

Daniel Mider

**Interpretacje przemocy politycznej
w podręcznikach historii
okresu Polski Ludowej i III Rzeczypospolitej.
Analiza przypadku polityki okupacyjnej
Niemiec wobec Polaków podczas
II wojny światowej**

SŁOWA KLUCZOWE:

interpretacje przemocy, przemoc polityczna, socjologia przemocy, polityka historyczna, okupacja

STUDIA I ANALIZY

Wstęp

Ważkie narzędzie polityki historycznej stanowi edukacja publiczna, przed którą stawia się zadanie swoistej „alfabetyzacji historycznej” – kształcenia i wychowywania, w tym socjalizacji politycznej młodego pokolenia. Rola podręczników historii uznawana jest przez znawców przedmiotu za nie do przecenienia – Stuart J. Woolf podkreśla kluczowe znaczenie wydawnictw edukacyjnych i szkolnych podręczników jako jednego z najistotniejszych narzędzi współczesnego państwa służącego socjalizacji politycznej, a w szczególności rozprzestrzenianiu i utrwalaniu wartości narodowych¹. Z kolei Valdimer Orlando Key Jr – wpływowy amerykański politolog – wykazywał, że wszystkie narodowe systemy edukacyjne skutecznie i wieloaspektowo indoktrynują młodą generację w zakresie podstawowych mniemań, wartości i postaw wobec istniejącego porządku politycznego². Szczególnie ważny i złożony problem stanowi wykładanie treści historycznych związanych z oddziaływaniem

¹ S.J. Woolf, *Nationalism in Europe 1815 to the Present: A Reader*, Londyn 1996, s. 27.

² V.O. Key Jr., *Public Opinion and American Democracy*, Nowy Jork 1961, s. 316.

na politykę i społeczeństwo z użyciem przemocy, bowiem wpływ interpretacji takich wydarzeń historycznych na postawy obywatelskie i patriotyczne, poczucie przynależności do grupy etnicznej i narodowej, wspólnoty lokalnej i regionalnej, a także na postawy wobec innych grup etnicznych i narodowych posiada kluczowe znaczenie, bowiem jest źródłem nie tylko opinii i sądów, lecz również działań. W niniejszym tekście wysiłki badawcze zogniskowano na analizie form prezentowania wydarzeń historycznych związanych z przemocą na podstawie studium przypadku II wojny światowej w podręcznikach historii dla szkół średnich. Polityka historyczna oddziałuje na treści edukacyjne w zależności od klimatu opinii, doraźnej lub długofalowej polityki, a także przeżyć pokoleniowych. Celem publikacji jest zatem odszukanie różnic i podobieństw w interpretacjach wymienionych wydarzeń historycznych w powojennych podręcznikach historii Polski. Wykorzystano narzędzie analizy powszechnie stosowane w naukach społecznych, uznawane jednocześnie za swoistą technikę badawczą – analizę zawartości polegającą na analizie materiału językowego w sposób zbiektywizowany i systematyczny, ilościowy i jakościowy dla ustalenia i opisu cech językowych tekstów, które stanowią świadectwo dążeń, postaw, ocen sytuacji, a także milcząco przyjmowanych założeń dotyczących otaczającego świata. Zastosowanie tej techniki umożliwiło odsłonięcie w badanych tekstach zarówno struktur poznawczych, jak i form ekspresyjnych, emocjonalnych i wartościujących.

Przedmiotem analiz uczyniono podręczniki historii dla szkół średnich publikowane od zakończenia II wojny światowej, aż do czasów współczesnych (2013). Ważkim elementem wspomagającym wysiłek interpretacji stały się programy nauczania oraz odnalezione w literaturze przedmiotu analizy podręczników, niezależnie od metody jaką te analizy wykonano. Poddano analizie 37 podręczników, z czego 5, które opublikowano w okresie Polski Ludowej i Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz 32 wydane w III Rzeczypospolitej. Listę tych podręczników zamieszczono w Aneksie 1 do artykułu. Przeprowadzona analiza miała charakter zarówno ilościowy i jakościowy. Artykuł składa się z części teoretycznej (dwa pierwsze paragrafy) oraz empirycznej (najobszerniejszej) i zakończenia przedstawiającego wnioski nad zebrany przeanalizowanym materiałem.

