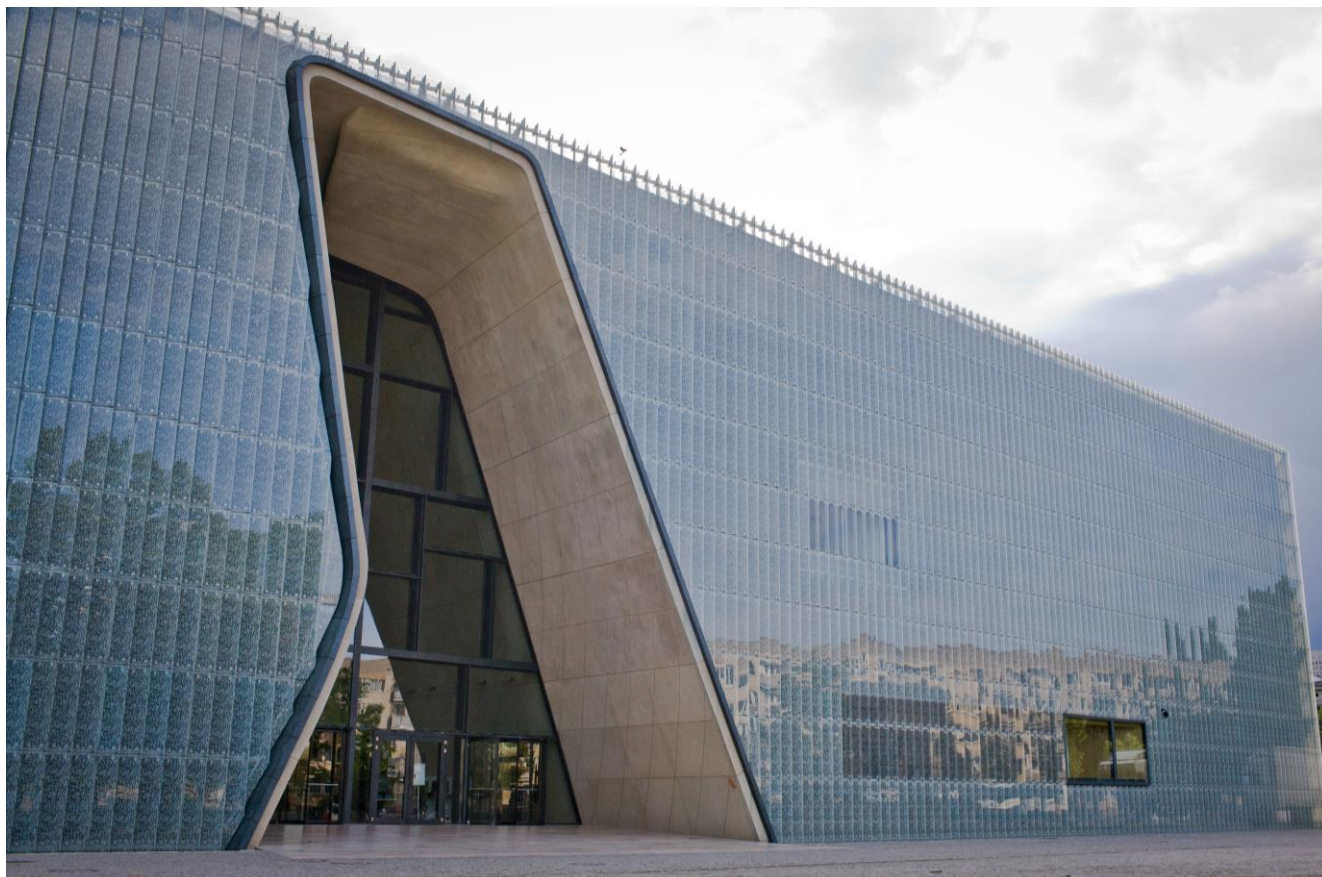




Biuletyn Nauczycieli POLIN Nr 3/2016

Spis treści

s. 3		Drodzy Czytelnicy
s. 4		List Otwarty do Władz Rzeczypospolitej
s. 7	Sonia Ruszkowska	Przesiedlenia do getta jako sytuacje graniczne. Dylematy w edukacji o Zagładzie.
s. 28	Robert Szuchta	Uwagi do rozdziału „Eksterminacja ludności żydowskiej” w e-podręczniku „Ważn@Historia” dla pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej.
s. 44	Mariusz Jastrząb	Recenzja e-podręcznika do historii dla szkół ponadgimnazjalnych...
s. 63	Bożenna Sucharska	Spotkanie z książką, które stało się podróżą.

Drodzy Czytelnicy

Oddajemy w Wasze ręce trzeci numer Biuletynu Nauczycieli POLIN.

Uznaliśmy, że w związku z bieżącymi wydarzeniami dziejącymi się w naszym kraju, które także dotyczą edukacji, powinniśmy zabrać głos i poinformować Was o konkretnych działaniach. Przede wszystkim publikujemy tekst listu otwartego do władz Rzeczypospolitej, który powstał w środowisku nauczycieli wyróżnionych nagrodą Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Wśród nich są Ambasadorzy i Ambasadorki Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. List ten został opublikowany w mediach publicznych 22 grudnia 2015 r. i podobnie jak inne listy otwarte do władz państwowych, nie doczekał się odpowiedzi i jakiegokolwiek reakcji.

Zamieszczamy też obszerny tekst naszej koleżanki dr Soni Ruszkowskiej, w którym dzieli się refleksjami na temat doświadczenia sytuacji granicznej, za jaką uznaje przesiedlenie do getta oraz własnymi doświadczeniami i przemyśleniami dotyczącymi prowadzenia zajęć warsztatowych z uczniami polskich szkół na temat Zagłady.

W dalszej kolejności będziecie mogli zapoznać się z uwagami merytorycznymi i dydaktycznymi dotyczącymi rozdziału „Eksterminacja ludności żydowskiej” w najnowszym e-podręczniku do historii dla klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik ten powstał na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i został udostępniony uczniom polskich szkół w styczniu 2016 r. poprzez portal www.epodrecznik.pl.

Bieżący numer „Biuletynu” zamyka obszerne omówienie pracy wybitnego żydowskiego myśliciela i filozofa Abrahama Joshui Heschela pt. „Pańska jest ziemia”, w której autor odśladania przed czytelnikiem duchowość Żydów wschodnioeuropejskich.

Zachęcając do lektury trzeciego numeru Biuletynu Nauczycieli POLIN, życzymy licznych, głębokich i konstruktywnych inspiracji do własnych przemyśleń i działania.

22 grudnia 2015 r.

List otwarty

nauczycieli i nauczycielek wyróżnionych Nagrodą im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” do Władz Rzeczypospolitej

My, nauczycielki i nauczyciele wyróżnieni Nagrodą im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, wyrażamy niepokój z powodu naruszania przez najwyższe organy państwowe zasady trójpodziału władzy, a także zasady praworządności, zapisanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Z troską obserwujemy narastający klimat konfrontacji i podziałów w życiu społecznym, daleki od oczekiwanego i zapowiadanego procesu przemian w duchu demokracji.

Naczelną zasadą życia Ireny Sendlerowej był szacunek dla innych i płynąca z niego solidarność wobec słabszych. Sendlerowa poświadczała te wartości całym swoim życiem, ratując żydowskie dzieci z warszawskiego getta i sprzeciwiając się łamaniu praw człowieka. Jako laureaci nagrody Jej imienia czujemy się w obowiązku wystąpić w imieniu wartości, które uosabiała.

Wierzimy, że fundamentem praw człowieka i wolności obywatelskich jest porządek demokratyczny, wraz z zasadami gwarantującymi jego trwałość, takimi jak szacunek dla obowiązującego prawa. Dotyczy to w pierwszej kolejności najwyższego aktu prawnego Rzeczypospolitej, jakim jest przyjęta w powszechnym referendum i wyrażająca najbardziej podstawowe wartości – konstytucja.

Jako pedagodzy nauczamy młodzież, że monteskiuszowska reguła trójpodziału władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą jest jedną z podstaw demokracji. Tłumaczymy dorastającym obywatelkom i obywatelom, że między tymi trzema rodzajami władzy powinna panować równowaga, pozwalająca im z jednej strony wzajemnie się wspierać, a z drugiej – kontrolować i przeciwdziałać nadużyciom ze strony którejkolwiek z nich. Nasze obawy wzbudza zatem lekceważenie orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego – jednego z najwyższych organów władzy sądowniczej – przez władzę wykonawczą i ustawodawczą, podobnie jak tryb pracy nad nową ustawą o Trybunale w Sejmie, który powinien przecież umożliwiać dochowanie standardów legislacyjnych i uchwalanie prawa w sposób rozważny i transparentny.

Zgłaszamy także swój sprzeciw wobec używanego przez przedstawicieli władzy wykluczającego języka, który jeszcze bardziej dzieli polskie społeczeństwo. Jako nauczyciele i pedagodzy jesteśmy świadomi, jak tragiczne bywały w przeszłości skutki mowy nienawiści, kiedy wojna na hasła i symbole przeradzała się w przemoc i agresję wobec innych. Tak jak Irena Sendlerowa uważamy, że szacunek należy jest wszystkim ludziom i że polskość może mieć wiele odcieni.

Swymi codziennymi działaniami edukacyjnymi staramy się wychowywać młodzież na światłe obywatelki i światłych obywateli Rzeczypospolitej, Europy i świata – na osoby wrażliwe, tolerancyjne i otwarte. Działania centralnych władz wykonawczych i ustawodawczych powinny stanowić modelowy przykład dla młodych ludzi, mających tworzyć w przyszłości demokratyczne społeczeństwo obywatelskie naszego kraju.

Apelujemy do wszystkich władz Rzeczypospolitej o przestrzeganie najwyższego prawa w państwie oraz budowanie ładu społecznego opartego na poszanowaniu fundamentalnych wartości demokracji, jakimi są m.in. pluralizm i pokojowe współistnienie w różnorodności.

Urszula Antosz-Rekucka, wyróżniona w IX edycji Nagrody
Mariusz Cielecki, wyróżniony w VII edycji Nagrody
Zofia Cofała, wyróżniona w VI edycji Nagrody
Grażyna Ferenc, laureatka V edycji Nagrody
Lucyna Gizińska, wyróżniona w III edycji Nagrody
Paweł Janicki, wyróżniony w IX edycji Nagrody
Katarzyna Łaziuk, wyróżniona w VIII edycji Nagrody
Izabela Kaleta, wyróżniona w VII edycji Nagrody
Tomasz Kocur-Malec, wyróżniony w VIII edycji Nagrody
Anna Janina Kloza, laureatka II edycji Nagrody
Magdalena Lewkowicz, wyróżniona w VIII edycji Nagrody
Elżbieta Maćkowska, wyróżniona w III edycji Nagrody
Adam Musiał, wyróżniony w VIII edycji Nagrody
Monika Niedźwiecka, wyróżniona w IX edycji Nagrody
Olga Gronowska-Pszczółka, wyróżniona w IX edycji Nagrody
Marzanna Pogorzelska, laureatka IV edycji Nagrody
Małgorzata Rusiłowicz, laureatka VI edycji Nagrody
Mariusz Sokołowski, wyróżniony w VI edycji Nagrody

Katarzyna Strycharska, wyróżniona w VI edycji Nagrody
Małgorzata Stankowska-Staszczyk, wyróżniona w VI edycji Nagrody
Barbara Subko, wyróżniona w VII edycji Nagrody
Bożenna Sucharska, wyróżniona w VI edycji Nagrody
Robert Szuchta, laureat I edycji Nagrody
Piotr Ulatowski, wyróżniony w V edycji Nagrody
Ewelina Waług, wyróżniona w VII edycji Nagrody
Anna Włodek, wyróżniona w VII edycji Nagrody
Teresa Witkowska, wyróżniona w VII edycji Nagrody
Katarzyna Zabłocka, wyróżniona w IX edycji Nagrody

dr Sonia Ruszkowska*

Przesiedlenia do getta jako sytuacje graniczne. Dylematy w edukacji o Zagładzie*

Celem mojego artykułu jest wskazanie, jakie problemy i zadania stoją przed współczesną polską pedagogiką w aspekcie przygotowania młodego pokolenia do intelektualnie dojrzałej recepcji doświadczeń granicznych związanych z historią Zagłady Żydów. Drugim celem jest przedstawienie scenariusza warsztatu na temat Zagłady, który w moim przekonaniu jest dobrym przykładem zmierzenia się ze wspomnianymi problemami pedagogicznymi.

Zgodnie z moją tezą największą trudnością w nauczaniu o Zagładzie jest we współczesnej Polsce niejasność co do pozycji, z jakiej o niej mówimy i – w konsekwencji – silne emocje i kontrowersje, jakie temat Zagłady Żydów wciąż wzbudza. Czy jako Polacy jesteśmy potomkami i dziedzicami tych, którzy cierpieli podobnie jak Żydzi; czy też tych, którzy byli współczującymi (a może obojętnymi) świadkami cierpienia Żydów, osób niosących im pomoc, a może potomkami Polaków, którzy Żydów zabijali, okradali, wydawali Niemcom?¹ Czy te odpowiedzi się wykluczają, czy też możemy być na przykład potomkami tych, którzy podobnie jak Żydzi byli ofiarami przemocy Niemców, ale zarazem tych, którzy w konkretnych sytuacjach stosowali przemoc wobec Żydów?

Młodzież, która uczy się o Zagładzie, styka się z wieloma różnymi narracjami na ten temat w domu rodzinnym, w szkole, w prasie i innych mediach. Nie twierdzę, że tylko jednolity głos rodziny, szkoły i mediów tworzyłby korzystną sytuację edukacyjną. Jednak trudność polega na tym, by mimo całej emocjonalnej atmosfery wokół tematu Żydów móc młodzieży dostarczyć jakiejś konkretnej wiedzy historycznej, na bazie której mogłaby ona wyrobić sobie własny, krytyczny pogląd, nie zatrzymując się na etapie wiary w jakąś jedną narrację. Pisząc o wiedzy, jaką chciałabym, by młodzież uzyskała na

* Dr filozofii, Specjalistka ds. Edukacji w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

* Pełna wersja tekstu publikowanego zob.: S. Ruszkowska, *Przesiedlenia do getta jako sytuacje graniczne. Dylematy w edukacji o Zagładzie*, [w:] „Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne”, pod red. Sylwii Jaronowskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 291-309

¹ Wspomnianą niejasność co do pozycji, z jakiej mówimy dziś o Zagładzie, dobrze obrazują bieżące dyskusje wokół takich tematów jak pomnik Sprawiedliwych wśród Narodów Świata, który ma powstać w pobliżu Muzeum POLIN czy film *Ida*. Siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej wiedza o tej wojnie wciąż stanowi ważny element polityki historycznej w wielu krajach świata (w tym w Polsce), a nawet polityki międzynarodowej, co pokazują na przykład aktualne kontrowersje wokół obchodów jej zakończenia (gdzie mają się odbyć i kto na te obchody ma być zaproszony¹) czy też wypowiedzi polityków dotyczące tego, kto wyzwolił obóz KL Auschwitz (przy okazji obchodów 70. rocznicy wyzwolenia).

temat Zagłady, nie mam na myśli wiedzy o „suchych” datach i liczbach, tylko takiej wiedzy, która umożliwia zrozumienie ludzkich działań i motywów, postaw. By wyjść poza proste stwierdzenie opisaną powyżej trudności w nauczaniu o Zagładzie, chciałabym wskazać, z czego moim zdaniem wynika niejasność co do pozycji, z jakiej w Polsce mówimy o Zagładzie.

Dominujące polskie narracje na temat losów Polaków w czasie II wojny światowej przez kilkadziesiąt lat od zakończenia wojny umieszczały Polaków w jednoznacznej roli ofiar nazistów. Jak pisze Barbara Engelking, „na poziomie psychiki zbiorowej sytuacja okupacji była dla Polaków sytuacją diady, była problemem w relacji Polacy – Niemcy. Niemcy byli negatywnym punktem odniesienia dla działań Polaków w czasie wojny i dla sposobu jej interpretowania później. To postawa wobec Niemców, odtworzona po raz kolejny w polskiej historii postawa wobec zaborcy-okupanta, wyznaczała kanony moralności, patriotyzmu, przyzwoitości, reguły postępowania. (...) wojenne doświadczenia Polaków miały tylko jeden punkt odniesienia: Niemców”². Czy znane dziś fakty historyczne potwierdzają prawdziwość takiej narracji? Nie, dzisiejsze badania historyczne³ wskazują na to, że postawy Polaków były różne: od walki z Niemcami do kolaboracji, od obojętności, przez pomoc zagrożonym sąsiadom, do wykorzystywania ich trudnej sytuacji i przemocy wobec nich. A jednak narracja skupiająca się na jednoznacznej roli Polaków jako ofiar, negująca wspomniane ustalenia historyków, jest wciąż bronią przez wiele środowisk współczesnej Polski. W związku z tym chciałabym się teraz przyjrzeć innemu pytaniu, mianowicie: czy zdarzenia historyczne są w ogóle ważne przy konstruowaniu narodowych narracji?

W swoim artykule „Narody-ofiary i ich megalomanie” koreański historyk Jie-Hyun Lim twierdzi, że zjawiskiem typowym dla narodów jest polityczne wykorzystywanie statusu ofiar: „poczucie krzywdy, odpowiednio zdefiniowane w wymiarze narodowym, staje się cechą społeczności i jej ponadpokoleniowym spoiwem”⁴. To właśnie potrzeba zbudowania silnej tożsamości narodowej sprawia, że poszczególne narody rywalizują ze sobą o „palmę pierwszeństwa w cierpieniu”⁵. Im bardziej dany naród jest cierpiący, tym lepszą ma pozycję moralną.

² Barbara Engelking, *Zagłada i pamięć*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 25.

³ Por. B. Engelking, „...szanowny panie gisto”. *Donosy do władz niemieckich w Warszawie i okolicach w latach 1940-1941*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003; J. Grabowski, „Ja tego Żyda znam!” *Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939-1943*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004; *Prowincja noc. Życie i zagłada Żydów w dystrykcie warszawskim*, pod red. B. Engelking, J. Leociaka i D. Libionki, IFiS PAN, Warszawa 2007.

⁴ Jie-Hyun Lim, „Narody-ofiary i ich megalomanie”, *Więź*, luty-marzec 2010, s. 22.

⁵ Tamże, s. 23.

Czy znaczy to, że narody nie mają prawa do poczucia krzywdy, że jest w tym poczuciu coś fałszywego, niewłaściwego, nieadekwatnego? Oczywiście nie – problematyczny jest natomiast fakt, że naród, którego tożsamość została silnie ufundowana na zbiorowym cierpieniu i związanym z nim poczuciu niewinności, sakralizuje pamięć i uniemożliwia krytyczne podejście do przeszłości⁶, w tym uznanie, że mimo swoich cierpień konkretni członkowie narodu są winni jakichś zbrodni. Jak twierdzi Jie-Hyun Lim, „jednym z najbardziej zdumiewających zjawisk charakteryzujących megalomanię narodową typu ofiarniczego jest magiczna metamorfoza indywidualnego sprawcy w zbiorową ofiarę. (...) Właśnie ta metamorfoza pozwalała konkretnym sprawcom uwalniać się od jarzma popełnionych przez siebie czynów”⁷. I tak, Lim podaje przykład samooczyszczenia braci Laudańskich, skazanych za zbrodnię w Jedwabnem, którzy w czasach PRL-u „określali siebie jako ofiary faszyzmu, kapitalizmu i sanacji”, a po roku 1989 jako ofiary „socjalizmu i PRL”. Jak konkluduje Lim, „indywidualni sprawcy stali się w ten sposób częścią zbiorowej ofiary, ukryli się za ścianą pamięci zbiorowych krzywd narodu (...)”⁸. Wywody Jie-Hyun Lima wskazują na to, że funkcją dominujących narodowych narracji historycznych jest wzmacnianie tożsamości narodu, stąd w ich konstruowaniu fakty nie odgrywają kluczowej roli. Te fakty, które nie pasują do narracji bądź też ją podważają, zostaną usunięte na margines i wyparte do społecznej podświadomości. Zostanie im nadany status zdarzeń wyjątkowych, niewpływających na główną narrację. Przykładowo fakt istnienia Polaków wydających Żydów Niemcom (czyli Polaków współpracujących z wrogami narodu – nazistami), nie podważa narracji, w której Polacy są ofiarami, a nie sprawcami. Szmalcownicy zostają uznani za haniebną wyjątek, który nie zmienia obrazu losów Polaków w czasie wojny. Za to fakt istnienia ludzi ratujących Żydów – zgodny z afirmatywnym obrazem ofiarnych Polaków – jest często dawany jako przykład potwierdzający dominującą narrację o wojnie. Charakterystyczne jest to, że każdy fakt przedstawiający Polaków w niekorzystnym świetle jest traktowany jako zagrażający – tak, jakby miał zachwiać całym wizerunkiem Polaków jako niewinnych ofiar – i dlatego musi zostać usunięty ze społecznej świadomości.

Innym badaczem, według którego zdarzenia historyczne nie są ważne przy konstruowaniu narracji (również narracji narodowych), jest Hayden White⁹. Ten amerykański historyk stworzył tzw. tropologię – formalny system analizy dzieł historycznych, za pomocą którego można odkryć ich strukturę. Jak pisze Michał Paweł Markowski, zgodnie z koncepcją White’a „style wyjaśniania

⁶ „Fakt sakralizacji pamięci jest tu ważnym, w sensie poznawczym, sprzymierzeńcem ofiarniczej megalomanii narodowej, ponieważ pamięć usakralniona skutecznie blokuje krytyczne lub sceptyczne podejście do «naszej unikalnej przeszłości» ze strony zewnętrznych obserwatorów”, tamże, s. 23.

⁷ Tamże, s. 23.

⁸ Tamże.

⁹ Fragment tekstu na temat Haydena White’a powstał w oparciu o fragment mojej książki *Każdemu własna śmierć*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 2014, r. 5.

historycznego różnią się między sobą poprzez zastosowanie trzech podstawowych strategii: fabularyzacji, argumentacji oraz ideologizacji¹⁰. Jeśli chodzi o fabularyzację, to historyk może wybrać między wzorcem romantycznym, tragicznym, komicznym i satyrycznym. Odnosząc tę koncepcję do interesującego nas tematu, można zauważyć, że historycy, którzy pisząc o Polakach w czasie okupacji niemieckiej na ziemiach polskich, wybrali tragiczny wzorzec fabularyzacji, pokazywali Polaków w roli niewinnych ofiar tragicznych wydarzeń. Ofiary te nie mogły być – zgodnie z tym wzorcem – jednocześnie sprawcami cierpienia innych osób, gdyż to wykraczałoby poza logikę tego rodzaju opowieści. Taką narrację Barbara Engelking nazywa „formułą martyrologiczną”. Píše o niej, że jest „emocjonalna, wartościująca, moralistyczna, nie pozostawia wątpliwości co do tego, gdzie jest dobro, a gdzie zło. Jej bohaterowie są przeważnie krystaliczni, ofiary – święte, a Niemcy – bezwzględnie źli”¹¹. Te święte ofiary to w polskiej narracji o wojnie właśnie Polacy. Zastosowanie takiego wzorca fabularyzacji pozwala zbudować pozytywną narrację narodową, dzięki której Polacy mogli po wojnie stworzyć silną narodową tożsamość. Ta sama fabularyzacja usuwa możliwość poddania w wątpliwość jednoznacznie pozytywnej roli Polaków.

Moglibyśmy zadać tu ponownie pytanie, czy opisana tu narracja jest prawdziwa czy fałszywa – czy można jej bronić. Moglibyśmy zastanawiać się, czy przypadki przemocy Polaków wobec innych Polaków (kolaboracja) i Żydów były na tyle częste, by mogły zachwiać pozytywnym obrazem bohaterskiej postawy Polaków w czasie wojny. Jednak właśnie Hayden White, do którego poglądów tu nawiązuję, twierdzi, że tego typu narracja – podobnie jak każda inna narracja historyczna – nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa. White proponuje, by w ogóle nie oceniać dzieła historycznego pod kątem prawdziwości faktów, jakie opisuje, ale by odkryć, jaki sens nadaje ono przedstawianym faktom. Ten sens wyłania się z konstrukcji dzieła – jest owocem wyboru wzorca fabularyzacji i sposobu użytej argumentacji, którego dokonuje historyk, a także ideologizacji, do jakiej dzieło zmierza. Historyk sam jest częścią procesu historycznego, jego wybory określa kontekst, w jakim żyje – wyznawane przez niego wartości, krąg kulturowy, z którego się wywodzi, tradycja, do której należy, jego poglądy polityczne. Wynika z tego, że te same fakty można przedstawić na różne sposoby – nie mamy żadnego zewnętrznego kryterium, za pomocą którego moglibyśmy stwierdzić, który sposób przedstawiania jest bliższy prawdzie.

Podsumowując, koncepcje Lima i White’a pokazują, że narodowa narracja umieszczająca Polaków w czasie okupacji niemieckiej wyłącznie w roli ofiar ma swoje mocne uzasadnienie niezależnie od tego, czy Polacy faktycznie pełnili tylko role ofiar czy też nie. Stworzenie takiej narracji ma dla

¹⁰ A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 504.

¹¹ Barbara Engelking, dz. cyt., s. 8.

Polaków pozytywne znaczenie społeczne i polityczne, pozwala budować silną i narodową tożsamość. Dla tworzenia takiej tożsamości problematyczne są narracje pozostawiające przestrzeń na wątpliwości, niejednoznaczności. Taką narrację Barbara Engelking przeciwstawia wspomnianej już formule martyrologicznej i nazywa ją „nurtem moralnego niepokoju”, który nie przedstawia „doświadczeń wojennych w barwach czarno-białych, wartościując, osądzając. Stawia niewygodne dla nas wszystkich pytania (...)”¹².

Nie tylko obraz Polaków jako przyczyniających się do śmierci i cierpienia Żydów jest w dominującej narracji historycznej współczesnej Polski trudny do przyjęcia. Również pozycja postronnego świadka cudzego cierpienia została głęboko wyparta. Według Grzegorza Niziołka, autora książki *Polski teatr Zagłady*, „wyparcie przez polskie społeczeństwo pamięci o własnej obojętności zadecydowało o napięciach całej powojennej polskiej kultury”¹³. Dlaczego bycie świadkiem cierpienia Żydów miało być dla Polaków do tego stopnia traumatyczne? Według Niziołka przyczyna tkwi w tym, że bycie postronnym świadkiem (*bystander*) cudzego cierpienia nie oznaczała wcale bierności; przeciwnie, zakładała działanie.

