega poeta jako doświadczenie jakościowo odmienne od śmierci polskiej. I tak w „Dwóch śmierciach” Szlengel pisze:

Wasza śmierć – to mocna śmierć,

szarpiąca na ćwierci.

Wasza śmierć wśród szarych pól

¹⁵ Pierwszy termin rozumiem jako przyswojenie sobie wzorców danej kultury, w tym przypadku kultury polskiej, odbywające się poprzez wychowanie w niej, drugi zaś jako określający proces przyswajania sobie wzorców kultury odmiennej od tej, w której nastąpiła pierwotna kulturalizacja.

od krwi i potu żyźnych.

Wasza śmierć – to śmierć od kul

dla czegoś – ...dla Ojczyzny.¹⁶

Jasno zatem wskazuje na nobilitujący charakter śmierci walecznej Polaków. Śmierci żydowskiej nijak mierzyć się z jej polską odpowiedniczką, której jest jedynie „daleką biedną krewną”, ponieważ

Nasza śmierć – to głupia śmierć,

na strychu lub w piwnicy,

nasza śmierć przychodzi psia

zza węgła ulicy.

(...)

Wasza śmierć – zwyczajna śmierć,

człowiecza i nietrudna,

nasza śmierć – śmietnicza śmierć,

żydowska i paskudna.¹⁷

Ponadto polskiej śmierci – jak wskazuje Szlengel – można przypisać jakąś celowość, jakieś znaczenie jej ofiary. Stąd też

Waszą śmierć odznaczy krzyż,

komunikat ją wymienia,

Z kolei

¹⁶ W. Szlengel, *Co czytałem umarłym*, Warszawa, 1979, s. 105.

¹⁷ Ibidem, s. 105.

nasza śmierć – hurtowy skład,

zakopią – do widzenia.¹⁸

Prostym, zwyczajnym językiem kreśli Szlengel obraz bardzo pojemny, ukazujący grozę życia w getcie i codzienność śmierci. Wskazuje na wyraźną linię podziału między Żydami a chrześcijańskimi Polakami, bowiem odmienny sposób doświadczania rzeczywistości okupacyjnej sięgał samej chwili śmierci, gdyż nawet ona – a może przede wszystkim ona – różniła obie grupy w sposób zasadniczy. Śmierć swych chrześcijańskich współobywateli postrzega Szlengel jako bohaterską, przepełnioną dumą sprzeciwu, oporu i walki, obdarzoną godnością bezpośredniej konfrontacji, na jaką pozwalała możliwość działania w konspiracji, partyzantce czy uczestnictwo w zmaganiach wojennych. Śmierć żydowska nie wytrzymywała jego zdaniem porównania ze śmiercią Polaków. Była rzeczą hańbiącą, wstydliwą i upokarzającą.

Można chyba powiedzieć, że Szlengel wyraża w swym wierszu pogląd dość powszechny. Powiela go między innymi jeden z rozmówców Barbary Engelking, który szczęśliwie ocalał z Zagłady:

Żydzi ginęli w sposób dla mnie poniżający; byli zabijani. Ja nie chciałem być zabijany. Ja nie chciałem w ten sposób zginąć. Zależało mi na tym, że jeżeli mam zginąć, to w każdym razie jako Polak. (...) śmierć polska była lepsza niż śmierć żydowska.¹⁹

Śmietniczy charakter i paskudność tej ostatniej przejawiała się widocznymi na ulicach dziesiątkami zwłok ludzi zmarłych z głodu i choroby, a także obojętnością przechodniów na jej widok, tak nachalny i powszedni. „Śmierć z głodu była równie nieestetyczna jak życie”²⁰, mówi Edelman. Niewątpliwie nieestetyczna była też śmierć na tyfus czy w wyniku postrzału bądź pobicia z rąk esesmanów. Czy zatem żydowska śmierć była – lub przynajmniej bywała – śmiercią niegodną?

Drogą sprzeciwu Szlengla wobec odebraniu żydowskiej śmierci należy jej powagi jest odczynienie jej głupiej, psiej, śmietniczej i paskudnej natury i uczynienie z niej śmierci mocnej, śmierci w walce, „szarpiącej na ćwierci”, co stara się poeta uczynić w wierszu „Kontratak”, będącym hymnem

¹⁸ Ibidem, s. 105.

¹⁹ B. Engelking, op. cit., s. 71.

²⁰ H. Krall, *Zdążyć przed Panem Bogiem*, Kraków 2005, s. 19.

o pierwszym przypadku zbrojnego buntu Żydów w warszawskim getcie²¹. Pozostali w getcie młodzi Żydzi postanowili nie dopuścić do tego, by ich koniec był „hurtowym składem”. Jeszcze z początku przeznaczeni do transportu „Spokojnie szli do wagonów, jakby im wszystko zbrzydło,/ Piesko patrzyli szaulisom w oczy – Bydło!”. Jednak „Wtedy zbudziło się bydło i obnażyło kły”:

Bunt mięsa, bunt mięsa, śpiew mięsa!

Mięso pluje przez okna granatem,

Mięso charczy szkarłatnym płomieniem i zrębów życia się czepia!

Hej! Jak radośnie strzela się w ślepie!

(...)

Słysz, niemiecki Boże, jak modlą się Żydzi w „dzikich” domach,

Trzymając w ręku łom czy żerdź.

Prosimy Cię, Boże, o walkę krwawą,

Błagamy Cię o gwałtowną śmierć,

Niech nasze oczy przed skonaniem nie widzą, jak wloką się szyny,

Ale daj dłoniom celność, Panie,

Aby się krwawił mundur siny,

Daj nam zobaczyć, zanim gardło zewrze ostatni, głuchy jęk,

W tych butnych dłoniach, w łapach z pejczem

Zwyczajny nasz człowieczy lęk.

Jak purpurowe krwiste kwiaty,

Z Niskiej, z Miłej, z Muranowa,

Wykwita płomień z naszych luf.

²¹ Wiersz ten nawiązuje do tak zwanej małej akcji, która miała miejsce 18 stycznia 1943 w odpowiedzi na pierwszą próbę ostatecznej likwidacji getta przez SS.

To wiosna nasza! To kontratak! To wino walki uderza do głów!

To nasze lasy partyzanckie – zaułki Miłej i Ostrowskiej.

Drżą nam na piersiach numerki „blokowe”,

Nasze medale wojny żydowskiej.

Krzyk czterech liter błyska czerwienią,

Jak taran bije słowo „bunt” ...²²

Szlengel posługuje się tu synekdochą oddającą stosunek nazistowskich morderców do mordowanych ofiar: całe istnienie tych drugich redukuje oni do mięsa – zbędnego fizycznego produktu, który należy przemieścić w maszynie śmierci, biernego materiału, który bez wątplenia podda się wszelkim działaniom, jakie wobec niego zastosują. Stosuje też poetykę błagalnego psalmu: zwracając się do Boga w bezpośredniej suplikacji sakralizuje niejako opisywane wydarzenie – uświęca bojowników z getta, owo mięso, które ośmieliło się zbuntować.

Ten zabieg stylistyczny zdradza satysfakcję poety, że przynajmniej garstkę naznaczonych stać było na zbrojne wyrażenie gniewu – w straceńczej walce, buńczucznie wręcz, jak ich polscy bracia – że choć część z nich postanowiła zginąć, a nie tylko dać się zabić. „Kontratak” wychwala żydowski heroizm i tworzy NASZĄ – żydowską – martyrologię, na wzór WASZEJ martyrologii. Wzorzec heroicznej śmierci w boju został bowiem wdrukowany w zbiorową tożsamość – polską w szczególności – całym szeregiem powstań od końca wieku XVIII aż po powstanie wielkopolskie, powstania śląskie i wojnę polsko-bolszewicką. Dwadzieścia lat intensywnej kulturalizacji poprzez polską edukację w okresie międzywojennym z pewnością zaznajomiło z tym ideałem i polskich Żydów. Obraz śmierci skreślony w „Kontrataku” powiela aksjologiczny wzorzec percepcji śmierci w społeczeństwie polskim, czego poeta był świadom i czego potwierdzenie można znaleźć w polskiej konspiracyjnej prasie podziemnej. Przedstawioną w niej „polską [śmierć] – jak trafnie podsumowuje Maria Janion – cechuje kult walki i honoru, twardy heroizm, żydowską – małoduszna bierność posunięta aż do upodlenia, przysłowiowe tchórzostwo oraz zniewieściała miękkość i ustępliwość”²³. Atrakcyjność obrazu polskiego umierania w walce dostrzega także Marek Edelman, według którego Szlengel „miał kompleks potulnej śmierci”²⁴. Uzasadniając decyzję o wybuchu powstania w getcie,

²² W. Szlengel, op. cit., ss. 135-136.

²³ M. Janion, *Bohater, spiszek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009, s. 66.

²⁴ H. Krall, op. cit., s. 59.

z góry skazanego na porażkę, stwierdza on: „Przecież ludzkość umówiła się, że umieranie z bronią jest piękniejsze niż bez broni. Więc podporządkowaliśmy się tej umowie. (...) Chodziło przecież o to, żeby się nie dać zarżnąć, kiedy po nas z kolei przyszli. (...) Chodziło tylko o wybór sposobu umierania.”²⁵

Czyż zatem żydowska śmierć – nie ta waleczna ze stycznia i z wiosny 1943 roku, którą wyszarpało sobie tak niewielu, lecz ta, jaka stała się udziałem tysięcy, milionów – rzeczywiście była śmietnicza i pozbawiona godności? Czy jej obraz u Szlengla – nie ten z „Kontrataku”, lecz ten z „Dwóch śmierci” – należy odczytywać jako śmierć niewartościową? Jeśli tak, to czy rację miała podziemna prasa stronnictw narodowych, szczególnie krytyczna wobec Żydów, pisząc, że „Myślą Żydzi tylko o zachowaniu życia, podczas gdy my-Polacy, skupieni wokół jednej idei, wiemy, że życie jednostki jest niczym w porównaniu ze świętością, o jaką walczymy”²⁶?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytania trzeba pamiętać, że godności i wartościowości polskiej i żydowskiej śmierci nie można mierzyć tą samą miarą, bowiem ta nie sprawdzi się w odmiennych okolicznościach zewnętrznych, w jakich członkom obu grup przychodziło kończyć życie. Otóż w przypadku etnicznych Polaków zagrożenie ze strony niemieckiego wroga dotyczyło bezpośrednio politycznego i w ogromnym stopniu także kulturowego istnienia ich ojczyzny. Śmierć polska wiązała się zatem i wynikała z opozycji wobec tego rodzaju zagrożenia, czyli z walki o odzyskanie niezależności politycznej Polaków jako grupy narodowej, prowadzonej tak zbrojnie – z początku otwarcie, a później w ramach państwa podziemnego – jak i w formie wszelkiego sprzeciwu wobec represyjnych zarządzeń okupacyjnych. Śmierć polska była więc teleologicznie nakierunkowana na walkę o wolność polityczną i kulturową, czego wyrazem jest między innymi wiersz „Święty Boże”, poetycka modlitwa Kazimierza Wierzyńskiego:

Święty Boże!

O sprawiedliwą bijemy się rzecz:

O naszą wolną wolę;

O naszą ziemię i morze;

O matki krzyż na czole –

Pobłogostaw nasz miecz.

²⁵ Ibidem, s. 13.

²⁶ P. Szapiro, *Wojna żydowsko-niemiecka: polska prasa konspiracyjna 1943-44 o powstaniu w getcie Warszawy*, [w:] M. Janion, op. cit., s. 67; por. rozdział „Śmierć «godna» i «niegodna»”, ss. 64-71, gdzie Janion omawia śmierć Żydów i Polaków.

O polskie kości na Wawelu,
O cmentarze ojcowskie,
Na których znak Twój świeci,
O lata przeszłe i przyszłe,
O nasze góry, o Wisłę,
O nasze żony i dzieci,
O dolę daleką i bliską,
O prawa ludzkie i boskie,
O wszystko.²⁷

Przywołane powyżej skupienie Polaków „wokół jednej idei” jest walką o wyzwolenie kraju, a śmierć będąca jej wynikiem to przeważnie „śmierć od kul/ dla czegoś – ... dla Ojczyzny”²⁸.

Dla polskich Żydów – bez względu na obecny u bardzo wielu polski patriotyzm – zagrożenie ze strony hitlerowców nie było wymierzone w ich polityczną niezależność, gdyż, nie posiadając własnego państwa, w wymiarze politycznym Żydzi polscy byli po prostu Polakami (tak jak Żydzi francuscy Francuzami, a holenderscy Holendrami, itd.). Dotykało ono za to kulturowej tożsamości Żydów i to w stopniu większym niż u ich polskich sąsiadów, więcej nawet – schodziło do samego sedna ludzkiej egzystencji, sięgając znacznie głębiej niż w przypadku polskich współobywateli: zagrożone bowiem było samo bycie Żydem w sensie etnicznym. Żydowskie „wszystko” i walka „o wszystko” – by odwołać się do przytoczonego powyżej fragmentu wiersza Wierzyńskiego – różniło się od polskiego „wszystko” odmiennym polem semantycznym, gdyż dotyczyło warstwy najbardziej podstawowej. Ponadto dla Żydów śmierć była w gruncie rzeczy sprawą indywidualną i nie mogło być inaczej²⁹, gdyż zagrożone było fizyczne istnienie każdego Żyda jako jednostki. U Polaków niebezpieczeństwo czyhało na zbiorowy byt ich politycznego samostanowienia, nie zaś na samo bycie Polakami. Jeśli zatem poszczególne jednostki postanawiały nie rwać się do walki, to zasadniczo ich istnienie nie było

²⁷ K. Wierzyński, *Wybór poezji*, wybór, opracowanie tekstu, wstęp K. Dybciak, Wrocław 1991, s. 200.

²⁸ W. Szlengel, op. cit., s. 105.

²⁹ Vide: cytowany powyżej zarzut, że „myślą Żydzi tylko o zachowaniu życia”.

zagrożone. Jeśli zaś wybierały bezpośredni opór, to śmierć, którą napotykały, była śmiercią piękną, mocną, szarpiącą na ćwierci, bo dla ojczyzny.

Dochodzi do istotnego zróżnicowania okoliczności zewnętrznych wobec obu grup – polskiej i żydowskiej. Na poziomie polskiej świadomości zbiorowej walka z niemieckim najeźdźcą była kolejnym z serii zmagania z zaborcą-okupantem w historii ostatnich stu pięćdziesięciu lat. Zbrojny opór był zatem kolejną odsłoną starego konfliktu, w którym jednak Żydzi nie brali udziału. Niemcom udało się, poprzez całą serię środków represyjnych, doprowadzić do binarnego podziału rzeczywistości okupacyjnej i wydzielenia Żydów z ogółu polskiego społeczeństwa – do znacznego ograniczenia ich życia w wymiarze prawnym, przestrzennym, ale też i czysto egzystencjalnym, co zatowarowało ogromnie tę i tak zróżnicowaną społeczność i sprawiło, że nadrzędnym celem poszczególnych jednostek i rodzin było po prostu przeżycie.

Wzorcem kulturowym i obowiązkiem w walce „O naszą wolną wolę/ O naszą ziemię i morze/ O matki krzyż na czole”³⁰ było horacjańskie *dulce et decorum est pro patria mori*, które nadawało sens polskiej śmierci³¹. Znaczeniowótwa i terapeutyczna wręcz rola takich kulturowych twórców jak idea ojczyzny i jej dobra czy też idea tożsamości narodowej i jej trwania była ogromna, bowiem potrafiły one uśmierzyć grozę przedwczesnej śmierci bojowników ginących za sprawę: pocieszenie znajdowali w przekonaniu, że ich śmierć nie przejdzie bez echa, gdyż jednoczy ich z ideą wykraczającą poza ich byty jednostkowe. Odwołanie do wspomnianych idei wyposaża ginących w oręż pozwalający oprzeć się samotności chwili pożegnania z życiem. Pozostali członkowie wspólnoty, zjednoczeni z poległymi ideą zbiorowego bytu, zaświadcza zaś o ich bohaterstwie, stanowiąc jednocześnie ostatnią – pośmiertną już – publiczność ich heroizmu.

Jednak dla Żydów owa łaska ostatniej publiczności nie była wystarczającym pocieszeniem, gdyż nie była w stanie zdławić przekonania o własnej niewinności. Skazywani na śmierć nie-Żydzi swój los postrzegali w większości jako działanie „sprawiedliwości” okupanta za złamanie narzuconego przezeń „prawa”, przeciw któremu postanowili byli wystąpić, mimo że tak owo prawo, jak i sprawiedliwość nazistowską uważali z pewnością za skrajnie brutalne i tyrańskie. „Winą” żydowskich ofiar był zaś nie sprzeciw wobec niemieckiego prawa, lecz etniczny wymiar ich tożsamości, tym bardziej że nazistom skutecznie udało się rozdzielić drogi chrześcijańskich i żydowskich Polaków (ku zadowoleniu części tych pierwszych). W takiej sytuacji słabnie rola ostatniej, pośmiertnej publiczności mającej zaświadczyć o ich bohaterstwie, które przybiera o wiele bardziej indywidualny

³⁰ K. Wierzyński, op. cit., s. 200.

³¹ Por. L. Langer, *The Age of Atrocity*, Boston 1978, rozdział „Dying Voices”, ss. 34-43, gdzie autor zestawia przesłanie listów pozostawionych przez bojowników ruchu oporu z piętnastu krajów Europy zachodniej i wschodniej, aresztowanych przez gestapo i skazanych na śmierć, z zachowanymi przedśmiertnymi notatkami Żydów.

charakter, niejako wbrew masowemu wymiarowi nazistowskiego przemysłu śmierci. W tym kontekście należy odczytywać między innymi „Małą stację Treblinki” Szlengla i „Lokomotywę” Stanisława Wygodzkiego (masowość horroru śmierci, a jednocześnie masowość indywidualnych dramatów i przypadki pojedynczego bohaterstwa-nie-za-sprawę). Brak możliwości umierania za sprawę miał w zamyśle hitlerowskich sprawców odrzec przedwczesną śmierć żydowskich ofiar z kulturowego znaczenia, w jakim znajdowała siłę i pocieszenie spora część polskich ofiar. Żydowska śmierć miała być tego sensu pozbawiona. Żydzi bowiem nie umierali za ojczyznę, lecz byli zwyczajnie mordowani. Gdy zatem najwytrwalsi mieszkańcy getta, jak w „Kontrataku”, zdobyli się ostatecznie na zbrojny opór, to chodziło im już wyłącznie o śmierć jako taką, a nie o ojczyznę – śmierć może niesłodką i niepiękną, ale inną od tej przewidzianej im przez hitlerowców.

Szlengel wyraźnie boryka się z przemożnym oddziaływaniem modelu śmierci bohaterskiej. Jest rozdarty i niewątpliwie boli go, że śmierć żydowska w swym ogromie nie jest heroiczna w powszechnym rozumieniu, a „Dwie śmierci” zdają się być krzykiem rozpacz nad jej masowym charakterem. Jednak w wierszu „Pomnik” stawia on memoriał zwykłej mieszkance getta zgarniętej do transportu, świadom, że „mocna śmierć, szarpiąca na ćwierci” nie ma i nie może mieć zastosowania w rzeczywistości getta i obozu zagłady. Rozpoczyna w sposób następujący:

Bohaterom – poematy, rapsody!!!

Bohaterów uczczą potomni,

na cokołach nazwiska ryte

i marmurowy pomnik.

Walecznym żołnierzom – medal!

śmierci żołnierskiej – krzyż!

Zakład chwałę i mękę

w stal, granit i spiż.

Zostaną po Wielkich Legendy,

że tacy byli Ogromni,

mit zakrzepnie i – będzie

Pomnik.³²

Zdaje sobie sprawę, że taki los może w getcie spotkać tylko bardzo niewielu. Spieszy jednak uczcić pamięć jednej z tych, której przyszło zginąć cicho i prawie niezauważalnie:

A kto wam opowie, Przyszli,

nie spiż i nie mitu temat –

że JA zabrali – zabili...

i że JEJ nie ma...³³

Poeta wie dobrze, że zadanie opowiedzenia o śmierci prostej żydowskiej kobiety, matki i żony, musi wziąć na siebie on sam. Pisze zatem prostym językiem, „uzwyczajnionym”, jak nazywa go Maciejewska we wstępie do zbioru jego wierszy³⁴, o kobiecie, która „Nie była nigdy ładna” ani szczególnie mądra – „Ot, zwyczajnie, niegłupia...”. Nie była też nadzwyczaj dobra, „często się przecież kłóciła,/ stuknęła drzwiami, burknęła.../ ale – była”³⁵ i to bycie – po prostu, zwyczajne, dla siebie i najbliższych – jest wartością jej życia, której nikomu nie wolno negować, a bolesna nieobecność bohaterki przydaje aksjologiczny potencjał jej śmierci – nie spiżowo-pomnikowej, a jednak nie śmietniczej i paskudnej, bo „gdy Jej nie ma,/ to każdy kąt tu oczy złe ma/ i zaraz widać, że Jej nie ma”³⁶. I stawia jej Szlengel pomnik swoim wierszem:

I cóż? Człowiek? Nie – nieważne –

statystyka żadna Jej nie wymieni,

dla świata, Europy mniej niż pyłek,

ważna to rzecz ten Jej wysiłek!

³² W. Szlengel, op. cit., s. 81.

³³ Ibidem, s. 81.

³⁴ Por. wstęp I. Maciejewskiej do W. Szlengel, op. cit., ss. 23-25.

³⁵ W. Szlengel, op. cit., s. 81.

³⁶ Ibidem, s. 82.

ale gdyś zbliżył się do sieni,
nim klamkę wzięłeś, nim drzwi pchnąłeś,
jakoś w powietrzu zapachniały
ni ciepła zupa, ni ręcznik biały,
tak jakoś ciepłość cię owiła,
no...
była.³⁷

Zatem pozorna „rzeczowość, zwyczajność, świadoma deheroizacja, świadome odrzucenie utrwalonej konwencji bohaterstwa” ma wyraźny cel: poeta stosuje ten zabieg

po to, by z samego dna podnieść «zhańbiony łachman człowieczeństwa», by pokazać, że herosami i męczennikami totalitarnej wojny dwudziestowiecznej byli ci właśnie zwyczajni, bezbronni ludzie-cywile, ci wysiedlani i przepędzani z miejsca na miejsce, ograbiani i pozbawiani prawa do własnego domu, wreszcie skazani na śmierć, która «nie osławia».³⁸

Wydaje się zatem, że największego bólu przysparza Szlenglowi nie tyle nieheroiczny charakter żydowskiej śmierci, ile świadomość jej nieuchronności. „Można chyba zasadnie przypuszczać – jak pisze Maciejewska – że właśnie świadomość owego końca, świadomość spełniającego się losu, uczyniła z niego poetę.”³⁹ Zdaje on sobie sprawę z przerażającej prawdy, że z „Małej stacji Treblinki” nie można wrócić, gdyż „za milion nie dostaniesz/ biletu powrotnego...”⁴⁰ To bowiem owa nieuchronność śmierci najbardziej odróżnia NASZĄ śmierć od WASZEJ śmierci. Śmierć żydowska – czy to w walce, czy na tuzin innych mniej „bohaterskich” sposobów – była nieunikniona i wszelkie – jakże nieliczne – przypadki ocalenia były wyłącznie wynikiem błędu lub niedopatrzania w skrupulatnym procesie zagłady prowadzonym przez nazistów. Polskiej śmierci ta ostateczność nie cechowała.

³⁷ Ibidem, s. 82.

³⁸ I. Maciejewska, wstęp do W. Szlengel, op. cit., s. 23.

³⁹ Ibidem, s. 7.

⁴⁰ W. Szlengel, op. cit., s. 74.

Dla etnicznych Polaków śmierć, możliwa w wyniku oporu, była w znacznym stopniu sprawą osobistego wyboru. Żydzi zaś byli na śmierć skazani: naziści wpisali ją w żydowską tożsamość – tak zbiorową, jak i jednostkową – jako jej konstytutywny element, ową tożsamość – paradoksalnie – jednocześnie kończący. To dlatego w „Kontrataku” Szlengel woła do Boga: „Błagamy Cię o gwałtowną śmierć” – jeśli już ma nadejść, to niech przynajmniej będzie gwałtowna. Skoro jednak śmierć żydowska – w odróżnieniu od polskiej – była nieuchronna i nieunikniona, to czyż równie nieuchronna codzienna walka o przetrwanie, do której zmuszeni byli wszyscy Żydzi bez wyjątku, nie świadczy o ich bohaterstwie i heroizmie ich śmierci? Pozostaje wierzyć, że udało się Szlenglowi rozwiązać swe rozdarcie wewnętrzne podobnie jak przytaczany już Edelman, który, weryfikując swój osąd o heroizmie jako wyłącznym atrybucie walki zbrojnej, stwierdza ostatecznie: „Również i ci, którzy nie walczyli, byli bohaterami. Ktoś, kto dołączył do swojej matki, aby sama nie szła na śmierć, jest takim samym bohaterem jak ten, co zginął z bronią w ręku”⁴¹.

Podobnie jak Edelman i Szlengel w „Pomniku” zdają się myśleć i inni poeci. Poetyckim powieleniem sytuacji opisanej przez Edelmana jest zakończenie „Zosi” Stefanii Ney (znanej później pod nazwiskiem Grodzieńska):

Zanim Niemcy wywieźli mamę do Treblinki,
mama otruła Zosię, żeby nie cierpiała;
dla siebie miała drugą tabletkę na stole,
ale o sobie zapomniała...⁴²

Czyż można o takiej śmierci powiedzieć, że brak jej heroizmu i godności? I czy jako niegodną można uznać śmierć żony i córki Wygodzkiego, które poeta otruił cyjankiem potasu, pragnąc oszczędzić im okrucieństwa komór gazowych? Dawka, którą sam wziął, okazała się zbyt mała, by oszczędzić mu losu więźnia Auschwitz. Przeżył i pozostał z rozpaczą, której nigdy nie zdołał przezwyciężyć, a której bolesnym wyrazem jest jego wiersz „Lokomotywa”. Zwodniczy tytuł, niewątpliwie w zamierzony sposób przywołujący skojarzenie zabawnego obrazu z dziecięcego wiersza Tuwima, kryje w sobie lokomotywę ze zgoła odmiennej rzeczywistości – pojazd będący symbolem i ucieleśnieniem nazistowskich fabryk śmierci. Ten tytuł, a także cytat z Tuwima i prosta forma wiersza, jakby

⁴¹ W. Bereś, K. Brunetko, *Marek Edelman. Życie. Po prostu*, Warszawa 2008, s. 128.

⁴² <http://www.zchor.org/birenbaum/ney.htm> [10.09.2010]

odwzorowująca rymowanki dla dziecięcych czytelników i kontrastująca z jego treścią, mają wzmóc siłę i celność utworu:

„Stoi na stacji lokomotywa,
ciężka, ogromna i pot z niej spływa...”
I była dziewczyna, mała dziewczyna
z wierszem Tuwima.⁴³

Poeta nie pozwala jednak czytelnikom na żadne nieporozumienie i spieszy z wyjaśnieniem symboliki lokomotywy, przedstawionej w sposób tak zwykły, jakby tłumaczył ją dzieciom:

I odjechała mała dziewczyna
w ciemnym wagonie,
ale nie było w wierszu Tuwima
o niej.

Ani nie było o tamtych kominach,
co dymią,
kiedy przyjeżdża mała dziewczyna
do Oświęcimia.

Ani o matce nie było, ni o mnie,
gdy uciął kół turkot,
a mała dziewczynka, co dali ją w płomień,

⁴³ S. Wygodzki, *Wybór wierszy*, Warszawa 1954, s. 68.

to moja córka.⁴⁴

Heroiczna postawa w chwili śmierci nie musi zatem wiązać się z kontekstem zbrojnym, „szarpiącym na ćwierci”, wdrukowanym w procesie akulturacji. Z kolei godność śmierci nie zależy wyłącznie od zewnętrznych warunków egzystencjalnych, w tym przypadku drastycznego terroru narzuconego przez nazistowskich oprawców. Wydaje się ona wewnętrzną sprawą każdego umierającego, zależną od osobistego poczucia własnej wartości i szacunku dla samego siebie. Przytoczone powyżej świadectwa poetyckie demonstrują, że wielu Żydów dzięki własnej postawie nie pozwoliło się zapędzić w przewidzianą im śmierć „śmietniczą i paskudną”. Szlengel wie jednak, że wielu innych nie potrafiło jej się przeciwstawić.

Wie też o tym Stefania Ney, której wiersz „Jankiel” uzupełnia obraz z „Dwóch śmierci”, przedstawiając haniebną śmierć z utworu Szlengla jako logicznie naturalną kulminację całego ciągu wydarzeń dziejących się w warszawskim getcie. „Jankiel” zdaje relację z procesu stopniowego odarcia prostej rodziny z kulturowych komponentów jej człowieczeństwa – pakietu podstawowych, zdawałoby się, wartości i ideałów, jak choćby poczucia solidarności z drugim człowiekiem, zwłaszcza tak bliskim jak rodzeństwo i matka – i zredukowania go do człowieczeństwa pojmowanego jedynie na sposób biologiczny, zwierzęcy, postrzeganego przez pryzmat pierwotnych instynktów, wśród których najpierwszym jest fizyczne przetrwanie.

Taka drastyczna rzeczywistość getta przypomina w pewnym stopniu – przynajmniej w odniesieniu do jego najbiedniejszych, najślabszych i najmniej zaradnych mieszkańców – skrajne doświadczenie obozu koncentracyjnego, które Jean Améry analizuje w książce „Poza winą i karą”⁴⁵. Otóż w rzeczywistości tego rodzaju załamuje się wszelkie ideowe wyobrażenie śmierci, a strach przed nią zostaje zastąpiony strachem przed umieraniem. Dzieje się zaś tak dlatego, że w ekstremalnych realiach obozowych pękają wszelkie konstrukty kulturowe, w tym i metafizyczne, odziewające fizyczną śmierć w sens, jakiego ludzka biologiczność jest sama w sobie pozbawiona. „Tylko na wolności można mieć myśli o śmierci niebędące jednocześnie myślami o umieraniu ani strachem przed umieraniem”⁴⁶. Jednak w świecie obozu – a w sposób ograniczony także i w świecie getta – człowiek, odarty ze znaczeń, w jakie wyposażała go kultura, zmuszony jest stanąć wobec

⁴⁴ Ibidem, s. 68.

⁴⁵ Por. rozdział „U granic umysłu”, J. Améry, *Poza winą i karą*, Kraków 2007, ss. 23-61. Jean Améry, a właściwie Hans Meyer, to austriacki pisarz żydowskiego pochodzenia, który doświadczył tortur w Breedonk w Belgii, dokąd uciekł z Austrii po Anschlussie, a następnie przeżył Auschwitz, Buchenwald i Bergen-Belsen. Po wojnie zapragnął odciąć się od germańskiej kultury i zamieszkał w Brukseli. Jego książka to studium istoty egzystencji ofiary obozu koncentracyjnego.

⁴⁶ Ibidem, s. 55.

podstawowego i nieredukowalnego faktu własnej śmiertelności ze świadomością swej bezbronnej cielesności, za którą już nic nie ma. Paradoksalnie, osiągając poziom odczłowieczenia rozumianego jako pozbawienie atrybutu kultury i regres w pierwotną zwierzęcość, człowiek staje się skuteczniejszy w walce o przeżycie. Jeśli jednak zdarzają mu się jeszcze wówczas przebłyski wcześniejszego poziomu świadomości, to zdaje sobie sprawę z ceny, jaką za swą sprawną i drapieżną zwierzęcość przychodzi mu zapłacić, bowiem „Nie można przyglądać się dobrym i niecnym czynom odczłowieczonego człowieka, nie stawiając jednocześnie pod znakiem zapytania wszelkich wyobrażeń na temat wrodzonej ludzkiej godności”⁴⁷, w tym także i godności śmierci.

Takie wątpliwości formułuje też Lejb Goldin w swoim eseju „Kronika jednej doby”, mówiącym o głodzie i otepieniu emocjonalnym panującym w warszawskim getcie, w którym zapisuje zmiany zachodzące w sobie samym i wielu jego mieszkańców:

Może to nieładnie tyle o sobie myśleć, tylko o sobie i o sobie. Pamiętasz – niegdyś – po tysiąckroć prawieś kazania: Nasz wiek jest wiekiem masy, ogółu. Jednostka – niczym. Frazesy! To nie ja tak myślę, to myśli mój żołądek. Nie myśli, lecz krzyczy, gotów mnie zamordować! Żąda i drażni się ze mną: Inteligent! Co się stało z twoimi teoriami, duchowymi zainteresowaniami, twoimi marzeniami, celami?

[...] A wczoraj zmarł Frydman. Z głodu. Z głodu? Gdy go zobaczyłeś nagiego, jak go wrzucili do olbrzymiego masowego grobu (wszyscy zatykali nosy chustkami, z wyjątkiem mnie i jego matki), miał cięcie na szyi. A może nie z głodu, czyżby popełnił samobójstwo? Ależ nie. Dziś nie jest w zwyczaju odbierać sobie życie. Również samobójstwo należy do rekwizytów dawnych, dobrych czasów. [...] Głód jest czymś zwierzęcym, dzikim, prymitywnym – tak, właśnie, jest sprawą zwierzęcą. Skoro przestajesz być człowiekiem, stajesz się zwierzęciem. A zwierzęta nie wiedzą, co to samobójstwo.

[...] Potykasz się o coś na ziemi. O mało nie upadłeś. Ale twoje dwie stołowe nogi jednak utrzymały równowagę. Na ziemi, przez całą szerokość chodnika, leży kupa szmat, z zielonym, zarośniętym kłębem brudu, który kiedyś był ludzką twarzą z brodą. [...] Buty ktoś zdążył już ściągnąć i zarobić na nich, niechby choć zostały spodnie! [...] Z bramy powoli, ociągając się, wychodzi dozorca niosąc cegły i kawał starej, zapaskudzonej gazety, owija zwłoki i cofa się powoli. Załatwione.

⁴⁷ Ibidem, ss. 59-60.

[...] O tak, jemy trawę. O tak, padamy na ulicach bez słowa protestu, tylko ręce przy tym nam jakoś tak zatrzepocą na pożegnanie... Profile naszych dzieci i kobiet nabierają z każdym dniem żałobnego wyglądu, jakby lisów, psów dingo czy kangurów. Nasze zawrośnięcia są jak wycie szakali. [...] Lecz nie jesteśmy zwierzętami. Operujemy przecież nasze małenstwa. Może to nie ma sensu, może jest wręcz przestępstwem. Zwierzęta nie operują jednak swoich małych!

A ja, ja jestem głodny, głodny. Jestem głodny.⁴⁸

W oparciu o ten tekst, a także przeprowadzone przez siebie wywiady z ocalałymi z Holokaustu, Barbara Engelking jest w stanie stwierdzić, że

Jednym z aspektów głodu jest doświadczenie, jak bardzo psychiczne funkcjonowanie człowieka zależne jest od jego somatyki. Człowiek bardzo głodny nie może już myśleć o niczym poza jedzeniem. Jest to prawdziwe doświadczenie bycia „poza godnością i wolnością”. Nic nie pomoże najsilniejsza nawet wola człowieka, gdy zostaje on sprowadzony do samych instynktów – właściwie do jednego instynktu: zachowania życia.⁴⁹

To zmiany tego właśnie rodzaju odnotowuje wspomniany utwór „Jankiel”. Przedstawia on proces degeneracji członków żydowskiej rodziny z getta, a głównie jej dzieci, postępujący w wyniku represji i intensywnej deprywacji: biologicznej – chronicznego niedostatku pożywienia czy wskutek złych warunków higienicznego bytowania („I chodzili od rana po obcych podwórkach/ i Jankiel ze śmietników obierki wybierał”; „i zupełnie nie jedli – dzień, drugi i trzeci...”; „jego rodzinę/ umieścili na «punkcie» uchodźców w Warszawie...”); psychologicznej – braku możliwości realizacji potrzeb bezpieczeństwa czy marzeń („Więc poszła Wajnsztokowa z trojgiem małych dzieci./ Jankiel, co miał być felczerem, miał lat dziesięć prawie”); moralnej („A potem zrobili się jacyś tacy dzicy/i aż do krwi się bili o trochę obierek,/ ta Rachelka, co była takim dobrym dzieckiem/i mały, mądry Jankiel, co miał być felczerem.”). Cały ten proces w sposób nieunikniony prowadzi do śmierci „paskudnej i śmietniczej” („A potem jak Rachela umarła na tyfus/ Jankiel nie chciał wychodzić i znów w kącie siedział/ I umarł tak po cichu”⁵⁰). Nie sposób jednak nie odnieść wrażenia, że ów regres moralny,

⁴⁸ L. Goldin, *Kronika jednej doby*, [w:] *Archiwum Ringelbluma...*, op. cit., ss. 87-89.