Powołując się na Cyntię Ozick, Grzegorz Niziołek tłumaczy, dlaczego ludzka obojętność w czasie wojny nie była postawą bierną, tylko wymagała wysiłku i aktywności: „obojętność nie polega na niepatrzeniu, lecz na nieodczuwaniu. Od *bystanders* sprawcy oczekują prowadzenia dalszego «normalnego» życia, a więc muszą oni wypracować szereg samousprawiedliwień, aby nie postrzegać siebie jako tych, którzy odmówili pomocy. Dalsze życie według dawnych zasad etycznych i społecznych nieuchronnie nabiera cech teatralności: przestrzeganie dawnych norm zmienia sens, staje się strategią performowania niepamięci, a nie tylko performowaniem wspólnoty. Tym samym *bystanders* przestają być wiarygodnymi świadkami zdarzeń, które widzieli. Nie są już widzami, stają się aktorami”¹⁴. Innymi słowy każdy, kto w odwróconym, radykalnie innym świecie wojny żyje tak, jakby nic się nie zmieniło, podejmuje w tym celu wysiłek, „gra”. Mimo, że zewnętrznie zachowanie tej osoby przed wojną i w czasie wojny może być takie samo, to jednak jego znaczenie jest zupełnie inne. Czynny charakter obojętności podkreśla także sam Karl Jaspers (nieodwołujący się wprost do kontekstu wojennego, ale bardziej ogólnie do sytuacji cudzego cierpienia): „schodzę z drogi innemu [człowiekowi] z powodu jego cierpienia, trzymając się z daleka i cofając w porę przed człowiekiem, kiedy jego cierpieniu nie da się zapobiec. W ten sposób przepaść rozwierająca się między szczęśliwymi a cierpiącymi powiększa się z powodu znieczulicy, przemilczenia. Wyrabiamy w sobie

¹² Tamże.

¹³ Grzegorz Niziołek, *Polski teatr Zagłady*, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 33.

¹⁴ Tamże, s. 49.

obojętność, bezwzględność, nawet pogardę i ostatecznie nienawiść wobec cierpiących”¹⁵. Jeśli jesteśmy obojętnymi świadkami cudzego cierpienia, to dlatego, że obojętność w sobie „wyrabiamy” czy też „wytwarzamy” – musimy w porę zejść cierpiącemu człowiekowi z drogi, w porę się przed nim cofnąć. To wymaga uwagi i działania, to nie dzieje się samoistnie.

Analizując przyczyny, dla których po wojnie pozycja świadków cierpienia Żydów została przez Polaków wyparta, Niziołek zwraca uwagę na dwa zjawiska: po pierwsze potrzebę zapomnienia o przeszłości, by skupić się na dziele odbudowy kraju, po drugie, na „ukształtowanym przez romantyzm modelu kultury ofiar – silnie pobudzonym przez doświadczenia wojenne” – modelu, który domagał się „stłumienia tego doświadczenia [bycia świadkiem], ukrycia cierpienia innego w doświadczeniu własnym lub powszechnym”¹⁶. To rozumowanie zbliża nas do przeanalizowanej już kwestii narracji ustanawiającej mocną tożsamość narodową.

Ostatnim problemem związanym z pozycją, z jakiej mówimy dziś o Zagładzie, jest problem postaw skrajnych: Polaków jako sprawców i jako niosących pomoc. Barbara Engelking w cytowanym wcześniej tekście twierdzi, że zarówno w czasie wojny, jak i po jej zakończeniu pytanie o to, jaką postawę Polacy powinni przyjąć wobec prześladowanych Żydów, nie było dla nich pytaniem istotnym. To „Żydzi – chcąc uniknąć niechybnej śmierci ze strony Niemców” – nie mogli sobie poradzić bez Polaków”¹⁷. Natomiast „Polacy, prowadzący swoją wojnę z Niemcami – nie potrzebowali do niej Żydów”¹⁸. We współczesnych debatach na temat stosunków polsko-żydowskich w czasie wojny postawy pomocy i wrogości są natomiast najczęściej dyskutowane. Co charakterystyczne, we wspomnianych dyskusjach postawy te prawie zawsze występują łącznie¹⁹. Dlaczego? Jak pisze Joanna Tokarska-Bakir, „w polskim dyskursie publicznym szmalcownicy konkurują ze Sprawiedliwymi, pozostawiając w cieniu zagadnienie masowej obojętności”²⁰. Ta „konkurencja” sugeruje, jakby istnienie Polaków pomagających Żydom unieważniało przemoc tych Polaków, którzy Żydów ograbiali, bili a nawet zabijali. Innymi słowy, zgodnie z tym rozumowaniem, jeśli udowodnimy, że wystarczająca (czyli jaka...?) liczba Polaków pomagała Żydom, to jako naród nie będziemy odpowiedzialni za tych,

¹⁵ Karl Jaspers, „Sytuacje graniczne”, w: R. Rudziński, *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978, s. 213-214.

¹⁶ Grzegorz Niziołek, dz. cyt., s. 62.

¹⁷ Tamże, s. 26.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Por. fragment artykułu Roberta Szuchty: „Cytując fragmenty podręczników szkolnych dotyczące postaw Polaków wobec Zagłady, można odnieść wrażenie, że autorzy za wszelką cenę próbują odnaleźć symetrię pomiędzy postawami dobrymi i szlachetnymi (Sprawiedliwi) a złymi i haniebnymi (szmalcownicy)”, Robert Szuchta, „Edukacja i Holokaust AD 2013, czyli czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokaucie na lekcjach historii w dziesięć lat po «dyskusji jedwabieńskiej?»”, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i w miejscu pamięci*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2014, s. 41.

²⁰ Joanna Tokarska-Bakir, „*Incognito ergo sum*. O wytwarzaniu obojętności”, *Studia Litteraria Historica* 2/2013, s. 394.

którzy wobec Żydów używali przemocy, gdyż byli oni „wyjątkiem”. Takie rozumienie sytuacji wojennej sprawia, że historyków, którzy badają zbrodnie Polaków popełnione na Żydach, oskarża się o postawę antypolską²¹. Z kolei ci, którzy podkreślają wagę pomocy Sprawiedliwych, bywają oskarżeni o marginalizowanie znaczenia aktów przemocy wobec Żydów. Nie chcąc wdawać się w treść tej dyskusji (przekraczałoby to znacznie rozmiar niniejszego artykułu), chcę tylko zaznaczyć, że traktowanie tych dwóch postaw: pomocy Żydom i przemocy wobec Żydów, jako wykluczających się w jednej narracji o stosunkach polsko-żydowskich w czasie wojny, stanowi zasadniczy problem w edukacji młodzieży na temat Zagłady. O tej rywalizacji między konkurencyjnymi narracjami pisze m.in. Robert Szuchta: „(...) w połowie lat dwutysięcznych dyskurs o polskiej pamięci historycznej, o polskiej historii najnowszej i o stosunkach polsko-żydowskich 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 zarysowała broni «historiografii afirmatywnej», która pomoże Polakom zrekonstruować własną tożsamość, odwołując się do wzniosłych i chwalebnych momentów z przeszłości narodowej”²².

Podsumowując, podstawowym problemem w edukacji na temat Zagłady, jest według mnie brak zgody co do tego, jak we współczesnej Polsce rozumiemy stosunki polsko-żydowskie w czasie II wojny światowej. Jeśli narracje na temat tych stosunków wykluczają się, to bardzo trudno zbudować rozumienie złożoności sytuacji wojennych i związanych z nią dylematów. Jeśli budujemy polską tożsamość narodową na zasadzie wyłączenia niewygodnych narracji po to, by stworzyć jednoznacznie afirmatywny, krystaliczny obraz Polaka, to bardzo trudno będzie nam oddać sprawiedliwość historiom mniejszości narodowych i wyznaniowych jako części naszej wspólnej polskiej historii. Konkurencyjną wizją byłaby taka tożsamość narodowa, która uznaje, że przyznanie się do win i wzięcie za nie odpowiedzialność, nie stanowi dla tożsamości zagrożenia. Włączanie do ważnych doświadczeń Polaków różnych, często przeciwstawnych, sytuacji, pozwoliłoby na pogodzenie narracji tworzonych przez różne środowiska, z których każde podkreśla jakiś aspekt doświadczenia wojennego Polaków.

Wypracowanie wspólnego dla różnych środowisk rozumienia stosunków polsko-żydowskich w czasie wojny stanowi najważniejsze zadanie edukacyjne we współczesnej Polsce. Nie powinniśmy od tego zadania uciekać, gdyż tylko stawienie czoła tak trudnemu problemowi może przynieść korzyści

²¹ Zob. głównie publicystyka na łamach takich czasopism jak: „Nasz Dziennik”, „Do Rzeczy”, „Gazeta Polska”, „Uważam Rze”, „W Sieci”.

²² Robert Szuchta, „Edukacja i Holokaust AD 2013, czyli czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokaucie na lekcjach historii w dziesięć lat po «dyskusji jedwabieńskiej?»”, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i w miejscu pamięci*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2014, s. 29.

edukacyjne. To właśnie uznaję za właściwe stanięcie w sytuacji granicznej, jaką jest opisana przez Jaspersa historyczna określoność naszej egzystencji. Innymi słowy, nauczanie o sytuacjach granicznych, aby było autentyczne, samo musi stać na poziomie egzystencji. W tym przypadku bycie na poziomie egzystencji oznaczałoby odważną postawę nauczyciela, który nie pomija kwestii problematycznych, ani nie narzuca uczniom swoich prywatnych poglądów, tylko tworzy przestrzeń, w której uczniowie mogą zdać sobie sprawę ze złożoności omawianej problematyki, dokonać własnej refleksji, postawić pytania.

Na poparcie tej tezy chciałabym przytoczyć słowa Feliksa Tycha: „Powinno się ukazać nie tylko ofiary, ale i ich otoczenie społeczne. Ważne jest, aby zaprezentować reakcje polskich sąsiadów na zagładę Żydów. Istotne jest również przedstawienie dylematów moralnych, przed jakimi wtedy stanęli Polacy. Celem edukatora/rki powinno być doprowadzenie do sytuacji, w której czytelnik czy słuchacz sam zaczyna sobie zadawać trudne pytania. Jeśli uczeń zachce na nie znaleźć odpowiedzi, w dobie Internetu znajdzie ją bez trudu”²³. Tych zwraca uwagę na to, że celem nauczania jest inspirowanie uczniów do własnych refleksji i stawiania pytań, a nie wymuszanie na nich zapamiętywania faktów. Główną trudnością w nauczaniu o Zagładzie są emocjonalne bariery w przyjmowaniu do wiadomości trudnych faktów, a nie niedostępność wiedzy.

Edukacja o Zagładzie w Muzeum POLIN – warsztat „Te i tamte strony”

W drugiej części artykułu chciałabym pokazać, w jaki sposób może wyglądać realizacja przedstawionego wyżej postulatu, by uczyć o Zagładzie, nie unikając trudnego tematu stosunków polsko-żydowskich i zachęcając uczniów do własnej refleksji na ten temat. Odniosę się również do Jaspersowskiej koncepcji sytuacji granicznych. Opiszę warsztat „Te i tamte strony”, który jest prowadzony w Centrum Edukacyjnym Muzeum POLIN dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Scenariusz warsztatu jest mojego autorstwa.

W oficjalnym opisie warsztatu zamieszczonym w ofercie edukacyjnej możemy przeczytać na jego temat co następuje:

25 czerwca 1942 roku Chaim Kapłan napisał w swoim dzienniku: „Jesteśmy zamknięci za podwójnym murem: za murem z cegieł nasze ciała, za murem ciszy nasze dusze”. „Te i tamte strony” muru getta –

²³ Feliks Tych, „Znaczenie edukacji o Auschwitz i Holokauście w XXI wieku”, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust, dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008, s. 18.

spojrzenia z getta i na getto – wyznaczają symboliczne ramy warsztatu. Zwiedzając fragment wystawy stałej poświęconej Zagładzie, uczniowie poznają realia życia codziennego w getcie warszawskim i zagłębią się w problematykę relacji polsko-żydowskich w czasie wojny. W przestrzeni ekspozycji rozwiążą zadania w grupach, a następnie zaprezentują je na forum całej klasy. Ważnym elementem zajęć jest dyskusja na temat jedności/różnicy losów Żydów i Polaków podczas okupacji niemieckiej na ziemiach polskich.

Tematem warsztatu są zatem relacje Polaków i Żydów, których w czasie wojny przedzielał w Warszawie symboliczny mur getta²⁴. Już w samym opisie zostaje postawione pytanie o to, czy los Polaków i Żydów był podobny czy różny. Opis sugeruje także, że uczniowie i uczennice będą „przyglądać się” historii wojny z różnych perspektyw. Taki w istocie jest zamysł warsztatu.

W pierwszej części zajęć uczennice i uczniowie oglądają film złożony z relacji Żydów i Polaków, którzy przeżyli wojnę i opowiadają o momencie przesiedlenia do gett w różnych miastach okupowanej Polski. Relacje pochodzą z największego archiwum audiowizualnego na świecie – USC Shoah Foundation – i zostały przeze mnie znalezione i zmontowane specjalnie na potrzeby warsztatu. Zależało mi na tym, by opowieści nie dotyczyły ogólnie relacji polsko-żydowskich, ale by opisywały konkretny moment z przeszłości, który świadczyłby o tym, jak te relacje wyglądały. Uznałam, że moment przesiedlenia do getta był właśnie takim symbolicznym momentem, w którym społeczność żydowska opuszczała społeczność polską i pogrążała się w izolacji, zamknięciu. Drugim ważnym elementem filmu jest to, że zawiera on relacje obu grup – tych, którzy byli przesiedlani, i tych, którzy byli tego świadkami. Film zawiera kilka relacji żydowskich i polskich. Po zobaczeniu filmu uczennice i uczniowie są zapraszane/i do dyskusji na temat obejrzanych relacji. Celem dyskusji jest wstępne scharakteryzowanie stosunków polsko-żydowskich na początku wojny, przy czym są brane pod uwagę relacje mówiące o przeciwstawnych doświadczeniach i będące wyrazem jednostkowych przeżyć, a nie statystycznymi, uogólnionymi faktami. (W dalszej części artykułu będę szczegółowo analizować dwie wybrane relacje zaczerpnięte z filmu).

W drugiej części zajęć uczniowie i uczennice zwiedzają fragmenty wystawy stałej – galerii Zagłada – i w parach rozwiązują zadania zapisane na Kartach Zadań. Najpierw oglądają przestrzeń, w której pokazane są zarządzenia dotyczące ludności żydowskiej i polskiej. Uczennice i uczniowie mają wybrać to z zarządzeń, które ich zdaniem miało największy wpływ na wzajemne postrzeganie się Polaków i Żydów w czasie wojny. W trakcie kolejnego zadania osoby uczestniczące w warsztacie oglądają

²⁴ Oczywiście getta istniały w wielu miejscach okupowanej Polski, w niemal 600 miejscach, jednak tylko w niektórych miastach granice getta były wyznaczane – jak w Warszawie czy Krakowie – przez mur.

zdjęcia i fragmenty tekstu opisujące niemiecką przemoc wobec Żydów, sceny poniżania, ograbiania. Mają się zastanowić, czy fakt, że Polacy w czasie wojny często byli świadkami takich scen, mogło wpływać na sposób, w jaki postrzegali oni w tamtym czasie Żydów. Czy tworzony przez Niemców wizerunek Żyda mógł wpływać na postawy Polaków wobec Żydów? Te zadania mają wprowadzić młodzież w realia okupacji i zachęcić ich do samodzielnych interpretacji wydarzeń, do wyrażania ich własnego zdania, do samodzielnego budowania rozumienia.

W kolejnej części galerii Zagłada uczestnicy warsztatów poznają realia życia w getcie warszawskim. Tematy, które poznają to: głód, choroby, sposoby przetrwania, życie kulturalne, życie religijne. Zagłębiając się w przedstawiony na wystawie świat getta, uczniowie i uczennice zanurzają się w żydowską perspektywę wojny – wszędzie otacza ich symboliczny szary mur, który zamyka zwiedzających w obrębie getta.

Wyrzeć poza ten mur udaje się dopiero w następnym punkcie zwiedzonym na wystawie – na symbolicznej kładce nad ulicą Chłodną. Tam – na drewnianym moście łączącym małe i duże getto – Żydzi mogli rzucić spojrzeniem na okupowaną Warszawę, przestrzeń poza gettem. Wystawa również daje możliwość przyjrzenia się tej „drugiej stronie”. Po wejściu po schodach można przystanąć na symbolicznym moście i w dół zobaczyć czarnobiałe zdjęcia Warszawy. Na niektórych z nich widać ruiny, ale większość fotografii jest idylliczna, przedstawia pięknie ubranych, czystych ludzi, zwierzęta, sprzedawców balonów, spokój... Twórcy wystawy chcieli w ten sposób pokazać kontrast, jakim dla Żydów musiał być widok tej Warszawy poza gettem – miasta, które wydawało im się bezpieczne i szczęśliwe. Czy było takie? Z pewnością nie – okupowana Warszawa to miasto biedy, łapanek, strachu przed Niemcami. Jednak Żydzi spoglądający na to miasto przez krótką chwilę z kładki nad Chłodną, nie widzieli obrazu neutralnego – z ich perspektywy „strona aryjska” była idyllą. Właśnie tę subiektywną perspektywę uczennice i uczniowie poznają w czasie warsztatu. Ich zadaniem jest uważne przyjrzenie się zdjęciom okupowanej Warszawy z perspektywy kładki i opisanie w kilku słowach obrazu tej warszawskiej ulicy widzianego z perspektywy zamkniętego w getcie młodego Żyda lub zamkniętej w getcie młodej Żydówki. Opis może zawierać po prostu luźne skojarzenia, a może być bardziej ustrukturyzowany.

Ostatnia przestrzeń zwiedzana w czasie warsztatu to przedstawiony na wystawie „aryjski” tramwaj przejeżdżający przez getto. Z jego okien (na zdjęciach) można zobaczyć widoki getta – tłok na ulicach, deportacje, umundurowanych mężczyzn. W tym miejscu zadanie uczniów jest lustrzanym odbiciem poprzedniego: mają opisać obraz ulicy getta widziany z perspektywy młodego Polaka lub młodej Polki. Tramwaj jest paradoksalnym wyłomem uczynionym w zamkniętym, strzeżonym świecie getta.

Nie można do niego wejść pod groźbą kary śmierci, ale przejechać przez odcinek getta tramwajem można bez problemu. W ten sposób „zwykli Polacy” mogli zobaczyć, co dzieje się w getcie – o ile od tego widoku nie chcieli odwracać wzroku.

Po tym ćwiczeniu cała grupa wraca do sali w Centrum Edukacyjnym, gdzie wspólnie odczytuje wypełnione Karty Zadań. Jest to miejsce na podsumowanie poruszanych zagadnień, na ich pogłębienie i przedyskutowanie, dodanie brakującej wiedzy, refleksję i pytania.

Podsumowując, w czasie warsztatu uczniowie i uczennice poznają temat stosunków polsko-żydowskich w czasie wojny z różnych perspektyw i poprzez różne media: historii mówionej i różnych środków wystawienniczych (w tym tekstów, instalacji, zdjęć, plakatów). Zdobywając wiedzę o realiach wojny, patrzą na nie pod kątem interesującego nas tematu, zastanawiając się, w jaki sposób różne zjawiska wpływały na relacje Polaków i Żydów od momentu wybuchu wojny przez późne lata okupacji. Edukator/ka nie narzuca uczniom „jedynej właściwej” interpretacji. Raczej zachęca do dyskusji, zadawania pytań, wyrażania wątpliwości, tworzenia interpretacji. W czasie warsztatu uczniowie i uczennice zdobywają doświadczenia, które następnie mogą przemyśleć, zinterpretować, poddać refleksji. Nie wychodzą z warsztatu z gotowymi odpowiedziami na trudne pytania. Zwykle mówią natomiast, że dużo im dała ta zmiana perspektyw, możliwość przyjrzenia się, jak wydarzenia wojenne wyglądały także z tej drugiej strony. Nie chodzi przy tym o to, by młodzież utożsamiała się z ofiarami Zagłady – uważamy, że takie doświadczenie byłoby zbyt traumatyczne i nie miałyby żadnego waloru edukacyjnego. Chcemy natomiast budować u uczennic i uczniów rozumienie oparte na wiedzy i empatii poprzez pokazywanie różnych perspektyw spojrzenia na tę samą sytuację.

Nauczanie o Zagładzie w perspektywie sytuacji granicznych

Po tym, jak przedstawiłam ideę i przebieg warsztatu „Te i tamte strony”, chciałabym teraz przeanalizować fragment filmu, który uczniowie i uczennice oglądają na początku zajęć. Pokażę, jakie walory edukacyjne miałyby włączenie perspektywy Jaspersowskich sytuacji granicznych do analizy relacji świadków. Na początek przytoczę w całości wypowiedzi dwóch osób, których relacje poddam teraz interpretacji. Pierwsza z nich to relacja Leszka Allerhanda na temat jego przesiedlenia do getta lwowskiego. W drugiej relacji Teresa Prekerowa opowiada o przesiedleniach Żydów do getta warszawskiego i o jej decyzji niesienia pomocy.

relacja Leszka Allerhanda:

Znaleźliśmy się na ulicy Zamarstynowskiej. Mając tą wielogodzinną, niesłychanie... taką... no wiesz, zatłoczoną ulicę. Ulicą nie wzruszającą się, ulicą radosną. Ulicą, która wiedziała, że pozbywa się żydostwa. Ja po pięćdziesięciu, prawie sześćdziesięciu latach mogę ci to śmiało powiedzieć, wzbogacony o tą całą wieloletnią dyskusję [na temat] antysemityzmu polskiego, ukraińskiego czy innego. Nikt mnie nie żałował i nikt nie żałował tych parudziesięciu tysięcy osób, które szło, pchało... być może jeszcze nie wiadano, gdzie oni idą, po co oni idą, jak to się skończy... i być może w ogóle nie powinienem w tej chwili o tym mówić... ale ja ci mówię o moim wrażeniu, że gdybym ja odskoczył od tej ulicy na chodnik, a chodnik był zabroniony dla mnie i dla tych wszystkich..., to nie wiem, czy bym nie dostał w mordę²⁵.

relacja Teresy Prekerowej²⁶:

- Jak zamknęli getto, to jak to wyglądało dalej?
- Jak zamknęli getto, to muszę powiedzieć, że jeśli chodzi o to środowisko polskie było tym przerażone i okropnie się tego bało i tak jak pytałam tych... czy mego brata czy znajomych: „To jak, pójdziecie chyba do getta?” to [odpowiadali] „No nie, to jednak tak jest niebezpiecznie...”.
- Bo to był mur, bo to były wachy...
- Bo to był mur, to była wacha, to stali niemieccy żołnierze i mówili: „Verboten!” („Nie wolno!”).
- I jak to się stało, że Pani się znalazła wśród tych, którzy się nie bali?
- No bo ja się właśnie... to był taki akt sprzeciwu w stosunku do tego... Jak wy wszyscy nie, to ja... pójdę...
- Rozumiem... A to nie było tak, że: wszyscy nie, bo oni ... prawda tutaj tego... a ja jestem lepsza, ja jestem silniejsza psychicznie...
- Nie... to nie było to. To było raczej, że: jednak trzeba zademonstrować w stosunku do tych ludzi, którzy już się tam znaleźli, trzeba im pokazać, że oni nie są odcięci, że tu się o nich pamięta, że o nich się myśli...
- A czy ojciec zdawał sobie sprawę z tego, że tu idzie na wyniszczenie tych ludzi?
- Nie, tegośmy się... nikt... bardzo długo tegośmy nie przewidywali, że to będzie wyniszczenie... [Myśleliśmy], że to będzie separacja...
- Separacja? To jest różnica...
- Znaczący w czterdziestym roku, że to jest separacja...
- Mówi pani o tym momencie, kiedy...
- Kiedy powstało getto... Tak...

²⁵ USC Shoah Foundation, Interview code 27779.

²⁶ USC Shoah Foundation, Interview code 29633.

- Czy ta separacja to było coś takiego, co budziło zdumienie, grozę, ja wiem, zdziwienie? Czy może było akceptowane jakoś tak przez...

- W moim środowisku absolutny protest, absolutny ... tak ... absolutne zdziwienie, że to jest jakieś średniowiecze, które tutaj Niemcy nieoczekiwanie wprowadzają, że ci ludzie - chociaż jak mówię, traktowaliśmy to na zasadzie separacji - to jednak zdawało się [sobie] sprawę, że to będzie gorzej ekonomicznie, że tam jest ciasnota, że tam jest głód, będzie głód, bo nie będzie wolnego handlu.

Obydwie relacje, choć mówią o konkretnym wydarzeniu – przesiedleniu do getta – to pokazują owo wydarzenie przez pryzmat relacji Polaków i Żydów. Opowieść Leszka Allerhanda świadczy o tym, że cierpienie związane z przesiedleniem dotyczyło przede wszystkim poczucia bycia wyłączanym ze wspólnoty (Lwowian – Polaków i Ukraińców)²⁷ i wrażenia, że ta wspólnota cieszy się z tej sytuacji. Tym obserwacjom towarzyszą silne uczucia bólu, żalu, wzruszenia, goryczy, zawodu. Allerhand oczekiwałby od mieszkańców Lwowa współczucia, wsparcia, niezgody na zarządzenia Niemców, może nastroju gniewu, smutku, strachu? Na ulicy panowała zamiast tego atmosfera „radosna”. Ludność miejscowa do tego stopnia solidaryzowała się z decyzją Niemców, by stworzyć getto, że Allerhand nie tylko nie oczekiwał od niej pomocy, ale bał się, że w razie, gdyby próbował ukryć się w tłumie przechodniów, mógłby zostać pobity. Relacji Allerhanda towarzyszy wahanie, czy „powinien o tym mówić”. Jak widać w roku 1997, w którym był przeprowadzany wywiad, temat relacji Żydów z ludnością miejscową wciąż pozostawał tabu, tak jakby odrzucenie, którego Allerhand doświadczył w czasie wojny, trwało nadal (a czy dzisiaj, w roku 2015, Allerhand nie miałby podobnych wątpliwości?). Wizja ludzi (nie-nazistów) okazujących nieskrępowaną radość z powodu przesiedlania Żydów do gett, jest do dziś tak trudna do zaakceptowania, że pozostaje przemilczana.

Relacja Allerhanda konfrontuje uczniów z trudną prawdą o doświadczeniach niektórych Żydów z okresu przesiedleń do gett. Nie istnieją dane, które pozwalałyby stwierdzić, jaki procent Żydów zetknął się z sytuacją podobną do tej opisaną przez Allerhanda. Niezależnie od danych ilościowych interesuje nas tutaj prawda przeżycia konkretnego człowieka. Ona pozwala nam w bardzo krótkim czasie, poprzez kontakt z żywą opowieścią, w której ważne są nie tylko słowa, ale gesty, drżenie głosu, wzrok mówiącego – poznać jeden z aspektów stosunków polsko-żydowskich w czasie wojny.