⁴⁹ B. Engelking, op. cit., s. 103.

⁵⁰ <http://www.zchor.org/birenbaum/ney.htm> [10.09.2010]

opisany niewyszukanym językiem prostych ludzi, jest oskarżeniem skierowanym nie na psi i niegodny charakter życia i śmierci rodziny małego Jankiela, lecz na nieludzką rzeczywistość getta, tym bardziej, że o godności zachowywanej w niegodnych warunkach opowiadają inne dziecięce wiersze poetki, jak choćby wspomniana już „Zosia” – „rymowane opowiadania o dzieciach od lat trzech do dwunastu, które bardzo szybko przestały być dziećmi, albo nawet w ogóle nie dowiedziały się, co to znaczy być dzieckiem”⁵¹.

I tak „Jurek” przedstawia brutalną śmierć ojca tytułowego chłopca, który wybiera śmierć w obecności syna z rąk bestialskiego żandarma, by już więcej nie dać się poniżyć.

Ojciec spojrzał, zrozumiał – i przestał się kłaniać,

tak, jakby gdyby się nagle maszyna zepsuła.

(...)

Ojciec patrzył na Jurka. Patrzył już do końca –

kiedy Niemiec go wyrzwał kolbą z całej siły,

i kiedy padł na ziemię z twarzą krwią zalaną,

i twarzy już nie było, a oczy patrzyły...

Ojciec milczał do końca. Nie jęknął ni razu.

Nawet wtedy, gdy Niemiec wściekle deptał po nim,

(...)

Niemiec odszedł. Skrwawiona, zdeptana masa

leżała na chodniku. Wkoło tłum się zbierał.

Mały Jurek nie płakał. Nie miał prawa płakać

⁵¹ N. Gross, *Poeci i Szoa. Obraz Zagłady Żydów w poezji polskiej*, Sosnowiec 1993, s. 57.

syn, dla którego ojciec w ten sposób umierał.⁵²

„Herszek” jest z kolei hołdem złożonym wielu żydowskim dzieciom, małym bojownikom o przetrwanie własne i swoich rodzin, którzy brali na swoje barki niebezpieczny obowiązek zaopatrywania najbliższych w żywność zdobywaną i szmuglowaną z aryjskiej strony⁵³. Podobny wydźwięk ma też „Mały szmugler” Henryki Łazowertówny: nie można odmówić godności dzieciom świadomym, że „wszystko trzeba ścierpieć/ I wszystko trzeba znieść”, byle tylko móc zabezpieczyć przeżycie najbliższych. I choć „w sercu wieczny strach”, to poczucie odpowiedzialności nadaje ich śmierci godności, no bo „Kto Tobie, moja mamo,/ przyniesie jutro chleb?”⁵⁴

Powróćmy jeszcze do zagadnienia masowego, bezimiennego charakteru śmierci większości żydowskich ofiar. Ta hurtowość śmierci bardzo bolała Szlengla – sprowadzenie jej do chłodnych cyfr statystycznych, o czym wprost mówi „Statystyka” Stanisława Wygodzkiego:

I ciebie umieszczą w długich kolumnach

cyfr i statystyk.

(...)

I ciebie wliczą w wiele milionów

dzieci nieżywych.

(...)

I ciebie wliczą w straty narodów

ognia i wojny.⁵⁵

Szlengel sprzeciwia się odarcu NASZEJ śmierci z należnej jej powagi, nie zgadza się na nicosć pozostałą po rzeszach ludzi wpadających w tryby bezdusznej maszyny opresji. W tekście „Co czytałem umarłym”, poprzedzającym tomik jego wierszy pod tym samym tytułem, pisze:

⁵² <http://www.zchor.org/birenbaum/ney.htm> [10.09.2010]

⁵³ Por. ibidem.

⁵⁴ *Pieśń...*, op. cit., ss. 115-116.

⁵⁵ S. Wygodzki, op. cit., s. 75.

Imiona – Ziuta... Asia... Eli... Fania... Sioma... czy to wam coś mówi? Nic. Ludzie. *Niepotrzebni*. Było takich tysiące. Tysiącami szli na plac, tysiącami byli bici pejcami, odrywani od rodzin, ładowani do wagonów. Gazowani. *Nieważni*. Statystyka ich nie wymieni, żaden krzyż nie odznaczy. Imiona. Puste dźwięki. Dla mnie to żywi ludzie, bliscy, dotykalni, to życia, które znam, to szmaty zdarzeń, w których byłem. Te tragedie przerastające siłę odczuwać dla mnie ważniejsze od losów Europy.” (zaznaczenia moje – A.M.)⁵⁶

Jak jednak przydać wagi ich śmierci? Jak sprawić, by stali się potrzebni – by odczuwano potrzebę wiedzy o ich losie? Szlengel sam wskazuje, jak to uczynić, a jednym z sugerowanych sposobów jest umieszczenie ich tragedii w zbiorowej księdze pamięci. Nie jest zresztą jedynym, którego przerażała świadomość odejścia bez zaznaczenia w żaden sposób historii swego istnienia. Musiało to być odczucie dojmujące i powszechne, skoro wyraz dają mu też bardzo młode poetki, takie jak Henka i Ila Karmel z Krakowa, które w „Śladzie na ścianie” pytają rosyjską więźniarkę:

Czy i ciebie boli, że się tak przemija
I chcesz, żeby został choć ten ślad pisany?
Czy i ty się wzbranasz minąć tak zupełnie
bez echa, niepotrzebna, nieważna, niczyja?⁵⁷

Przed zupełnym przeminięciem bez śladu broni się i Szlengel. To dlatego tworzy wiersze będące zapisem realiów getta, mając nadzieję, że jego poezja – w odróżnieniu od niego samego – przetrwa. Czuje się on „jeśli nie kapitanem, to w każdym razie kronikarzem tonących” na łodzi podwodnej, na którą nie wszedł z porywu bohaterstwa, lecz został „wtrącony bez woli, winy czy wyższej racji”⁵⁸. Píše poeta:

Nie chcę zostawiać tylko cyfr dla statystyki, chcę przyszłą historię wzbogacić (złe słowo)
w przyczynki, dokumenty i ilustracje. Na ścianie mojej łodzi piszę wiersze-dokumenty,

⁵⁶ W. Szlengel, op. cit., ss. 45-6.

⁵⁷ *Pieśń...*, op. cit., s. 104.

⁵⁸ W. Szlengel, op. cit., s. 37; „Łódź” jest tu odniesieniem do przytoczonego wcześniej przez poetę losu marynarzy tonącego okrętu podwodnego z radzieckiego dramatu.

towarzyszom mego grobowca czytałem elaboraty poety, poety anno domini 1943, szukającego natchnienia w ponurej kronice swoich dni.⁵⁹

Jego twórczość staje się „wyrazem niezgody i oporu, więcej: formą przewyższenia rzeczywistości, bo jednak tworzyć to zawsze znaczy zwyciężać swój czas, wychodzić ku przyszłości”⁶⁰. Szlengel zdaje się więc powtarzać za Horacym *non omnis moriar*, świadom, że musi wznieść „pomnik trwalszy niż ze spiżu”, by po NASZEJ śmierci we wspólnej – NASZEJ i WASZEJ – pamięci pozostało trwałe świadectwo.

Taki monument pamięci stara się wznieść „Kartka z dziennika «akcji»”, opisująca jeden z wielu dni akcji wysiedleńczej z getta warszawskiego do obozu śmierci w Treblince, choć wbrew temu, co sugeruje tytuł, karta z tego dnia zapisana została wydarzeniem niewątpliwie szczególnym – wysiedleniem wychowanków sierocińca prowadzonego przez Janusza Korczaka. Szlengel buduje tym wierszem legendę człowieka, który „szedł prosto na przedzie/ Z gołą głową – z oczami bez lęku”⁶¹, odrzucając oferowaną mu możliwość uratowania się za cenę odstąpienia od dzieci idących do transportu. I choć być może w rzeczywistości owo wydarzenie wyglądało mniej heroicznie i pomnikowo⁶², to poeta świadom jest, że postawa pedagoga będzie po wsze czasy świadectwem niezaprzeczalnej odwagi:

Pomyślałem w tej chwili zwyczajnej,

Dla Europy nic przecież niewartej,

Że on dla nas w historię w tej chwili

Najpiękniejszą wpisuje tu kartę.

Że w tej wojnie żydowskiej, haniebnej,

W bezmiarze hańby, w tumultie bez rady,

⁵⁹ Ibidem, s. 38.

⁶⁰ I. Maciejewska, wstęp do ibidem, s. 16.

⁶¹ W. Szlengel, op. cit., s. 77.

⁶² Natan Gross przytacza wypowiedź jednego z naocznych świadków, malarza Marka Rudnickiego, który mówi, że „Nie było gestów, nie było śpiewu, nie było dumnie podniesionych głów (...). Była straszliwa zmęczona cisza. Korczak włókł nogę za nogą, jakiś skurczony, mamlął coś od czasu do czasu do siebie... wydawało mi się, że mamlął słowo *dłaczego*... Nie były to chwile filozoficznej refleksji, to były chwile tępej milczącej rozpacz bez granic, już bez pytań, na które nie ma odpowiedzi...” N. Gross, op. cit., s. 51.

W tej walce o życie za wszystko,
W tym odmęcie przekupstwa i zdrady,

Na tym froncie, gdzie śmierć nie osławia,
W tym koszmarnym tańcu wśród nocy,
Był jedynym dumnym żołnierzem –
Janusz Korczak, opiekun sieroty.⁶³

Druga z przytoczonych zwrotek dostarcza przykładu do wcześniejszych rozważań o różnej dla Polaków i Żydów pojemności znaczeniowej „walki o wszystko”, podjętych przy analizie wiersza „Święty Boże” Wierzyńskiego. Z kolei w ostatniej zwrotce wiersza poeta wyraża ulgę, że – parafrazując Horacego – nie całkiem umrzemy, że coś z nas tu jednak zostanie – heroiczny klejnot, spiżowy pomnik pamięci:

Czy słyszycie, sąsiedzi zza murka,
Co na śmierć naszą patrzycie przez kratę?
Janusz Korczak umarł, abyśmy
Mieli także swe Westerplatte.⁶⁴

Nie udaje mu się jednak uciec od odniesienia do polskiego bohaterstwa: porównuje dzielność Korczaka ze stosunkowo świeżym symbolem polskiego heroizmu – od obrony Westerplatte nie minęły jednak jeszcze trzy lata – a jednocześnie „nie zabrakło przy tym typowej u konających niechęci i zawiści wobec tych, którzy pozostają przy życiu”⁶⁵ (polscy „sąsiedzi zza murka”).

Głosem polemicznym wobec starań Szlengla – nie tyle ich celowości, ile skuteczności – jest gorzki w swej wymowie wiersz „*Non omnis moriar*” Zuzanny Ginczanki – kolejne odwołanie do

⁶³ W. Szlengel, op. cit., ss. 77-78.

⁶⁴ Ibidem, s. 78.

⁶⁵ H. Grynberg, *Prawda nieartystyczna*, Warszawa 1994, s. 142.

Horacego, jeszcze bardziej bezpośrednie, lecz tym razem przewrotne i pełne bolesnej ironii. Poetka nie ma żadnych złudzeń, że w jej przypadku mowy o trwałym monumencie pamięci po niej być nie może, że dla niej i tysięcy takich jak ona Horacjańskie motto jest prawdą przebrzmiałą i nieaktualną. Nieadekwatne jest też dla niej przestanie Juliusza Słowackiego, jakie w „Testamencie moim” śle on swym przyjaciołom-czytelnikom, nawiązań do którego nie sposób w jej wierszu przeoczyć. Metaforyczny „płaszcz na moim duchu” romantycznego poety, świetny „świećtościami dawnych mych przodków” jest Ginczanka w stanie zestawić jedynie ze zbiorem dosłownego, fizycznie namacalnego, pośledniego mienia (obrusy, prześcieradła, pościel, kilimy, półmiski, lichtarze). Tyle po niej pozostanie, nic więcej. „Świećtość dawnych jej przodków” ulegnie zerwaniu na jej pokoleniu, gdyż „przyjaciele moi”, co „siadą przy pucharze” – tu znów pobrzmiewają gorycz i sarkazm poetki – w przeciwieństwie do przyjaciół Słowackiego, nie są zainteresowani ani przekazem dziedzictwa jej przodków, ani jej własnego, i z chęcią zatem rozdzielią między siebie niewiele warte przedmioty, jakie po niej zostaną⁶⁶.

Trzeba jednak zauważyć, że także Szlengel wpisuje zwykłe, codzienne rzeczy w kontekst żydowskiej śmierci. Jego wiersz „Rzeczy” demonstruje rozwój procesu istotnej zmiany kondycji ludzkiej, jaki rozpoczął się dla Żydów wraz z utworzeniem gett i przybierał na sile osiągając apogeum w chwili „ostatecznego rozwiązania”. Utwór Szlengla mówi mianowicie o postępującej dewaluacji życia ludzkiego – a ściślej mówiąc życia żydowskiego – która logicznie i nieuchronnie prowadziła do śmierci. Kolejne etapy deprecjacji żydowskiego istnienia wyznaczają zmniejszająca się przestrzeń getta i wymuszone tym procesem przeprowadzki, a także malejący asortyment niezbędnych przedmiotów. W coraz tańszym życiu tracą one użyteczność i przechodzą w posiadanie „nowych ludzi” („aż pokoje zaludnią/ nowi ludzie: Arianie...”). Na ostatnich stopniach wiodących ku „wysiedleniu” potrzeba już naprawdę niewiele:

A z Ostrowskiej do bloku

szli w dzień chmurny o zmroku –

walizeczka i chlebak,

więcej teraz nie trzeba –

równy... równy piątkami

marszem szli ulicami.

⁶⁶ *Pieśń...*, op. cit., s. 91.

Noce chłodne, dni krótsze,
jutro... może pojutrze...
na gwizd, krzyk albo rozkaz
znowu droga żydowska...

ręce wolne i tylko

woda – z mocną pastylką...⁶⁷

O samotności umierających mówią też wiersze Mieczysława Jastruna umieszczone w antologii „Z otchłani” – pierwszym, choć niewielkim, zbiorze poezji o Holokauście, opublikowanym w podziemnym wydawnictwie jeszcze w czasie wojny. Poeta pisze:

Nie rzucił nikt dobrej ziemi
Na ten masowy grób –
Milczeniem pozdrowieni,
Wolni od zdrady słów!

Gdyście ustami jak rany
Pragnący wołali wody
Z pociągów odrutowanych
Nikt wody nie podał.⁶⁸

Poczucie osamotnienia tych, których losu nie podzielił, wzmacnia poeta dodatkowo swą niewiarą w przyszły świat i nieufnością wobec niego. Jak pisze Jakub Apenszlak we wstępie do nowojorskiego

⁶⁷ W. Szlengel, op. cit., ss. 126-127.

⁶⁸ M. Jastrun, „Tu także jak w Jeruzalem”, *Z otchłani*, Warszawa 1944, s.6, [w:] *Tryptyk...*, op. cit., s. 122.

wydania tego tomiku, podmiot liryczny kolejnego wiersza Jastruna pragnie „powiedzieć niedosiężnej dłoń ludzkości, że na zgłiszczach uprzytomnił sobie płonność nadziei, iż kiedykolwiek przestanie działać prawo nieludzkie”⁶⁹:

I cóż, że runą państwa tej pory
Puste jak wnętrza przejezdnych bram,
Zabłąsną jeszcze nieraz topory,
Bym wciąż umierał obcy i sam.⁷⁰

Poczucie beznadziejności własnego losu jest zatem u poetów żydowskich czasu wojny powszechne. U Szlengla i Ginczanki wzmacnia ono pragnienie, by „nie całkiem umrzeć”. Ginczanka wątpi jednak w możliwość twierdzącej odpowiedzi na nurtujące ich pytania, co do których Szlengel zdaje się zachowywać jeszcze promyk nadziei: Skoro NAS już nie będzie, to czy WY zechcecie podtrzymywać pamięć o NAS? Czy będąc jedyną możliwą „ostatnią publicznością”, zechcecie być i NASZĄ publicznością, która doceni NASZE bohaterstwo, godność NASZEJ śmierci i która zrozumie jej nieuchronność? Czy zechcecie być depozytariuszami obu pamięci – żydowskiej i nieżydowskiej? Wiare w taką postawę wyraża wprost Julian Tuwim w swym manifestie „My, Żydzi polscy”, w którym pisze:

Wierzę w taką przyszłą Polskę, w której ta gwiazda, ta z opasek, stanie się jednym z najwyższych odznaczeń, udzielanych najwaleczniejszym żołnierzom i oficerom polskim. Będą ją oni z dumą nosili na piersi obok dawnego Virtuti Militari. Będzie i Krzyż Ghetta – nazwa głęboko symboliczna. Będzie Order Żółtej Łaty⁷¹ – zaszczytniejszy niż niejedno dotychczasowe świecідło. I będzie w Warszawie, i w każdym innym mieście polskim, pozostawiony, utrwalony i konserwowany jakiś fragment ghettą w niezmienionej postaci, tak jak go zastaniemy, w całej zgrozie zgłiszcz i zniszczenia. Otoczmy ten zabytek hańby naszych wrogów, a chwały naszych umęczonych bohaterów, łańcuchami odlanymi ze zdobytych hitlerowskich armat, i świeże, żywe

⁶⁹ J. Apenszlak, op. cit., s. 149.

⁷⁰ M. Jastrun, „Na zgłiszczach”, *Z otchłani*, s. 7 [w:] *Tryptyk...*, op. cit., s. 123.