Historia opowiedziana przez Teresę Prekerową również koncentruje się na relacjach Polaków i Żydów. Moment przesiedlenia Żydów do getta warszawskiego jest przedstawiany przez nią jako moment

²⁷ Por. B. Engelking, dz. cyt.: „Szok przymusowego przeniesienia do getta dotyczył wielu spraw. Przede wszystkim (...) samego przymusu i – co za tym idzie – wyłączenia ze wspólnoty obywateli Polski oraz nakazu życia w nowej wspólnocie, do której wcześniej niekoniecznie czuli się przynależni”, s. 43.

szczególny, bo konfrontujący Polaków w sposób bezpośredni z cierpieniem Żydów i w tym sensie zmuszający każdego do wypracowania jakiejś odpowiedzi na to, co się dzieje. Przede wszystkim w relacji Prekerowej uderza to, że przesiedlenia były przedmiotem rozmów, namysłu, nie były ignorowane, jak często może się wydawać na podstawie analizy polskich pamiętników z tamtego czasu²⁸. Sytuacja była interpretowana jako znaczne pogorszenie sytuacji życiowej Żydów (ciasnota, głód, gorsze możliwości ekonomiczne), niezrozumiałe, wywołujące lęk – również o własne życie. To lęk, przerażenie są w relacji Prekerowej najczęściej pojawiającymi się uczuciami. Środowisko, w którym obracała się Prekerowa, było najwidoczniej Żydom przyjazne, gdyż utworzenie getta spowodowało protest, zdziwienie – nie wywołało obojętności ani wrogości. Motywem, jaki skłaniał ludzi z otoczenia Prekerowej do bezczynności, to świadomość niebezpieczeństwa, z jakim wiązało się niesienie pomocy. Dlaczego Prekerowa zdecydowała się na działanie pomimo tej świadomości? Po pierwsze, swoją decyzję określa jako „akt sprzeciwu” wobec postawy ludzi z jej otoczenia: „jak wy wszyscy nie, to ja... pójdę...”. Prekerowa postrzegała sytuację przesiedlenia jako sytuację, za którą jako Polka powinna wziąć odpowiedzialność, gdyż getto oznaczało dla niej separację, a więc dotyczyło relacji dwóch społeczności: polskiej i żydowskiej. Jako przedstawicielka jednej z tych społeczności – i to tej uprzywilejowanej, pozostawionej w części miasta bez murów, czuła się w obowiązku pokazać, że ta separacja jest narzucona przez Niemców i niemożliwa do zaakceptowania przez nią jako Polkę: „trzeba zademonstrować w stosunku do tych ludzi, którzy już się tam znaleźli, (...) trzeba im pokazać, że oni nie są odcięci, że tu się o nich pamięta, że o nich się myśli...”.

Oboje – Leszek Allerhand i Teresa Prekerowa – „czytają” sytuację przesiedlenia do gett podobnie. Jest to sytuacja, w której jak w soczewce skupia się kwestia stosunku Polaków do cierpienia Żydów. Powstaje teraz pytanie, czy o tej sytuacji można mówić jako o sytuacji granicznej? Czy zamknięcie za murem – symbolicznie odcinającym od siebie dwie społeczności – można interpretować jako zetknięcie się z granicznością ludzkiej egzystencji, o czym pisze Jaspers w znanym fragmencie *Philosophie*: „Sytuacje graniczne są jak mur, o który uderzamy, o który się rozbijamy”? Czy interpretacja tych historii jako mówiących o sytuacjach granicznych ma edukacyjną wartość?

W moim przekonaniu nie możemy mieć pewności, czy w danym wypadku doświadczenie przesiedlenia do getta było sytuacją graniczną, gdyż tylko osoba, która jest podmiotem w danej sytuacji, wie, czy doświadcza jej na poziomie egzystencji. Jak pisał Jaspers: „[j]eśli pojmujemy sytuacje

²⁸ „Feliks Tych przebadął w latach 90. XX wieku duży zbiór polskich dzienników i pamiętników z czasów II wojny światowej, szukając w nich świadectw Zagłady. Próbował odnaleźć w nich doświadczenie polskich świadków. Materiał okazał się bardzo różnorodny, ale jeden wniosek wyłania się z rozważań autora najmocniej: «Gdyby jednak zapytać, co w przeczytanych tekstach dominuje, to trzeba by zapewne odpowiedzieć, że, z punktu widzenia naszej analizy, dominuje w nich to, czego w nich nie ma. Autorzy większości analizowanych tekstów albo w ogóle nie odnotowali zjawiska Zagłady, albo nie dostrzegali jej wyjątkowości cywilizacyjnej. Dla niektórych był to tylko epizod”, Grzegorz Niziołek, dz. cyt., s. 50.

graniczne także jako sytuacje obiektywne istniejące dla ludzi, stają się one autentycznie sytuacjami granicznymi dopiero dzięki jednemu w swoim rodzaju przetworzeniu dokonanemu we własnym bycie empirycznym, przetworzeniu wyciskającym swe znamię na egzystencji. (...) Przemiana ta jest świadomym postępowaniem wewnętrznym²⁹. Innymi słowy, patrząc zewnętrznie („obiektywnie”) nie jesteśmy w stanie ocenić, która sytuacja jest graniczna, gdyż jej graniczność zależy od tego, jaki stosunek do doświadczenia ma doświadczający podmiot. Mimo to Jaspers wymienia podstawowe sytuacje, które – odpowiednio przeżyte – stanowią sytuacje graniczne *par excellence*. Są to: historyczna określoność egzystencji, walka, cierpienie, wina, śmierć. Wszystkie te sytuacje charakteryzuje to, że są nieuchronne – „nie da się ich oddzielić od samego istnienia empirycznego”³⁰, niezmiennie i niepoznawalne („Nie da ich się przeniknąć poznawczo: empirycznie nie widzimy już poza nimi nic innego”³¹). Nie da się ich wytłumaczyć, zrozumieć przez analogię, zredukować do czegoś innego. Przykładowo, doświadczenie własnej śmiertelności nie jako abstrakcyjnego empirycznego faktu, który kiedyś nastąpi, ale jako rzeczywistej, osobistej konfrontacji z „moją” śmiercią, jest właśnie doświadczeniem tego, co nieuchronne, niezmiennie i niemożliwe do poznania. Takie doświadczenie można przeżyć tylko na poziomie egzystencji. Nie znaczy to, że każdy, kto jest na przykład śmiertelnie chory, doświadcza sytuacji granicznej, gdyż może do ostatniej chwili łudzić się, że jego choroba wcale nie jest poważna i odsuwać od siebie myśl o śmierci. Jak pisał Jaspers: „wszystko w świecie jest zupełnie obojętne i wszystko w świecie może stać się decydująco ważne”³². Zależy to wyłącznie od podmiotu i jego stosunku do własnych doświadczeń.

Jaspers wymienia trzy stadia przemiany egzystencji. W pierwszej człowiek funkcjonuje na zasadzie bytu empirycznego, jego egzystencja jest zamknięta. Na tym etapie liczy się neutralna, obiektywna wiedza; to, co zewnętrzne. W drugim stadium egzystencja zaczyna się rozwijać – istnieje jako możliwa egzystencja. Podmiot funkcjonuje na poziomie wiedzy uniwersalnej, na poziomie kontemplacji i spokojnego dystansu – „rozważanie zawiesza realność osoby rozważającej; filozofując, nie jestem jeszcze tym, co wiem”. Dopiero kolejny skok przenosi człowieka do trzeciego stadium przemiany, w którym zaczyna się rzeczywiste egzystowanie, doświadczane właśnie w sytuacjach granicznych. Podmiot jest zdolny do aktu przekraczania (a nie tylko do rozmyślania o przekraczaniu). Tym, co podmiot przekracza, jest granica, a ona „wskazuje na transcendencję”³³. To związek egzystencji z transcendencją tłumaczy wagę, jaką Jaspers przywiązuje do egzystowania jako swoistego celu człowieka: „Właśnie wtedy stajemy się samymi sobą, gdy z otwartymi oczyma wkraczamy w sytuacje

²⁹ Karl Jaspers, „Sytuacje graniczne”, dz. cyt., s. 193.

³⁰ Tamże, s. 188.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 197.

³³ Tamże, s. 190.

graniczne. One stają się wyczuwalne jako coś rzeczywistego jedynie dla egzystencji; wiedza natomiast może je poznać jedynie powierzchownie. Przeżywać sytuacje graniczne i egzystować to jedno i to samo³⁴.

Przedstawiona tu pokrótce Jaspersowska koncepcja sytuacji granicznych jasno pokazuje niemożliwość stuprocentowego sprawdzenia, czy przesiedlenia do gett były sytuacjami granicznymi czy też nie. Chciałabym mimo tych trudności zbliżyć się, na ile to możliwe, do odpowiedzi na pytanie o to, czy dla Leszka Allerhanda i Teresy Prekerowej przesiedlenia były sytuacjami granicznymi.

W przypadku Teresy Prekerowej zbadanie tego wydaje się mniej problematyczne, gdyż oprócz jej relacji mamy wiedzę o konkretnych działaniach niesienia pomocy Żydom, jakie podjęła. O jej stosunku do przesiedleń nie świadczą zatem tylko słowa (wypowiedziane kilkadziesiąt lat po opisywanych wydarzeniach), ale również czyny. Według mnie dla Prekerowej moment przesiedlania Żydów do getta warszawskiego był sytuacją graniczną walki. Jak pisze Jaspers: „Walka i wina (...) są sytuacjami granicznymi wywoływanymi moim działaniem; są one aktywnie tworzone przeze mnie”³⁵.

Teresa Prekerowa, inaczej niż większość społeczeństwa, inaczej niż jej rodzina i przyjaciele, nie uznała, że jest bezsilna, że jej działania „i tak nic nie zmieniają”. Przeciwnie, poczuła, że to, co może zrobić, ma znaczenie, jest realną pomocą. Co prawda nie była w stanie pomóc wszystkim, radykalnie zmienić sytuacji życiowej społeczności polskich Żydów w okupowanej Polsce, ale była w stanie wesprzeć, a może i uratować konkretne osoby, zrobić coś na miarę własnych możliwości. Jak pisze Jaspers: „Jeżeli egzystuję w tej sytuacji granicznej, to skutkiem nie jest pasywność, lecz zamiar ujęcia życia w jego polaryczności wraz z przynależnymi do niego warunkami w historyczności mojej sytuacji. Nie mogę zmienić od podstaw świata jako całości, lecz tylko urzeczywistnić w nim to, co się ze mnie wywodzi. (...) W sytuacji granicznej niemożliwy staje się więc spokój niejasności, która nie chce widzieć walki, jak gdyby życie było bez niej możliwe”³⁶. Jaspers kreśli tu obraz dwóch możliwości – decyzji o tym, by nie dostrzegać tego, co się dzieje i tym samym móc zachować własny spokój i po drugiej decyzji o tym, by widzieć realną walkę, jaka się toczy i by się w nią włączyć. Jeśli człowiek zdecyduje się na działanie, to dzięki temu urzeczywistnia „to, co się z niego wywodzi”. Właśnie dlatego dzięki sytuacji granicznej człowiek staje się sobą, zaczyna żyć na poziomie egzystencji – gdyż realizuje to, co w sobie samej odnajduje jako najbardziej autentyczne.

³⁴ Tamże, s. 189.

³⁵ Tamże, s. 216.

³⁶ Tamże, s. 227.

W tym sensie, jeśli zapytamy, dlaczego Teresa Prekerowa zdecydowała się na przeciwstawienie się Niemcom (poprzez udzielanie pomocy Żydom), to będziemy mogli odpowiedzieć, że urzeczywistniła ona to, co się z niej wywodziło. Innymi słowy, że żywiła pragnienie pomocy, było ono w niej prawdziwe i żywe, i że zdecydowała się je wyrazić i zrealizować. Prekerowa była zatem w trzecim stadium przemiany egzystencji opisanym przez Jaspersa – to, co w niej autentyczne nie tylko było w niej świadome, nie tylko traktowała to jako teoretycznie możliwe, ale też urzeczywistniała to. Decyzja Prekerowej o działaniu wynikała właśnie z konkretnego momentu, w którym odkryła w sobie opór przed przyzwoleniem na przemoc i osamotnienie, jakich doświadczali Żydzi: *„trzeba zademonstrować w stosunku do tych ludzi, którzy już się tam znaleźli, trzeba im pokazać, że oni nie są odcięci, że tu się o nich pamięta, że o nich się myśli...”*. Jej decyzja nie wypływała z abstrakcyjnych zasad moralnych, ale z uczucia sprzeciwu wobec realnego cierpienia konkretnych ludzi w konkretnym czasie i miejscu. Również ten element sytuacji granicznej opisał Jaspers: *„Ponieważ byt empiryczny jest także walką, możliwe jest pytanie: kiedy uchwycić pozycję władzy i korzystać z niej, kiedy poddać się i dryfować z prądem, a kiedy znów walczyć i ryzykować? A decyzja nie wynika z ogólnych zasad (...), lecz z historycznej egzystencji w jej aktualnym położeniu”³⁷*.

Na czym polega jednak graniczność tej sytuacji walki o poprawę losu Żydów? Ważnym elementem decyzji o działaniu była dla Prekerowej świadomość, że nie jest w stanie wyjść poza tę sytuację, że cokolwiek zrobi lub cokolwiek nie zrobi, będzie miało istotne konsekwencje. Tu właśnie w całej pełni uwidacznia się graniczność tej sytuacji – brak decyzji okazuje się w niej niemożliwy. Graniczność polega na tym, że nie mogę nie być w danej sytuacji; decydowanie o tym, co zrobię (lub czego nie zrobię) jest nieuchronne. Tak jak nie mogę nie-umrzeć, nie-cierpieć – skoro jestem żywa, tak samo nie mogę uniknąć sytuacji walki, jeśli ona się toczy (mogę tylko udawać, że jej nie dostrzegam, ale to udawanie też jest już jakimś ustosunkowaniem się do wydarzającej się mnie lub komuś innemu przemocy). Dla Teresy Prekerowej sytuacja przesiedlania Żydów do getta dlatego była sytuacją graniczną, że właśnie wtedy Prekerowa wyraźnie skonfrontowała się z jej granicznością – z koniecznością decydowania. Prekerowa wiedziała, że jeśli nic nie zrobi, to będzie to równoznaczne z pozostawieniem Żydów jako osamotnionych i zapomnianych. Rozumiała, że nie ma tu miejsca na neutralność wobec nich – brak reakcji będzie równoznaczny z pozostawieniem ich samych sobie. W tej sytuacji Prekerowa podjęła działanie – walkę. Nawet jeśli by go jednak nie podjęła, to już samo uświadomienie sobie graniczności tamtej sytuacji i postąpienie w zgodzie ze sobą, byłoby byciem na poziomie egzystencji – nawet jeśli z różnych przyczyn nie zdecydowałaby się na aktywną pomoc.

³⁷ Tamże.

Jeśli chodzi o Leszka Allerhanda, to stwierdzenie, czy moment przesiedlenia go do getta we Lwowie był sytuacją graniczną, jest dużo bardziej problematyczne. Allerhand urodził się we Lwowie w 1931 roku. W momencie przesiedlenia (na jesieni 1941 roku) miał tylko dziesięć lat, a w momencie składania relacji (w 1997 roku) miał 66 lat i mówił o wydarzeniach sprzed 56 lat. Inaczej niż w przypadku Teresy Prekerowej, słów Allerhanda nie mogą potwierdzić żadne konkretne działania. Trudno jest zatem stwierdzić, na ile to, co w 1997 roku powiedział Allerhand, było odtworzeniem jego percepcji momentu przesiedlenia, a na ile było późniejszą interpretacją, ułożoną na podstawie zapamiętanych emocji i przemyśleń z lat powojennych. Dodatkową trudnością jest przełożenie dziecięcych przeżyć na dorosłą refleksję na ich temat bez zniekształcenia tych pierwszych. Mimo, że nie możemy mieć co do tego pełnej jasności, możemy z pewną ostrożnością przyjąć, że opowieść Leszka Allerhanda wskazuje na to, że przesiedlenie do getta z dużym prawdopodobieństwem było dla niego sytuacją graniczną, gdyż świadczą o tym zapamiętane przez niego szczegóły i sposób, w jaki o nich opowiada, spontanicznie (bez pytań naprowadzających ze strony prowadzącej wywiad) poruszając temat relacji Polaków, Ukraińców i Żydów w tamtym momencie.

Jakiego rodzaju jest to sytuacja? Moim zdaniem można ją interpretować jako sytuację graniczną cierpienia spowodowanego tym, w jaki sposób Żydzi – i Leszek Allerhand osobiście – zostali potraktowani w momencie przesiedlenia przez ich nieżydowskich sąsiadów (Polaków i Ukraińców). Cierpienie dotyczy relacji międzyludzkich. O tym, że ten aspekt doświadczenia przesiedlenia był dla Allerhanda najważniejszy (a nie np. lęk przed byciem zamkniętym, stosunek do Niemców, itd.) świadczy dobitnie jego opowieść, w której skupia się on na odtworzeniu stosunku przechodniów do przesiedlanych Żydów: „[Szedłem] Ulicą niewzruszającą się, ulicą radosną. Ulicą, która wiedziała, że pozbywa się żydostwa”; „Nikt mnie nie żałował i nikt nie żałował tych parudziesięciu tysięcy osób, które szło, pchało...”; „mówię o moim wrażeniu, że gdybym ja odskoczył od tej ulicy na chodnik (...), to nie wiem, czy bym nie dostał w mordę”. Allerhand nie mówi, co konkretnie robili przechodnie (np. nie mówi, że coś wykrzykiwali, czy że kogoś bili), ale opisuje swoje bardzo intensywne, wyraźne odczucia. Niezależnie od tego, czy jego odczucia wiernie oddawały intencje i emocje przechodniów (być może był w tym tłumie choć jeden/jedna, kto go/ich żałował...), to jego reakcja pokazuje, że nie starał się uniknąć tego, co widział i czuł³⁸ – przeciwnie, z pełną świadomością cały był w tym cierpieniu. To właśnie – świadomość nieuchronności cierpienia i gotowość do bycia w nim bez osłonek – stanowi o tym, że dany człowiek urzeczywistnia swoją egzystencję w danej sytuacji granicznej. Jaspers tak charakteryzuje sytuację graniczną cierpienia: „Dopiero w sytuacji granicznej

³⁸ O takim unikaniu pisze Jaspers co następuje: „Unikam cierpienia u siebie samego w ten sposób, że nie pojmuję rzeczywistych stanów rzeczy i dlatego nie dotyczą mnie one w sposób egzystencjalny, nie transponuję ich na działanie – znoszę je tylko; instynktownie ograniczam moje pole widzenia (...)”, tamże, s. 213.

może istnieć cierpienie jako coś nieodwracalnego. Teraz ogarniam moje cierpienie jako część samego siebie, skarżę się, cierpię naprawdę, nie ukrywam przed sobą samym, żyję w napięciu wytworzonym między wolą akceptacji a nigdy całkowitą możliwością akceptacji. Walczę przeciw cierpieniu, aby je umniejszyć, aby je odsunąć, ale pielęgnuję je jako coś mi obcego, a jednak przynależnego mej istocie; i nie uzyskuję ani spokoju harmonii w biernym znoszeniu cierpienia, ani ni wpadam we wściekłość płynącą z ignoranckiego niezrozumienia. Każdy musi znosić i spełniać to, co go spotyka. Nikt mu tego nie może odjąć”³⁹.

Opowieść Allerhanda świadczy o tym, że przeżywał przesiedlenie w sposób zbliżony do powyższego opisu: cierpienia doświadczał jako części samego siebie (istotnej części dla jego tożsamości w dalszym życiu), wypowiadał to cierpienie jako skargę, nie ukrywał przed samym sobą bolesności tego, co się stało, wyrażał napięcie między potrzebą akceptacji, pewnego dystansu wobec cierpienia („być może w ogóle nie powinienem w tej chwili o tym mówić ...”) a niemożliwością tej akceptacji („...ale ja ci mówię o moim wrażeniu”). Graniczność tamtej sytuacji polegała na tym, że fakt bycia odrzuconym przez własną społeczność (w tym wypadku mieszkańców Lwowa) musiał wywołać cierpienie i potrzebę jakiegoś ustosunkowania się do tego cierpienia – unikania go w świadomości bądź przyjęcia go. W pewnym sensie sytuacja ta pokazuje nieuchronność cierpienia obecnego w relacjach międzyludzkich w ogóle – ciągłe bycie narażonym na przemoc i odrzucenie ze strony drugiego człowieka czy całej społeczności i jednocześnie nieustające pragnienie akceptacji i bycia włączonym w społeczność. Ten obraz mógłby być metaforą historii ludzkości, jednocześnie historią ludzkich wojen. Odwaga, z jaką dziesięcioletni Leszek Allerhand skonfrontował się z tym obrazem, świadczy o tym, że mógł sytuację przesiedlenia przeżywać na poziomie egzystencji, jako sytuację graniczną. Temat relacji z sąsiadami pojawia się w bardzo niewielu relacjach przesiedlonych, jest to temat bardzo bolesny i unikany w opowieściach.

Powyżej starałam się pokazać, że analizując relacje Leszka Allerhanda i Teresy Prekerowej (w ramach warsztatu na temat stosunków polsko-żydowskich w czasie wojny) można używać Jaspersowskiej koncepcji sytuacji granicznej. Czy takie działanie ma jednak jakąś edukacyjną wartość? W moim przekonaniu tak, gdyż pokazanie młodzieży, że Polacy i Żydzi przeżywali w czasie wojny sytuacje graniczne pozwala im lepiej zrozumieć postawy i wybory tych osób, pokazuje ich w sposób podmiotowy a nie przedmiotowy (perspektywa sprawców). Przykładowo, pokazuje to, że Żydzi przesiedlani do getta też mieli do tego jakiś stosunek, że przeżywali cierpienie, wewnętrzny sprzeciw itd. Pokazanie złożoności i egzystencjalnej jakości ich wewnętrznego świata zmienia ich obraz jako ofiar. Jeśli chodzi o perspektywę osób obserwujących przesiedlenia i podejmujących decyzję

³⁹ Tamże, s. 214.

o działaniu bądź jego braku, koncepcja sytuacji granicznej pozwala wyjść poza banalne już stwierdzenie o ryzyku i bezsilności, daje wgląd w głębsze pokłady człowieczeństwa i ludzkiego świata wartości. Kolejną zaletą takiego podejścia pedagogicznego jest dla mnie możliwość wybudowania „mostu” między nami a „nimi” – osobami z przeszłości, które staramy się zrozumieć. Również nas dzisiaj dotyczą sytuacje graniczne walki i cierpienia. Jeśli spojrzymy na świat z tej perspektywy, historie wojenne przestaną być odległą abstrakcją, staną się bliższe i bardziej doniosłe, bo dotyczące nas osobiście. To może wyzwać większe zaangażowanie w temat i poczucie odpowiedzialności za pamięć o przeszłości. Ostatnią ważną zaletą takiego podejścia jest dla mnie łączenie nauczania historii z perspektywą filozoficzną, egzystencjalną – ważną dla każdego człowieka. Dzięki temu filozofia przestaje być postrzegana jako oderwana od życia, nieprzydatna, a staje się pomocna w głębszym rozumieniu złożoności naszej egzystencji.

Podsumowując, największą trudnością w nauczaniu o Zagładzie jest we współczesnej Polsce niejasność co do pozycji, z jakiej o niej mówimy. Nauczanie o sytuacjach granicznych, aby było autentyczne, samo musi stać na poziomie egzystencji. Włączanie pojęcia sytuacji granicznej do perspektywy nauczania o Zagładzie ma dużą wartość edukacyjną.

Bibliografia

Burzyńska A., Markowski, M. P., *Teorie literatury XX wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

Engelking B., *Zagłada i pamięć*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 25.

Engelking B., *„...szanowny panie gisto”*. Donosy do władz niemieckich w Warszawie i okolicach w latach 1940-1941, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.

Engelking B., Leociak J. i Libionki D., *Prowincja noc. Życie i zagłada Żydów w dystrykcie warszawskim*, pod red., IFiS PAN, Warszawa 2007.

Grabowski J., *„Ja tego Żyda znam!” Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939-1943*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004.

Jaspers Karl, „Sytuacje graniczne”, w: R. Rudziński, *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.

Lim Jie-Hyun, „Narody-ofiary i ich megalomanie”, *Więź*, luty-marzec 2010, s. 22.

Niziołek Grzegorz, *Polski teatr Zagłady*, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

Szuchta Robert, „Edukacja i Holokaucie AD 2013, czyli czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokaucie na lekcjach historii w dziesięć lat po «dyskusji jedwabieńskiej?»”, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i w miejscu pamięci*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2014.

Tych Feliks, „Znaczenie edukacji o Auschwitz i Holokaucie w XXI wieku”, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holokaust, dylematy i wyzwania polskiej edukacji*, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008.

Robert Szuchta*

**Uwagi do rozdziału "Eksterminacja ludności żydowskiej"
w e-podręczniku Barbary Techmańskiej pt.: "Ważn@historia"**

Na początku stycznia 2016 r. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli podległy Ministerstwu Edukacji Narodowej, udostępnił szerokiej publiczności platformę internetową z dawno zapowiadanyymi e-podręcznikami do wszystkich etapów kształcenia⁴⁰. Jednocześnie Dyrektor Departamentu Jakości Edukacji MEN wystosowała list do dyrektorów szkół i nauczycieli, upowszechniony za pośrednictwem Kuratoriów Oświaty w Polsce, z prośbą o "przeprowadzenie w szkołach [...] mini-warsztatów informacyjnych z wykorzystaniem e-podręczników w każdym oddziale klasowym". W dalszej części listu oświadczono: "Zależy nam na tym, aby wszystkich uczniów i nauczycieli zachęcić do korzystania z bezpłatnych, dopuszczonych do użytku szkolnego e-podręczników"⁴¹. Jeśli sądzić z samego faktu wystosowania listu rekomendacyjnego dla serii e-podręczników, to władze oświatowe przypisują ogromną rolę wykorzystywaniu ich w procesie edukacji.

Jeden z nich poświęcony jest historii XX wieku i programowo dedykowany uczniom pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej (16-17 lat). Jak można dowiedzieć się z zapowiedzi ORE, odpowiedzialnym za przygotowanie merytoryczne e-podręczników do tego przedmiotu był Uniwersytet Wrocławski⁴². Opublikowana w formacie pdf wersja e-podręcznika liczy 1118 stron i obejmuje zakres historii Polski i powszechnej od końca I wojny światowej do czasów nam współczesnych. Jego autorką jest dr Barbara Techmańska pracownik Zakładu Dydaktyki Historii i WOS, Instytutu Historii Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej dorobek dydaktyczny nie jest szerzej znany. Opublikowała kilka artykułów w opracowaniach zbiorowych, poświęconych dydaktyce historii, biografię księcia Jana II Żagańskiego, interesuje się historią społeczną Zagłębia Miedziowego⁴³. Niestety wydawcy e-podręcznika nie podali nazwisk rzeczoznawców, którzy recenzowali podręcznik przed dopuszczeniem go do użytku szkolnego. Jest to niezgodne z obowiązującymi przepisami, które ustala Ministerstwo Edukacji Narodowej. Przypomnijmy, że wymóg taki stawiany jest przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

* Główny Specjalista ds. Metodyki Nauczania w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

⁴⁰ <https://www.epodreczniki.pl>

⁴¹ List Dyrektora Departamentu Jakości Edukacji MEN Małgorzaty Jadwigi Szybalskiej do dyrektorów i nauczycieli z 5 stycznia 2016 r., DJE-WPNT.4083.2.2016.KK (w posiadaniu autora)

⁴² <https://www.epodreczniki.pl/begin/aktualnosci/pierwsza-seria-19-bezplatnych-e-podrecznikow/> (dostęp 7 lutego 2016)

⁴³ Informacje zaczerpnięte ze strony domowej Instytutu Historii Uniwersytetu Wrocławskiego, <http://www.hist.uni.wroc.pl/PL/index.php/component/content/article/86-pracownicy/217-techmanska> (dostęp 8 lutego 2016)

z 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników. Nakłada on na wydawcę podręcznika szkolnego obowiązek podania personaliów rzeczoznawcy delegowanego do oceny wartości merytoryczno-dydaktycznej i językowej książki⁴⁴.

Konstrukcja podręcznika

Recenzowany rozdział podręcznika liczy 7 aktywnych stron. Bardzo trudno dać wyobrażenie jakiej pojemności jest strona aktywna e-podręcznika. Pewne wyobrażenie daje pojemność stron w formacie pdf, który jest do ściągnięcia na dysk twardy komputera osobistego. Cały podręcznik, bez "Bibliografii" i spisu licencji do wykorzystanych w książce materiałów liczy 1118 stron. Interesujący nas rozdział liczy 26 stron w formacie pdf, czyli 2,26% zawartości podręcznika⁴⁵. Rozdział zatytułowano "Eksterminacja ludności żydowskiej" i występuje w dziale "Polska, Europa i świat w II wojnie światowej". Każda aktywna strona e-podręcznika mieści treści zgrupowane wokół siedmiu zagadnień:

1. Wprowadzenie
2. Początek represji wobec ludności żydowskiej
3. Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej (Endlösung)
4. Żydzi wobec swojego losu
5. Janusz Korczak
6. Bilans
7. Zamiast podsumowania

Oprócz historycznego komentarza autorskiego, e-podręcznik zawiera materiały ilustracyjne, nagrania audio, teksty źródłowe oraz źródła kartograficzne w postaci map i planów. Użyte materiały obudowane są zestawem pytań, poleceń i zadań wymagających od ucznia ustosunkowania się do omawianych kwestii. Obie zatem części e-podręcznika, tekst odautorski oraz tzw. obudowa dydaktyczna wraz z materiałem ikonograficznym, zgodnie z obowiązującymi przepisami, podlegają ocenie.

Jaka historia? - autorski obraz Zagłady.

⁴⁴ "§ 14. 1. Wydawca podręcznika dopuszczonego do użytku szkolnego zamieszcza w podręczniku adnotację o dopuszczeniu podręcznika do użytku szkolnego. Adnotacja zawiera informację o roku dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego, imiona i nazwiska rzeczoznawców, którzy wydali pozytywne opinie o podręczniku, etap edukacyjny, typ szkoły oraz rodzaj zajęć edukacyjnych (...)". zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r., w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. poz. 909

⁴⁵ Objętość podręcznika poświęcona zagadnieniu Holokaustu mieści się w górnej granicy objętości stron poświęconych tej tematyce w tradycyjnych papierowych podręcznikach, która waha się od 0,78 do 2,76% stron. Zob.: R. Szuchta, *Czy zmiany programowe nauczania historii w polskiej szkole uwzględniają debaty historyczne? Refleksje na marginesie obrazu Zagłady w podręcznikach do nauczania historii*, [w:] "Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN", nr 11/2015, s. 616

Przystępując do analizy rozdziału, należy zapytać jaki obraz wydarzeń dotyczący Zagłady, proponuje autorka podręcznika? Czy jest to obraz pełny, ukazujący w miarę kompletny zestaw zagadnień, czy odpowiada aktualnemu stanowi wiedzy akademickiej, którą dziś dysponujemy na ten temat? Czy treści przekazywane przez autorkę wolne są od przekłamań, zafałszowań, niedomówień co może mieć wpływ na obraz dziejów i ich obiektywizm? Czy autorka stosuje się do akceptowanej i zalecanej we współczesnej dydaktyce historii sugestii konstruktywizmu, polegającego na ukazywaniu uczniowi wieloperspektywicznego obrazu dziejów, co umożliwi mu stworzenie własnego, indywidualnego poglądu na przeszłość? Czy wreszcie treści przekazywane młodemu czytelnikowi są zgodne z obowiązującym w Polsce prawem (np. Konstytucja RP, Prawa człowieka i obywatela, Prawa Dziecka) oraz umowami międzynarodowymi, np. uzgodnieniami dwustronnych komisji podręcznikowych? Odpowiedzi na te i inne pytania dotyczące autorskiej konstrukcji obrazu historii Zagłady, znajdują się w pierwszej części niniejszej recenzji.

* * *

Rozdział "Eksterminacja europejskich Żydów" rozpoczyna podrozdział w całości wypełniony cytatem, który jak nie trudno się zorientować, pełni rolę swoistej preambuły do całości. Jest to niewielki fragment artykułu dr. Józefa Brynkusa z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, opublikowany w tomie poświęconym polskim doświadczeniom nauczania o Holokauście⁴⁶. Cytowany tekst ma charakter wybitnie publicystyczny i ideologiczny. Nie odnosi się rzeczowo i merytorycznie do toczącej się w środowiskach akademickich dyskusji przedmiotowych. Bezkrytyczne cytowanie subiektywnej wypowiedzi J. Brynkusa, sugeruje czytelnikom kontekst dalszych rozważań o Holokauście. Jakikolwiek próby oskarżania Polaków o współodpowiedzialność za Zagładę, podejmowane przez "współczesne środowiska liberalne Zachodu, jak i historiografię PRL-u", są nie tylko niewłaściwe i nieuzasadnione, ale i moralnie nieuprawnione. W edukacji o Holokauście trzeba szczególny nacisk położyć na "przykłady ofiarności i poświęcenia ze strony polskiego społeczeństwa". Bowiem "młodzież musi wiedzieć, że Polacy pomagali Żydom, jak mogli [...]". Nieuprawnione są więc opinie podobne tym, "które w swoich esejach wygłosił Jan Tomasz Gross, stwierdzając, że w czasie wojny Żydom na ziemiach polskich pod okupacją niemiecką groziło wszechobecne niebezpieczeństwo ze strony Polaków". Ostatnie zdanie cytowanego tekstu J. Brynkusa bardzo jasno rozdziela role Polakom i Niemcom w czasie wojny i Zagłady. "Jest to zupełne odwrócenie faktów historycznych i uczynienie z ofiar, jakimi byli także Polacy, sprawców tej okrutnej zbrodni"[s. 560-561]. Autorka podręcznika decydując się na dobór takiego właśnie tekstu otwierającego rozdział o Holokauście, nie tylko godzi

⁴⁶ J. Brynkus, *Holokaust - polskie uwarunkowania nauczania o zagładzie Żydów*, [w:] "Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej", pod red. J. Chrobaczyńskiego i P. Trojańskiego, Kraków 2004. s. 123-128

się na oskarżycielskie sformułowania *ad personam*, ale i opowiada się za już dawno zakwestionowanym przez badaczy obrazem ról jakie przypadło odegrać Polakom w Zagładzie⁴⁷.

W miejsce niefortunnego tekstu źródłowego, autorka mogła wprowadzając ucznia w zagadnienie odnieść się do kwestii terminologicznych. Przydałoby się w podręczniku dla 16-17 letniego czytelnika wyjaśnienie znaczenia takich słów jak: Holocaust/Holokaust, Szoah, Edlösung, Zagłada, czy kontrowersji wobec ich pisowni i stosowania. Warto by też było zamieścić we wstępie akapit poświęcony dyskusyjnej kwestii wyjątkowości/bezprecedensowości Zagłady, przedstawiając różne stanowiska w tej kwestii. Niestety autorka tego nie czyni, ale zamieszcza pod tekstem J. Brynkusa w słowniczku pojęć słowo - "całopalenie" - objaśniając je jako "szoah - zagłada" (Sic!)[s. 561] Szkoda, że autorka nie sięgnęła w tym wypadku do istniejącej w polskiej literaturze metodycznej nauczania o Holokauście definicji tego wydarzenia⁴⁸.

Przed analizą kolejnego podrozdziału, pt. "Początek represji wobec ludności żydowskiej" warto zauważyć, że dość konsekwentnie w całym rozdziale unika się omawiania tematu w skali europejskiej, ograniczając się właściwie do opisu losów ludności żydowskiej zamieszkującej terytorium Polski. To dość dziwny zabieg zważywszy, że rozdział ten umieszczony jest w części podręcznika omawiającej powszechny (światowy, europejski) wymiar II wojny światowej. Incydentalne wspomnienie innych krajów i miast europejskich nie czyni tu istotnej zmiany.

W podrozdziale zwrócono uwagę, że wśród rygorów warunków okupacyjnych w jakich znalazła się ludność polska, w najgorszej sytuacji byli obywatele II RP pochodzenia żydowskiego. [s. 561] Wśród

⁴⁷ Świadczą o tym publikacje Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN: m.in.: J. Grabowski, „*Ja tego Żyda znam!*” *Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939-1943*, Warszawa 2004; T. Markiel, A. Skibińska, „*Jakie to ma znaczenie, czy zrobili to z chciwości?*” *Zagłada domu Tryncherów*, Warszawa 2011; B. Engelking, „*Jest taki piękny słoneczny dzień...*”. *Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945*, Warszawa 2011; J. Grabowski, *Judenjagd. Polowanie na Żydów 1942-1945. Studium dziejów pewnego powiatu*, Warszawa 2011; *Zarys krajobrazu. Wieś polska wobec zagłady Żydów 1942-1945*, red. B. Engelking, D. Grabowski, wstęp: K. Persak, Warszawa 201; oraz publikacje BEP IPN: m.in.: E. Rączy, *Pomoc Polaków dla ludności żydowskiej na Rzeszowszczyźnie 1939-1945*, Rzeszów 2008; „*Zagłada Żydów na polskiej prowincji*”, pod red. A. Sitarka, M. Trębacz i E. Wiatr, Łódź 2012

⁴⁸ „Zagłada Żydów to wcześniej zapowiadany i systematycznie przeprowadzony mord prawie sześciu milionów żydowskich dzieci, kobiet i mężczyzn przez niemieckich nazistów i ich pomocników, który w znacznej części został przeprowadzony na okupowanych ziemiach polskich w latach II wojny światowej”, R. Szuchta i P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, ORE, Warszawa 2012, s. 5. Podobnie brzmiące definicje przyjęte przez kolejne konferencje Task Force zaakceptowała polska delegacja państwowa przyjmując tzw. „Deklarację Sztokholmską” z 2000 r., a w jej konsekwencji „Wytyczne dotyczące nauczania o Holokauście (Shoah)” sformułowane przez międzynarodową ekspercką grupę edukatorów 2005 r.: Zob. *Task Force - Grupa Robocza do spraw międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji, pamięci i badań nad Holokaustem*, [w:] „Forum Europejskie”, Zeszyt Tematyczny: „Edukacja Europejska”, cz. II, nr 9/wiosna 2005, Kraków

ograniczeń i restrykcji prawnych wprowadzanych przez okupanta wobec ludności żydowskiej autorka wymienia przymus pracy błędnie podając, że objęte nim były osoby od 16 do 60 roku życia. [s. 561] Rozporządzenie Hansa Franka z 26 października 1939 r. wprowadzające przymus pracy dla Żydów w GG nie precyzowało wieku. Miał to określić w przepisach wykonawczych wyższy dowódca SS na GG. Zrobił to dopiero w drugim postanowieniu wykonawczym w sprawie wprowadzenia przymusu pracy dla ludności żydowskiej w GG, z 12 grudnia 1939 r. wyższy dowódca SS i policji Friedrich Wilhelm Krüger, określając wiek na 14 do 60 lat.

Autorka pisząc o obowiązku oznaczenia ludności żydowskiej na początku okupacji błędnie pisze: "... jednak w grudniu 1939 roku wszystkim Żydom powyżej 10. roku życia nakazano noszenie białoniebieskich opasek z gwiazdą (ewentualnie naszytej żółtej gwiazdy na garderobie)". [s. 561] Autorka ma rację w odniesieniu do białej opaski z niebieską gwiazdą Dawida, której obowiązkowe noszenie na terenie GG, od 1 grudnia 1939 r. wprowadziło rozporządzenie Hansa Franka. Jednak "naszyta żółta gwiazda na garderobie" to nie jest, jak sugeruje autorka, oznaczenie Żydów w GG. Obowiązek noszenia odzieży z naszytą na piersiach i plecach wyciętą z żółtego materiału gwiazdą Dawida wprowadzało rozporządzenie namiestnika Kraju Warty Artura Greisera z 11 grudnia 1939 r.⁴⁹ Do tego momentu Żydzi, np. w Łodzi oznaczeni byli, zgodnie z wydanym 14 listopada 1939 r. rozporządzeniem o znakowaniu ludności żydowskiej prezydenta rejencji kaliskiej "oznaką szczególną bez względu na wiek i płeć", noszoną na prawym ramieniu bezpośrednio pod pachą, w postaci opaski szerokości 10 cm koloru "żydowsko-żółtego"⁵⁰.

W tej części konstruowanego obrazu Zagłady pominięto ważny jej etap jakim były pierwsze publiczne prześladowania, poniżanie i łamanie godności ludzkiej Żydów. Bezczeszczenie synagog i sprzętów liturgicznych, publiczne wyśmiewanie się z religijnych Żydów ubranych w stroje liturgiczne, obcinanie bród i pejsów. Takie postępowanie wojska niemieckiego jeszcze w trakcie walk wrześniowych 1939 r. ma bardzo dobrą dokumentację w postaci relacji i źródeł ikonograficznych, szczególnie fotografii osobistych żołnierzy niemieckich. Brakuje też informacji o pierwszych mordach na ludności żydowskiej dokonywanych w wielu mniejszych i większych miejscowościach zajmowanych ziem polskich.

Kolejnym wątkiem tematycznym jest problem gett na okupowanych ziemiach polskich. Już w pierwszym zdaniu tego wątku, czytelnik przeczyta, że po konfiskacie przedsiębiorstw żydowskich, "... rozpoczęto we wszystkich większych miastach tworzenie gett". [s. 562] Sformułowanie

⁴⁹ *Getto Łódzkie - Litmannstadt getto 1940-1944*, pod red. J. Baranowskiego, S. M. Nowinowskiego, Łódź 2009, s. 13

⁵⁰ *14 listopada 1939, Łódź - Rozporządzenie prezydenta rejencji kaliskiej Übelhöra o znakowaniu ludności żydowskiej*, [w:] "Eksterminacja Żydów na ziemiach polskich w okresie okupacji hitlerowskiej. Zbiór dokumentów, zebrali i opracowali: T. Berenstein, A. Eisenbach, A. Rutkowski, Warszawa 1957, dok. 30, s. 72-73

"we wszystkich większych miastach" jest nie tyle nieprecyzyjne, co nieprawdziwe. Jak wynika z tajnego telefonogramu Reinharda Heydricha dla dowódców grup operacyjnych SS i SD działających na terenie ziem polskich z 21 września 1939 r. zarządzono "koncentrację Żydów z prowincji w większych miast", przy czym na terenach GG "należało stworzyć możliwie mało punktów koncentracji" wyznaczając tylko te, "które są węzłami kolejowymi lub przynajmniej leżą na liniach kolejowych"⁵¹. Getta w okupowanej Polsce nie powstały więc we wszystkich większych miastach, ale tych, które nadawały się do tego z punktu widzenia nie sprecyzowanych jeszcze niemieckich planów wobec polskich Żydów.

W dalszej części wątku gettowego czytamy o "otaczaniu gett murami" i o "dramatycznych warunkach życia". [s. 562] Autorka wyszczególnia ścisk ("jedną izbę zamieszkiwało 6-17 osób"), głód, reglamentację żywności, zebrzące dzieci na ulicach jako skutki braku zarobkowania. Obraz ten charakteryzuje zdanie; "Ludzie umierali z braku jedzenia, leków, zimna". [s. 563] Chyba bardziej rzęcznie i prawdziwie byłoby napisać, że ludzie umierali z głodu i od chorób. Autorka nie różnicuje obrazu życia codziennego w gettach na okupowanych ziemiach polskich. Taki obraz, rozpowszechniony w wielu popularnych publikacjach o czasach wojny i okupacji, powstał pod silnym wpływem najlepiej znanego i opisywanego getta warszawskiego. Trzeba pamiętać, że sytuacja egzystencjalna ludzi zamkniętych w gettach była bardzo zróżnicowana. Dziesiątki średniej i małej wielkości gett nie miało żadnych widocznych murów. Głód i złe warunki egzystencjalne oraz sanitarne w wielu gettach, pojawiły się dopiero przed ich likwidacją i deportacją mieszkańców do miejsc zagłady, czyli w 1942 lub nawet 1943 r.

Niewłaściwe jest określenie Judenratów samorządami żydowskimi: "W gettach funkcjonowały samorządy żydowskie (Judenraty)". [s. 564] Judenraty powstały na mocy rozporządzeń niemieckich, w których szczegółowo określono ich kompetencje nie mające nic wspólnego z samorządowymi⁵².

⁵¹ 21 września 1939, Berlin - Telefonogram Reinharda Heydricha do dowódców grup operacyjnych Policji Bezpieczeństwa i służb bezpieczeństwa omawiający kolejne etapy i metody "ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej" na okupowanych ziemiach polskich., [w:] "Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich", wybór i opracowanie zespół pod kierunkiem A. Skibińskiej i R. Szuchty, Warszawa 2010, dok. 31, s. 97

⁵² Podstawą prawną utworzenie tzw. Judenratów było rozporządzenie Hansa Franka o ustanowieniu Rad Żydowskich z 28 listopada 1939 r. W rozporządzeniu tym czytamy: "§4 (2) Starosta rozstrzyga o tym, czy podany skład rady żydowskiej należy uznać. Może on zarządzić inny skład. §5 rada żydowska obowiązana jest do przyjmowania rozkazów władz niemieckich [...] Odpowiada ona za sumienne przeprowadzenie tychże w pełnym zakresie. Żydzi i Żydówki winni być

Podobnie można skomentować zdanie oznajmujące: "Judenraty nie cieszyły się sympatią społeczności żydowskiej." [s. 564] To zdanie jest po prostu nie prawdziwe. Potrafimy wskazać Judenraty w wielu gettach, które cieszyły się pełnym poparciem społeczności żydowskiej, a były też takie, z którymi nie sympatyzowano, których nie lubiano i odnoszono się do nich wrogo. Podobnie uproszczono jeden z najważniejszych problemów przywództwa gettowego, pisząc o Chaimie Rumkowskim z getta w Łodzi i Adamie Czerniakowie z getta w Warszawie. O pierwszym pisze, że "...był wyjątkowo gorliwy i uległy" wobec Niemców, dlatego "cieszył się złą sławą", a o drugim, że "starał się pomagać swoim rodakom, a kiedy uznał, że nie ma szansy na ich uratowanie, sam popełnił samobójstwo". [s. 565] Autorka bardzo upraszcza dylematy, przed którymi stanęli ci dwaj przywódcy społeczności żydowskiej. To po prostu bardziej skomplikowana sprawa, która w tak krótkim akapicie o gettach na okupowanych ziemiach polskich nie może być w żaden sposób objaśniona czytelnikowi. Nie można tych problemów opisywać jednym zdaniem, bo wynikiem jest fałszowanie historii.

We wcześniejszej części recenzji wskazywałem, że autorka e-podręcznika nie ukazuje europejskiego wymiaru Holokaustu. W kolejnej części opowieści o Zagładzie zatytułowanej "Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej" otwiera ją zdanie, które brzmi: "Niemcy prześladowali ludność żydowską we wszystkich okupowanych krajach". [s. 567] Warto zaznaczyć, że jest to jedyna informacja o europejskim zasięgu Zagłady. Zwraca też uwagę użycie pojęcia "prześladowali", które przecież dalekie jest od "mordowali", "eksterminowali", a użyto je w kontekście omówienia mordu na europejskich Żydach.

Autorka opisując proces decyzyjny Holokaustu, wymienia konferencję w Wannsee z 20 stycznia 1942 r. powtarzając nieprawdziwą informację, "...na której podjęto decyzję o wymordowaniu ludności żydowskiej". [s. 570] Od bardzo wielu lat w literaturze naukowej, a i od dłuższego czasu w popularno-naukowej pisze się, że w czasie konferencji w Wannsee dyskutowano o logistyce przeprowadzenia operacji wymordowania 11 milionów Żydów, których trzeba było wyłuskać spośród lokalnych społeczności, przetransportować na Wschód i w sposób na poły przemysłowy zamordować i to tak, aby świat się o tym nie dowiedział. Decyzje o wymordowaniu jeszcze w czasie działań wojennych wszystkich Żydów w ZSRR, Żydów polskich i Żydów zamieszkałych w pozostałej części okupowanej, zależnej od Rzeszy Niemieckiej, nieokupowanej, a także neutralnej części Europy, podejmowano sukcesywnie między końcem lipca a początkiem grudnia 1941 r. W Wannsee dyskutowano więc o tym "jak", a nie "czy".

posłuszni poleceniom wydanym przez nią celem wykonania niemieckich zarządzeń", 28 listopada 1939, Kraków - Rozporządzenie generalnego gubernatora H. Franka o ustanowieniu Rad Żydowskich, [w:] "Eksterminacja Żydów na ziemiach polskich...", dok. 31, s. 73-74

Autorka wymienia obóz Auschwitz-Birkenau, nazywając go błędnie obozem koncentracyjnym, a nie obozem zagłady. [s. 570] Błędnie też podaje liczby żydowskich ofiar tej "fabryki śmierci": "Zamordowano w niej [chodzi o fabrykę śmierci - takiego określenia używa autorka do nazwania KL Auschwitz-Birkenau - R. Sz.] 1,1 ludności żydowskiej, oprócz Żydów polskich także..." i tu wymienia kolejno: greckich ponad 65 tys. - powinno być 55 tys., holenderskich 106 tys. - powinno być 60 tys., jugosłowiańskich 60 tys. - powinno być 10 tys., pochodzących z czeskiego getta w Teresinie 44 tys. - powinno być 46 tys., z Francji 83 tys., - powinno być 69 tys., z Belgii 24 tys., - powinno być 25 tys.⁵³ Cytując dane statystyczne dotyczące żydowskich ofiar Auschwitz-Birkenau autorka najwyraźniej pomyliła je z ogólnymi ofiarami żydowskimi poszczególnych państw europejskich w czasie Holokaustu. Podobnie nieścisłe dane statystyczne zacytowano wymieniając liczby żydowskich ofiar pozostałych obozów zagłady (tu już prawidłowa terminologia): Treblinka (około 700-850 tys.) – powinno być co najmniej 780 tys.⁵⁴, Bełżec (około 600 tys.) - powinno być 400-450 tys.⁵⁵, Sobibór (około 200 tys.) – powinno być 170-180 tys.⁵⁶, Majdanek (brak danych) - powinno być 59 tys.⁵⁷.

Poza przedstawionymi powyżej danymi dotyczącymi ofiar, autorka nic więcej nie pisze o obozach zagłady. Czytelnik nie dowie się jaka była różnica między obozem koncentracyjnym, a obozem (ośrodkiem) zagłady, jakie było przeznaczenie, organizacja i funkcjonowanie tych odrębnych miejsc w polityce okupacyjnej i antyżydowskiej Trzeciej Rzeszy Niemieckiej. Pozostaje poza wszelką dyskusją zasadność objaśnienia tych podstawowych różnic w przeznaczeniu i pełnionych funkcjach niemieckich obozów w czasie II wojny światowej, szczególnie w kontekście nagłaśnianej w Polsce dyskusji o "polskich obozach koncentracyjnych".

Na zakończenie podrozdziału zamieszczono krótki materiał oznaczony czerwoną gwiazdką jako "Dla zainteresowanych". W materiale tym znalazł się trzydziestodwukomponentowy komentarz do wojny na Wschodzie, rozpoczęcia masowych mordów ludności żydowskiej i antyżydowskich pogromów, w której brała udział okoliczna ludność. Całość brzmi: "Część Żydów wymordowano w masowych egzekucjach. Odbływały się one np. po wkroczeniu Niemców na tereny ZSRR. Czasami Niemcy prowokowali

⁵³ Liczby zabitych w Auschwitz-Birkenau Żydów z poszczególnych państw europejskich podają za: F. Piper, *Ilu ludzi zginęło w KL Auschwitz. Liczba ofiar w świetle źródeł i badań. 1945-1990*, Oświęcim 1992

⁵⁴ J. A. Młynarczyk, *Treblinka - obóz śmierci "Akcji Reinhardt"*, [w:] "Akcja Reinhardt. Zagłada Żydów w Generalnym Gubernatorstwie", red. D. Libionka, Warszawa 2004, s. 231-232, tenże, *Niemiecki obóz zagłady dla ludności żydowskiej w Treblince*, [w:] "Co wiemy o Treblince? Stan badań", red. E. Kopówka, Siedlce 2013, s. 97

⁵⁵ R. Kuwałek, *Obóz zagłady w Bełżcu*, Lublin 2010, s. 165-172

⁵⁶ R. Kuwałek, *Nowe ustalenia dotyczące liczby ofiar niemieckiego obozu zagłady w Sobiborze*, [w:] "Zeszyty Majdanka", Tom XXVI (2014), s. 60

⁵⁷ T. Kranz, *Zagłada Żydów w obozie koncentracyjnym na Majdanku*, Lublin 2007, s. 76

miejscową ludność do pogromów, wykorzystując konflikty narodowościowe". [s. 574] Trudno zrozumieć, dlaczego autorka zrezygnowała z zamieszczenia tego materiału w formie nieco rozbudowanej przed podrozdziałem "Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej (Endlösung)"? Przecież mordy na Wschodzie to ważna i logiczna, z punktu widzenia chronologii wydarzeń, część Holokaustu.