⁷¹ Tu drobna nieścisłość, nie wpływająca na przesłanie manifestu, a wynikająca zapewne z faktu, że Tuwim przeżył wojnę na emigracji i mógł być nieświadom pewnych szczegółów życia pod okupacją. Otóż na obszarze Generalnej Guberni Żydzi zobowiązani byli nosić na rękawie białą opaskę z niebieską Gwiazdą Dawida, a na obszarze poza nią wymaganym oznakowaniem była naszyta na przód odzieży żółta gwiazda sześcioramienna. Być może też odnosi się tu do Łodzi, skąd pochodził, leżącej w czasie wojny poza GG.

kwiaty będziemy co dzień wplatać między żelazne ogniwa, aby po wieczne czasy świeża i żywa pozostała pamięć przyszłych pokoleń o zmasakrowanym narodzie, i na znak, że zawsze żywy i świeży jest nasz ból po nim.⁷²

Z perspektywy kilkudziesięciu lat, jakie upłynęło od Zagłady, nadzieję Szlengla i wiarę Tuwima trzeba nam zweryfikować jedynie częściowo na polską korzyść. Choć bowiem sporo uczyniono – szczególnie w ostatniej dekadzie – dla podtrzymania pamięci o żydowskiej tragedii, to w powszechnej świadomości historycznej dyskurs żydowski często wciąż nie stanowi trwałego komponentu dyskursu ogólnopolskiego i bywa z niego wykluczany, a nawet stawiany w opozycji. Nie należy zatem ustawać w staraniach, by ogół społeczeństwa – jedyna możliwa „ostatnia publiczność” losu nazistowskich ofiar mordowanych na polskiej ziemi – świadczyła o ich tragedii nie stosując dychotomii MY i WY.

Świadomi nieuchronności swej śmierci żydowscy skazańcy wołali „z otchłani”, by „nie całkiem umrzeć”, by choć „pieśń uszła cało”. Na szczęście wiele z ich tekstów pisanych na bieżąco przetrwało, by zaświadczyć o ich losie, co czynią między innymi wiersze przedstawione w niniejszej pracy. Jednak wiele innych „pieśni” podzieliło niestety los swych autorów, ginąc żydowską śmiercią. Jak pisze Borwicz,

Po każdej «akcji wysiedleńczej», kiedy uliczki ghetta wypełniał krzyk krwawej ciszy, kiedy mieszkania wiały pustką po tysiącach ofiar, a meble i rzeczy po nich «konfiskował» niemiecki skarb, na progach, chodnikach i podłogach wałęsały się strzępy i odpadki rabowanego mienia. Wśród nich bardzo często można było dojrzeć zapisane kartki. Wyprute przez niemieckich rzezimieszków z szuflad i skrytek oraz przez nich – jako pozbawione materialnej wartości – podeptane z pogardliwą nieuwagą.⁷³

Tak być może wałęsały się wiersze Maurycego Szymła, które Borwicz określa jako „łączkę żałobnych kwiatów” – swoisty „uczuciowy przewodnik po narastającym cmentarzu ludzi, rzeczy, związków

⁷² *Męczeństwo i zagłada Żydów w zapisach literatury polskiej*, opr. I. Maciejewska, Warszawa 1988, s. 40.

⁷³ *Pieśń...*, op. cit., ss. 31-32.

i zjawisk” – a które sam słyszał z ust poety w „jakiejś obskurnej norze”, gdzie Szymel mieszkał wraz z siostrą. Jego „wiersze utrwały sytuacje psychiczne; nasycone były smutkiem we wszystkich związkach i odcieniach”⁷⁴, lecz zginęły wraz ze swym twórcą.

Ocalało na szczęście wiele spośród utworów Szlengla, choć o innych wiemy tylko, że kiedyś istniały. W „Notatce dla pedantów”, stanowiącej część jego „Co czytałem umarłym”, wymienia na przykład Szlengel wiersz „Piotr Płaksin u Toebbensa”⁷⁵. Ringelblum z kolei wspomina w zapiskach swego archiwum o kilku dalszych wierszach⁷⁶, o których dziś już wiadomo, że się nie zachowały.

Z okupacyjnej twórczości Zuzanny Ginczanki pozostał tylko jej utwór „*Non omnis moriar*”, w którym przewidywała swoją śmierć. Udało jej się co prawda uratować przed donosem wymienionej w wierszu z nazwiska Chominowej, właścicielki lwowskiego mieszkania, w którym się ukrywała, ale kolejny donos, gdy przebywała już pod Krakowem, doprowadził do jej śmierci.

Losu żydowskiej śmierci cudem udało się uniknąć siostrze Ilonie i Heni Karmel, a także ich wierszom. Przeżywszy krakowskie getto, obozy w Płaszowie i Buchenwaldzie, znalazły się o krok od śmierci już u progu wolności. Wyszędłszy z opuszczonego obozu, przystanęły na skraju drogi, gdzie niemiecki czołg zmiął im nogi. Oczekując śmierci, zdołały przekazać swojej kuzynce, będącej w grupie przechodzących więźniarek, wiersze, jakie zaczęły pisać na wykradanych z fabryki formularzach jeszcze w obozie płaszowskim. Ocalały uratowane przez okolicznego rolnika, który zawiózł je do szpitala, a ich wiersze kuzynka zdołała przekazać mężowi Heni do Krakowa.

Wiele z ocalonych wierszy domaga się wprost pamięci o tych, którzy je tworzyli i o ich społeczności, by *non omnis moriar* mogło się wypełnić. Obowiązek bycia „ostatnią publicznością” świadczącą o sensie życia zamordowanych wzięli na siebie od razu po wojnie poeci ocalali z Zagłady. Czasami ciężar tego zadania przytłaczał, czego wyrazem są pytania, jakie Jastrun stawia w wierszu „Pogrzeb”:

Jakże mam uczcić śmierć twoją?

Jak iść za twoim pogrzebem?

Bezdomna garstko popiołu

Pomiędzy ziemią i niebem.

⁷⁴ Ibidem, s. 31.

⁷⁵ W. Szlengel, op. cit., s. 53.

⁷⁶ Por. I. Maciejewska, wstęp do ibidem, ss. 8-9.

Jak rzucić wieniec zielony

Na grób wykopany w powietrzu⁷⁷

Powyższe pytania sprawiały ból również Stanisławowi Wygodzkiemu, którego poezja swą siłę zawdzięcza osobistemu charakterowi. Spora część wierszy poety, który sam był więźniem Auschwitz, Sachsenhausen i Dachau, jest wyrazem rozpacz, samotności i wyrzutów sumienia, że jemu udało się przeżyć, podczas gdy jego najbliżsi, a przede wszystkim córka, żona i matka, zginęli:

Wszystko mi ciebie przypomina

W nocy Ryba, Skorpion, Orion.

Za dnia dymiący szczyt komina

Krematorium.⁷⁸

Jednak Wygodzki sięga także poza tragedię utraty własnej rodziny. Urna z krótkiego wiersza pod tym samym tytułem wydaje się być symbolem wielowarstwowym: boleści po utracie najbliższych w Zagładzie, ale także przywiązania do ziemi, na której poeta wyrósł:

Urna ta będzie z gliny palonej

ziemi ojczystej, z Polski, z kraju.

Prochy rodziców we wnętrzu trwają –

i moich braci, córki i żony.

Urna ta będzie zwykła, jak dzbanek

z małą pokrywą, a nie jak wazon,

aby w niej trwała gęsta mgła gazu,

⁷⁷ *Z otchłani*, Warszawa 1944, s. 5, [w:] *Tryptyk...*, op. cit., s. 121.

⁷⁸ S. Wygodzki, „Wszystko mi ciebie przypomina”, op. cit., s. 66.

jak noc bolesna i sina jak ranek.⁷⁹

Utwór „Biograf ciszy i pogromu” można już odczytywać jako upamiętnienie całej społeczności, której już nie ma. „Jestem domem/ i miastem, brukiem, oknem w murze...” – pisze poeta – biografem pustego krajobrazu, odsłaniającym tragiczny los polskiego Żyda, który

(...) łatę swoją żółtą
osłania ręką przed mym ciosem...
Ja jestem ciszą i jej głosem,
jak pieśń zerwana i jak półton.

Biograf śmierci i pożogi,
nie tylko ciszę zbieram smutną,
przymierzyć muszę do mej trwogi
ich trwogę, jak skrwawione płótno,
i z sobą unieść, dźwigać dalej,
jak oni, gwiazdę swego losu
do komór, dołów i do stosu,
co późną nocą się zapali.⁸⁰

Podobnie mówi poeta w wierszu „Pewnieś zauważył przyjacielu”:

że bardzo wiele
mówię o ciszy,

⁷⁹ Ibidem, s. 59.

⁸⁰ Ibidem, ss. 62-63.

że bardzo często o milczeniu
piszę,
bo oni wszyscy żyją we mnie,
bo nie są trupem, ni krwią co zasycha –
każdy jest we mnie, jak wędrowiec w cieniu,
co po trudnej drodze powoli
oddycha.⁸¹

Chęć bycia „ostatnią publicznością” żydowskiego losu, kultywującą pamięć i o NAS, i o WAS, wyrażają i polscy poeci. Także i oni zastanawiają się jednak, jak temu zadaniu podołać. Wspominany już Przyboś pisał co prawda w 1946 roku: „Pióro moje drży i muszę milczeć”. Jednak deklarował również:

Dopóki nie udźwignę choć jednym słowem w poezji ciężaru tej najstraszniejszej sprawy
– nie będę czuł się poetą zupełnie wolnym, tym, który przeżył, a nie umarł
w owym czasie pogardy, męczeństwa i walki.⁸²

Udźwignąć tę sprawę starał się Władysław Broniewski, który w wierszu „Żydom polskim”, napisanym już w 1943 roku, a poświęconym pamięci Szmula Zygielbojma, mówi:

Oto co trzeba wyrzyć, jak w głazie, w polskiej pamięci:
Wspólny dom nam zburzono i krew przelana nas brata,
Łączy nas mur egzekucji, łączy nas Dachau, Oświęcim,
Każdy grób bezimienny i każda więzienna krata.⁸³

Czyż nie tego pragnął Szlengel apelując do czytelnika w „Co czytałem umarłym”? I czyż nie w to, rozgoryczona, przestała wierzyć Ginczanka⁸⁴? Szlengel pisze:

⁸¹ Ibidem, s. 94.

⁸² *Pieśń...*, op. cit., s. 135.

⁸³ Ibidem, s. 73.

Przeglądam i segreguję wiersze pisane dla tych, których nie ma. Te wiersze
czytałem ciepłym, żywym ludziom, pełen wiary w przetrwanie, w koniec, w jutro,

w ZEMSTĘ, w radość i budowanie.

Czytajcie.

To nasza historia.

To czytałem umarłym...⁸⁵

I dodaje jeszcze:

A żywi ...

No, coś ...

... żywi niech nie tracą nadziei ...⁸⁶

⁸⁴ Jej samej polski poeta Maciej Woźniak poświęcił „List z tamtej strony światła” w swej książce *Obie strony światła* (Kraków 2003).

⁸⁵ W. Szlengel, op. cit., s. 50.

⁸⁶ Ibidem, s. 52

BIBLIOGRAFIA

1. Améry Jean, *Poza winę i karę*, Kraków 2007.
2. *Archiwum Ringelbluma. Dzień po dniu Zagłady*, wybór i opracowanie Marta Markowska, Warszawa 2008.
3. Bereś Witold i Krzysztof Brunetko, *Marek Edelman. Życie. Po prostu*, Warszawa 2008.
4. Engelking Barbara, *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*, Warszawa 1994.
5. Gross Natan, *Poeci i Szoa*, Sosnowiec 1993.
6. Grynberg Henryk, *Prawda nieartystyczna*, Warszawa 1994.
7. Hirsztfeld Ludwik, *Historia jednego życia*, Warszawa 1957
8. Janion Maria, *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009
9. Krall Hanna, *Zdążyć przed Panem Bogiem*, Kraków 2005.
10. Langer Lawrence, *The Age of Atrocity*, Boston 1978.
11. Maciejewska Irena, *Getta doświadczenie w literaturze polskiej*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, pod redakcją Anny Brodzkiej i in., Wrocław 1995.
12. Maciejewska Irena, *Getto warszawskie w literaturze polskiej*, [w:] *Literatura wobec wojny i okupacji*, studia pod redakcją Michała Głowińskiego i Janusza Sławińskiego, Wrocław 1976.
13. *Męczeństwo i zagłada Żydów w zapisach literatury polskiej*, opracowanie Irena Maciejewska, Warszawa 1988.
14. *Pieśń ujdzie cało: antologia wierszy o Żydach pod okupacją niemiecką*, opracowanie i wstęp Michał Borwicz, Warszawa 1947.
15. Szlengel Władysław, *Co czytałem umarłym*, opracowała Irena Maciejewska, Warszawa 1979.
16. *Tryptyk polsko-żydowski*, opracował Władysław Bartoszewski, Warszawa 2003.
17. Wierzyński Kazimierz, *Wybór poezji*, wybór, opracowanie tekstu, wstęp Krzysztof Dybciak, Wrocław 1991.
18. Wygodzki Stanisław, *Wybór wierszy*, Warszawa 1954.
19. <http://www.zchor.org/birenbaum/ney.htm> [10.09.2010]
20. <http://www.zchor.org/szlengel/poems.htm> [10.09.2010]
21. <http://www.zwoje-scrolls.com/zwoje35/text09p.htm> [10.09.2010]

Robert Szuchta

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

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

Postęp nauczania o Holokauście w następnym dziesięcioleciu był imponujący. Uczniowie i nauczyciele wszystkich typów szkół realizowali wiele ciekawych projektów edukacyjnych, pogłębiali i doskonalili metody nauczania o tym zagadnieniu. Minister edukacji narodowej rekomendował nauczycielom przedmiotów humanistycznych program nauczania o historii i zagładzie Żydów⁸⁷, a uczniom szkół gimnazjalnych i licealnych książkę pomocniczą do nauczania historii w całości poświęconą genezie, przebiegowi i skutkom Holokaustu⁸⁸. Polscy nauczyciele doskonalili swoje umiejętności i pogłębiali wiedzę historyczną o Holokauście uczestnicząc w krajowych i zagranicznych seminariach oraz konferencjach metodycznych. Ich plonem były inspirujące publikacje metodyczne⁸⁹.

W omawianym okresie doszło w Polsce do ważnych zmian politycznych i przewartościowa 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

⁸⁷ R. Szuchta, P. Trojański, *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000 (wyd. 2, 2001), nr dopuszczenia: DKW-4014-317/99

⁸⁸ R. Szuchta, P. Trojański, *Holocaust. Zrozumieć dlaczego*, Oficyna Wydawnicza „Mówią wieki”, Warszawa 2003, (wyd. 2 poprawione 2006). W wielu szkołach używany jest równoległy podręcznik pt.: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*, red. F. Tych, Fundacja Shalom, Warszawa 2004

⁸⁹ *Holocaust – lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński, P. Trojański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004; *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, wybór i redakcja tekstów: J. Ambrosewicz-Jacobs, K. Oleksy, P. Trojański, Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2007; *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, red. P. Trojański, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

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 działań⁹⁰. Jednak nie udało się zatrzymać rozpoczętych już przez wiele szkół i nauczycieli prac, ani ich ograniczyć.

W 2007 r., przy kolejnej zmianie rządów, minister edukacji narodowej z rządzącej partii Platforma Obywatelska (PO) Katarzyna Hall rozpoczęła wdrażanie, kolejnej po 1989 r., reformy systemu edukacji. Objęła ona także nauczanie historii. Zasadnicza, wręcz rewolucyjna w stosunku do okresu wcześniejszego, zmiana dotyczyła przesunięcia nauczania historii najnowszej (historia Polski, Europy i świata po 1918 r. do dziś) z III klasy gimnazjum (uczniowie w wieku 15-16 lat) do I klasy liceum (uczniowie w wieku 16-17 lat). Twórcy tej zmiany uzasadniali ją tym, iż 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 opanowali historię wojen greckich w starożytności, czy dzieje wypraw krzyżowych, ale niewiele wiedzą 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), blisko 2/3 Polaków nie wie kiedy nastąpiła agresja ZSRR na Polskę (17 września 1939), równie wielu nie zna daty wybuchu Powstania Warszawskiego (1 sierpnia 1944)⁹¹.

Przesunięcie wykładu historii najnowszej po 1918 r., a więc historii II 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

⁹⁰ W czerwcu 2006 r. minister Roman Giertych odwołał ze stanowiska dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Mirosława Sielatyckiego. Powodem dymisji było wydanie przez CODN podręcznika rekomendowanego przez Radę Europy do nauki o tolerancji, zawierającej scenariusze lekcji antydyskryminacyjnych pt. *Kompas - Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Warszawa 2005. 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. W tej sprawie zabrał głos 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 że stanowiło przejaw dyskryminacji. Zob. Helsińska Fundacja Praw Człowieka. *Biuletyn Informacyjny*, nr 6/czerwiec 2007, s. 1-2, <http://www.prawaczlowieka.edu.pl/pliki/9109c85a45b703f87f1413a405549a2cea9ab556-p22.pdf> (dostęp 23 lipca 2015)

⁹¹ J. Choińska-Mika, *Dlaczego reformujemy?*, [w:] „Wiadomości Historyczne. Czasopismo dla nauczycieli”, nr 3, 2012, s. 24-27

polskiego⁹², ograniczenia liczby godzin lekcyjnych na omawianie historii najnowszej, co miałyby w konsekwencji negatywny wpływ na świadomość polskiej młodzieży o wydarzeniach II wojny światowej i Holokauście⁹³. Poza częścią środowiska historyków⁹⁴, zaniepokojenie planowanymi zmianami w nauczaniu historii najnowszej wyraziła Międzynarodowa Rada Oświecimska przy Premierze RP. Wyrażono obawę, czy aby ta radykalna zmiana nie wpłynie negatywnie na świadomość polskiej młodzieży⁹⁵. Przestrzegano, że zaznaczy się to negatywnie na świadomości najnowszej historii Polski, w konsekwencji czego uczniowie polskich szkół nie będą odpowiednio przygotowani do aktywnego udziału w życiu państwa, nie będą mieli świadomości debat o wydarzeniach z historii współczesnej, jakie toczą się w obrębie społeczeństwa polskiego, a także w wymiarze międzynarodowym.