Kolejny podrozdział zatytułowany został "Żydzi wobec swojego losu". Tu autorka przedstawiła poglądy na różne postawy Żydów wobec Zagłady. Już pierwsze zdania tego podrozdziału wywołały krytyczną reakcję czytelników recenzowanego e-podręcznika⁵⁸. Przed skomentowaniem tego fragmentu przytoczę go w całości: "Większość Żydów nie podejmowała działań przeciw polityce eksterminacji. Albo wychodzili z założenia, że ze względu na swą przydatność do pracy zostaną ocaleni, albo odwoływali się do czynnika religijnego. Część Żydów traktowała zagładę jako karę za zerwanie przymierza z Bogiem lub spełnienie słów tłumu stojącego przed Piłatem: "Krew Jego na nas i na syny nasze". [s. 575] Powstrzymam się przed komentarzem merytorycznym tego fragmentu, uznając, że tego rodzaju argumentacja nie powinna pojawić się w podręczniku szkolnym, bo jest po prostu nieprawdziwa. Pragnę jedynie zwrócić uwagę, że autorka bezkrytycznie cytuje fragment książki J. Eislera, R. Kupieckiego M. Sobańskiej-Bondaruk z 1992 r., którą wymienia w spisie lektur na końcu e-podręcznika⁵⁹.

Kolejny podrozdział zatytułowany "Janusz Korczak" praktycznie pozbawiony jest tekstu odautorskiego. W całości wypełniają go fotografie i teksty źródłowe obudowane dydaktycznie, co będzie przedmiotem dalszej części recenzji.

Przedostatni podrozdział autorka poświęciła bilansowi Holokaustu. W nim też stosunkowo dużo miejsca poświęciła polskiej pomocy Żydom w czasie Zagłady. Próbując przedstawić czytelnikowi ogrom strat ludności żydowskiej pisze: "Skutkiem polityki eksterminacyjnej ludności żydowskiej stosowanej przez III Rzeszę było 5,9 mln ofiar żydowskich w całej Europie, 2,9 mln z nich stanowili polscy Żydzi.

⁵⁸ P. Jędrzejewski, *Podręcznik szkolny kłamie na temat Holokaustu*, Forum Żydów Polskich, <http://www.fzp.net.pl/opinie/podrecznik-szkolny-klamie-na-temat-holokaustu-0#> (dostęp 10 lutego 2016)

⁵⁹ Fragment brzmi: "Wyjaśnienia wymaga kwestia bierności Żydów. Jest to sprawa bardzo złożona, zrozumienie której ułatwia znajomość religii i tradycji żydowskiej. [...] Wystarczy, jeśli powiemy, że część idących na zagładę Żydów traktowała to jako karę za złamanie przymierza z Bogiem, inni jako spełnienie słów tłumu stojącego przed Piłatem: "Krew jego na nas i syny nasze" (Ewangelia św. Mateusza 27, 25), J. Eisler, R. Kupiecki, M. Sobańska-Bondaruk, *Polacy wobec eksterminacji ludności żydowskiej*, [w:] "Świat i Polska 1939-1992", Warszawa 1993, s. 98. Książka zalecana przez Ministra Edukacji Narodowej do użytku szkolnego i wpisana do zestawu książek pomocniczych do nauki historii na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Numer w zestawie 75/93. Recenzentami książki byli: prof. Marian Marek Drozdowski i dr hab. Jerzy Centkowski

Holocaust przeżyło tylko około 300 tys. osób". [s. 578] O ile dwie pierwsze liczby nie budzą zastrzeżeń to liczba "300 tys. osób" już tak, bo nie wiadomo, czy jest to liczba Żydów europejskich czy Żydów polskich, którzy przeżyli Zagładę. Ta nieścisłość, wynika jak się wydaje, nie z podania błędnych danych tylko ze źle zaplanowanego całego rozdziału poświęconego Holocaustowi. Gdyby autorka od samego początku uwzględniła powszechny (uniwersalny) kontekst Zagłady, jasno i klarownie przedstawiłaby w zakończeniu bilans strat osobowych. Najnowsze ustalenia badaczy szacują, że spośród ok. 3,4 mln Żydów polskich zamieszkujących ziemię polską przed wybuchem II wojny światowej, hekatombę Zagłady przeżyło maksymalnie 420 tys. osób, z czego ok. 300 tys. na terytorium ZSRR⁶⁰. W tym kontekście odautorskie zdanie: "Większość, której udało się ocaleć, z pomocą przyszły osoby prywatne." [s. 578] jest po prostu nieprawdziwe.

W dalszej części tego podrozdziału autorka wymienia i krótko charakteryzuje zbiorowe (instytucjonalne) i indywidualne inicjatywy udzielania pomocy i ratowania ludności żydowskiej. Mowa jest o "Żegocie", o Kościele katolickim, o Zofii Kossak-Szczuckiej, Irenie Sendlerowej, która "przyczyniła się do uratowania ponad 1000 żydowskich dzieci..." [s. 580] Mowa jest także o Henryku Sławiku [s. 581], a także Oskarze Schindlerze, Raulu Wallenbergu, Chiune Sugihara. Autorka informuje, że największa liczba Sprawiedliwych wśród Narodów Świata (ponad 6500) pochodzi z Polski. [s. 580] zarówno w tym podrozdziale jak i wcześniejszych autorka nie informuje czytelnika o negatywnych postawach Polaków wobec żydowskich sąsiadów, współobywateli. W rozdziale nie mówi się nie tylko o pogromach antyżydowskich z udziałem polskich mieszkańców miast, miasteczek czy wsi latem 1941 r., o licznym udziale polskiej ludności chrześcijańskiej w akcjach poszukiwawczych zbiegłych Żydów w czasie likwidacji gett (*Judenjagd*), czy mordach popełnianych z różnych powodów przez Polaków na Żydach.

Ostatni podrozdział został zatytułowany "Zamiast podsumowania". Bardzo krótki tekst autorski, zbudowany z dwóch zdań, koncentruje się wokół "Stosunku mocarstw zachodnich do Holocaustu" [s. 583] Autorka wykorzystuje tu teksty źródłowe, ograniczając swój komentarz do minimum. Co prawda kwestia użycia w e-podręczniku tekstów źródłowych będzie osobno omawiana, tu chciałbym jedynie zwrócić uwagę, że wybierając je i pozostawiając bez komentarza, autorka powiela błędy, które w nich popełniono. Pierwszy tekst informuje, że "zachowanie mocarstw alianckich wobec Holocaustu jest przedmiotem wielu sporów historycznych". Po tym stwierdzeniu podaje się rozpowszechnioną do dziś informację, ale przecież nieprawdziwą, jakoby "Pierwsze informacje z murów getta przekazał jesienią 1942 r. na zachód Jan Karski". [s. 583] Nie ma potrzeby szeroko się

⁶⁰ zob.: A. Stankowski, P. Weiser, *Demograficzne skutki Holocaustu*, [w:] "Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944-2010", praca zbiorowa pod red. naukową F. Tycha, M. Adamczyk-garbowskiej, Lublin 2011, s. 15-38

rozwódzić nad nieprawdziwością tego twierdzenia, już dawno obalonego w polskiej literaturze przedmiotu⁶¹. Na koniec, w kontekście odmowy bombardowania KL Auschwitz przez lotnictwo alianckie, autorzy tekstu źródłowego formułują zdanie mające charakter oskarżycielski "Waszyngton nie podjął kampanii ratowania ludności zagrożonej zagładą, podobnie zresztą jak Żydzi amerykańscy". [s. 583] Autorka e-podręcznika pozostawia to bez komentarza.

Podsumowując analizowany tekst odautorski, tworzący główną oś narracji historycznej rozdziału poświęconego Zagładzie należy stwierdzić, że:

1. Treści historyczne zaprezentowane w rozdziale nie zostały ułożone w logiczną, komplementarną całość, opisującą wydarzenie zwane Holokaustem. Obraz ma liczne luki, niedopowiedzenia i niejasności.
2. Proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami tego obrazu są zachwiane⁶².
3. Popełniono liczne błędy rzeczowe i merytoryczne opisując poszczególne etapy Holokaustu.
4. Częstym uchybieniem narracji autorskiej jest odchodzenie od przyczynowo-skutkowego porządku opisywanych zagadnień (np. pominięcie etapu mordów na Wschodzie i wyrzucenie go jako "ciekawostki").
5. Autorka często błędnie interpretuje opisywane fakty i wydarzenia, , często niewłaściwie lub błędnie posługuje się terminologią historyczną (np. obóz koncentracyjny - obóz zagłady).
6. Podawana wiedza faktograficzna jest niekompletna i niezgodna z wiedzą akademicką.
7. Liczne uproszczenia w opisach bardziej skomplikowanych wydarzeń i procesów historycznych prowadzi do zaciemnienia lub nawet zafałszowania fragmentów przeszłości.
8. Lektura tekstu odautorskiego skłania do stwierdzenia, że autorka posługuje się zbyt uproszczonym językiem (czytelnik ma 16-17 lat), a nawet nazbyt infantylnym.

Jak uczyć? - wykorzystanie ilustracji i tekstów źródłowych w konstruowaniu wiedzy o Holokauście.

Niezwyczajnie ważnym elementem każdego podręcznika, i e-podręcznika także, jest jego obudowa dydaktyczna. Najczęściej składa się na nią zestaw środków dydaktycznych, takich jak: materiały ikonograficzne, w tym wypadku fotografie, obrazy, reprodukcje itp.; kartograficzne, jak: mapy, plany, schematy; różnorodne teksty źródłowe historyczne i źródła wiedzy historycznej. W recenzowanym rozdziale e-podręcznika występują one głównie w dwóch postaciach: tekstów źródłowych

⁶¹ zob. A. Puławski, *W obliczu Zagłady. Rząd RP na Uchodźstwie, Delegatura Rządu RP na Kraj, ZWZ-AK wobec deportacji Żydów do obozów zagłady (1941-1942)*, Lublin 2009; A. Żbikowski, *Karski*, Warszawa 2011; W. Rappak, "Raport Karskiego" - kontrowersje, interpretacje, [w:] "Zagłada Żydów. Tom I. Studia", nr 10/2014 warszawa, s. 96-130

⁶² W literaturze dydaktycznej istnieją propozycje rozkładu materiału nauczania o Holokauście. Zob. chociażby: H. Węgrzynek, *Tematyka Zagłady w podręcznikach szkolnych (1945-2009)*, [w:] "Następstwa Zagłady Żydów...", s. 622; R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście...*, s. 16-22

historycznych, np. fragment wspomnień, oraz znacznie częściej współczesnych tekstów wiedzy historycznej, np. fragmenty opracowań współczesnych historyków. Obudowanie tych materiałów niezbędnymi pytaniami, zadaniami, poleceniami ukierunkowuje pracę ucznia z podręcznikiem, zachęca go do aktywnego czytania. Dodatkowo e-podręcznik, jako multimedialna publikacja, dająca wolny i nieograniczony wgląd do zasobów internetowych daje wspaniałe możliwości nauczania/uczenia się historii za pośrednictwem e-podręcznika. Jak zatem prezentuje się w recenzowanym rozdziale obudowa dydaktyczna. W swej analizie chcę odnieść się jedynie to zaprezentowanych fotografii i tekstów źródłowych, które stanowią niezbędne uzupełnienie narracji autorskiej opisującej Holokaust. Niestety nie można odnieść się do proponowanych wolnych zasobów internetowych, gdyż korzystania z takowych rozdział e-podręcznika nie proponuje.

Materiał ilustracyjny - fotografie

W rozdziale zaprezentowano 10 fotografii, z których tylko 6 to fotografie archiwalne z epoki bezpośrednio odnoszące się do Holokaustu. Są one dobrze wyeksponowane, prawie każda może być edytowana do formatu całostronicowego, przez co jest wyraźna i czytelna.

Fotografia pierwsza zamieszczona jest w wątku tematycznym opisującym warunki życia w gettach. [s. 564] Jest to znana fotografia pochodząca z raportu złożonego przez gen. SS Jürgena Stroopa władzom zwierzchnim po stłumieniu powstania w getcie warszawskim, tzw. "Raportu Stroopa". W oryginale fotografia podpisana jest "Siłą wyciągani z bunkrów". Autorka tytułuje go "Powstanie w getcie warszawskim", chociaż scena utrwalona na fotografii wcale nie nawiązuje do walki (chłopiec z podniesionymi do góry rękami). Zastanawia także użycie tej fotografii w kontekście życia codziennego w getcie, a nie w miejscu gdzie omawiane jest powstanie. Budzi także wątpliwości charakter zadanych czytelnikowi pytań w Ćwiczeniu 5: "Getto było przystankiem w drodze do obozów. Jaki element prześladowań Żydów można zauważyć na zdjęciu?" Uczeń ma wybrać prawidłową odpowiedź z następujących: "Transport mieszkańców getta, Ograbianie z kosztowności i innych rzeczy, Przygotowanie ludności do wywózki z getta".

Kolejna fotografia przedstawia kolumnę kobiet wędrującą środkiem szerokiej ulicy dużego miasta z uniesionymi rękoma. [s. 567] Jest to jedyna fotografia, która odwołuje się do europejskiego wymiaru Holokaustu. Podpis pod fotografią brzmi "Żydzi w Budapeszcie" (???!!) - to wszystko. Autorka nie informuje czytelnika co to za scena? Jaka sytuacja została sfotografowana? W jakim czasie? Co z niej wynika dla sfotografowanych kobiet?

Podobna sytuacja ma miejsce z trzecią fotografią, znaną z tzw. "Albumu Auschwitz". Przedstawia ona grupę kobiet z dziećmi na rampie wyładowczej w Birkenau stojących w kolumnie marszowej na tle wagonu towarowego. Podpis pod zdjęciem brzmi "Węgierscy Żydzi po przyjeździe do Auschwitz" [s. 568] Na próżno czytelnik będzie szukał informacji: Kiedy zdjęcie zostało wykonane? W jakich okolicznościach? Skąd dokładnie pochodziły osoby sfotografowane? Co się z nimi stało? Kto wykonał tę fotografię? Dla jakich celów? W poleceniu 4. 8. 3. prosi się ucznia, aby napisał krótkie komentarze do obydwu zdjęć. Ma przy tym zwrócić uwagę na płeć i wiek widniejących na fotografiach osób.

Przywołany przykład dwóch fotografii użytych przez autorkę e-podręcznika jest jaskrawym przykładem niewykorzystania ich warstwy informacyjnej, kontekstu historycznego, ładunku emocjonalnego i znaczenia dla tematu. Podpisy do fotografii są nieadekwatne do sfotografowanych scen, nie pełnią swych funkcji objaśniających i, obawiam się, raczej wywołają konsternację u czytelników niż pomogą im zrozumieć trudne zagadnienia, o których czytają.

Powyższe uwagi można odnieść do kolejnej fotografii z "Albumu z Auschwitz" przedstawiającej tłum nowoprzybyłych ofiar na rampę w Birkenau. Autorka podpisała tę fotografię "Żydzi na rampie w Birkenau". [s. 573] Co tam robili? Co to za miejsce? Czy można w tej fotografii wyróżnić kategorie osób? Jeśli tak, to według jakich kryteriów? Czego możemy się dowiedzieć z fotografii o sposobie traktowania nowoprzybyłych osób do obozu? Takich i podobnych pytań autorka e-podręcznika nie zadaje czytelnikowi. Za to w Ćwiczeniu 6. pyta: "Jakich informacji na temat traktowania ludności żydowskiej przez Niemców dostarcza ta ilustracja". Czytelnik z pięciu odpowiedzi ma wybrać trzecią, która brzmi: "Pokazano przeprowadzanie selekcji na rampie obozowej". W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że w tekście odautorskim nie mówi się o procedurze "przyjmowania" więźnia do obozu Auschwitz-Birkenau, a tekst źródłowy, który towarzyszy tej fotografii dotyczy uśmiercania Żydów w obozie zagłady, ... ale w Treblince.

Ostatnią fotografią archiwalną prezentowaną w recenzowanym rozdziale jest bardzo znana fotografia ukazująca niemieckiego żołnierza plutonu egzekucyjnego strzelającego do kobiety żydowskiej z dzieckiem na ręku. Fotografia ta została użyta w krótkim akapicie oznaczonym gwiazdką "Dla zainteresowanych" [s. 574] omawiającym mordy Żydów na Wschodzie. Co prawda w tekście odautorskim mówi się o zbrodniach na Żydach wileńskich (Ponary - 60 tys. ofiar) to fotografia użyta do zilustrowania narracji autorskiej dotyczy mordu dokonanego w Iwano-Frankiwku na Ukrainie. Polecenie 4.8.5 nie odwołuje się do użytej fotografii. Nie wiadomo jaką te fotografie pełnią funkcję w e-podręczniku: czy ilustracyjną? czy jako dodatkowe źródło informacji? czy może materiał dydaktyczny do ćwiczenia umiejętności ucznia określonych w podstawie programowej?

Teksty źródłowe

Jednym z ważnych elementów obudowy dydaktycznej podręcznika szkolnego są użyte w nim teksty źródłowe i teksty wiedzy historycznej. Rozróżnienie to jest oczywiste i nie wymaga uzasadnienia. Publikowanie tekstów źródłowych w podręcznikach, czy szerzej wykorzystanie źródeł pisanych i innych w edukacji o Holokauście jest przedmiotem refleksji metodycznej i jest znane dydaktyce historii⁶³.

W recenzowanym rozdziale teksty źródłowe i komentarze historyczne zajmują znaczną część objętości stron e-podręcznika. Chciałbym zostawić poza oceną zasadność wyboru przez autorkę takiego, a nie innego tekstu, skupię się natomiast na kwestiach formalnych, jak zasady edycji tekstu źródłowego oraz ich obudowa dydaktyczna.

Pierwszym tekstem źródłowym użytym przez autorkę jest, jak wynika z opisu formalnego, fragment książki Normana Davisa "Boże igrzysko" i dotyczy "Obozu w Treblince" [s. 571-572]. Przy lekturze tego tekstu okazuje się, że jest to fragment stenogramu z przesłuchania Samuela Rajzman, więźnia obozu zagłady w Treblince, które w czasie procesu norymberskiego w 1946 r. prowadził pełnomocnik głównego oskarżyciela ZSRR, prokurator Lew Smirnow. Poza absolutnie błędną identyfikacją tekstu źródłowego można zastanawiać się dlaczego opis drastycznych scen mordowania ludzi w Treblince nie został w ogóle skomentowany przez autorkę? Nigdzie w tekście odautorskim nie wspomina o Treblince. Nie objaśnia co to za miejsce? Gdzie i dlaczego tam zostało zlokalizowane? Jak zorganizowany był ten obóz? Kim byli ludzie, którzy w nim ginęli? Skąd i w jaki sposób rekrutowano personel tego obozu? Na te pytania czytelnik nie znajdzie odpowiedzi.

Podobnie postąpiono z tekstem Jana Karskiego zamieszczonym w podrozdziale "Zamiast podsumowania" [s. 582]. Opis źródła informuje "Problem zagłady w opinii Jana Karskiego", a odsyłacz źródłowy wskazuje, że jest to cytat z pracy Stefana Korbońskiego, pt.: "Polskie państwo podziemne. Przewodnik po podziemiu z lat 1939-1945". Tymczasem z lektury tekstu wynika niezbiecie, że jest to zapis rozmowy jaką Karski przeprowadził z dwoma przedstawicielami partii żydowskich z getta warszawskiego, przed swoją podróżą do Londynu wczesną jesienią 1942 r. Cytowany fragment to słowa Leona Feinera z Bundu - rozmówcy Karskiego i nie mogą być przypisywane polskiemu emisariuszowi. Dlatego opis tekstu źródłowego powinien brzmieć zupełnie inaczej, np. tak: "Problem zagłady Żydów polskich, możliwości ich ratunku oraz milczenia i odpowiedzialności aliantów za dokonywane ludobójstwo w ocenie żydowskich działaczy politycznych z getta warszawskiego, przekazane Janowi Karskiemu".

⁶³ zob.: R. Szuchta, *Źródła historyczne w nauczaniu o Zagładzie*, [w:] B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta, "Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich. Ćwiczenia", Warszawa 2010, s. 7-16

Podsumowując spostrzeżenia po analizie materiału ilustracyjnego, tekstów źródłowych oraz towarzyszącym im pytaniom, ćwiczeniom, zadaniom nasuwają się następujące wnioski:

1. Dobór fotografii do wątku tematycznego, z którym fotografia powinna korespondować nie zawsze jest właściwy.
2. Opisy użytych fotografii są nieprecyzyjne, często nie pozostają w bezpośrednim związku z sytuacją utrwaloną na fotografii, a także fragmentem tekstu autorskiego.
3. Zdarzają się błędy w podpisach do fotografii, przy czym autorka powiela tu błędy źródeł, z których pozyskiwała materiał ikonograficzny. Niestety, jak zaznaczono w e-podręczniku, większość fotografii pochodzi z portali internetowych tzw. domeny publicznej, które oferują materiał ilustracyjny nieodpłatnie. Ich częstym mankamentem są błędne identyfikacje zdjęć. Zdarza się to także profesjonalnym archiwom fotograficznym np. Bundesarchiv, czy Yad Vashem.
4. Dobór fotografii do tematu Holokaustu jest niereprezentatywny: brak zdjęć z gett, zdjęcie pomnika Janusza Korczaka a nie samego starego doktora, brak zdjęcia Marka Edelmana, o którym jest mowa w tekście odautorskim, ale jest zdjęcie muralu na ścianie jednego z domów na warszawskim Muranowie poświęconego ostatniemu dowódcy powstania w getcie warszawskim.
5. W całym rozdziale jest sporo tekstów źródłowych i komentarzy historycznych. Niestety nie wszystkie są prawidłowo zaprezentowane czytelnikowi. Ich opisy formalne dokonane są z pominięciem podstawowych zasad edycji źródła.
6. Część tekstowa obudowy dydaktycznej, szczególnie pytania do tekstów źródłowych, nie wykorzystuje pełnych możliwości dydaktycznych. Często pytania kierują uwagę czytelnika w zupełnie nieistotnym kierunku, autorka pyta o drobiazgi, a kwestie naprawdę istotne dla tematu pozostawia bez zwrócenia uwagi ucznia lub bez komentarza.
7. Dość łatwo wskazać, że część pytań, zadań i poleceń, ale także opisów materiału ilustracyjnego czy tekstów źródłowych jest po prostu infantylna. Od ucznia szkoły ponadgimnazjalnej można chyba więcej wymagać niż tylko stwierdzenia po przeczytaniu tekstu źródłowego, że "Pomoc Żydom w okresie okupacji była prywatną inicjatywą, która czasami przyjmowała też formy instytucjonalne". [Ćwiczenie 8]

Podsumowanie

Recenzowany rozdział e-podręcznika do historii dla szkół ponadgimnazjalnych poświęcony zagładzie ludności żydowskiej w latach II wojny światowej budzi wielkie rozczarowanie. Liczne błędy merytoryczne, uchybienia w konstrukcji obrazu historycznego, bardzo słaba, często niezgodna

z podstawowymi zasadami dydaktyki historii, konstrukcja narracji odautorskiej oraz obudowy dydaktycznej nie zapewnia nie tylko realizacji celów edukacyjnych określonych w podstawie programowej. Po zapoznaniu się z autorską propozycją opisu Zagłady, jako ważnego wydarzenia nie tylko II wojny światowej, ale w ogóle historii XX wieku, uczeń polskiej szkoły nie tylko nie będzie miał pojęcia czym to wydarzenie było, ale przede wszystkim jakie jest jego znaczenie dla tych, którzy ocaleli, dla potomnych, wreszcie dla niego samego. Obraz Zagłady stworzony przez autorkę e-podręcznika ma bardzo liczne luki i niedopowiedzenia, niektóre epizody są natomiast nadmiernie wyeksponowane. Tak jest w wypadku uniwersalnego wymiaru Holokaustu. Autorka w ogóle nie pisze o losach ludności żydowskiej w innych krajach poza okupowaną Polską. Uczeń nie dowie się z lektury e-podręcznika o losach Żydów holenderskich, chociaż słyszał na lekcji j. polskiego o "Dzienniku" Anny Frank. Nie dowie się niczego o Duńczykach, którzy solidarnie opowiedzieli się za swoimi żydowskimi sąsiadami. Nie przeczyta o antyżydowskich działaniach francuskiego rządu Vichy, o licznych "pomocnikach" w wielu okupowanych i wolnych krajach Europy wojennej, bez których udziału, być może, nie udałoby się zatrzymać Zagłady, ale na pewno ograniczyć jej skutki. Wreszcie uczeń nie dowie się z lektury tego e-podręcznika jakie znaczenie dla współczesnych społeczeństw nie tylko Europy, ale i świata ma Holokaust. Nie chodzi tylko o wymiar upamiętnienia ofiar tego ludobójstwa, chodzi o głębokie dyskusje i debaty narodowe, które toczą się dziś w świecie i o których każdy uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć bez większej trudności. Dowiedzieć, ale czy zrozumieć? E-podręcznik do historii na pewno mu tego nie ułatwi.

W mojej ocenie recenzowany rozdział e-podręcznika poświęcony zagładzie ludności żydowskiej w okupowanej Europie w latach II wojny światowej, z uwagi na liczne błędy, uchybienia oraz nieadekwatną dla 16-17 letniego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej obudowę dydaktyczną nie nadaje się do poprawek. Ten rozdział powinien zostać napisany od nowa.

Mariusz Jastrząb*

**Recenzja e-podręcznika do historii dla szkół ponadgimnazjalnych
„Ważn@historia” autorstwa Barbary Techmańskiej**

Wstęp

Przedmiotem recenzji jest sposób przedstawienia dziejów Żydów w okresie międzywojennym w e-podręczniku do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Recenzja koncentruje się na podrozdziałach: 2.1. *Początki faszyzmu w Niemczech i we Włoszech*, 2.2. *Państwo Hitlera* i 3.5. *Mniejszości narodowe II RP i konflikty na tle narodowościowym*, ponieważ przede wszystkim w tych trzech podrozdziałach pomieszczone są treści związane z historią Żydów. Przedmiotem analizy był również ustęp poświęcony tzw. małemu traktatowi wersalskiemu znajdujący się w podrozdziale 1.4. *Sprawa polska na konferencji wersalskiej*, ponieważ Autorka zajmowała się tam rolą, jaką odegrali Żydzi w powstaniu tego dokumentu. Analizowane partie obejmują łącznie ok. 69 stron w wersji pdf podręcznika, opublikowanej 11 marca 2016 r. Całość e-podręcznika w tej wersji (oznaczonej jako trzydziesta dziewiąta), łącznie z bibliografią i informacją o licencjach, w oparciu o które dostępne są wykorzystane przez Autorkę materiały internetowe, liczy 1098 stron.