Reagując na te uwagi ministerstwo edukacji dokonało kosmetycznych zmian w podstawie programowej, określającej między innymi zakres materiału z danej dziedziny, jaki uczeń powinien przyswoić na każdym etapie edukacji, wpisując do przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie na poziomie gimnazjalnym tematykę Holokaustu. Zrobiono to jednak niezbyt fortunnie wpisując to zagadnienie do działu „*Patriotyzm dzisiaj*”. Odpowiedni zapis tego dokumentu brzmi: „**9. Patriotyzm dzisiaj.** Uczeń: [...] 4) wskazuje, odwołując się do Holokaustu oraz innych zbrodni przeciwko ludzkości, do jakich konsekwencji może doprowadzić skrajny nacjonalizm; [...]”⁹⁶. Dlaczego autorzy podstawy programowej WOS dla gimnazjum zdecydowali się na przypisanie Holokaustu do działu o patriotyzmie, tego nie wyjaśniają. Wydaje się jednak, że zabieg ten był chybiony. Z logiki zapisu wynika, iż jego twórcom chodziło o to, aby uczeń po lekcji potrafił wskazać do jakich konsekwencji może doprowadzić skrajny nacjonalizm (szowinizm). Może to uczynić na dowolnym przykładzie zbrodni przeciwko ludzkości, której Holokaust jest tylko jedną z egzemplifikacji. Tak skonstruowany

⁹² Program nauczania języka polskiego w gimnazjum przewiduje zapoznanie ucznia z literaturą dwudziestolecia międzywojennego i II 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. Tak więc uczniowie w ostatniej klasie gimnazjum poznają teksty kultury polskiej, europejskiej i światowej powstałe w okresie 1918-1945 bez kontekstu historycznego.

⁹³ L. Gorycki, *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej*, [w:] „Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania...”, s. 93-99;

⁹⁴ W styczniu 2009 r. ponad 100 przedstawicieli środowiska historycznego skierowało list otwarty, zawierający krytyczne uwagi na temat projektu reform, publikowany w ogólnopolskich dziennikach „Rzeczpospolita” i „Dziennik”. 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 UJ w Krakowie. Zob.: <http://wpolityce.pl/artykuly/22965-prof-andrzej-nowak-dla-wpolitycepl-krotka-historia-zlekcewazonych-przez-wladze-apeli-o-ratowanie-historii-w-liceach> (dostęp 31 lipca 2015)

⁹⁵ *Protokół XVI posiedzenia Międzynarodowej Rady Oświecimskiej, z 17 listopada 2008 r.*, <http://auschwitz.org/muzeum/aktualnosci/xvi-posiedzenie-miedzynarodowej-rady-oswiecimskiej,734.html> (dostęp 31 lipca 2015)

⁹⁶ *Podstawa programowa przedmiotu Wiedza i Społeczeństwo*, [w:] „Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum”, [b. d. m. w.], (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009), s. 88

zapis pomija wymaganie stawiane przed uczniem, aby znał on i rozumiał zakres pojęcia Holokaust, aby potrafił wskazać jego części składowe i rozumiał je jako jedną całość. Z drugiej strony uznanie, że Holokaust był wynikiem skrajnego nacjonalizmu jest daleko posuniętym uproszczeniem. Jednak powyższe zapisy znalazły swe odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych dla uczniów gimnazjów w roku szkolnym 2010/2011. Będzie o nich mowa w dalszej części tekstu.

Tymczasem burzliwym zmianom politycznym i równie ożywionym przeobrażeniom w polskim szkolnictwie towarzyszyły niemniej burzliwe przeobrażenia świadomości historycznej Polaków. W maju 2000 r. opublikowano książkę polskiego naukowca, pracującego na uniwersytecie Princeton w USA, Jana Tomasza Grossa, poświęconą mordowi dokonanemu przez Polaków w czasie wojny na żydowskich mieszkańcach miejscowości Jedwabne⁹⁷. Dla polskiej opinii publicznej informacje zawarte w książce były szokiem. Przez całe dziesięciolecie polityka historyczna kształtowała obraz Polaków jako ofiar II wojny światowej z jednej strony, a z drugiej, jako bohaterów, tych którzy 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 Polaków o ich stosunku do ludności żydowskiej w czasie wojny. Owocowała ona wieloma publikacjami naukowymi, dyskusjami prowadzonymi na forum publicznym w państwowych i prywatnych mediach⁹⁸. 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 z przed dziesięcioleci⁹⁹. Wkrótce po „Sąsiadach” pojawiły się kolejne publikacje Jana Tomasza Grossa, będące kontynuacją tematyki jedwabieńskiej. W 2008 r. książkę o antysemityzmie w Polsce tuż po wojnie, a trzy lata później esej o powszechnej w powojennej Europie „chciwości” i wykorzystaniu mienia po zamordowanych Żydach¹⁰⁰. Obie pozycje wywołały kolejną, już nie tak żywą jak jedwabieńska, publiczną debatę¹⁰¹.

⁹⁷ J. T. Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2000.

⁹⁸ A. Polonsky and J. Michlic (eds), *The Neighbors Respond: The Controversy over the Jedwabne Massacre in Poland*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 2004. Zob. także: P. Forecki, *Od Shoah do Strachu. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*, Poznań 2010. D. Libionka, *Debaty wokół Jedwabnego*, [w:] "Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944-2010", praca zbiorowa pod red. naukową F. Tycha, M. Adameczyk-Garbowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Lublin 2011, s. 733-773. Dopisz mój tekst z tomu Po zagładzie pod redakcją Tycha i Moniki Adameczyk-Garbowskiej, a także dwa tomy IPN.

⁹⁹ Jako przykład inspiracji „debaty jedwabieńskiej” na twórczość dramatyczną można wskazać sztukę T. Słobodzianka, *Nasza klasa. Historia w XIV lekcjach*, Seria: „Dramaty do Czytania”, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009, lub film fabularny W. Pasikowskiego pt: *Pokłosie* z 2012 r.

¹⁰⁰ J. T. Gross, *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2008, J. T. Gross, współpraca I. Grudzińska-Gross, *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2011.

Towarzyszyły jej przewartościowania w polskiej pamięci historycznej. Coraz wyraźniej dał się słyszeć postulat napisania zupełnie nowej historii II wojny światowej i powojennej historii Polski.

W ślad za postulatami poszły 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 proponowali nowe, do tej pory nieeksplorowane 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 pt.: „Zagłada Żydów. Studia i materiały”, którego 10 tomów ukazało się do końca 2014 r. Dorobek badawczy członków Centrum szybko zyskał wysoką ocenę i uznanie w międzynarodowym środowisku badaczy Holokaustu¹⁰². Centrum Badań nad Zagładą Żydów, oprócz aktywności wydawniczej prowadzi działania edukacyjne¹⁰³.

Publikacja książek Jana T. Grossa wywołała szereg spotkań dyskusyjnych, konferencji naukowych, na których zaproszeni goście nie tylko próbowali odnieść się do kwestii poruszonych przez Grossa, ale dyskutowali o zmieniającej się polskiej pamięci historycznej, a nawet tożsamości narodowej. Pokłosem tych debat było wiele interesujących publikacji¹⁰⁴. Dyskusja wokół książki Grossa szybko stała się częścią szerszej debaty, w której głos zabrali niektórzy historycy z IPN oraz grupa historyków idei z ośrodków pozaakademickich Warszawy i Krakowa. Zainaugurowali oni w 2000 r. debatę na temat polskiej polityki historycznej. Nie tu miejsce na omawianie jej założeń, celów, metod

¹⁰¹ *Wokół Strachu. Dyskusja o książce Jana T. Grossa*, Wybór i układ tekstów M. Gądek, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2008; *Wokół „złotych zniw”. Debata o książce Jana Tomasza Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross*, Wybór i układ tekstów D. Lis, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2011.

¹⁰³ 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 Holokauście, patrz: *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, pod red. A. Skibińskiej i R. Szuchty, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010.

¹⁰⁴ 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 przemyśleń autorów: *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętnienia*, redakcja naukowa: T. Majewski, A. Zeidler-Janiszewska, Łódź 2009; *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944-2010*, praca zbiorowa pod redakcją naukową: F. Tycha, M. Adamczyk-Garbowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Lublin 2011; J. Y. Potel, *Koniec niewinności. Polska wobec swojej żydowskiej przeszłości*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2010; J. B. 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”, nr 4/2011, s. 225-246, tekst dostępny w Internecie: <http://fzp.net.pl/spoleczenstwo/modele-pamieci-o-zydach-i-zagladzie> (dostęp - 31 lipca 2015)

i kierunków działania. Istnieje na ten temat bogata literatura¹⁰⁵. W tym miejscu warto jedynie zauważyć, że w połowie początku lat dwutysięcznych dyskurs o polskiej pamięci historycznej, o polskiej historii najnowszej i o stosunkach polsko-żydowskich niejako rozdzielił się. Z jednej strony część opinii publicznej sprzyja tzw. „**historiografii krytycznej**” szukającej nowych, niebadanych do tej pory tematów, odkrywającej „ciemne karty historii Polski”, pozostała część zaś zarzuca broni „**historiografii afirmatywnej**”, która pomoże Polakom zrekonstruować własną tożsamość, odwołującą się do wzniosłych i chwalebnych momentów z przeszłości narodowej¹⁰⁶.

Jaką rolę w narodowej debacie o przeszłości wyznaczyła polskiej szkole? Czy szkoła pomagała całej populacji młodych Polaków poznać stosunki polsko-żydowskie w przeszłości i zrozumieć toczące się debaty historyczne? Badający pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem socjolog Antoni Sulek, opublikował w 2011 r. własną analizę i interpretację wyników dwóch ogólnopolskich sondaży opinii publicznej na ten temat¹⁰⁷. Zwrócił uwagę, że w dekadzie 2002-2011 przybyło w Polsce ludzi, którzy o Jedwabnem „nie słyszeli” (z 6 do 12%). Szczególnie interesujące okazały się wyniki badań dla grupy wiekowej 15-19 lat, czyli obejmującej uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych. W 2002 r. 18% badanych z tej grupy wiekowej deklarowało, że „nie słyszało” o zbrodni w Jedwabnem, w 2011 r. aż 41% badanych nie wiedziało nic o tym wydarzeniu. Prof. Sulek to swoiste „zapominanie” tłumaczy nieużywaniem informacji, co spowodowało, że „*nieużywana informacja [...] przesunęła się na tak*

¹⁰⁵ *Polityka historyczna. Historycy – politycy – prasa*, Muzeum Powstania Warszawskiego, Warszawa 2005; *Pamięć i odpowiedzialność*, red. R. Kostro, T. Merta, Kraków 2005; D. Gawin, *Blaski i gorycz wolności. Eseje o polskim doświadczeniu wolności*, Kraków 2006; R. Traba, *Historia – przestrzeń dialogu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2006; tenże: *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2009; A. Wolff-Powęska, *Polskie spory o historię i pamięć. Polityka historyczna*, [w:] „Przegląd Zachodni” 1/2007, s. 3-44, tekst dostępny w Internecie pod adresem: http://www.iz.poznan.pl/pz/pz/15_2007_1_wybrany_art.pdf (dostęp 31 lipca 2015); *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, pod redakcją S. M. Nowinowskiego, J. Pomorskiego i R. Stobieckiego, IPN, Łódź 2008; L. M. Nijakowski, *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; *Narodowe i europejskie aspekty polityki historycznej*, praca zbiorowa pod redakcją B. Korzeniowskiego, Instytut Zachodni, Poznań 2008; K. Malicki, *Pamięć przeszłości pokolenia transformacji*, Wydawnictwo naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012; T. 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 31 lipca 2015).

¹⁰⁶ Te dwa skrajne stanowiska pojawiły się po raz pierwszy w trakcie dyskusji jedwabieńskiej. Prof. Andrzej Nowak, historyk z UJ w Krakowie w tekście pt.: *Westerplatte czy Jedwabne?* opublikowanym w dzienniku „Rzeczpospolita”, 1 sierpnia 2001 r., uzasadniał konieczność budowania polskiej pamięci historycznej na wzniosłych i chwalebnych epizodach z narodowej przeszłości. Polemizował z nim dr Paweł Machcewicz, ówczesny dyrektor Biura Edukacji Publicznej IPN w tekście pt.: *I Westerplatte, i Jedwabne* („Rzeczpospolita”, 9 sierpnia 2001), w którym uzasadniał konieczność budowania pamięci na całym dorobku historycznym narodu, na tych chwalebnych i wstydliwych, a nawet haniebnych jej epizodach.

¹⁰⁷ A. Sulek, *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*, [w:] „Nauka”, 3/2011, s. 39-49. Tekst opublikowany w Internecie: http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_311_02_Sulek.pdf (dostęp 31 lipca 2015).

dalekie peryferie pamięci niektórych badanych, że stała się trudno dostępna i w sytuacji badania nie została aktywowana [...]”. To powoduje sytuację kiedy w „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”¹⁰⁸. Jeśli, jak zakłada prof. Sulek, badani w 2002 r. o Jedwabnem dowiadawali 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” socjolog tłumaczy tym iż: „[...] 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”¹⁰⁹.

Czy nasza wiedza na temat treści dotyczących zbrodni w Jedwabnem, czy szerzej o zagładzie polskich Żydów i relacjach polsko-żydowskich w czasie II wojny światowej zawarta w podręcznikach szkolnych, potwierdza intuicję socjologa? Odpowiadając na to pytanie warto pamiętać, że podręcznik szkolny jest ważnym, ale nie jedynym, źródłem wiedzy o przeszłości. Uczniowie częściej sięgają do telewizji, Internetu, prasy lub rozmów z rodzicami niż do podręcznika szkolnego¹¹⁰. Znaczenie podręcznika polega na powszechnym wykorzystaniu go w polskiej szkole, co powoduje sytuację, w której każdy uczeń musi zapoznać się i przyswoić wiedzę w nim zawartą. W takim ujęciu podręcznik szkolny, 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 po reformie programowej tego przedmiotu od 2010 r.¹¹¹, wyłania się obraz Holokaustu, który trudno zaakceptować. Większość autorów, niemal całkowicie pomija zresztą te zagadnienia. Samo pojęcie, jeśli już się pojawia, to niemal zawsze jako konsekwencja antysemityzmu, szowinizmu i rasizmu. Kontekst, w jakim mówi się o Holokauście, jest niemal całkowicie pozbawiony treści historycznych. Uczeń nie może dowiedzieć

¹⁰⁸ tamże, s. 43

¹⁰⁹ tamże, s. 44

¹¹⁰ We wrześniu 2012 r. przeprowadziłem ankietę nauczycielską wśród 58 (=100%) uczniów klas I, w LXIV Liceum Ogólnokształcącym im. S. I. Witkiewicza w Warszawie, na temat znajomości historii najnowszej. Na pytanie o źródła wiedzy historycznej uzyskałem następujące odpowiedzi: rozmowy z rodzicami – 34%, telewizja – 31%, Internet – 27%, lekcje historii w szkole – 22%, rozmowy z dziadkami – 14%, gazety codzienne – 9%, czasopisma historyczne – 7%, szkolny podręcznik do historii – 5%, inne – 10%. Dane nie sumują się do 100% gdyż uczniowie mogli wskazać kilka odpowiedzi. Dane ogólnopolskie uzyskane w wyniku badań prowadzonych przez Ireneusza Krzezińskiego (w 2002 r.) i Jolantę Ambrosewicz-Jacobs (w 2008 r.), w których młodzi Polacy podawali główne źródło wiedzy o Żydach: telewizja, radio, film – odpowiednio 77% (2002 r.) i 74% (2008 r.), książki, gazety, czasopisma – odpowiednio 64% i 52%, szkoła 46% i 49%, rozmowy z rodziną 27% i 28%, zob. na ten temat: J. Ambrosewicz-Jacobs, *Świadomość Holokaustu wśród młodzieży polskiej po zmianach systemowych 1989 roku*, [w:] „Następstwa zagłady Żydów...”, s. 625-658.

¹¹¹ R. Szuchta, *Tematyka Holokaustu w najnowszych gimnazjalnych podręcznikach do nauczania WOS*, [w:] „Wiadomości Historyczne”, nr 4/2010, s. 34-38, nr 5/2010, s. 32-41

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 Holocaustem są obarczone licznymi błędami i nieścisłościami historycznymi. Po trzecie sposób prowadzenia narracji o Holokauście w wielu miejscach jest niestosowny do podejmowanej tematyki, w wielu miejscach niejasny i nieprecyzyjny. Wszystko to zamazuje prawdziwy obraz wydarzenia, czasami fałszuje go, a przez to wprowadza czytelnika w błąd. Ostatnią kwestią jest selekcja faktów. W żadnym z analizowanych podręczników 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 wyżej 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 historią dwudziestolecia międzywojennego, II wojny światowej, okresu powojennego oraz historii współczesnej (1989-2010). Na omówienie całości materiału z uwzględnieniem historii Polski, Europy i świata, nauczyciel ma do dyspozycji 60 godzin lekcyjnych. Oznacza to, że na omówienie II wojny światowej przypada około 10-12 lekcji z czego 2-3 mogą być poświęcone tematyce Holocaustu. Uzupełnieniem wiedzy otrzymanej na lekcji powinna być lektura podręcznika szkolnego.

Począwszy od lat 90-tych XX w., kiedy rozpoczęto reformę systemu oświaty, każdy uczeń w Polsce ma do dyspozycji kilka podręczników rekomendowanych przez ministra edukacji narodowej. Wyboru podręcznika dokonuje nauczyciel, w porozumieniu z Radą Pedagogiczną szkoły, rodzicami i przede wszystkim uczniami. Na rok szkolny 2013/2014 ministerstwo rekomendowało kilka podręczników do nauczania historii dla pierwszej klasy liceum¹¹². Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowano zawartość niektórych z nich¹¹³.

¹¹² 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_lista3.php (dostęp 31 lipca 2015)

¹¹³ Z. T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze*, SOP Oświatowiec, Toruń 2012 – dalej cyt. jako: *Poznajemy przeszłość*, SOP; S. Zając, *Teraz historia*, SOP Oświatowiec, Toruń 2012 – dalej cyt. jako: *Teraz historia*, SOP; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Historia. Historia najnowsza. Odkrywamy na nowo*, Wydawnictwo pedagogiczne Operon, Gdynia 2012 – dalej cyt. jako: *Odkrywamy na nowo*, Operon; J. Ustrzycki, *Historia. Ciekawi świata*, Wydawnictwo pedagogiczne Operon, Gdynia 2012 – dalej cyt. jako: *Ciekawi świata*, Operon; A. Brzozowski, G. Szczepański, *Dzieje najnowsze 1918-2006. Ku współczesności*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012 – dalej cyt. jako: *Ku współczesności*, Stentor; S. Roszak, J. Kłaczek, *Poznać przeszłość. Wiek XX*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011 – dalej cyt. jako *Poznać przeszłość*, Nowa Era; D. Stola, *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012 – dalej cyt. jako: *Historia. Wiek XX*, Wydawnictwo Szkolne PWN.

Autorami tych podręczników są znani w środowisku edukacyjnym historycy akademicy i czynni nauczyciele historii. Wielu z nich na swym koncie autorstwo podręczników szkolnych w okresie poprzednim (głównie w latach 90-tych XX w.) lub materiałów dydaktycznych do nauczania historii. Wszystkie omawiane podręczniki zostały zrecenzowane zgodnie z wymogami określonymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Każdy podręcznik przed dopuszczeniem go do użytku szkolnego przez ministra został oceniony pod kontem dydaktyczno-merytorycznym (2 recenzje) i językowym (1 recenzja). Nazwiska recenzentów są podane na drugiej stronie tytułowej podręcznika. Recenzentami-rzeczoznawcami są osoby wskazane przez instytuty naukowe, wyższe uczelnie, towarzystwa naukowe, placówki edukacyjne uwzględnione następnie na liście rzeczoznawców podręczników szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej¹¹⁴.

We wszystkich analizowanych podręcznikach tematyka Holokaustu znalazła swe miejsce. Najczęściej zagadnienia związane z tym wydarzeniem omawiane są w osobnym rozdziale. W jednym podręczniku takiego rozdziału brak, ale treści związane z tematem rozrzucone są w innych rozdziałach. Ilość miejsca jaką autorzy poświęcają tematyce Holokaustu w stosunku do innych wydarzeń z historii najnowszej prezentuje poniższa tabela:

Tabela 1. Ilość miejsca poświęcona tematowi Holokaustu w stosunku do innych tematów historii najnowszej w podręcznikach szkolnych.

Tytuł podręcznika, wydawca	Ilość stron	Ilość stron poświęconych Holokaustowi	%
„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
„Zrozumieć przeszłość”, Nowa Era	368	6	1,63

¹¹⁴ Lista rzeczoznawców. Historia, zob.: <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/rzeczoznawcy?excat=11> (dostęp 23 lipca 2015)

„Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN	253	7	2,76
--	-----	---	------

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

Z powyższego zestawienia wynika, że autorzy podręczników zagładzie Żydów w latach II wojny światowej poświęcają od 0,8% do 2,8% ich zawartości. Nawet jeżeli doliczymy pewną ilość miejsca poświęconą wydarzeniom sprzed wybuchu wojny, a więc sytuacji w Niemczech po I wojnie światowej, ideologii nazistowskiej, warunków życia Żydów niemieckich w okresie dochodzenia nazistów do władzy i narastającemu antysemityzmowi w Europie w latach 30. XX wieku to i tak ilość miejsca jakie poświęca się zagadnieniom genezy i przebiegu Holokaustu nie przekracza 2-3% zawartości podręcznika szkolnego.

Obraz Holokaustu pokazywany uczniom na kartach podręczników szkolnych jest uporządkowany według kryteriów wiedzy akademickiej. Rozdział poświęcony Holokaustowi poprzedzony jest zwykle informacjami o sytuacji Żydów niemieckich i ideologii nazistowskiej. Omówione są takie zagadnienia jak: ideologia nazistowska, „*Mein Kampf*” A. Hitlera, prześladowania Żydów niemieckich po dojściu nazistów do władzy w 1933 r. (bojkot ekonomiczny, palenie ksiąg żydowskich, ustawy norymberskie, noc kryształowa, emigracja Żydów z Niemiec). Charakterystyczne, że autorzy podręczników nie wspominają o sytuacji społeczności żydowskich w innych krajach europejskich, nie piszą o narastającym antysemityzmie, o rosnącym szczególnie w latach 30. XX wieku zagrożeniu dla Żydów i związanej z tym fali emigracji. Jedynym wyjątkiem jest Polska. W rozdziałach poświęconych historii II RP w latach 30. XX wieku wspomina się o narastającym antysemityzmie, 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 uczelniach¹¹⁵. W żadnym z analizowanych podręczników autorzy omawiając genezę II wojny światowej, rozwój

¹¹⁵ W jednym z podręczników zamieszczono fotografię wykonaną w czasie pogromu antyżydowskiego w Mińsku Mazowieckim (przed wybuchem wojny żyło tu ok. 4700 Żydów, co stanowiło 37% mieszkańców) opatrzoną następującym podpisem: „Pogrom w Mińsku Mazowieckim, 1936 rok. W latach trzydziestych pravicowi nacjonaliści nasilili antyżydowską kampanię. Zorganizowali bojkot żydowskich sklepów, na uczelniach zmuszali studentów żydowskich do siadania w oddzielnych ławkach (tzw. getto ławkowe), w wielu czasopiśmie 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

stosunków międzynarodowych w późnych latach 30. XX wieku w Europie i na świecie, nie powołują się na rolę i znaczenie tzw. „kwestii żydowskiej” w polityce Hitlera dążącego w tym okresie do rozstrzygnięć wojennych. W części ćwiczeniowej podręczników nie pojawia się fragment przemówienia A. Hitlera z 31 stycznia 1939 r. w Reichstagu, w którym przywódca państwa niemieckiego „przestrzegał”, że wybuch kolejnej wojny światowej, nie zakończy się bolszewizacją świata, ale całkowitym wytępieniem (*annihilation*, jednak lepiej po niemiecku) Żydów. Jak pisze izraelski historyk Yehuda Bauer, zapowiadana zbrodnia ludobójstwa na ludności żydowskiej w Europie nastąpiła wraz z rozpoczęciem II wojny światowej, do której konsekwentnie dążył Hitler i niemieccy naziści¹¹⁶. Realizacja tego celu stała się jednym z głównych zadań stawianych przed armią niemiecką i wszystkimi instytucjami państwa nazistowskiego, 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 II wojny światowej. Podkreśla to uniwersalny wymiar Zagłady. Trzeba podkreślić, że jest to zasadnicza zmiana w stosunku do sposobu przedstawiania Zagłady w podręcznikach szkolnych okresu PRL. Wtedy zagładę Żydów przedstawiano w kontekście wydarzeń wojennych na ziemiach polskich, spływając jej wymiar do lokalnej, polskiej, historii. Przede wszystkim jednak, los Żydów przedstawiano jako część losu polskiego, dokonując tym samym polonizacji ofiar. Umacniało to w uczniach poczucie wyjątkowości polskich losów i polskiej martyrologii wojennej¹¹⁷. W aktualnych podręcznikach, ich autorzy ukazują Zagładę jako wydarzenie wyjątkowe, o ogólnoeuropejskim zasięgu. Rozdziały traktujące o Holokauście zawiera szereg informacji pozwalających uczniowi określić precyzyjnie sprawcę Zagłady, zasięg geograficzny i eskalację metod i zastosowanych środków prowadzących do eksterminacji 6 milionów żydowskich dzieci, kobiet i mężczyzn.

W podręczniku wydawnictwa Nowa Era tematykę Holokaustu zawarto w osobnym rozdziale pt.: „Polityka okupacyjna Niemiec”¹¹⁸. Na wstępie autorzy omówili politykę rasową III Rzeszy i jej realizację w ramach polityki ekspansji na Wschodzie Europy (*Lebensraum* i *General Plan Ost*). Zaznaczyli, że polegała ona na wymordowaniu lub wysiedleniu za Ural głównie ludności słowiańskiej

¹¹⁶ „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”, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008, s. 23

¹¹⁷ P. Trojański, *Nazism and the Holocaust in primary school history education*, [in:] „Pro Memoria”, 9/1998; W. Długoborski, P. Trojański, *Facing the Holocaust in Poland: the history and the present* [in:] „Les Européens et la Shoah”, sous la Direction de Renée Dray-Bensoussan, Cahiers d A.R.E.S no. 6/7, Marseille 2008; R. Szuchta, *Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945-2000 na przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii*, [w:] „Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji”, pod red. P. Trojańskiego, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008, s. 109-128; H. Węgrzynek, *Tematyka Zagłady w podręcznikach szkolnych (1945-2009)*, [w:] „Następstwa zagłady Żydów...”, s. 597-623.

¹¹⁸ „Poznać przeszłość. Wiek XX”, Nowa Era”, s. 150-155.

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 autorzy podkreślili, że „do całkowitej zagłady przeznaczono natomiast wszystkich Żydów i ludność romską”¹¹⁹. Politykę niemiecką względem Żydów omówiono w osobnym podrozdziale, już na wstępie akcentując odmiennosć losów żydowskich: „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”¹²⁰.

Autorzy wszystkich podręczników wyodrębniają pierwszy okres Holokaustu, który charakteryzował się głównie prześladowaniami Żydów. 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.”¹²¹. Następnie dość szeroko omawiają proces gettoizacji. Tworzenie gett uznają, za jeden z najważniejszych elementów pierwszego okresu prześladowań, który za historyk z ŻIH Rutą Sakowską zwykło określać się „etapem pośrednim eksterminacji”¹²². W podręcznikach uczeń znajdzie informację, że na terenach okupowanej Polski od jesieni 1939 r. Niemcy tworzyli zamknięte getta. W większości przypadków podawana jest informacja, że pierwsze getto utworzono w Piotrkowie Trybunalskim oraz, że ich łączna liczba wynosiła ok. 400¹²³. Tylko w jednym przypadku 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”¹²⁴. Żaden podręcznik nie informuje o chociażby jednym z dwóch najbardziej rozpoznawalnych przewodniczących Judenratów: Adamie Czerniakowie lub Mordechaju Chaimie Rumkowskim. Wszędzie natomiast można znaleźć bardziej lub

¹¹⁹ tamże, s. 151.

¹²⁰ tamże, loc. cit.

¹²¹ „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 82

¹²² R. Sakowska, *Dwa etapy. Hitlerowska polityka eksterminacji Żydów w oczach ofiar. Szkic historyczny i dokumenty*, Wrocław 1986

¹²³ „Historia. Poznajemy przeszłość”, SOP, s. 140; „Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2009”, Stentor, s. 139. Jedynie w podręczniku Nowej Ery podano liczbę 650 gett utworzonych na okupowanych ziemiach polskich, „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 195

¹²⁴ „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83

mniej obszerne informacje o warunkach panujących w gettach. Autorzy piszą o głodzie i ciasnocie, najczęściej ilustrując to danymi statystycznymi dotyczącymi ilości kalorii przypadających na osobę w getcie warszawskim, lub zamieszczając tekst źródłowy opowiadający o głodzie.

Prawie wszyscy autorzy podkreślają moment zwrotny w dziejach Holokaustu, wskazując na rozpoczęcie wojny z ZSRR w czerwcu 1941 r. W jednym z nich 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**”*¹²⁵. Autor innego podręcznika 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”*¹²⁶. W jeszcze innym autorzy informują: *„Według ideologii nazistowskiej mieli oni (Żydzi – R. Sz.) ulec całkowitej zagładzie, lecz w momencie wybuchu wojny Niemcy nie posiadali jeszcze sprecyzowanych planów eksterminacji. [...] W tym okresie (tworzenia gett na okupowanych ziemiach polskich – R. Sz.) 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”*¹²⁷. Takie przedstawienie genezy *Endlösung*, pozwoliło na omówienie konferencji w Wannsee 20 stycznia 1942 r. W większości podręczników przebieg konferencji interpretowany jest, zgodnie z ustaleniami historyków, jako etap przygotowań i realizacji mordu europejskich Żydów. Tylko w jednym z analizowanych podręczników 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”*¹²⁸.

We wszystkich podręcznikach odnotowano, że masowy mord rozpoczął się wiosną 1942 roku i realizowany był systematycznie w specjalnie utworzonych do realizacji tego celu, ośrodkach zagłady. Wymieniane są wszystkie utworzone przez Niemców ośrodki: Chełmno nad Nerem, Bełżec, Sobibór i Treblinka. Mowa także o powstałych wcześniej obozach koncentracyjnych, które od 1942 r. pełniły także funkcje ośrodków zagłady (Majdanek w Lublinie i Auschwitz-Birkenau)¹²⁹. W jednym

¹²⁵ „Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2009”, Stentor, s. 139

¹²⁶ „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83

¹²⁷ „Poznać przeszłość. Wiek XX”, Nowa Era, s. 151

¹²⁸ „Ciekawi świata. Historia”, Operon, s. 171

¹²⁹ Np. „Poznać przeszłość. Wiek XX”, Nowa Era, s. 152

z podręczników pojawia się informacja, iż „za realizację tego programu (wymordowania wszystkich Żydów – R. Sz.) w Europie zachodniej i na Węgrzech będzie odpowiedzialny Adolf Eichmann, a w Generalnym Gubernatorstwie Odilo Globocnik”¹³⁰. Inny podręcznik podaje informację, 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”¹³¹. Z innego podręcznika uczeń dowie się, że akcja likwidacji gett, deportacji Żydów do obozów zagłady i mordowanie ich tam nazywana była przez Niemców „Akcją Reinhard”. Niestety skąd wzięła się ta nazwa już nie napisano¹³².

Stosunkowo obszerne fragmenty traktują o obozach zagłady i koncentracyjnych, w których Niemcy prowadzili masową eksterminację Żydów przywożonych tu z całej Europy i okupowanych ziem polskich. Wskazano na zasadnicze różnice pomiędzy obozem koncentracyjnym (*Konzentrationslager*), a obozem zagłady (*Vernichtungslager*)¹³³. Uczeń dowiaduje się, że ludzie przywożeni do ośrodków zagłady transportami kolejowymi prosto z rampy wyładowniczej prowadzeni byli do komór gazowych. „Niemcy uśmiercali Żydów przede wszystkim za pomocą zabójczego gazu – cyklonu B. Wcześniej do tego celu stosowali spalinę samochodową. Ciało zamordowanego było palone albo w obozowych **krematoriach**, albo na stosach pod gołym niebem” – informuje jeden z podręczników¹³⁴. 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”¹³⁵. 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

¹³⁰ „Historia. Odkrywamy na nowo”, Operon, s. 163-164. Niestety podręcznik ten nie informuje kim byli wymienieni ludzie. O A. Eichmannie uczeń dowie się jeszcze, że po wojnie w ramach ścigania zbrodniarzy wojennych został on pojmany przez wywiad izraelski w Ameryce Południowej, przewieziony do Izraela i tam skazany w procesie sądowym na karę śmierci. tamże, s. 228

¹³¹ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 195

¹³² Odnośny fragment podręcznika brzmi: *Od marca 1942 Niemcy, realizując tzw. Akcję Reinhard, przystąpili do likwidacji gett. Ich mieszkańców wysyłali do obozów (ośrodków) zagłady, [...].* „Teraz historia”. SOP, s. 120

¹³³ „Ku współczesności”, Stentor, s. 140; „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 84

¹³⁴ „Teraz historia”, SOP, s. 120

¹³⁵ „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 83

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”¹³⁶.

W podsumowaniu fragmentów dotyczących masowego mordu europejskich Żydów w ośrodkach zagłady uczniowie znajdują rzetelne informacje o liczbie zgładzonych. Autorzy podręczników podają liczby zaznaczają, że zdecydowaną większość ofiar stanowili Żydzi, w Auschwitz-Birkenau stanowili oni ponad 90%, spośród z 1.1 mln ludzi, którzy tam zginęli¹³⁷. Prawie wszyscy autorzy zamieścili w swych podręcznikach informacje o zagładzie Sinti i Romów, często ilustrując je zdjęciami archiwalnymi i danymi liczbowymi¹³⁸.

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 stosunku Polaków do ludności żydowskiej w czasie wojny takie zastrzeżenia wzbudza.

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; problemu „szmalcownictwa”; pomocy polskiego podziemia dla 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 dokonany przez Niemców i Polaków (podkreślenie moje – R. Sz.) mord w Jedwabnem, gdzie śmierć poniosło kilkuset Żydów (w większości spalonych żywcem)”¹³⁹. Z innego podręcznika dowiedzą się, że: *„Incydentalny udział (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”¹⁴⁰. 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***

¹³⁶ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 152

¹³⁷ Autor podręcznika „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, podaje błędną liczbę zabitych w Auschwitz-Birkenau - 1, 3 mln, s. 84

¹³⁸ „Poznajemy przeszłość”, SOP, s. 143-144; „Teraz historia”, SOP, s. 124

¹³⁹ „Ciekawi świata”, Operon, s. 170

¹⁴⁰ „Historia. Poznajemy przeszłość”, SOP, s. 142

miejsowościach: **Jedwabnem i Radziłowie**. Na początku lipca 1941 roku (wkrótce po wkroczeniu wojsk niemieckich) Polacy żywcem spalili kilkuset Żydów¹⁴¹. W jeszcze innym: „Do masowego mordu Żydów dokonanego przez Polaków doszło jedynie (podkreślenie moje – R. Sz.) w 1941 roku w Jedwabnem, na terenie dawnej okupacji sowieckiej”¹⁴².