Recenzję podzieliłem na dwie części. W pierwszej omawiam narrację historyczną prowadzoną przez Autorkę w sposób ciągły, w drugiej przygotowane przez nią dla uczniów ćwiczenia, teksty źródłowe i materiały ikonograficzne. W obrębie każdej z tych części piszę osobno o zagadnieniach dotyczących dziejów Żydów w Republice Weimarskiej i w III Rzeszy, osobno zaś o tych, które dotyczą Żydów polskich. Podawane w recenzji numery stron odnoszą się do wersji pdf podręcznika.

1. Treści merytoryczne podręcznika

1.1. Treści dotyczące genezy narodowego socjalizmu i sytuacji Żydów w hitlerowskich Niemczech

Opisywanie początków niemieckiego faszyzmu zaczyna Autorka od informacji o niestabilnej sytuacji politycznej i kryzysie gospodarczym, jaki dotknął Niemcy po I wojnie światowej, następnie zajmuje się początkami kariery politycznej Hitlera, przekształceniem Niemieckiej Partii Robotniczej w NSDAP,

* doktor historii, Starszy Specjalista ds. Edukacji – Przewodnik w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

programem tej partii, puczem monachijskim, pobytem Hitlera w więzieniu i napisaniem przez niego *Mein Kampf*. Autorka wyjaśnia uczniom, że poparcie dla Hitlera było niewielkie, póki na Niemcy nie spadł wielki kryzys gospodarczy lat trzydziestych, który spowodował radykalizację nastrojów społecznych. Następnie opisuje zawirowania polityczne w Niemczech, które wyniosły Hitlera na urząd kanclerza rządu koalicyjnego, a w końcu dały mu pełnię władzy.

Podstawową słabością partii podręcznika omawiających losy niemieckich Żydów jest brak głębszej analizy źródeł hitlerowskiego antysemityzmu, mechanizmów wciągających coraz liczniejszą rzeszę ludzi do działań antyżydowskich i prowadzących do eskalacji prześladowań. Na s. 169 uczeń znajdzie jedynie informację o tym, że Żydów obwiniano o klęskę wojenną Niemiec, przypominając „żydowski rodowód przywódców Związku Spartakusa”⁶⁴ i że nastroje antysemickie były obecne nie tylko w NSDAP, ale również w innych ugrupowaniach politycznych, a obarczanie polityków pochodzenia żydowskiego odpowiedzialnością za zaakceptowanie traktatu wersalskiego, doprowadziło do zabójstwa ministra spraw zagranicznych Waltera Rathenau. Na s. 170-171 zacytowano fragmenty *Mein Kampf* dotyczące czystości rasowej, a na s. 176 znalazła się jednozdaniowa wzmianka o tym, że wielki kryzys gospodarczy sprawił, że społeczeństwo niemieckie stało się bardziej podatne na hasła antysemickie. Te rozrzucone informacje nie układają się jednak w żaden schemat wyjaśniający. Pomimo przywoływania cytatów z *Mein Kampf*, uczniowi nigdzie nie wyjaśnia się pojęcia rasy, ani źródeł pochodzenia i rozpowszechniania się teorii rasistowskich. Nie mówi się o darwinizmie społecznym, zadawnionych uprzedzeniach wobec Ostjuden, ani szerzącym się, nie tylko w Niemczech, micie żydowskiego spisku. Nie pisze się o zastosowanym przez nazistów mechanizmie budowania jedności narodu poprzez wskazanie Żydów jako wspólnego wroga, o propagandowym obrazie żydowskości jako antytezy niemieckości, o dehumanizującym, często odwołującym się do parazytologii, języku, jakim narodowo-socjalistyczna propaganda mówiła o Żydach, czy w końcu o psychopatologicznych cechach osobowości Hitlera.

Omawiając wymierzone w Żydów działania władz hitlerowskich Niemiec przed wybuchem wojny, podręcznik wspomina o ustawach norymberskich (choć zdanie, które pada na s. 183: „ (...) Hitler wydał w 1935 r. ustawy norymberskie” jest oczywiście nieścisłe. Ustawy uchwalił w rzeczywistości sejm Rzeszy), nocy kryształowej, eliminowaniu Żydów z życia gospodarczego, restrykcjach wobec żydowskich lekarzy oraz zakazie korzystania przez Żydów z transportu publicznego (s. 183-185).

W rzeczywistości –akurat ten ostatni zakaz wprowadzany był stopniowo dopiero od 1941 r. Przede wszystkim jednak dokonany przez Autorkę wybór przykładów dyskryminujących Żydów regulacji wygląda na dość przypadkowy. Nie daje uczniowi wyobrażenia o tym, że od objęcia władzy

⁶⁴ O pochodzeniu spartakusowców uczeń czytał już raz na s. 28.

przez Hitlera do 1 września 1939 r. wydano w Niemczech około czterystu ogólnokrajowych i lokalnych antyżydowskich aktów prawnych. Nie jest też w żaden sposób usystematyzowany, a Autorka nie próbuje w jakikolwiek sposób wyjaśnić jego znaczenia. Uczniowi trudno będzie się zatem zorientować, że ustawodawstwo hitlerowskie uderzało w Żydów na kilka sposobów: wykluczało ich ze służby publicznej i wolnych zawodów, naruszało w ich prawa religijne, pozbawiało praw obywatelskich, stygmatyzowało i separowało od etnicznych Niemców oraz podcinało podstawy ich bytu ekonomicznego. Podręcznik nie wyjaśnia także pojęcia aryjskości, choć w cytacie z *Mein Kampf* i we fragmencie mówiącym o usuwaniu z bibliotek książek nie-aryjskich autorów (s. 190) termin ten się pojawia.

Podręcznik informuje o powstaniu pierwszych obozów koncentracyjnych (s. 178). Wśród ich więźniów wymienia przeciwników nazizmu, komunistów, socjaldemokratów, homoseksualistów i pacyfistów (s. 183). Nie wspomina natomiast o Żydach (podobnie zresztą jak o Romach). Nie informuje np., że noc kryształowa oznaczała masowe aresztowania (być może nawet 30 tys. Żydów), z których większość zostało następnie zesłanych do obozów. Przede wszystkim zaś nie wyjaśnia różnicy pomiędzy obozami koncentracyjnymi a obozami zagłady. Na s. 183 znajduje się informacja o Buchenwaldzie. Uczeń dowiaduje się, że: „w czasie II wojny stał się obozem zagłady. Do tego obozu trafiają powstańcy warszawscy”. W rzeczywistości Buchenwald był obozem koncentracyjnym. Warszawiacy podczas i po zakończeniu powstania trafiali do różnych obozów, w tym i tam, najliczniej jednak zapewne do Auschwitz. Nie ma na ten temat pełnych danych. Wśród wysłanych do obozów dominowali jednak cywile, a nie powstańcy, tych bowiem, szczególnie w pierwszych tygodniach powstania, zwykle mordowano na miejscu⁶⁵.

1.2. Treści dotyczące historii Żydów polskich

Pierwszym ustępem podręcznika, w którym pojawia się kwestia związana z dziejami polskich Żydów, jest fragment poświęcony tzw. małemu traktatowi wersalskiemu. Autorka pisze na jego temat (s. 54-55):

Czesław Brzoza, historyk, zauważa, że można spotkać się z opinią, iż „inicjatorami paktu byli Żydzi, szczególnie mocno doświadczeni w pierwszych dniach niepodległości, m.in. falą pogromów, która przetoczyła się przez ziemie polskie na przełomie lat 1918/1919 i spowodowała śmierć ponad 200 osób. Do największego pogromu doszło we Lwowie (od 22 do 23 listopada), gdzie zginęło kilkadziesiąt osób, a kilkaset zostało rannych. W wielu przypadkach, np. w Pińsku (5 kwietnia 1919 roku), sprawcami pogromów byli żołnierze,

⁶⁵ K. Dunin-Wąsowicz, *Warszawa w latach 1939-1945*, Warszawa: PWN 1984, s. 355.

oskarżający Żydów o sprzyjanie bolszewikom, a szczególnie złą sławę w pamięci żydowskiej pozostawili po sobie hallerczycy”. Trudno się z taką opinią zgodzić, biorąc pod uwagę, że traktat narzucono nie tylko Polsce, ale też krajom, w których do pogromów żydowskich bynajmniej nie dochodziło.

Powyższy cytat z pracy Czesława Brzozy jest jedynym napomknieniem o fali pogromów w Polsce po pierwszej wojnie światowej (na s. 107 Autorka pisze wprawdzie o pogromach w czasie wojny polsko-bolszewickiej, ale tych, których dopuściły się wojska Budionnego). Uczniowie dowiadują się więc o nich jedynie mimochodem, a informacje o ich skali i przyczynach są szczątkowe. Co do samego traktatu mniejszościowego, podręcznik milczy o przyczynach jego zawarcia: Autorka ogranicza się do napisania, że nie zgadza się z cytowanym przez siebie prof. Brzozą, ale nie oferuje w zamian jakiegokolwiek wyjaśnienia jego genezy. Jest prawdą, że w historiografii podkreśla się znaczącą rolę, jaką w powstawaniu traktatu odegrały organizacje żydowskie ze Stanów Zjednoczonych i przedstawiciele Żydów na konferencji paryskiej⁶⁶. Zwraca się jednak uwagę również na idące w tym samym kierunku zabiegi dyplomacji niemieckiej, podyktowane chęcią zapewnienia ochrony ludności niemieckiej w Wielkopolsce i na Pomorzu⁶⁷ oraz - bardziej ogólnie - na kształtowanie się, szczególnie od czasu podpisania traktatu berlińskiego w 1878 roku, koncepcji ochrony mniejszości przy pomocy umów międzynarodowych⁶⁸.

Pojawienie się dążenia Żydów do uzyskania nie tylko gwarancji indywidualnych praw obywatelskich, ale również zbiorowych praw mniejszości narodowej trzeba wiązać nie tylko z pogromami, ale ze zjawiskami mającymi swoją genezę jeszcze w okresie przed I wojną światową: rozwojem świadomości narodowej Żydów i doświadczeniem dyskryminacji na terenie Cesarstwa Rosyjskiego, również w okresie po wprowadzeniu tam formalnego równouprawnienia. Postulat, aby przyznać Żydom pozaterytorialną autonomię narodowo-kulturalną, był artykułowany przez syjonistów oraz przez żydowski ruch socjalistyczny jeszcze przed wybuchem I wojny światowej⁶⁹. Nacisk na to, aby gwarancje praw narodowych miały charakter międzynarodowy, wynikał z kolei z ignorowania aspiracji Żydów przez polskich polityków⁷⁰.

Warto zauważyć również, że pisząc o traktacie, Autorka akcentuje głównie dwa problemy:

⁶⁶ Np. H. Batowski, *Między dwiema wojnami 1919-1939. Zarys historii dyplomatycznej*, Kraków: Wyd. Literackie 2003.

⁶⁷ S. Sierpowski, *Liga Narodów 1919-1926*, Warszawa-Wrocław: Ossolineum, 2005, s. 193-194.

⁶⁸ J. Żarnowski, *Polska a międzynarodowy system ochrony mniejszości*, w: *Studia z najnowszej historii Niemiec i stosunków polsko-niemieckich*, red. S. Sierpowski, s. 221.

⁶⁹ Sz. Rudnicki, *Żydzi w parlamencie II Rzeczypospolitej*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, s. 11.

⁷⁰ E. Mendelsohn, *Żydzi Europy Środkowo-Wschodniej w okresie międzywojennym*, Warszawa: PWN 1992, s. 57-61.

- a. fakt narzucenia go Polsce przez mocarstwa i sprzeciw polskiej opinii publicznej wobec owego narzucenia

oraz

- b. nierówne traktowanie poszczególnych państw na arenie międzynarodowej, wynikające z tego, że traktatem związane zostały jedynie kraje nowo powstałe po pierwszej wojnie światowej na gruzach Cesarstwa Rosyjskiego i Austro-Wegier.

Wskazane przez Autorkę kwestie niewątpliwie powinny zostać poruszone w podręczniku. Szkoda jednak, że nie znalazło się w nim również miejsce na zwrócenie uwagi uczniów, że zawarte w traktacie gwarancje praw mniejszości były dość ograniczone, a duża część postulatów żydowskich została odrzucona przez dyplomację brytyjską i amerykańską, mające decydujący wpływ na jego kształt. Sprzeciw wobec traktatu w Polsce wynikł zaś nie tylko z okoliczności jego zawarcia, co zauważyła Autorka, ale również z niechęci znacznej części polskiej opinii publicznej do przyznawania Żydom praw innych niż religijne i w ogóle do traktowania mniejszości jako współgospodarzy państwa.

Na s. 358 – 381 znajduje się podrozdział *Mniejszości narodowe II RP i konflikty na tle narodowościowym*. Podrozdział ten otwiera omówienie struktury narodowościowej II Rzeczypospolitej, oparte na wynikach spisów powszechnych. Autorka słusznie pisze o konieczności ostrożnego podejścia do pochodzących z nich danych. Pada w tym kontekście zdanie, że „wielu Żydów uważało się za Polaków wyznania mojżeszowego” (s. 358). Samo sformułowanie jest niezręczne. Autorka, mimowolnie zapewne, odmówiła opisywanym przez siebie osobom prawa do polskości, nazywając ich Żydami, pomimo ich polskiej autoidentyfikacji. Przede wszystkim jednak zdanie to może u ucznia wywołać mylne przekonanie o silnym wpływie nurtu asymilatorskiego na środowisko żydowskie w okresie międzywojennym. W rzeczywistości kategoria osób pochodzenia żydowskiego o wyłącznie polskiej świadomości narodowej nie była liczna. Ograniczała się głównie do środowiska inteligenckiego i pewnej grupy przedsiębiorców, głównie z terenów dawnej Galicji, w mniejszym stopniu z ziem b. Królestwa Polskiego. O sprawach tożsamości trudno jest napisać w jednym zdaniu. Szkoda, że Autorka nie zdecydowała się na szersze i bardziej zniuansowane omówienie problematyki autoidentyfikacji polskich Żydów. Wydaje mi się, że na poziomie licealnym, szczególnie wobec wagi problemów tożsamościowych we współczesnym świecie, dobrze byłoby uświadomić uczniom, że odpowiedzi na pytania o własną tożsamość, jakich udzielali sobie polscy Żydzi, czy też osoby wywodzące się ze środowiska żydowskiego, byłyby różne. Jerzy Tomaszewski pisał na ten temat:

Między społeczeństwami polskim a żydowskim nie było (...) wyraźnej granicy, lecz środowiska przejściowe: Żydzi związani z kulturą polską, Żydzi uważający się zarazem za Polaków, a wreszcie Polacy pamiętający o swoich żydowskich przodkach⁷¹.

Na zakończenie części wstępnej rozdziału poświęconego mniejszościom (s. 359) Autorka ponownie odwołuje się do tekstu Czesława Brzozy. Píše on:

Dopóki podstawowym kryterium stosunku państwo–obywatel była lojalność wobec władcy, nie przysparzało to [t.j. koegzystencja różnych grup etnicznych na jednym terytorium] specjalnych kłopotów. Co więcej, współzycie różnych narodów i religii stwarzało niepowtarzalną strukturę kulturową, w przypadku Polski widoczną szczególnie wyraźnie na Kresach Wschodnich. Sytuacja zaczęła się zmieniać bardzo szybko od połowy XIX w., kiedy różnice narodowe, niejednokrotnie umiejętnie podsycane, zaczęły rzutować na wzajemne stosunki między ludźmi używającymi innych języków lub chwalcących Boga na inny sposób.

Odwołując się do tego cytatu, Autorka punktem wyjścia do rozważań nad problemami mniejszości czyni pewien mit, zgodnie z którym stosunki pomiędzy różnymi grupami etnicznymi mieszkającymi na terenie Rzeczypospolitej układały się harmonijnie, dopóki nie ukształtowały się tutaj nowoczesne nacjonalizmy i dopóki konflikty międzygrupowe nie zaczęły być podsycane z zewnątrz. Wydaje się, że od podręcznika licealnego można oczekiwać, że będzie proponował uczniom spojrzenie na przeszłość zgodne z ustaleniami współczesnej historiografii, a nie utrwał mity. Zacytowany tekst mógłby zostać wykorzystany jako punkt wyjścia do dyskusji na temat pamięci o wieloetnicznym i wielokulturowym charakterze przedrozbiorowej Rzeczypospolitej. Warto byłoby jednak zachęcić uczniów do refleksji na temat tego, w jakim stopniu obraz zgodnego życia różnych grup i panującej w polsko-litewskim państwie tolerancji uległ zmitologizowaniu, a w jakiej odpowiada historycznej rzeczywistości.

W ujęciu Autorki II Rzeczpospolita okazała się kontynuatorką dobrych tradycji z przeszłości. Nie była państwem, które dyskryminowałoby mniejszości. Można jej co najwyżej zarzucić, że zbyt radykalnie reagowała na ich irredentystyczne dążenia. Autorka pisze w związku z tym (s. 379-380):

Mimo konfliktów, które pojawiały się między władzą II RP a mniejszościami narodowymi, nigdy nie doszło do wprowadzenia ustawodawstwa, które w jakikolwiek sposób godziłoby w sytuację innych narodów zamieszkujących Polskę w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Niektóre podejmowane przez władze działania, zwłaszcza po 1926 roku,

⁷¹ J. Tomaszewski, *Zarys dziejów Żydów w Polsce 1918-1939*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego 1992, s. 20.

można co prawda uznać za zbyt radykalne, niemniej nigdy nie przybrały one form prześladowania mniejszości w Polsce.

W odniesieniu do mniejszości żydowskiej (a tak naprawdę nie tylko w odniesieniu do niej), informacja o braku dyskryminującego ustawodawstwa jest nieprawdziwa. Po pierwsze, szczególnie na terenie zaboru rosyjskiego pozostały w mocy dyskryminujące Żydów przepisy sprzed I wojny światowej, z których większość została zniesiona dopiero w 1931 r. Po drugie, w II Rzeczypospolitej wprowadzano nowe akty prawne godzące w jej żydowskich obywateli: dotyczyło to np. ustawy o wypoczynku niedzielnym, czy uregulowań ograniczających możliwości kształcenia uczniów przez rzemieślników i wprowadzających obowiązek wykazania się przez nich znajomością języka polskiego. Niedługo przed wybuchem wojny pojawiły się też przepisy pozwalające pozbawiać obywatelstwa osoby, które przebywając poza Polską, utraciły z nią związek oraz regulacje zamykające Żydom dostęp do adwokatury. W żadnym akcie prawnym nie było oczywiście wprost mowy o tym, że obywatele-Żydzi mają być traktowani odrębnie od pozostałych, w wielu wypadkach nie ma jednak wątpliwości co do rzeczywistych celów przyświecających ich wprowadzaniu w życie⁷².

Autorka poświęciła cztery osobne ustępy podrozdziału dotyczącego mniejszości czterem najliczniejszym niepolskim grupom etnicznym zamieszkającym w II Rzeczypospolitej: Ukraińcom, Żydom, Białorusinom i Niemcom. Ustęp na temat Żydów jest krótki, jednak najdłuższy spośród wszystkich. Liczy ok. 3,3 tys. znaków, czyli blisko 2 strony maszynopisu znormalizowanego. Autorka próbowała pomieścić w nim informacje o strukturze społeczno-zawodowej Żydów, ich życiu politycznym, a także kulturze i tradycjach. Nie jest to próba udana. Strój żydowski Autorka opisuje w następujący sposób (s. 365):

Elementem stroju żydowskiego był długi czarny płaszcz, czyli chałat. W święta Żydzi zakładali czapki z lisiego lub sobolego futra, a na co dzień nosili małe czapeczki, tzw. jarmułki. Podczas modlitwy na głowę i ramiona zakładali prostokątne chusty (tałesy) zwykle koloru białego z granatowymi lub czarnymi pasami wzdłuż boków i przymocowanymi na rogach frędzlami zwanymi cyesami.

Autorka próbowała zapewne opisać ubiór chasydów. Termin chasydyzm w podręczniku jednak nie pada, Autorka nie stworzyła sobie zatem nawet okazji, żeby napisać, że przedstawiciele różnych grup chasydzkich różnili się strojem. Tym bardziej nie ma więc wzmianki o tym, że nie wszyscy zwolennicy tradycyjnych nurtów judaizmu byli chasydami, ani że wielu Żydów nie nosiło tradycyjnego stroju.

⁷² Na ten temat np. J. Tomaszewski, *Najnowsze dzieje Żydów w Polsce. Do 1950 r.*, Warszawa: PWN, 1993, s. 196-197 i 205-206.

Opis, a przede wszystkim zaprezentowanie materiałów ikonograficznych, dotyczących ubioru dawałoby okazję do uświadomienia uczniom różnicowania kulturowego polskich Żydów. Autorka, niestety nie wykorzystała tej okazji.

Po omówieniu kwestii stroju, Autorka zajęła się życiem politycznym Żydów w międzywojennej Polsce. Rozpoczęła od stwierdzenia (s. 366):

Znaczna część Żydów była za zachowaniem odrębności religijnej i obyczajowej, ale głosiła lojalność wobec państwa polskiego. Inna grupa, zwana syjonistami, zamierzała pozostać w Polsce tylko do czasu utworzenia państwa żydowskiego w Palestynie.

Zauważmy od razu, że czytający ten fragment uczniowie nie mieli wcześniej możliwości, aby dowiedzieć się czegokolwiek o ruchu syjonistycznym. Informacje o Teodorze Herzlu i rozwoju syjonizmu zostały umieszczone (z pogwałceniem chronologii) dopiero na s. 795-796, w podrozdziale o konfliktach bliskowschodnich po II wojnie światowej, a analizowany tu ustęp podręcznika nie zawiera żadnego odesłania, pozwalającego czytelnikowi zorientować się, że właśnie tam powinien zajrzeć w poszukiwaniu dodatkowych informacji.

Czytane literalnie, zacytowane zdania zawierają sformułowany pod adresem syjonistów zarzut nielojalności wobec państwa polskiego (są oni „inną grupą” od „znacznej części Żydów”, którzy „głosili lojalność wobec państwa polskiego”). Jest oczywiście nieprawdą, że aprobata dla programu budowy państwa żydowskiego w Palestynie kolidowała z lojalnością wobec Polski. Nie da się zresztą wykluczyć, że owo przeciwstawienie syjonistów Żydom lojalnym w stosunku do państwa jest niezamierzone i wynika z nieporadności językowej Autorki. Informacja o tym, że syjoniści zamierzali mieszkać w Polsce „tylko do czasu utworzenia państwa żydowskiego” przedstawia ich program polityczny w sposób wypaczony. Sugeruje bierne (acz niecierpliwe) czekanie aż owo państwo powstanie. Tymczasem wielu syjonistów zdecydowało się na emigrację do Palestyny, wcale nie czekając na powstanie tam państwa żydowskiego. Syjoniści- rewizjoniści sposobili się do zbrojnej walki o niepodległe państwo żydowskie, a istotą działań wszystkich ugrupowań syjonistycznych było przygotowywanie swoich sympatyków do budowy tego państwa. W tym przecież celu zakładano kibuce i prowadzono szkolenia rolnicze.

Dalszy fragment tekstu omawiającego życie polityczne Żydów poświęcony został partiom politycznym (s. 366):

W Polsce partią ich [t.j. syjonistów] reprezentującą była Poalej-Syjon. Ale najliczniejszą partią żydowską był Bund, który zrzeszał przedstawicieli mniejszości żydowskiej o poglądach socjalistycznych. Jego członkowie głosili potrzebę ogólnoswiatowej rewolucji, która poprawi sytuację społeczeństwa, i odrzucali syjonizm. Najbardziej radykalni Żydzi należeli do Komunistycznej Partii Robotniczej Polski (późniejszej KPP) lub Komunistycznej Partii Zachodniej Ukrainy, Komunistycznej Partii Zachodniej Białorusi.

Z całą pewnością zamiast wyliczać partie, pożyteczniej byłoby wyjaśnić uczniom, jakie były główne osie sporów politycznych w środowisku żydowskim (świeckość vs. religijność, państwo żydowskie vs. życie w diasporze, „hebraizacja” Żydów vs. budowa kultury opartej na języku jidysz). Samo wyliczenie również budzi jednak wątpliwości. Z nieznaney przyczyny spośród żydowskich partii politycznych Autorka wymienia jedynie lewicowe. W wyliczeniu nie ma w efekcie miejsca dla syjonistów ogólnych, czyli najważniejszego ugrupowania syjonistycznego, jest za to, mająca ograniczone wpływy, Poalej Syjon, w której w dodatku w 1920 r. doszło do rozłamu, z którego wyłoniły się dwie frakcje, Poalej Syjon-Lewica i Poalej Syjon-Prawica, nie działające już później jako jednolita partia. Nie ma wzmianki o religijnym ugrupowaniu syjonistycznym Mizrachi, przede wszystkim zaś pominięta została mająca bardzo silną pozycję w gminach żydowskich Agudas Israel. Informacja, że Bund głosił program rewolucyjny jest prawdziwa: w dokumentach programowych partii nigdy z tego hasła nie zrezygnowano. Uczniowi jednak tak sformułowana informacja powie niewiele. Doprowadzi najwyżej do tego, że uzna Bund za odłam ruchu komunistycznego. Dobrze byłoby w takim razie wyjaśnić, że bundowska koncepcja rewolucji zdecydowanie różniła się od komunistycznej, że Bund metodami rewolucyjnymi chciał budować demokratyczny socjalizm, nie zaś ustrój oparty na dyktaturze proletariatu, tak, jak rozumieli ją komuniści i że odrzucał koncepcję partii jako awangardy klasy robotniczej, w takim wydaniu w jakim wcielali ją w życie bolszewicy. Bund, inaczej niż komuniści, zaakceptował powstanie niepodległego państwa polskiego. Od komunistów różnił go także nacisk na walkę o prawa narodowe Żydów. Zabiegał nie tylko o poprawę bytu żydowskich robotników, ale postulował również przyznanie Żydom autonomii narodowo-kulturalnej. Bund nie był natomiast, wbrew temu co sądzi Autorka, najliczniejszą partią żydowską. W ogóle zresztą nie był partią masową. W 1919 r. liczył 7,6 tys. członków, a w 1935 – ok. 7 tys.⁷³ Z Bundem związane były oczywiście związki zawodowe, organizacje młodzieżowe, kobiece, czy oświatowe, mogące się poszczycić w sumie zdecydowanie liczniejszym członkostwem. Podobne organizacje (często bardziej masowe niż bundowskie!) były jednak przecież tworzone także przez inne partie. Nie wiem zresztą, do czego informacja o liczebności jest tak naprawdę potrzebna. Zasięg

⁷³ A. Polonsky, *The Bund in the Polish Political Life*, w: *Essential Papers on Jews and the Left*, red. E. Mendelsohn, New York-London: New York University Press, 1997, s. 175.

wpływów Bundu, czy jakiegokolwiek innego ugrupowania politycznego, lepiej jest mierzyć liczbą głosów wyborczych, czy mandatów uzyskiwanych w różnych ciałach przedstawicielskich. Te zaś liczby pokazują, że do drugiej połowy lat trzydziestych, kiedy Bund zaczął odnosić sukcesy w wyborach municypalnych i w wyborach do rad gmin żydowskich, jego wpływy były niewielkie.

Końcowe akapity ustępu dotyczącego mniejszości żydowskiej w II Rzeczypospolitej poświęcone są oświacie i życiu kulturalnemu. Autorka pisze (s. 366):

Wśród ludności żydowskiej niewielu było analfabetów, zwłaszcza wśród mężczyzn, co wynikało z konieczności czytania Tory, ale także przykładano dużą wagę do wykształcenia.

Zwrócenie uwagi na dużą rolę edukacji w kulturze żydowskiej jest słuszne, ale informacja o niewielkiej liczbie analfabetów – nadmiernie optymistyczna. Według wyników spisu powszechnego z 1921 r. ponad 28 % Żydów nie umiało czytać. Do 1931 r. odsetek analfabetów spadł do ok. 15%. Oba wskaźniki są znacząco niższe niż dla nie-Żydów, trudno jednak chyba uznać je za niskie⁷⁴. Wyniki spisów, również w odniesieniu do danych dotyczących analfabetyzmu, są uważane za dyskusyjne. Stanisław Mauresberg istotnie twierdził, że wśród Żydów analfabetyzmu w „ściśłym znaczeniu” prawie nie było. Nie wyjaśnił jednak, co miałoby oznaczać to „ściśle znaczenie”. Inni autorzy nie podzielają zaś jego opinii⁷⁵. W literaturze powątpiewa się zresztą również w niższe wskaźniki analfabetyzmu wśród mężczyzn niż wśród kobiet, a niekiedy nawet w związek pomiędzy religijnym nakazem studiowania Tory a wskaźnikami alfabetyzacji społeczności żydowskiej⁷⁶.

Podręcznik wspomina o niektórych przejawach antysemityzmu w okresie międzywojennym: bojkocie handlu żydowskiego, getcie ławkowym i stosowaniu zasady numerus clausus (s. 377). Co do tej ostatniej, to uczeń dowiadyuje się jedynie, że oznaczała ona przyjmowanie na studia Żydów w liczbie adekwatnej do liczebności ludności żydowskiej wśród ogółu obywateli polskich. Nie zrozumie zatem, w jaki sposób ograniczała możliwości edukacyjne Żydów. Na s. 333, w rozdziale *Rządy sanacji*, znajduje się krótka informacja o radykalizacji polskiej prawicy w latach trzydziestych i o powołaniu Obozu Narodowo-Radykalnego. Wspomina się przy tej okazji, że głosił on hasła antyżydowskie. Nigdzie nie ma jednak informacji o tym, że przejawy antysemityzmu w życiu publicznym nasiliły się,

⁷⁴ S. Bronsztejn, *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym. Studium statystyczne*, Wrocław: Ossolineum 1963, s. 174-181; R. Abramitzky, H. Halaburda, *Were Jews in Interwar Poland More Educated?* <http://works.bepress.com/halaburda/24> dostęp: 27.02..2016.

⁷⁵ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław: Ossolineum 1968, s. 171.

⁷⁶ B. Garncarska-Kadary, *Żydowska ludność pracująca w Polsce 1918-1939*, Warszawa: ŻIH 2001, s. 187-188.

szczególnie po śmierci Piłsudskiego. Tym bardziej uczeń nie ma szans dowiedzieć się z podręcznika, dlaczego tak się stało. Nigdzie nie ma choćby wzmianki o tym, że w drugiej połowie lat trzydziestych również w obozie piłsudczykowskim doszły do głosu tendencje nacjonalistyczne. Podręcznik ani słowem nie wspomina również o stosunku Kościoła katolickiego do Żydów. Tymczasem uczniowie powinni co najmniej móc się zastanowić, czy jego niechętnie Żydom nauczanie nie przyczyniało się do rozwoju postaw antysemickich. W dodatku, niektóre antyżydowskie posunięcia polskiej większości są opisywane przez Autorkę jako usprawiedliwione działania samoobronne. Na s. 377 pisze:

Wpływ na obciążanie Polaków antysemityzmem miało także utworzenie w 1920 roku w Jabłonce obozu, w którym internowano żołnierzy, także oficerów, pochodzenia żydowskiego w związku z ujawnianiem przyjaznego nastawienia do Armii Czerwonej części ludności zamieszkującej Kresy Wschodnie czy tereny zajmowane przez bolszewików (...).

Utworzenie obozu w Jabłonce jest więc przedstawione nie jako rezultat wiary polskich dowódców wojskowych w fałszywy mit żydokomuny, lecz jako racjonalna reakcja na probolszewickie postawy Żydów.

2. Obudowa dydaktyczna podręcznika: ćwiczenia, ilustracje, teksty źródłowe

2.1. Ćwiczenia, ilustracje, teksty źródłowe dotyczące dziejów Żydów w Niemczech

Niejasny jest dla mnie cel dydaktyczny wielu ćwiczeń, które Autorka proponuje do podrozdziałów na temat Niemiec. Nie rozumiem, jaką istotną wiedzę lub umiejętność nabędzie uczeń, jeśli odnajdzie młodego Hitlera w grupie niemieckich żołnierzy na zdjęciu z czasów I wojny światowej (s. 168). Infantylnie wydaje się pytanie, od czego pochodzi nazwa noc kryształowa, skoro powyżej tego pytania uczeń widzi zdjęcie witryny sklepowej z rozbitymi szybami (s. 185, warianty odpowiedzi: „tej nocy padał grad”, „chodniki były pokryte lodem”, „nazwa pochodzi od zbitego szkła z szyb wystawowych”). Polecenie (s. 176), aby uczeń odczytał na diagramie (który jest dokładnie opisany!), ile procent głosów uzyskała NSDAP w wyborach w listopadzie 1932, byłoby może na miejscu w podręczniku dla szkoły podstawowej, ale zdecydowanie nie w książce dla licealistów.

Na s. 189-190 znajduje się ćwiczenie, w którym Autorka najpierw pisze, że swastyka była w Indiach talizmanem i symbolem szczęścia, oraz że stanowiła symbol używany w wielu kulturach od najdawniejszych czasów, następnie zaś prosi ucznia o podanie różnych przykładów wykorzystania swastyki i odpowiedź na pytanie, dlaczego stała się ona symbolem NSDAP. O ile rozumiem sens tego, aby uczeń sprawdził, jaka była geneza nazistowskiego symbolu, o tyle nie rozumiem, jak jego wiedzę o hitlerowskich Niemczech wzbogaci wyszukanie przykładów jego stosowania w innych czasach

i w innych kulturach. Wydaje mi się to co najmniej odbiegające od tematu. Mój sprzeciw budzi jednak przede wszystkim towarzyszący poleceniu wywód Autorki. Nie jest on nieprawdziwy. Brak w nim jednak najważniejszej informacji: o tym, że w europejskim kręgu kulturowym, swastyka jest współcześnie jednoznacznie traktowana jako symbol nazistowski, a przywoływanie innych jego znaczeń stanowi częstą linię obrony członków ugrupowań skrajnie prawicowych, oskarżanych o propagowanie nazizmu.

Na s. 177 znajduje się zdjęcie podpisane jako „spotkanie Adolfa Hitlera z prezydentem Rzeszy Paulem von Hindenburgiem”. Otwiera ono podrozdział *Droga Hitlera do władzy*. Towarzyszy mu polecenie przedstawienia oceny spotkania z punktu widzenia Hitlera i prezydenta Hindenburga. Zdjęcie pochodzi z 21.03.1933 r. Zrobiono je podczas „dnia Poczdamu”: uroczystości towarzyszącej otwarciu sesji nowo wybranego Reichstagu. 21.03. był rocznicą inauguracji parlamentu zjednoczonych Niemiec w 1871 r., kościół garnizonowy w Poczdamie, gdzie uroczystość się odbywała, miejscem pochówku Fryderyka Wielkiego i Fryderyka Wilhelma I, wśród zaproszonych gości znaleźli się przedstawiciele rodziny Hohenzollernów, a Hindenburg ubrany był w mundur marszałka polnego z czasów Cesarstwa. Ceremonia pokazywała więc, że naziści nawiązują do tradycji pruskiego militarysty i uważają się za dziedziców idei niemieckiej jedności. Miała dla Hitlera duże znaczenie ideologiczne i propagandowe. Politycznie zaś symbolizowała sojusz między NSDAP a konserwatystami, który umożliwił Hitlerowi utworzenie rządu koalicyjnego, a następnie przejęcie pełni władzy. Uczeń, dysponujący jedynie lakonicznym podpisem pod fotografią, nie wspartym żadnymi informacjami o okolicznościach powstania zdjęcia, nie będzie jednak w stanie przeprowadzić jego analizy. Polecenie, które ma wykonać jest w dodatku sformułowane mało precyzyjnie.

2.2. Ćwiczenia, ilustracje, teksty źródłowe dotyczące dziejów Żydów w II Rzeczypospolitej

Podrozdział zatytułowany *Mozaika narodowościowa i wyznaniowa II RP* otwiera mapa i diagramy przedstawiające strukturę narodowościową międzywojennej Polski, oparte na wynikach spisów powszechnych z 1921 i 1931 r. (s. 361-362). Pierwsze pytanie, na które uczniowie mają odpowiedzieć po ich przeanalizowaniu brzmi: „zastanów się, czy „zmieniająca się sytuacja” mogła przeszkadzać w budowie stabilnego państwa”. Pytanie to jest całkowicie niejasne: nie wiadomo, co Autorka ma na myśli, pisząc o owej, ujętej w cudzysłów „zmieniającej się sytuacji”. Struktura narodowościowa II Rzeczypospolitej nie uległa przecież w ciągu okresu międzywojennego znaczącym przeobrażeniom. Pierwsza część drugiego pytania brzmi z kolei: „Określ, w jakich [powinno być: w których] województwach mniejszości narodowe były najbardziej liczne”. Mapa, którą załączono do ćwiczenia nie prezentuje jednak podziału państwa na województwa, uczeń nie dysponuje więc danymi niezbędnymi do wykonania polecenia.

Na s. 365 ilustracją do omówionego powyżej tekstu o stroju żydowskim uczyniono zdjęcie współczesnego, modlącego się Żyda. Podpis pod zdjęciem brzmi: „tradycyjny strój żydowski”. W rzeczywistości fotografia przedstawia mężczyznę ubranego w marynarkę. Trudno wytłumaczyć, dlaczego pomimo obfitości dostępnych materiałów ikonograficznych, nie wybrano jako ilustracji tego fragmentu zdjęć, czy filmów z epoki. Fragmentowi dotyczącemu ubioru towarzyszy również ćwiczenie. Autorka pisze najpierw (s. 366):

Używanie tradycyjnego stroju żydowskiego w życiu codziennym na pewno było elementem demonstrowania odrębności. Jakie inne kwestie można uznać za przeszkody w asymilacji ludności żydowskiej w Polsce?

Uczeń może wybrać jedną z trzech odpowiedzi na tak sformułowane pytanie:

- a. Religia judaistyczna i kultywowanie własnych tradycji
- b. Wrodzony anarchizm
- c. Chęć utworzenia własnego państwa

Odpowiedzią prawidłową ma być odpowiedź pierwsza. Ćwiczenie utrwała stereotyp Żydów, którzy jakoby „nie chcieli się asymilować”. Asymilacja jest w nim traktowana jako stan pożądany, a kultywowanie tradycji jako czynnik przeszkadzający w jego osiągnięciu. Noszenie tradycyjnego stroju jawi się w związku z tym Autorce jako „demonstracja”. Ma wynikać z chęci przekazania otoczeniu zewnętrznemu określonego komunikatu. Myślę, że sposób skonstruowania tego ćwiczenia wiele mówi o stanie świadomości historycznej Autorki: II Rzeczpospolitą postrzega ona jako państwo, które szeroko otworzyło Żydom drogę ku wtopieniu się w polskie społeczeństwo, z której powinni byli, we własnym interesie, skorzystać. Jeśli zaś skorzystali w niewielkim stopniu, to po ich stronie należy szukać winy. Jest to sposób myślenia silnie przepełniony paternalizmem. Nosi on również piętno etnocentryzmu: judaizm i własne tradycje nie są pozytywnymi wartościami, lecz obciążeniem, które ludność żydowska powinna była z siebie zrzucić. Intencja umieszczenia w ćwiczeniu, jako jednego z nieprawidłowych wariantów odpowiedzi, sformułowania o „wrodzonym anarchizmie” Żydów mogła być szlachetna: być może Autorka sądziła, że wykazuje w ten sposób nieprawdziwość antyżydowskiego stereotypu. Nie jestem jednak przekonany, czy okaże się to czytelne dla ucznia. Nie jestem również pewien, czy ewokowanie negatywnego obrazu Żyda, obala stereotyp, czy raczej go umacnia, a zatem, czy jest właściwe ze względów wychowawczych.

Na s. 370-371 znajduje się zadanie dla zainteresowanych. Uczniowie są proszeni o ustalenie, ilu przedstawicieli mniejszości żydowskiej i ukraińskiej zasiadało w parlamentach II RP oraz, jakie partie reprezentowali. Rzetelne wykonanie pierwszej części zadania byłoby niezwykle żmudne. Nie wydaje

mi się również, aby stworzenie listy żydowskich, czy też ukraińskich parlamentarzystów w istotny sposób poszerzało wiedzę ucznia. Znaczenie edukacyjne mogłoby mieć przeprowadzenie porównań, jak liczna była reprezentacja mniejszości w poszczególnych kadencjach parlamentu i jak zmieniała się pozycja polityczna poszczególnych partii. Sposób sformułowania zadania nie zachęca jednak do porównywania. Warto byłoby również zwrócić uwagę uczniów, że Żydzi, czy też parlamentarzyści żydowskiego pochodzenia zasiadali w sejmie bądź w senacie również jako reprezentanci ugrupowań nieżydowskich. W zadaniu nie ma jednak o tym mowy.

Jest ono za to opatrzone dwoma zdjęciami żydowskich parlamentarzystów. Pełnią one jednak funkcję czysto ilustracyjną. Nie pomagają w żaden sposób w jego rozwiązaniu. Są w dodatku, tak jak i inne zamieszczane zdjęcia, bardzo znane, można je znaleźć choćby w Wikipedii, wartość ich reprodukcji w podręczniku jest zatem niewielka.

Na s. 374-376 zamieszczony został tekst źródłowy mający ilustrować stosunek Piłsudskiego do Żydów. Autorka poprzedziła go wprowadzeniem. Już jego pierwsze zdanie: „W okresie swej politycznej i państwowej działalności Piłsudski nie wypowiadał się publicznie w sprawach tzw. wówczas kwestii żydowskiej”, nie tylko źle brzmi po polsku, ale jest nieściste. W rzeczywistości bowiem można odnaleźć wypowiedzi Piłsudskiego na temat Żydów, chociaż pochodzą one z okresu jego działalności w ruchu socjalistycznym przed I wojną światową, głównie sprzed rewolucji 1905 r. Przyszły marszałek opowiadał się wówczas zdecydowanie za przyznaniem Żydom nie tylko pełni swobód osobistych, ale również praw narodowych.

Autorka mogła więc sięgnąć po wczesne teksty Piłsudskiego. Zamiast tego zdecydowała się jednak na przytoczenie relacji Teresy Lipkowskiej, kuzynki Piłsudskiego, z rozmowy, jaką miała odbyć z marszałkiem jako młoda dziewczyna w Sulejówku. Relacja, którą Lipkowska przekazała Kazimierzowi Zamorskiemu, pracownikowi Radia Wolna Europa, pochodzi z książki Aleksandra Klugmana, *Polonica w Ziemi Świętej* (Wyd. Literackie, Kraków 1994). Treść rozmowy jest więc znana z trzeciej ręki i obawiam się, że główną przyczyną sięgnięcia właśnie po ten tekst jest fakt, że krąży on po różnych stronach internetowych.

Ów tekst źródłowy buduje mit daleko idącej sympatii Piłsudskiego do Żydów. Istnieją jednak publikacje naukowe, które przedstawiają stosunek Piłsudskiego do Żydów w dalece mniej zmitologizowany sposób. Podręcznik powinien bazować na ich ustaleniach⁷⁷, chociaż oczywiście nie

⁷⁷ Sz. Rudnicki, *Żydzi a Józef Piłsudski*, w: Tegoż, *Równi, ale nie zupełnie*, Warszawa: Biblioteka Midrasza 2008.

zaszkodziłoby, gdyby wyjaśniał również, jaki mechanizm sprawił, że również w świadomości polskich Żydów zafunkcjonował mit życzliwego im marszałka. Na ten temat również już pisano⁷⁸.

Na s. 380 uczeń dowiadyuje się, że w Przytyku:

doszło do bójki między polskimi chłopami a Żydami. Jeden z Polaków został zastrzelony, w odwecie zamordowano dwóch Żydów i kilkudziesięciu pobito.

Następnie uczeń otrzymuje fragment artykułu Ksawerego Pruszyńskiego „Przytyk i stragan” i ma odpowiedzieć na pytanie o przyczyny konfliktu pomiędzy Polakami a Żydami oraz o to, czy można było je wyeliminować. Uczeń nie dowiadyuje się, kim był Pruszyński, ani gdzie artykuł pierwotnie się ukazał (wskazywanie publikacji, bądź stron internetowych, z których Autorka zaczerpnęła teksty źródłowe, zamiast źródła ich oryginalnego pochodzenia jest zresztą w podręczniku regułą). Możliwość przeprowadzenia analizy jest więc iluzoryczna. Nie sposób pozostawić bez komentarza także tekstu pochodzącego od Autorki podręcznika. Jest prawem Autorki nie nazywać zajść w Przytyku pogromem. Powinna jednak przynajmniej wyjaśnić, dlaczego tego określenia nie stosuje, choćby tak, jak uczynił to w swojej książce Piotr Gontarczyk⁷⁹. Nazywanie „bójką” rozruchów, trwających wiele godzin i toczących się z udziałem kilkutysięcznego tłumu, z całą pewnością nie oddaje jednak skali wydarzeń. Pruszyński w swoim tekście zwraca uwagę na ekonomiczne podłoże zajść. Milczy natomiast o roli, jaką w rozpaleniu konfliktu odegrała Narodowa Demokracja. Kilka stron wcześniej, na s. 378 (nie wiedzieć czemu w podrozdziale zatytułowanym *Stosunek władz do mniejszości narodowych*) Autorka prezentuje wprawdzie tekst ulotki wzywającej do bojkotu handlu żydowskiego. Nie wyjaśnia jednak, że Samoobrona Narodu, organizacja która ową ulotkę sygnowała, związana była z ruchem narodowym⁸⁰. Uczeń nigdzie z podręcznika nie dowie się również, że bojkot handlu żydowskiego, szczególnie w drugiej połowie lat trzydziestych oznaczał bicie żydowskich kupców i ich klientów,

⁷⁸ N. Aleksion, *Żydowskie uniwersum symboliczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Metamorfozy społeczne. Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, red. W. Mędrzecki, A. Zawiszewska, Warszawa 2012, s. 88–89.

⁷⁹ Gontarczyk twierdzi, że w Przytyku nie doszło do zaplanowanego wcześniej ataku na Żydów, spowodowanego nienawiścią do nich, dokonanego przy wsparciu bądź za przyzwoleniem czynników państwowych (a tylko takie zdarzenie, jak należy się domyślać, byłby skłonny uznać za pogrom), lecz do spontanicznego aktu odwetu polskich chłopów za dokonane przez członka żydowskiej samoobrony zabójstwo. Organa państwa według niego najpierw starały się zaprowadzić porządek, a potem osądziły sprawców zajść, gwarantując zarówno Polakom, jak i Żydom sprawiedliwy proces przed niezawisłym sądem. (P. Gontarczyk, *Pogrom? Zajścia polsko-żydowskie w Przytyku 9 marca 1936 r. Mity, Fakty, Dokumenty*, Biała Podlaska- Pruszków: Rekonkwista 2000).

⁸⁰ Pismo „Samoobrona Narodu” wychodziło w latach 1935-1939. Wydawało je środowisko ludzi związanych wcześniej z Towarzystwem Popierania Przemysłu i Handlu Polskiego „Rozwój” (funkcjonującego również pod nazwą Związek Popierania Polskiego Stanu Posiadania). Była to nacjonalistyczna grupa domagająca się eliminacji Żydów z życia gospodarczego (Na jej temat zob. S. Rudnicki, *The Society for the Advancement of Trade, Industry and Crafts*. „Polin” 2002, vol. 15, no 2, s. 311-333). Współcześnie ukazują się reprinty publikacji „Samoobrony Narodu”. Ich fragmenty pojawiają się też na antysemickich stronach internetowych.

niszczenie towaru, rozbijanie straganów i sklepów, słowem: fizyczną przemoc. Brak w tym kontekście również jakiegokolwiek refleksji nad postawą władz państwowych. Można dyskutować (i należałoby uczniów zachęcić do takiej dyskusji!), do jakiego stopnia nie chciały one, a do jakiego nie potrafiły powstrzymać fali przemocy. Fakt jednak, że państwo nie chroniło w efektywny sposób mniejszości żydowskiej przed prawicową agresją prowadził do anarchizacji życia społecznego: Żydzi próbowali bronić się sami, stąd powstające bojówki, czy też grupy samoobrony.

Stanowisko Żydów wobec niepodległości Polski, uczniowie poznają poprzez następujący tekst źródłowy, również wbrew logice zamieszczony w podrozdziale o stosunku władz do mniejszości (s. 377):

Rewolucja żydowska

Dzień wczorajszy przeżywała Warszawa w nastroju podnieconym, gorączkowym – donosił „Kurier Warszawski” 11 listopada. Manifestacje Żydów – bolszewików i wrogie ich wrzaski przeciwko żołnierzom polskim wywołały w całym społeczeństwie polskim nastrój, jakiego z góry należało się spodziewać. [...] Czas najwyższy, aby powiedzieć otwarcie Europie, do czego nacjonalizm żydowski u nas dąży, i aby temu nacjonalizmowi dowieść, że my doskonale rozumiemy jego tendencje, że orientujemy się w sytuacji, że robimy wprost nadludzki wysiłek, aby zdeptać ten lont, który on do beczki z prochem przykładą. Cała Warszawa rozbrzmiewała wczoraj echemi „rewolucji żydowskiej”. Tem słowem ochrzcił lud polski awantury uliczne wywołane w godzinach popołudniowych i wieczornych przez pospólstwo żydowskie pod komendą zawodowych agitatorów. Tłum nalewkowski już w sobotę wieczorem urządził wiec uliczny rozbrzmiewający wrzaskami; „Precz z Polską, niech żyje bolszewizm, a wiece te i pochody powtórzyły się wczoraj, przy czym wydawano okrzyki tak prowokacyjne, jak „precz z Piłsudskim”, „Precz z armią polską!”. I nie dość tego. Na ulicy Marszałkowskiej żydowscy agitatorzy wzywali do rozbijania sklepów.

Źródło: Rewolucja żydowska, [w:] Piotr Wróbel, Listopadowe dni 1918, Warszawa 1988, s. 82–83.

Poza zacytowanym wcześniej krótkim napomknieniem o lojalności większości Żydów, to jedyny tekst mówiący o ich stanowisku wobec niepodległości Polski. Uczniowie nie dowiadują się z podręcznika np. o ważnej, witającej z radością niepodległość Polski deklaracji Izaaka Grunbauma, wygłoszonej w imieniu żydowskich parlamentarzystów w sejmie ustawodawczym w lutym 1919 r. Nie otrzymują też podstawowej informacji, że aktywne politycznie środowiska żydowskie w większości przyjęły pozytywnie powstanie niepodległego państwa polskiego. Tymczasem cytowany tu tekst jest niejako skontrowany jednym tylko zdaniem. Brzmi ono: „Nie można jednak zapomnieć, że wielu Żydów

walczyło najpierw w Legionach, a później w Wojsku Polskim i było lojalnymi obywatelami”. Młodzież, wykonując ćwiczenia do tekstu ma stwierdzić, że prócz informacyjnego, ma on charakter propagandowy i że został stworzony przez endecję (co zresztą jest nieścisłe, ponieważ *Kurier Warszawski* sympatyzował wprawdzie z endecją, ale nie był organem partyjnym)⁸¹. Obszerny tekst źródłowy mówiący o wrogim stosunku Żydów do państwa polskiego, któremu w dodatku w poleceniu dla uczniów nadała Autorka walor informacyjny, zestawiony z jednozdaniową informacją o postawie przeciwnej, może wytwarzać wrażenie, że postawa probolszewicka była wśród Żydów co najmniej równie częsta (a zapewne zdecydowanie częstsza!) niż postawa lojalności wobec Polski. Tym bardziej, że o związkach Żydów z komunizmem Autorka wspominała już w omawianym powyżej ustępie o partiach politycznych. Uczeń mógł też zauważyć, że plakat propagandowy *Bolszewicka wolność*, prezentowany w rozdziale o wojnie polsko-bolszewickiej zawiera karykaturę Lwa Trockiego, przedstawionego jako diabeł siedzący na stosie czaszek. Kreska rysownika wyostrzyła jego semickie rysy. Autorka nie zdecydowała się jednak na zwrócenie na to uwagi uczniów, choć polska propaganda antybolszewicka w 1920 r odwoływała się do antyżydowskich przesądów⁸².

Pomimo że mit żydokomuny jest ważnym składnikiem współczesnych uprzedzeń antysemitycznych, ani tutaj, cytując *Kurier Warszawski*, ani we fragmencie o partiach politycznych Autorka w żaden sposób się do niego nie odnosi. Uczniowie nie dowiedzą się więc, że z komunizmem sympatyzowało raptem kilka procent polskich Żydów. Stanowili oni istotny odsetek wszystkich członków organizacji komunistycznych i byli w ruchu komunistycznym widoczni. Ale działo się tak dlatego, że ruch ten był nieliczny i miał ograniczone wpływy społeczne⁸³. Postawy Żydów na Krasach w okresie wojny polsko-bolszewickiej również uległy zmitologizowaniu. W rzeczywistości bolszewików poparła niewielka część żydowskiej ludności, a w tworzonych przez nich organach władzy uczestniczyli również Polacy, Białorusini, czy Ukraińcy.

Na s. 379, po zapoznaniu uczniów z omówioną wyżej antysemityczną ulotką „Samoobrony Narodu”, oraz budzącym moje duże uznanie poleceniu, aby spróbowali znaleźć analogie między przedwojennymi wezwaniami bojkotowymi, a współczesnym nacjonalizmem gospodarczym Autorka, proponuje uczniom następujące zadanie:

⁸¹ O orientacji ideowej pisma zob.: A. Paczkowski, *Prasa polska 1918-1939*, Warszawa: PWN 1980, s. 46-49.