Warto zwrócić uwagę na dwie cechy charakteryzujące sposób narracji w przytoczonych fragmentach. Po pierwsze mają one charakter informacyjny. Przekazują jedynie informacje o wydarzeniu, 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 Podziemnego)? Czy istniała możliwość przeciwdziałania? Po drugie, autorzy podając informacje uczniowi zaopatrują je jednocześnie w komentarz, który ma za zadanie zneutralizować, albo osłabić ich negatywny wydźwięk. Piszą więc o „**incydentalnym udziale**” Polaków w mordach, lub o „**zdarzających się przypadkach**” udziału Polaków w zbrodniach na Żydach, wreszcie twierdzą, że w zbrodni w Jedwabnem brali udział oprócz Polaków także **Niemcy**. Tymczasem, jak wiemy z literatury historycznej, do której autorzy podręczników także mieli dostęp, 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 Łomżyńskiego¹⁴³. Udział Polaków w tych wydarzeniach 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*

¹⁴¹ „Teraz historia”, SOP, s. 122-123

¹⁴² „Poznać przeszłość. Wiek XX”, Nowa Era, s. 155

¹⁴³ Przypadki te analizował A. Żbikowski, *Pogromy i mordy ludności żydowskiej w Łomżyńskim i na Białostocczyźnie latem 1941 roku w świetle relacji ocalałych Żydów i dokumentów sądowych*, [w:] „Wokół Jedwabnego, Tom 1, Studia”, pod redakcją P. Machcewicza i K. Persaka, IPN, Warszawa 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, A. Żbikowski, *U genezy Jedwabnego. Żydzi na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej. Wrzesień 1939 – lipiec 1941*, ŻIH, Warszawa 2006, s. 213 i nn.

Warto przypomnieć, że historyk ten o mordach ludności żydowskiej na terenach Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej pisał już w 1992 r., zob.: tenże, *Lokalne pogromy Żydów w czerwcu i lipcu 1941 roku na wschodnich rubieżach II Rzeczypospolitej*, [w:] „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 stodółach”, Cz. Brzoza, A. L. Sowa, *Historia Polski 1918-1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 594-595

aktem agresji z ich udziałem” – pisze cytowany już Andrzej Żbikowski¹⁴⁴. Na temat udziału oddziałów niemieckich z mordzie 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”¹⁴⁵. 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, sprawstwa **sensu largo** tej zbrodni. Wykonawcami zbrodni, jako sprawcy **sensu stricto**, byli polscy mieszkańcy Jedwabnego i okolic”¹⁴⁶.

Sposób przedstawiania zbrodni w Jedwabnem oraz roli w niej Polaków nie jest jedynym przykładem, kiedy autorzy próbują łagodzić wydźwięk 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”¹⁴⁷. Z innego podręcznika 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*”¹⁴⁸. 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*”¹⁴⁹.

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).

¹⁴⁴ A. Żbikowski, *Pogromy i mordy ludności żydowskiej ...*, s. 160

¹⁴⁵ tenże, *U genezy Jedwabnego ...* s. 238

¹⁴⁶ *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

¹⁴⁷ „Historia. Odkrywamy na nowo”, Operon, s. 186-187

¹⁴⁸ „Teraz historia”, SOP, s. 122

¹⁴⁹ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 155

Informacja 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”*¹⁵⁰. W innym podręczniku autorzy szeroko opisują działalność Rady Pomocy Żydom „Żegota” działającej przy Delegaturze Rządu RP na Kraj informując, że *„Była to jedyna w okupowanej Europie rządowa organizacja utworzona w celu pomocy i obrony skazanych na całkowitą zagładę Żydów”*¹⁵¹. O tym, że „Żegota” była jedyną w okupowanej Europie instytucją afiliowaną przy strukturach Polskiego Państwa Podziemnego, która zajmowała się pomocą i ratowaniem Żydów w czasie Holokaustu piszą wszyscy autorzy podręczników. W nielicznych podręcznikach opis działalności „Żegoty” został tak szeroko przedstawiony, że autorzy nie uniknęli ryzykownych uogólnień i przesady: *„(...) Żegota organizowała pomoc dla ludności zamieszkanej 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”*¹⁵². Oczywiście to nie „Żegota” dostarczała broń do getta dla ŻOB, a raporty przewożone przez kurierów Polskiego Państwa Podziemnego informujące o losie ludności żydowskiej, w tym przez Jana Karskiego, 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 informacje 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 podręcznik ten błędnie informuje, że *„Radą kierowała Zofia Kossak-Szczucka z prawicowego Frontu Odrodzenia Polski, znana przed wojną z antysemickich poglądów”*¹⁵³. Radą Pomocy Żydom „Żegota” kierował, jak informuje prawidłowo inny podręcznik¹⁵⁴, Julian Grobelny, a Zofia Kossak-Szczucka nie była członkinią prezydium Rady (była natomiast współzałożycielką Tymczasowego Komitetu im. Konrada Żegoty, działającego nieco wcześniej). Co do jej poglądów antysemickich, to nie zmieniła ich

¹⁵⁰ tamże, s. 154

¹⁵¹ „Poznajemy przeszłość”, SOP, s. 190

¹⁵² tamże, loc. cit.

¹⁵³ „Ciekawi świata”, Operon, s. 193

¹⁵⁴ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 154

nawet w czasie okupacji, co nie przeszkadzało jej w zaangażowaniu w pomoc dla ludności żydowskiej¹⁵⁵.

Obok Zofii Kossak-Szczuckiej autorzy podręczników, omawiając kwestię pomocy dla ludności żydowskiej, wymieniają także Irenę Sendlerową, poświęcając jej działalności wydzieloną część podręcznika. Uczeń znajdzie tu informacje o działalności społecznej pani Ireny, o kontaktach z gettem w Warszawie i współpracy w charakterze szefowej referatu dziecięcego „Żegoty”. Prawie każdy podręcznik informuje o liczbie 2500 dzieci żydowskich uratowanych przez Irenę Sendlerową¹⁵⁶.

Wielu autorów opisując akcję pomocy podkreśla, że na okupowanych ziemiach polskich za udzielanie jakiegokolwiek pomocy Żydom groziła kara śmierci pomagającemu i jego rodzinie. W jednym z podręczników uczeń przeczyta: *„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”*¹⁵⁷. Autorzy innego podręcznika 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”*¹⁵⁸. Po krótkiej informacji o „Żegocie”, autorzy 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”*¹⁵⁹. W innym podręczniku pod zdjęciem rodzinnym państwa Bronisławy i Adama Kowalskich z Ciepłowa koło Radomia zapisano, że zostali oni *„zamordowani za pomaganie Żydom w 1942 r., i uhonorowani tytułem Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”*¹⁶⁰.

¹⁵⁵ O roli Zofii Kossak-Szczuckiej w powstaniu Rady Pomocy Żydom „Żegota” patrz: T. Prekerowa, *Konspiracyjna rada Pomocy Żydom, 1942-1945*, Warszawa 1982. O antysemityzmie Zofii Kossak-Szczuckiej patrz: C. Tonini, *czas nienawiści i czas troski. Zofia Kossak-Szczucka antysemitka, która ratowała Żydów*, ŻIH, Warszawa 2005

¹⁵⁶ „Odkrywamy na nowo. Historia”, Operon, s. 187; „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 87; „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 198. Autor jednego z podręczników pisząc o działalności „Żegoty” napisał: *„Jedną z działaczek Żegoty była Irena Sendlerowa. Uratowała ona od śmierci setki żydowskich dzieci”*, „Teraz historia”, SOP, s. 122. Informacja o setkach uratowanych przez Irenę Sendlerową dzieci żydowskich z warszawskiego getta 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 w ciągu tych 272 dni trwała akcja Ireny Sendlerowej. Z prostego rachunku wynika, że Sendlerowa musiałaby wyprowadzać (wynosić) z getta 9 dzieci dziennie, wliczając w to soboty i niedziele, wszystkie dni świąteczne i inne dni wolne. W warunkach konspiracyjnych było to wykluczone

¹⁵⁷ „Ciekawi świata”, Operon, s. 193

¹⁵⁸ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 154

¹⁵⁹ tamże, s. 155. Jest to jedyny podręcznik, w którym wspomniano rodzinę Ulmów.

¹⁶⁰ „Historia. Wiek XX”, Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 87

Cechą charakterystyczną zapisów o działalności Sprawiedliwych jest kończenie narracji na ich rozstrzelaniu przez Niemców. Autorzy podręczników nie dociekają, skąd Niemcy wiedzieli, że we wsiach, lasach, miastach i miasteczkach, w konkretnych domostwach i mieszkaniach ukrywają się Żydzi. Na podstawie prowadzonych badań nad ratownictwem Żydów wiemy, że sąsiedzkie donosy nie należały do rzadkości. W taki sposób Niemcy dowiedzieli się o ukrywaniu ośmiu Żydów przez wspomnianą rodzinę Ulmów. Doniósł na nich dobrze im znany Włodzimierz Leś, posterunkowy granatowej policji w Łańcucie¹⁶¹.

Przykład rodziny Ulmów dobrze ilustruje odkrywany w najnowszych badaniach historycznych problem okoliczności udzielania pomocy ukrywającym się w tzw. „trzeciej fali Zagłady” Żydom. Badaczka tego zagadnienia, prof. Barbara Engelking w swojej przełomowej dla tematu pracy pisze: *„Jest bezsprzecznie prawdą, że za pomoc niesioną 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, ale 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”*¹⁶².

Zwieńczeniem opisywanego heroizmu Polaków ratujących Żydów w czasach Holokaustu i to w skrajnie trudnych warunkach, gdzie okupanci niemieccy wyznaczyli karę śmierci dla każdego, kto będzie pomoc taką świadczył, jest informacja, że spośród przyznanych przez jerozolimski Instytut Yad Vashem tytułów Sprawiedliwego wśród Narodów Świata, największą ich liczbę otrzymali Polacy. W jednym z podręczników pod zdjęciem dyplomu nadania tytuły Sprawiedliwego 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% stanowią Polacy”*¹⁶³. W cytowanych fragmentach podręczników dotyczących pomocy świadczonej przez Sprawiedliwych, autorzy nie informują, że musiała to być pomoc „bezinteresowna”. Tymczasem, jak pokazują badania historyczne, za pomoc czy ratunek często

¹⁶¹ M. Szpytma, J. Szarek, *Sprawiedliwi wśród narodów świata. Przejmująca historia polskiej rodziny, która poświęciła swe życie ratując Żydów*, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2007, s. 52

¹⁶² B. Engelking, *Jest taki piękny słoneczny dzień...*, s. 12

¹⁶³ „Teraz historia”, SOP, s. 122

oczekiwano od Żydów opłaty w różnej formie (pieniądze, majątek, ubranie, sprzęty domowe, prace pomocnicze w gospodarstwie, a nawet świadczenia seksualne¹⁶⁴)¹⁶⁵.

Rozważając brakujące w narracjach podręcznikowych konteksty polskiej pomocy 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 nierozdzielną. Z historii Sprawiedliwych nie możemy wydestylować tylko nurtu jasnego. Towarzyszy mu bowiem nieodłącznie ciemny nurt...*”¹⁶⁶. 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 podręcznikowy dotyczący polskiej pomocy i Sprawiedliwych jest jednostronny. Ekspozowanie tylko jednej strony – jasnej, nawet jeśli jest uzasadnione powodami wychowawczymi¹⁶⁷ jest niewłaściwe, bo wprowadzające ucznia w błąd. Uwzględnianie jednej strony zjawiska jest fałszowaniem historii, a to nie jest przecież celem w nauczaniu 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 likwidację gett, wywożąc ich mieszkańców do obozów zagłady. Wśród Żydów byli także żołnierze i oficerowie wojska polskiego. W gettach istniał ruch oporu, 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*”¹⁶⁸.

„*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,*

¹⁶⁴ Zob. J. Grabowski, *Życie w ukryciu widziane przez pryzmat pewnego dzienniczka*, [w:] „Człowiek wobec totalitaryzmu. Od prostych recept do »ostatecznego rozwiązania«”, redakcja A. Bartuś, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Fundacja na rzecz MDSM, Oświęcim 2012, s. 112-130

¹⁶⁵ Z. Schnepf-Kołacz, *Pomoc Polaków dla Żydów na wsi w czasie okupacji niemieckiej. Próba opisu na przykładzie Sprawiedliwych wśród Narodów Świata*, [w:] „Zarys krajobrazu...”, s. 195-258; B. Engelking, *Jest taki piękny słoneczny dzień...*; E. Rączy, *Pomoc Polaków dla ludności żydowskiej na Rzeszowszczyźnie 1939-1945*, IPN, Rzeszów 2008; Polacy i Żydzi pod okupacją niemiecką 1939-1945. *Studia i materiały*, red. A. Żbikowski, IPN, Warszawa 2006.

¹⁶⁶ J. Leociak, *Ratowanie. Opowieści Polaków i Żydów*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 13

¹⁶⁷ Postulat ekspozowania w edukacji „postaw bohaterskich, ludzi ratujących Żydów i przeciwstawiających się systemowi jako wzorców do naśladowania przez młodzież”, postawił dr 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

¹⁶⁸ „Ku współczesności”, Stentor, s. 140

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”¹⁶⁹.

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 (ŻOB) oraz Pawła Frankla i Leona Rodała (ŻZW)¹⁷⁰. Do stałych motywów należą samotność powstańców, słabe ich 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”¹⁷¹; „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”¹⁷²; „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 przyjsia powstaniu z pomocą”¹⁷³.*

Autorzy podręczników podają różny czas trwania powstania. Cytowany powyżej podręcznik mówi o „trzech miesiącach”, w innym uczeń znajdzie informację, że powstanie trwało od 19 kwietnia do 8 maja 1943 r.¹⁷⁴ W jeszcze innych mowa jest o okresie „od 19 kwietnia do połowy lipca 1943 roku”¹⁷⁵, lub, że „Powstanie trwało prawie miesiąc”¹⁷⁶.

W większości podręczników uczniowie znajdą informację, że krótkotrwałe bunty wybuchły także w innych gettach: *„w Klecku w 1942 r. (21 lipca), w Lachwi 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*

¹⁶⁹ „Poznać przeszłość”, Nowa Era, s. 195

¹⁷⁰ „Ciekawi świata”, Operon, s. 190

¹⁷¹ „Ku współczesności”, Stentor, s. 140

¹⁷² „Ciekawi świata”, Operon, s. 190

¹⁷³ „Poznajemy przeszłość”, SOP, s. 141

¹⁷⁴ „Odkrywamy na nowo”, Operon, s. 165

¹⁷⁵ „Poznajemy przeszłość”, OSP, s. 141

¹⁷⁶ „Teraz historia”, SOP, s. 124

w sierpniu 1943 r.) [...] , w Białymstoku, gdzie dowódcą był Mordechaj Tannenbaum, walki trwały od 16 lipca przez kilka dni”¹⁷⁷, a także w Częstochowie i Będzinie oraz w obozach zagłady: w Treblince i Sobiborze¹⁷⁸.

Z wyżej cytowanych fragmentów podręczników szkolnych dotyczących powstania w getcie warszawskim i polskiej pomocy dla żydowskich bojowników widać wyraźnie, że autorzy operują stereotypami i mitami historycznymi wytworzonymi w okresie powojennym. Wyraźnym tego przykładem jest informacja o Marku 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 dowództwie Marka Edelmana. Był dowódcą grup bojowych ŻOB-u, walczących na terenie tzw. „szopu szczotkarzy”, obejmującego domy w kwartale ulic: Świętojerska, Wałowa, Franciszkańska, Bonifraterska¹⁷⁹. Utrwaliło się jednak powszechne przekonanie o przywództwie Marka Edelmana nad powstaniem w getcie warszawskim. Podręczniki szkolne zamiast weryfikować błędne informacje, utrwalają je.

Podobnie autorzy przeceniają polską pomoc dla powstania. Piszą wprawdzie, że taka miała miejsce, nawet zaznaczają, że była niewystarczająca, ale konsekwentnie unikają określenia jej wielkości, skuteczności i znaczenia. W pamięci żydowskiej o powstaniu w getcie warszawskim utrwalił 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 fragment walki narodu polskiego z okupantem hitlerowskim o wolność i niepodległość.

Podsumowanie

Publikacja książki Jana T. Grossa pt. „Sąsiedzi”, rozpoczęła w Polsce burzliwą debatę na temat narodowej pamięci historycznej, w szczególności dotyczącej stosunków polsko-żydowskich w przeszłości. W ciągu dziesięciolecia 2002-2012 wydano wiele publikacji poruszających ten temat, wielokrotnie 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

¹⁷⁷ „Odkrywamy na nowo”, Operon, s. 165

¹⁷⁸ „Teraz historia”, SOP, s. 124

¹⁷⁹ I. Gutman, *Walka bez cienia nadziei. Powstanie w getcie warszawskim*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 1998; B. Engelking, J. Leociak, *Getto Warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*, Wydanie drugie, zmienione, poprawione i rozszerzone, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2013, s. 799;

w polskiej pamięci historycznej, wpłynęło na zmianę postaw wobec historii najnowszej, inspirowało do eksploracji nowych obszarów badawczych, stawiania nowych pytań i szukania na nie odpowiedzi, często wbrew utartym i przez większość akceptowanym poglądom i ocenom. W niektórych wypowiedziach dało się słyszeć uzasadnione pytanie o konieczność napisania nowej wersji historii Polski, obejmującej okres II wojny światowej i czasów powojennych.

W tym samym okresie dokonywano reformy polskiego systemu oświaty, w tym nauczania historii. Reformowano nie tylko organizację polskiej szkoły, ale także zmieniano programy nauczania, wprowadzając obowiązującą wszystkich na poszczególnych etapach nauczania podstawę programową kształcenia ogólnego. Poważną zmianą wprowadzoną w wyniku reformy było przeniesienie nauczania historii najnowszej z gimnazjum do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej i przydzielenie nauczycielowi na realizację tematyki 60 godzin lekcyjnych w ciągu jednego roku szkolnego.

W ślad za zmianami podstawy programowej nastąpiła zmiana podręczników szkolnych. Powstała doskonała okazja, aby sprawdzić, czy debaty historyczne, w tym „debata jedwabieńska”, prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu, nowe obszary historii Holocaustu badane przez historyków, znalazły swe miejsce w nowych podręcznikach szkolnych do nauczania historii najnowszej.

W najnowszych podręcznikach do nauczania historii obraz Holocaustu jest zróżnicowany i dzieli się na dwie, nieprzystające do siebie części. W pierwszej zaprezentowano Holocaust jako wydarzenie (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 nazistów do władzy. Następnie wskazują na eskalację polityki antyżydowskiej do czego doszło wraz z wybuchem wojny. Omawiają system prześladowań i represji, jakim poddani zostali Żydzi w Europie ze szczególnym naciskiem na sytuację na okupowanych ziemiach polskich. W bardzo szeroki zakres informują o tworzeniu gett, opisują warunki życia ludności zamkniętej w dzielnicach żydowskich. Omawiając ten etap Holocaustu, nazywają go zgodnie z ustaleniami historyków etapem pośrednim eksterminacji.