⁸² A. J. Leinwand, *Polski plakat propagandowy w okresie wojny polsko-sowieckiej (1919-1920)*, „Studia z Dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej” 1993, t. 28, s. 63.

⁸³ Zagadnienie to posiada obfitą literaturę. Zob. m.in. J. Schatz, *The Generation. The Rise and Fall of Jewish Communists of Poland*, Berkeley: University of California Press 1991; J. Schatz, *Świat mentalności i świadomości komunistów polsko-żydowskich- szkic do portretu*, w: *Społeczność żydowska w PRL przed kampanią antysemitką lat 1967- 1968 i po niej*, red. G. Berendt, Warszawa: IPN, s. 43; J. S. Kopstein, J. Wittenberg, *Who Voted Communists? Reconsidering the Social Bases of Radicalism in Interwar Poland*, „Slavic Review” 2003, vol. 62, no 1, s. 87-107.

Odwołując się do literatury oraz filmów i prasy, wymień inne przykłady antysemityzmu w Polsce w XX wieku. Sprawdź też, jakie miejsce wśród nagrodzonych medalem Sprawiedliwy wśród Narodów Świata zajmują Polacy. Jakie wnioski nasuwają Ci się po analizie obydwu problemów?

Podrozdział o Zagładzie Żydów (nieдоступny w recenzowanej tu wersji podręcznika, ale obecny w wersjach wcześniejszych) rozpoczęła Autorka cytatem z tekstu Józefa Brynkusa, historyka i prawnika polityka, który twierdził, że „metodologicznie nieuprawnione” jest rozszerzanie „płaszczyzny poznawczej Holocaustu” o antysemityzm w przedwojennej Polsce. Chciałoby się powiedzieć, że Autorka zachowuje się mało konsekwentnie: tu bowiem, w kontekście antysemityzmu przedwojennego, przywołuje jednak przykład Sprawiedliwych. Trudno oprzeć się wrażeniu, że ich przypomnienie ma złagodzić wydźwięk zaprezentowanego tekstu źródłowego. Sprawa jest jednak poważniejsza, ponieważ, wbrew temu co twierdzi Brynkus, w rozdziale dotyczącym międzywojnia powinno się znaleźć miejsce na refleksję nad tym, jak ówczesny antysemityzm wpłynął na sytuację Żydów w czasie wojny. Uczniowie powinni kończyć lekturę tego podrozdziału ze świadomością, że wprowadzie fakt, że ktoś był antysemitą przed wojną nie oznaczał automatycznie, że podczas okupacji mordował Żydów, czy wydawał ich Niemcom, ale że z drugiej strony antysemityzm budował barierę, która utrudniała integrację społeczną Żydów i Polaków, a to ci zintegrowani – mający kontakty i polskich przyjaciół mieli potem największe szanse przeżycia.

Wnioski

1. Podstawową wadą podręcznika jest jego idiografizm. Nie wyjaśnia on w należyty sposób związków przyczynowo- skutkowych między wydarzeniami, nie tłumaczy uczniom w pogłębiony sposób bardziej skomplikowanych problemów społecznych czy politycznych. W wielu partiach nabiera charakteru kronikarskiego, przy czym opisy zdarzeń nie są wolne od błędów rzeczowych, a Autorce zdarza się opisywać fakty mniej istotne, pomijając ważniejsze.
2. Podręcznik umacnia mity historyczne, zamiast przekazywać wiedzę zgodną ze stanem badań współczesnej historiografii.
3. Może również przyczyniać się do umacniania negatywnych stereotypów wobec Żydów (a także innych mniejszości): wieloetniczność została przedstawiona jako zagrożenie dla II Rzeczypospolitej. Społeczność żydowska międzywojennej Polski jawi się na kartach podręcznika jako nadmiernie przywiązana do tradycji, w swojej większości separująca się od społeczeństwa polskiego. Po lekturze uczeń musi ogarnąć co najmniej wątpliwości co do lojalności Żydów wobec państwa polskiego. Może też nabrać przekonania o ich masowym

zaangażowaniu w radykalne ruchy lewicowe. Dwie klisze: tradycyjnego Żyda gardzącego gojami i niechętnego innym niż handlowe stosunkom z nimi oaz Żyda – komunisty i wywrotowca są ze sobą logicznie sprzeczne, ale w myśleniu opartym na micie, a nie racjonalnej wiedzy splatają się ze sobą. Obie one są, niestety, silnie obecne w narracji podręcznikowej.

4. Treści dotyczące historii Polski są słabo powiązane z zagadnieniami historii powszechnej.
5. Podręcznik jest napisany infantylnym językiem. Nie brakuje w nim również niezręczności językowych.
6. Proponowane przez Autorkę ćwiczenia dla uczniów sprawdzają w większości pamięciowe opanowanie materiału. Wiele z nich jest za łatwych, bądź zbyt dziecinnych dla siedemnastolatków. Zdarzają się jednak i takie, których uczeń nie ma szans rozwiązać, z powodu braku koniecznych informacji i objaśnień.
7. Wykorzystywane przez Autorkę zdjęcia można znaleźć w Internecie, duża ich część znajduje się w Wikipedii. Rodzi to pytanie o sens ich publikowania. Siedemnastolatkowie w większości wprawnie posługują się wyszukiwarką Google, a sięgnięcie do Wikipedii również nie sprawi im trudności. Wartość dodana
8. **Biorąc pod uwagę wszystko co powiedziano powyżej, uważam że podręcznik nie powinien być używany w szkołach, dopóki nie zostanie gruntownie poprawiony.**

Bożenna Sucharska*

Spotkanie z książką, które stało się podróżą.

„Wszystko, co pozostało – to sanktuarium ukryte w królestwie ducha”⁸⁴

Kiedy mówimy lub myślimy o spotkaniu, niemal automatycznie łączymy je z konkretną osobą lub osobami. Przygotowujemy się do niego, często nawet projektujemy jego przebieg, zastanawiamy się, jaki efekt przyniesie. Jeżeli do niego dojdzie, będzie miało wówczas charakter bezpośredniego spojrzenia, bezpośredniej wymiany myśli, uczuć, emocji często skrzętnie ukrywanych, bo intymnych, osobistych, pełnych ekspresji i refleksji. Jednakże, by spotkać się z kimś, z jego myślami i uczuciami, nie zawsze potrzebna jest wspomniana bezpośredniość, fizyczne spojrzenie na drugiego. Czasami jest to wręcz niemożliwe. Nie oznacza to wcale, że spotkanie jest nierealne. Ono jest możliwe, ale wówczas ma inny, bo pośredni, charakter. Tą pośredniością jest lektura pism, tekstów, w których rozmówca zawarł to wszystko, co chciałby powiedzieć, czym chciałby się podzielić. I ona- lektura- jest właśnie takim spotkaniem; spotkaniem z człowiekiem, jego wewnętrznym światem, a tym samym myślami i emocjami. Lektura zatem staje się wspólną wędrówką, podczas której autor jest przewodnikiem, a czytelnik- krocącym za nim, często nieporadnie, podróżnikiem. Taką wędrówkę odbyłam dzięki (przetłumaczonej- nie znam jej w oryginale- przez Henryka Halkowskiego) książce „księcia polskich chasydów”⁸⁵ Abrahama Joshui Heschela „Pańska jest ziemia”. Właściwie jest to niekończąca się podróż, bo do niej- książki- powracam. Jej urok to sprawia.

Niniejszy szkic nie ani jest recenzją, ani rozprawą. Jest pisany obrazem podróży po żydowskim świecie, którą odbyłam właśnie dzięki „Pańska jest ziemia”⁸⁶. Chciałabym, by stał się opowieścią o wyjątkowej książce. Swoją ilustruję wybranymi fragmentami książki. Zanim o niej opowiem, głos oddam autorowi, wybitnemu filozofowi i teologowi żydowskiemu urodzonemu w Warszawie w 1907 r. Dlaczego? Odpowiedź zawarta jest w wypowiedzi Heschela: „Przemawiam jako członek zgromadzenia, którego założycielem był Abraham, mój zaś rabin miał na imię Mojżesz. Mówię jako ten, któremu udało się opuścić Warszawę- miasto, w którym się urodziłem- zaledwie na sześć tygodni nim zaczęła się tragedia. Kresem mej podróży był Nowy Jork, ale równie dobrze mógł to być Oświęcim

* Nauczycielka j. polskiego w VI LO w Gdańsku, Ambasadorka Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

⁸⁴ A. J. Heschel, *Pańska jest ziemia*, tłum. H. Halkowski, Kraków 2010, s.142

⁸⁵ A.J. Heschel został tak nazwany przez Byrona L. Sherwina w : B. L. Sherwin, *Abraham Joshua Haschel*, tłum. M. Kapera, Kraków 2003, s. 12- przyp. B.S.

⁸⁶ *Pańska jest ziemia* ukazała się w USA w roku 1950- przyp. B.S..

lub Treblinka. Jestem jak głównia wyciągnięta z pożogi, która pochłonęła i obróciła w popiół mój lud. Jestem głównią wyrwaną z ognia, który stał się ołtarzem szatana, na którym miliony ludzkich istnień zostały zgładzone dla większej chwały diabła i na którym tak wiele unicestwiono; boski obraz zawarty w tak wielu istotach ludzkich, wiarę wielu ludzi w Boską sprawiedliwość i współczucie, ogrom tajemnicy i mocy przywiązania do Biblii przekazywanego i pielęgnowanego w sercach ludzi od niemal dwóch tysięcy⁸⁷. Słowa te, moim zdaniem, w niezwykle przejmujący sposób uwidaczniają wszystkie znaczenia i emocje ich autora- świadomość tożsamości, jej istotę i wartość jako najważniejszego czynnika kształtującego człowieka. Wyrażają także ogromny ból z powodu brutalnego zniszczenia świata, który istniał. Ten ból powodowany jest również tym, że podniesiono rękę na „boski obraz”- człowieka, na istnienie i odczuwanie przez niego pierwiastka boskiego w świecie, przeświadczenie o roli Boga w kierowaniu światem, na boską tajemnicę, znaczenie prawd i praw boskich, które kreowały świat wartości i znaczeń ludu Abrahama, któremu przewodził Mojżesz.

B. L.Sherwin- uczeń Heschela- tak pisze o początkach drogi naukowej Heschela „ *Jako niespełna dwudziestoletni, nad wiek dojrzały młodzieniec , był już rabbim, gdy opuszczał Warszawę, by studiować filozofię na uniwersytecie w Berlinie. W roku 1933 opublikował swoją pierwszą książkę- niepozorny tomik poezji w języku jidysz- a w roku 1936 wydał swoją pracę doktorską o prorokach Izraela. Ta niezwykła rozprawa zrewolucjonizowała współczesne rozumienie prorocstwa. Kiedy w roku 1962 ukazała się jej rozszerzona wersja w języku angielskim, natychmiast stała się podręcznikiem dla uniwersytetów i seminariów⁸⁸ W 1932r. został wykładowcą Talmudu w Hochschule für die Wissenschaft des Judentums (Wyższy Instytut Studiów Żydowskich) w Berlinie. Martin Buber⁸⁹ wybrał Heschela na swego następcę w Żydowskim Domu Studiów we Frankfurcie. Nie ominęły go represje 1938 roku . Razem z innymi Żydami legitymującymi się polskim paszportem został aresztowany i deportowany z Niemiec, powrócił do Warszawy i kilka tygodni wykładał w Instytucie Nauk Judaistycznych. Na kilka tygodni przed wybuchem wojny wyjechał do Londynu, z którego w 1940 r. udał się do USA na zaproszenie Hebrew Union College. Jak podaje B. Sherwin „(...) w ciągu czterdziestu lat, mimo licznych przeprowadzek, pomimo dużego obciążenia zajęciami dydaktycznymi i wykładami, Heschel napisał, i to w czterech językach, ponad dwadzieścia książek oraz wiele rozpraw i esejów naukowych, a każda z tych prac to wydarzenie samo w sobie⁹⁰ Poza pracą naukową i dydaktyczną Heschel angażował się w sprawy publiczne, czego świadectwem jest m.in. praca przy*

⁸⁷ A.J.Heschel, *Żadna religia nie jest samotną wyspą. Abraham Joshua Heschel i dialog międzyreligijny*, tłum. M. Kapera, Kraków 2005, s. 29.

⁸⁸ j. w., s.12

⁸⁹ Martin Buber (1878-1965) filozof, teolog judaizmu, urodzony w Wiedniu, dzieciństwo spędził u dziadka rabina we Lwowie. W 1938 roku wyjechał do Palestyny; autor m.in. *Ja i ty, Opowieści chasydów*- przyp. B.S.

⁹⁰ j. w., s.17

tworzeniu deklaracji *Nostra aetate* przyjęta przez Sobór Watykański II, poparcie Martina Luthera Kinga w walce o prawa czarnoskórych w USA, udział w protestach przeciwko wojnie w Wietnamie. Jest autorem, poza wspomnianym powyżej, wielu dzieł, m.in. „Człowiek nie jest sam”, „Bóg szukający człowieka”, „Szabat”, „Księżę polskich chasydów” zmarł w 1972r. w Nowym Jorku.

Przetłumaczona przez Henryka Halkowskiego⁹¹, wzbogacona drzeworytami Ilyi Schora⁹² jest niezwykłą, magiczną wędrówką w odległy, bo nieistniejący świat żydowskich sztetli. Jest opowieścią, jak w *Przedmowie* pisze sam autor „(...) o życiu wschodnioeuropejskich Żydów, które dobiega końca w naszych dniach. Nie mówiłem tu o ich księżkach, sztuce czy instytucjach, ale o ich codziennym życiu, zwyczajach i obyczajach, o ich postawach wobec zasadniczych spraw życia, o skali wartości, która kierowała ich dążeniami. Jest to opowieść o całej epoce w żydowskiej historii- opowieść, w której spróbowano sportretować charaktery ludzi odzwierciedlone w sposobie życia pokoleń, w ich wiernościach i motywacjach, w ich jedynych i trwałych cechach.”⁹³. Bardzo znaczące w tej wypowiedzi jest, w moim odczuciu, ostatnie zdanie, bo wyznacza kierunek podróży, w którą za chwilę zabierze czytelnika jego przewodnik. Jej pierwszym etapem jest „Westchnienie”, który wprowadza czytelnika w specyfikę żydowskiego, wschodnioeuropejskiego świata: „Żydzi w Europie Wschodniej żyli bardziej w czasie niż w przestrzeni. Było tak, jakby ich dusza była zawsze w drodze, jak gdyby tajemnica ich serca nie miała pokrewieństwa z rzeczami”⁹⁴. Ich codzienność była ciągłym wędrowaniem w świat będący poza przestrzenią, w której żyli. Była przekraczaniem tego, co zastane, widzialne i mierzalne. Sięgali znacznie dalej i głębiej. Jedynie westchnienie, jak się wydaje, mogło wyrazić to wszystko, co kryła tajemnica ich serca- radość i smutek, zadumę i tęsknotę, bliskość i oddalenie. Może właśnie ono sprawiało, że „(...) Żyd z Europy Wschodniej to jedyny w swoim rodzaju typ człowieka; jego zwyczaje i gust nie odpowiadały klasycznemu standardowi piękna, był jednak obdarzony tęsknym urokiem. (...) Ich duch nie był podobny do blasku spokojnej perły, miękko błyszczącej w cierpliwości i spokoju, ale raczej do drżącego iskrzenia promieni światła, do migotania ciętego klejnot (...)”⁹⁵. Podążający za przewodnikiem podróżnik – czytelnik książki wkracza w świat dwóch wielkich tradycji – sefardyjskiej i aszkenazyjskiej. To właśnie one są dla duchowego świata żydowskiego tym, czy dla rośliny gleba.

⁹¹ Henryk Halkowski (ur. 27 grudnia 1951 w Krakowie, zm. 1 stycznia 2009 w Krakowie) – historyk, dziennikarz, publicysta i tłumacz, znawca chasydyzmu i historii krakowskiego Kazimierza- przy. B.S.

⁹² Ilya Schor- właściwie Izrael Schor, (ur. 1901 w Złoczowie, zm. w 1961r. w Nowym Jorku) artysta plastyk tworzący od 1941 w USA jako Ilya Schor. Jego twórczość była tematycznie związana z judaizmem. Jego prace malarskie często przedstawiają małe żydowskie miasteczka wschodniej Polski. W USA tworzył także dzieła na potrzeby amerykańskich synagog- przyp. B.S.

⁹³ A. J. Heschel, *Pańska jest ziemia*, tłum. H. Halkowski, Kraków 2010, s. 7

⁹⁴ j. w., s.14.

⁹⁵ j. w., s.14-15

„Dziełem Żydów Półwyspu Iberyskiego była wcześniejsza, wspaniałą epoka żydowskiej historii, wyróżniająca się nie tylko pomnikowymi osiągnięciami naukowymi, ale także uniwersalnością ducha. Ich dokonania były, w pewnym sensie, syntezą żydowskiej tradycji i cywilizacji mużłmańskiej”⁹⁶. Żydzi w okresie aszkenazyjskim, którzy „(...) trwale przywiązani do własnych tradycji, skoncentrowali się na doskonaleniu tego, co najbardziej własne, co najbardziej swoiste i osobiste. Nie pożyczali od innych ani treści ani formy. To, co pisali, było literaturą utworzoną przez Żydów, o Żydach i dla Żydów. Nie usprawiedliwiali się przed nikim-ani przed filozofami, ani przed teologami- i nie prosili o pochwałę ni księcia, ni pisarza.(...)”⁹⁷. To właśnie tu, we wschodniej Europie Żydzi poczuli, że mogą żyć tak, jak chcą, po swojemu. Nie musieli, jak pisze Heschel, pamiętać o zwyczajach i nawykach gospodarza⁹⁸ - kraju, w którym się osiedlali. Dla Żydów aszkenazyjskich, jak można wywnioskować z przywołanych słów, najważniejsza była wierność swej religii, tradycji, a istotą ich życia – dbałość o te wartości, o ich rozwój i doskonalenie. Nie szukali odpowiedzi na najważniejsze dla siebie pytania w filozofii. To wiązało się z konkretnymi poglądami konkretnych osób. Odpowiedzi szukali w Torze – Prawie i Nauce. Ona była drogą i światłem. Wyznaczała kierunek życia i myślenia, a podążanie za jej mądrością było wartością samą w sobie, wartością bezwzględną i nieprzemijającą. Poglądy filozoficzne, tym samym ich twórcy, zmieniają się, odchodzą. Ich miejsce zajmują inni. A Tora jest. I będzie. Nikogo nie prosili o zrozumienie, tym bardziej pochwałę. Wierni Torze, swej tradycji budowali świat, w którym „(...)ideały stały się ludowymi zwyczajami, a Boskie nakazy – ludzką troską (...)”⁹⁹

Przedstawienie żydowskiego świata w tak bardzo skondensowany i klarowny sposób pozwala czytelnikowi nie tylko na zapoznanie się z osiągnięciami tych dwóch wielkich tradycji ich najważniejszymi aspektami, ale także z różnicami pomiędzy nimi. A język prezentacji czyni z tego poznania wyjątkowe doznanie.. Literacko piękne, wręcz poetyckie przejścia w prezentowaniu najważniejszych aspektów każdej z nich sprawiają, że czytelnik bez wysiłku „przechodzi” z jednej do drugiej tradycji i poznaje ich światy. *„Sefardyjczycy starali się o osobistą doskonałość i próbowali racjonalnie wyrażać swe ideały. Dążyli do spokoju duszy, wewnętrznego pokoju i zadowolenia. Ich etyka była niekiedy mieszczańska, pełna rozważań i praktycznej mądrości.(...) Natomiast etyka aszkenazyjska nie znała żadnej możliwej do określenia doskonałości- jej wizja wymierzona była w nieskończoność, była bezkompromisowa, nigdy niezaspokojona, usiłująca zawsze „szukać wyżej”. Aszkenazyjski moralista czy chasyd żył w naturalnym uniesieniu, tęsknił za transcendentnym,*

⁹⁶ J. w., s.30

⁹⁷ J. w., s.31-32

⁹⁸ J. w. ,s. 32

⁹⁹ J. w. ,s. 44

ponadnaturalnym. W jakiś sposób czuł, że nie tylko przestrzeń, ale także i dusza jest nieskończona.¹⁰⁰ Jakże pięknie przedstawione są literackie osiągnięcia obu tradycji. Nie sposób, moim zdaniem, nie zacytować tych słów: *„książki sefardyjskie są jak obrazy Rafaela, książki aszkenazyjskie- jak płótna Rembrandta: głębokie, aluzyjne i pełne ukrytych znaczeń.. (...) Siła sefardyjskich uczonych tkwi w mistrzostwie wyrazu, zaś Aszkenazyjczyków- w niewyraźnych drgnieniach ich słów.(...)”*¹⁰¹ Podróżujący po świecie żydowskim czytelnik zostaje wprowadzony w sferę słowa, jakże ważną i znaczącą. Słowo, język to nie tylko świat liter, znaków, konkretne określenia i wyrażenia. Słowo i język to także wniknięcie w duchowość, estetykę, wrażliwość ludzką. To również identyfikacja z określonym kręgiem kulturowym. Język jest czynnikiem wspólnotowo twórczym, zarówno w skali mikro- rodzina, grupa środowiskowa, jak i makro- grupa etniczna, naród. I choć określony naród ma swój język, to może on mieć różne odcienie. Dotyczyło to także języka hebrajskiego. Żydzi sefardyjscy *„swoje wiersze pisali często w języku hebrajskim tak zawiłym i skomplikowanym, że mogły cieszyć erudyte. (...) Pisarze rozkoszowali się wyszukаныmi ozdobnymi metaforami, które raczej zachwycały wyobraźnię, niż zdobywały uczucia(...)”*¹⁰². Niemal za chwilę Heschel czyni przejście i pisze o hebrajskim w ustach Żydów aszkenazyjskich, który *„(...) wyzwolony był ze złotych łańcuchów, złożonej retoryki i stawał się tak prosty i naturalny jak język autorów midrasz¹⁰³ w pierwszych wiekach.(...) nie był jak uroczystry orientalny dywan (...) lecz jak miękki tałas- modlitewny szal, równocześnie święty i zwyczajny, w którym możesz owinąć się i być sam ze swym Bogiem.”*¹⁰⁴ Jednakże ogromna potrzeba zrozumienia tego, co niewyraźne, niewysłowione spowodowała, że Żydzi aszkenazyjscy *„(...)stworzyli swój własny język-jidysz- który zrodził się z chęci uczynienia religijnej literatury zrozumiałą, wyjaśnienia i uproszczenia jej olbrzymiej złożoności. W ten sposób powstał tu, jak gdyby spontanicznie „język matczyny”, dokładny wyraz uczucia, sposób mówienia bez ceremonii i sztuczności – język, który mówił bez obierania określonych ścieżek, który miał matczyną intymność i ciepło. W języku tym mówisz „piękno” i masz na myśli także „duchowość”, mówisz „dobroć” i masz na myśli także „świętość”(…)*¹⁰⁵. To właśnie jidysz został nazwany „językiem żydowskim”, to on był językiem Żydów polskich.

Wędrując za przewodnikiem podróżnik wkracza w świat żydowskiego, wschodnioeuropejskiego miasteczka z jego codziennym życiem, jego blaskami i cieniami, a co najważniejsze, z jego duchowością. By je choć trochę sobie wyobrazić, autor książki przywołuje słowa Mendela Mojchera

¹⁰⁰ J..w. , s.40

¹⁰¹ J.w., s. 37

¹⁰² J.w.,s.33

¹⁰³ Midrasz (hebr komentarz, objaśnienie) pobiblijna literatura hagadyczna oparta na ustnej tradycji prezentująca opowieści, legendy dotyczące postaci biblijnych- B.S.

¹⁰⁴ j.w.,s.33

¹⁰⁵ j. w., s.34-35

Sforima¹⁰⁶. „Miasteczko żydowskie było „miejszem, gdzie od niepamiętnych czasów studiuje się Torę, gdzie prawie wszyscy mieszkańcy są uczonymi, gdzie Synagoga i Dom Nauki, pełne są ludzi ze wszystkich klas społecznych, zajętych gorliwym studiowaniem- zarówno mieszkańców miasta, jak i młodych ludzi przybyłych z daleka... Gdzie w półmroku między zmierzchem i wieczorną modlitwą, rzemieślnicy i inni prości ludzie gromadzą się wokół stołów, aby słuchać dyskusji na temat wielkich ksiąg Tory, interpretacji Pisma, odczytywania fragmentów teologicznych, homiletycznych czy etycznych dzieł (...). Gdzie podczas Szabatu i świąt, w pobliżu Świętej Arki, przy pulpicie wygłaszane są płomienne kazania (...)”¹⁰⁷. Ten piękny opis żydowskiego miasteczka przywodzi mi na myśl obraz „Zaczarowany Witebsk” wielkiego malarza- Marca Chagalla. Żydowski świat widziany i zaprezentowany przez Chagalla na obrazie pełen jest prostoty i skromności, nie ma w nim przepychu i bogactwa, nie ma patosu. W jakże czytelny sposób Chagall wyraził to, co najgłębsze, najwartościowsze i najbardziej pożądane. Świadczy o tym wyfruwająca, jak sądzę, z synagogi postać Żyda, która wydaje się płynąć na miasteczkiem. Ona symbolizuje to, co najważniejsze dla tej przestrzeni- duchowość, potrzebę jej obecności. Ta postać pragnie zajrzeć do każdego okna, wejść do każdego domostwa, by wnikać w ludzką duszę. To przenikanie, ten świat przedstawił również Heschel w swej książce. Dwa różne teksty- literacki i ikoniczny- ale ile w nich wspólnego. I trudno nie ulec ich czarowi.

Choć do opowiedzenia pozostało wiele (np. opowieść o chasydach, kabale, wychowaniu dzieci, przekazywaniu tradycji), zakończę swą opowieść. by dać chwilę na zadumę i... wyruszyć w tę piękną, dalszą podróż z książką „Pańska jest ziemia.”.

Bibliografia

1. Heschel A.J., *Pańska jest ziemia*, tłum. H. Halkowski, Kraków 2010
2. Heschel A.J., *Żadna religia nie jest samotną. Abraham Joshua Heschel i dialog międzyreligijny*, wyspą, tłum. M. Kapera, Kraków 2005
3. Sherwin B.L. *Abraham Joshua Heschel*, tłum. M. Kapera, Kraków 2003

¹⁰⁶ Mendeley Mojcher Sforim – pisarz, tworzący w języku hebrajskim i jidysz, jeden z wielkiej trójki klasyków żydowskiej literatury- B.S.

¹⁰⁷ A. J. Heschel, dz. cyt. 50-51