Wszyscy autorzy podręczników wskazują na cezurę, jaką była niemiecka agresja na ZSRR w czerwcu 1941 r. Informują, że wtedy polityka niemiecka wobec Żydów zmieniła się z restrykcyjnej na eksterminacyjną. Ilustrują to działalnością Einsatzgruppen na Wschodzie Europy. We wszystkich podręcznikach można znaleźć informacje, że wraz z rozpoczęciem wojny z ZSRR w hitlerowskich Niemczech wydano rozkaz o „ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej” w całej Europie. W następstwie tej decyzji uszczegółowiono ten plan w czasie konferencji w Wannsee 20 stycznia 1942 r.

Wszystkie podręczniki bardzo szczegółowo informują 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 bezwyjątkowego 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 w czasie II wojny światowej, a w szczególności opisać ich aktywność wobec prześladowań i eksterminacji Żydów. Jednak w kreślonym na łamach podręczników obrazie nie znajdujemy nie tylko wyników badań prowadzonych przez historyków (niektórzy autorzy sami są badaczami tych tematów), ale nawet sugestii, że nasza wiedza na ten temat zmienia się. Tymczasem w minionym dziesięcioleciu historycy polscy rozpoczęli eksplorację nowych obszarów badawczych. Znacznie pogłębiono badania nad postawami społeczeństwa polskiego wobec Żydów w czasie Holokaustu. Dotyczy to szczególnie nowatorskich badań zespołu Centrum Badań nad Zagładą Żydów nad postawami polskiej wsi wobec uciekających i ukrywających się przed Zagładą Żydów. Wyniki tych badań skłaniają do podjęcia zasadniczej rewizji poglądu na postawy Polaków wobec Żydów, (ale wnioski z badań opublikowano już po wydaniu omawianych podręczników). Przy czym nie chodzi tu o szukanie równowagi pomiędzy pomocą i ratowaniem a wydawaniem i uczestnictwem w mordzie. Chodzi o uzupełnienie obrazu pomocy, jak pisał Jacek Leociak, o jej „ciemne oblicze”. Obie strony, jasna i ciemna, stanowią całość nierozdzielna. Tego właśnie elementu brakuje w podręcznikowej narracji o Holokauście. Autorzy podręczników 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, ale nie jest też gotowe do świadomego brania w nich udziału. W tym kontekście cytowaną na początku tego artykułu obserwację prof. Antoniego Sułki dotyczącą roli szkoły w przekazywaniu wiedzy o przeszłości młodzieży, należy uznać za słuszną.

Podręczniki do nauczania historii nie informują też ucznia o toczących się współcześnie sporach o polską pamięć historyczną. I nie chodzi tu tylko o sprawy zaszłości polsko-żydowskich, ale szerzej o obraz najnowszej historii Polski. Uczeń nie dowie się z podręcznika o toczących się debatach historycznych po 1989 r., o to czy PRL była państwem totalitarnym, o niemieckie wypędzenia, o rzeź wołyńską i stosunki polsko-ukraińskie w czasie II wojny światowej, o żołnierzy wyklętych – aby

wymienić te najbardziej doniosłe. Jakie przywoływano w nich racje?, po jakie argumenty sięgano? Można było mieć nadzieję, że przy ostatniej reformie nauczania historii i wprowadzenia obowiązkowego modułu do nauczania historii i społeczeństwa w II i III klasie szkoły ponadgimnazjalnej pt. „Ojczysty panteon i ojczyste spory”, będzie 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 będą konfrontowani z pytaniem: jakie ta historia ma dla nich znaczenie? Będą wiedzieli kiedy i dlaczego wybuchło Powstanie Warszawskie, ale nie będą przygotowani do rozumienia jego sensu, nie będą przygotowani do zadania temu wydarzeniu podstawowych pytań: Po co? Dlaczego? W imię jakich wartości? Za jaką cenę? Czy było warto? Będą przygotowani do opowiadania o wysiłku ratowania Żydów przed eksterminacją, będą opowiadali o bohaterstwie Sprawiedliwych wśród Narodów Świata, ale heroizmu tych nielicznych nie będą rozumieli. Będą znali liczbę drzewek polskich Sprawiedliwych w Yad Vashem w Jerozolimie, ale nie będą przygotowani na wiedzę, że za każdą historią o pomocy i ratunku stoi ludzka podłość i zdrada, chęć zysku, a często nienawiść podszyta antysemityzmem.

Grzegorz Siwor poleca

**JOHN LUKACS, BUDAPESZT 1900. PORTRET MIASTA I JEGO KULTURY,
TŁUM. TOMASZ BIEROŃ, KRAKÓW 2016.**

Ta książka jest w dużej mierze opowieścią o węgierskich Żydach w drugiej połowie XIX stulecia i o niezwykle udanym procesie ich emancypacji i integracji. Kto choć raz widział wielkie synagogi w Budapeszcie, Suboticy czy Segedynie, dobrze wie, o czym mowa. Faktycznie, trudno jest wskazać kraj, w którym procesy asymilacyjne zaszyły tak daleko. W tej epoce Żydzi cieszyli się na Węgrzech pełnią praw, działali w polityce, nauce, wojsku i biznesie, a zdecydowana większość z nich uważała się za gorliwych węgierskich patriotów, tak gorliwych, że na ziemiach korony św. Stefana zamieszkiwanych przez Rumunów, Serbów, Chorwatów i Słowaków powszechnie uznawano ich za rzeczników madziaryzacji. Wymowny jest fakt, że urodzony w centrum Budapesztu twórca syjonizmu, Teodor Herzl, powziął myśl o stworzeniu państwa Izrael obserwując antysemityzm we Francji, nie zaś w ojczystej c.k. monarchii. Tak więc nie da się napisać dziejów węgierskich Żydów osobno, jakby w oderwaniu od społeczeństwa, którego częścią byli. Symbioza stała się tak ścisła, spłot żywiołów tak mocny, że antysemita złośliwie nazywali naddunajską stolicę Judapest. Książka Johna Lukacsa o tej właśnie koegzystencji opowiada. Choć Budapeszt 1900 ukazał się w angielskim oryginale trzydzieści lat wcześniej od wydania polskiego, upływ lat ani trochę jej nie zaszkodził. Argumentów przemawiających za lekturą jest wiele, przedstawię tylko cztery, w moim odczuciu najważniejsze.

Po pierwsze, jest doskonale napisana, co czyni ją wyjątkową wśród zalewu tworzonych w męce i z mozolem historycznych opracowań. Eseistyczna forma, lekki styl pełen błyskotliwych bon motów powodują, że czytelnik z przyjemnością podąża za wywodem autora. W polskiej wersji nie mała w tym zasługa tłumacza Tomasza Bieronia.

Po drugie intelektualną satysfakcję sprawia koncept, próba opisanie Budapesztu na progu dwudziestego wieku, swoiste studium miejsca i chwili. Autor przedstawia wizerunek miasta, przenicowuje je na wylot, ogląda z wielu stron uzbrojony w rozmaite filtry. Otrzymujemy więc wgląd w specyfikę dziejów Węgier, ale także w świat monarchii habsburskiej i Europy Środkowej, ogromnego obszaru sięgającego od Krakowa do Adriatyku, od Czerniowiec po szwajcarską i włoską granicę, obszaru, na którym w drugiej połowie dziewiętnastego wieku powstała niezwykła cywilizacja, coś w rodzaju *toutes proportions gardées*, zjednoczonej Europy.

Po trzecie, książka jest pochwałą ludzkiej współpracy, koegzystencji języków, religii i narodów, do której rzeczywiście doszło w państwie rządzone przez Franciszka Józefa. Obecna w tekście nostalgia za Cekaniami, a zwłaszcza za jej królewską częścią, nie wynika jednak ze sklerotycznego sentymentalizmu, czy tęsknotą za rajem utraconym. Jest ona raczej rodzajem żalu po zmarnowanej szansie i bezpowrotnie utraconych możliwościach, które rozwiały się wraz z wybuchem pierwszej wojny światowej.

Po czwarte, opowiada o katastrofie, jaką dla Węgrów, a rezultacie dla całej Europy Środkowej, okazał się traktat w Trianon z 1920. W jego wyniku Budapeszt, wielkie, jeszcze niedawno najdynamiczniej rozwijające się europejskie miasto, stał się stolicą kieszonkowego państwa, które straciło dwie trzecie terytorium i tyleż ludności. Klęska jak wiadomo rodzi frustrację, ta zaś potrzebę szukania winnych. Winnymi, jak to już po wielokroć bywało, okazali się Żydzi, których po epizodzie rządów Beli Kuna oskarżono o zdradę i prokomunistyczne sympatie bezwiednie przygotowując grunt strzałokrzyżowcom i Ferenzowi Szálasi. Autor przedstawia się czytelnikowi jako konserwatysta, nic więc dziwnego, że największy sprzeciw budzą w nim dwudziestowieczne ideologie, a nade wszystko nacjonalizm, arcymistrz zbrodniczej destrukcji.

I to właściwie tyle, powinno wystarczyć, by zachęcić do uważnej lektury.

LEON VOLOVICI NACJONALIZM I „KWESTIA ŻYDOWSKA” W RUMUNII LAT TRZYDZIESTYCH XX WIEKU, TŁUM. KAZIMIERZ JURCZAKA, KRAKÓW-BUDAPESZT 2016

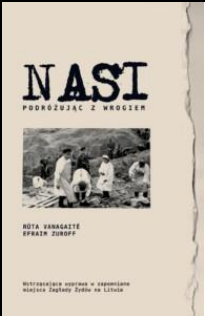
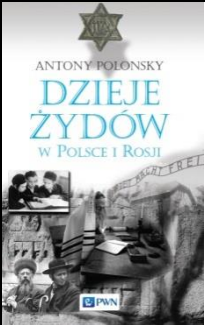
Gorąco polecam książkę Leona Volovici Nacjonalizm i „kwestia żydowska” w Rumunii lat trzydziestych XX wieku wydaną przez krakowsko - budapesztańską Austerię w 2016 roku w tłumaczeniu Kazimierza Jurczaka. Przeczytać ją warto już choćby ze względu na wspaniały, suchy styl, który smaga odbiorcę mocniej bodaj niż sama treść. Treść zaś warta jest naszej uwagi przynajmniej z trzech powodów.

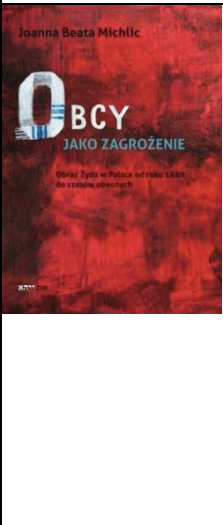
Po pierwsze, sama historia jest ciekawa. Jak wiadomo antysemityzm doprowadził w Rumunii do ludobójstwa, którego ofiary liczy się w dziesiątkach tysięcy. Zbrodnia ta była lokalnym, rodzimym pomysłem, zrealizowanym bez udziału Niemców, dobrze jest więc zrozumieć, jak do niej doszło.

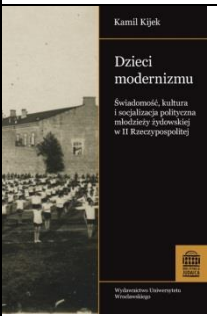
Po drugie, antysemityzm - tak przynajmniej twierdzi Volovici - był integralną częścią rumuńskiej kultury, a w romans z Żelazną Gwardią Corneliu Zelea Codreanu wdali się najwięksi z największych, by wspomnieć tylko Eliadego, Ionesco, Noicę czy Ciorana. Mamy więc do czynienia z przypadkiem skrajnym, przez pryzmat którego dobrze jest spojrzeć na całą Europę a przynajmniej na jej środkową i wschodnią część.

Po trzecie, z uwagi na porównanie z Polską, a pytań rodzących się w związku z lekturą rodzi się wiele. Czy antysemityzm jest fundamentalną częścią kultury naszego kraju, czy tylko patologicznym marginesem? Czy Polacy w latach czterdziestych nie mordowali Żydów na taką skalę jak Rumuni dlatego tylko, że nie życzyli sobie tego Niemcy, czy też, jak pisał Jan Błński, Bóg naszą rękę zatrzymał? Jak silny i jak powszechny był akces inteligencji polskiej do ideologii antysemickiej i jaka w związku z tym jej odpowiedzialność za postawy przyjmowane wobec Zagłady przez resztę społeczeństwa.

Noty o książkach

	Autorka „Naszych” wskrzesiła bolesny temat Holokaustu na Litwie. Jej książka drażni nie tylko zatwardziały antysemitów, ale i tych, którzy zdają sobie sprawę z niechlubnej roli Litwinów w Holokauście. Nie jest to ani podręcznik historii, ani też zbiór nieznanych dotąd faktów. To raczej próba oprowadzenia przeciętnego czytelnika po zbiorowych mogiłach, w których leżą sterty trupów – w Ponarach i 226 innych miejscach masowych mordów. „Jestem typową, przeciętną Litwinką. Całe życie wiedziałam o Holokauście tyle, co większość naszych typowych, przeciętnych obywateli. [...] Jestem typowym produktem kłamstw reżimu sowieckiego i milczenia wolnej Litwy. <i>Homo sovieticus lituanus</i>” – pisze autorka we wstępie.
	Książka „Dzieje Żydów w Polsce i Rosji” wydana przez PWN to skrócona wersja obszernej, bo trzutomowej pracy pod tytułem „The Jews in Poland and Russia”. Jej autorem jest wybitny brytyjski historyk Antony Polonsky, główny konsultant naukowy wystawy stałej Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Mimo jej skrócenia autorowi udało się w jedenastu rozdziałach ukazać społeczność żydowską, jej stosunki z narodem polskim i rosyjskim, stosunki panujące wewnątrz własnej społeczności, kulturę, szkolnictwo, religię, ale także udział w gospodarce dwóch państw i istniejące między Żydami podziały i spory. Książka Polonsky’ego to z pewnością dla każdego, kto interesuje się historią narodu żydowskiego, ważne źródło informacji, odkrywające wiele nieznanych faktów.

	Autor jest dziennikarzem i historykiem, absolwentem Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. W 2012 roku otrzymał I nagrodę Żydowskiego Instytutu Historycznego w V Konkursie im. Majera Bałabana dla najlepszej pracy magisterskiej poświęconej tematyce żydowskiej. Praca prezentuje szeroką analizę fascynującego socjologicznie zjawiska, jakim był żydowski ruch młodzieżowy w PRL, i to w oparciu o inne źródła niż tylko przefiltrowane przez upływ czasu wspomnienia emigrantów marcowych. Na podkreślenie zasługuje także wyważone podejście Autora, który nie uległ fascynacji ani »mroczną stroną ludzkości« (czyli materiałami wytwarzanymi przez SB i MSW), ani silnymi emocjami, które do dziś są w środowisku emigrantów obecne.
	Książka Aliny Całej daleko wykracza poza dotychczasowe prace o polskim antysemityzmie. Autorka postawiła sobie za zadanie nie tylko dać bardziej lub mniej szczegółowy opis wszelkich działań, wypowiedzi i opinii niechętnych lub wrogich Żydom, ale też wyjaśnić prapoczątki niechęci, wrogości czy wręcz nienawiści do społeczności żydowskiej. Mottem całej pracy i jej trzonem mogłoby być sformułowanie: „Ideologia antysemityzmu jest zamkniętym konstruktem, w małym stopniu reaguje na zmieniającą się rzeczywistość, a bardziej jest skłonna do zapożyczeń od samej siebie”. Autorce udało się tę tezę bardzo dobrze udokumentować.
	Brytyjska historyczka i antropolożka kultury o polsko-żydowskich korzeniach zajmuje się dziejami społecznymi i kulturowymi Żydów wschodnioeuropejskich oraz pamięcią o Holokauście. Jej książka jest pierwszą tak obszerną syntezą - wnikliwym przewodnikiem po ponad 120 latach jednego z najistotniejszych aspektów polsko-żydowskiej historii. Autorka śledzi tropy antyżydowskie w kulturze polskiej, przede wszystkim w poglądach politycznych i społecznych, zwłaszcza te, które wykorzystywały temat obecności i roli Żydów w procesie kluczowym dla historii współczesnej Polski: kształtowaniu się polskiego etnonacjonalizmu, czyli definiowania polskości w wąskim aspekcie etniczno-narodowym. Proces ten przypada na przełom XIX i XX wieku.

	Autor jest szefem działu naukowego Państwowego Muzeum na Majdanku w Lublinie, oraz redaktorem naczelnym rocznika „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” Centrum Badań nad Zagładą Żydów przy IFiS PAN. Książka zawiera syntetyczny opis Zagłady w GG i jest adresowana do czytelników niebędących badaczami tego tematu. Narracja prowadzona jest w układzie problemowo-chronologicznym, co pozwala na przedstawienie faktografii w sposób uporządkowany. Główne partie książki dotyczą lat 1942–1943, kiedy większość polskich Żydów została wymordowana. Autor koncentruje się przede wszystkim na działaniach sprawców i mechanizmie zagłady. Nawet przy zawężeniu narracji tylko do obszaru GG nie było możliwe opisanie ogromu zniszczenia. Działaniami nazistów dotknięte zostały wszystkie bez wyjątku społeczności żydowskie. Po żydowskich mieszkańcach nie pozostał często żaden ślad.
	Książka Kamila Kijka ukazuje stosunki między pokoleniowe oraz proces modernizacji społeczności żydowskiej w II Rzeczypospolitej. Autor charakteryzuje młode pokolenie Żydów, jego postawy życiowe, w tym wybory polityczne, system wartości. Rozprawia się z wieloma stereotypami. Pomimo, że korzysta ze źródeł, z których korzystało wielu badaczy, analizuje je o wiele głębiej. W wielu sprawach jego ustalenia są nowatorskie. „Dzieci modernizmu” to książka o pokoleniowej rewolucji, która dotknęła społeczność żydowską wraz z nastaniem państwa polskiego i wyłanianiem się nowego świata po I Wojnie Światowej. Analizując napisane w latach 30-tych autobiografie młodzieży żydowskiej autor pokazuje jej rozterki, wewnętrzne podziały: kulturowe, tożsamościowe oraz polityczne wybory, rzucając nowe światło nie tylko na ten fragment dziejów Żydów w Polsce, lecz również, na historię II Rzeczypospolitej.