Analiza zawartości jako metoda badań interpretacji przemocy politycznej w podręcznikach historii. Ramy teoretyczne

W niniejszym opracowaniu wykorzystano metodę analizy treści stanowiącą typ analizy zawartości (*content analysis*)³. Analiza zawartości należy do technik analitycznych stosowanych w badaniach niereaktywnych (*non-reactive research*) nazywanych również badaniami niejawnymi (*unobtrusive research*)⁴. Ta grupa technik badawczych nosi to miano, bowiem kontakt pomiędzy badaczem, a badanym następuje za pośrednictwem wytworzonego materiału symbolicznego, fakt pomiaru nie oddziałuje na badanego, a badający i badany nie stykają się. Przedmiotem badań są dokumenty życia społecznego, przede wszystkim dokumenty pisane, ale również, na przykład, dane statystyczne, fotografie czy filmy.

Analiza zawartości definiowana jest jako technika badawcza służąca systematycznemu, obiektywnemu i ilościowemu opisowi treści komunikacyjnych⁵ lub jeszcze krócej – jako badanie artefaktów społecznych

³ Pojęcie *content analysis* bywa tłumaczone na język polski dwojako: „analiza zawartości” oraz „analiza treści”. W niniejszym tekście analiza zawartości (właściwa *content analysis*) rozumiana jest szeroko: jako badanie wszelkich przekazów symbolicznych (artefaktów kultury: tekstu, rysunku, obrazu, rzeźby, fotografii, filmu, nagrania audio, kulturowytworu w cyberprzestrzeni, etc.), według pewnych przyjętych w naukach społecznych standardów dotyczących między innymi procedury kodowania, a następnie interpretacji zakodowanego przekazu. Z kolei analiza treści dotyczy wyłącznie tekstu i zawiera się w analizie zawartości. Niektórzy badacze odmiennie rozumieją te dwa pojęcia: analiza zawartości przekazów jest dla nich ilościowa, fragmentaryczna, systematyczna, generalizująca, odkrywa jawne znaczenia, obiektywizuje, zaś analiza treści – jakościowa, holistyczna, selektywna, ilustracyjna, odkrywa ukryte znaczenia, odnosząca się do czytelnika. Por.: M. Szpunar, *Analiza zawartości a analiza treści jako metody badawcze*, http://www.magdalenaszpunar.com/_dydaktyka/Analiza%20treści_metody_badań_1.pdf (dostęp: 3.09.2012).

⁴ Pojęcie badań niejawnych wprowadził do słownika nauk społecznych w latach sześćdziesiątych XX wieku profesor Uniwersytetu Stanforda Eugene J. Webb wraz ze zespołem, a następnie w latach osiemdziesiątych wskazał tę metodę jako tożsamą z badaniami niereaktywnymi: E.J. Webb, D.T. Campbell, R.D. Schwartz, L. Sechrest, *Unobtrusive Measures: nonreactive Research in the Social Sciences*, Chicago 1966; E.J. Webb, D.T. Campbell, R.D. Schwartz, L. Sechrest, J.B. Grove, *Nonreactive Measures in the Social Sciences*, Dallas 1981.

⁵ B. Berelson, *Content analysis in communication research*, Glencoe 1952, s. 18. Do definicji Bernarda Berelsona nawiązuje i rozwija ją jeden z późniejszych klasyków tej metody Klaus Krippendorff: K. Krippendorff, *Models of messages: three prototypes*, [w:] G. Gerbner, O.R. Holsti, K. Krippendorff, G.J. Paisly, Ph.J. Stone (red. nauk.), *The analysis of communication content*, Nowy Jork 1969.

(wytworów ludzkich, takich jak na przykład: książki, prawo, czy przekazy medialne)⁶. Szerzej ujmując, polega ona na analizie materiału językowego i innego materiału symbolicznego w sposób zobiektywizowany i systematyczny, ustalając i opisując cechy tych przekazów, umożliwiając wyciągnięcie wniosków dotyczących indywidualnych oraz społecznych zjawisk niejęzykowych, to jest zjawisk, dla których język i inne systemy symboliczne są narzędziem opisu rzeczywistości. Metoda opiera się na supozycji, że w tym, co ludzie mówią, piszą i przekazują w formie symbolicznej dają świadectwo swoim dążeniom, postawom, ocenom sytuacji, wiedzy oraz milcząco przyjmowanym założeniom dotyczącym otaczającego świata. Przyjmuje się, iż zarówno forma, jak i treść przekazu ma charakter nieprzypadkowy. Ponadto w języku zawarte są zarówno struktury poznawcze jak i formy ekspresyjne, emocjonalne i wartościujące, nie zawsze i nie w pełni uświadomione przez ich autora.

Obecność analizy zawartości silnie zaznacza się w głównym nurcie nauk politycznych, w szczególności w badaniach nad przemocą polityczną⁷. Jason M. Satterfield przeprowadził ilościową analizę treści publicznych przemówień, wypowiedzi w debatach, a także publicznej i prywatnej korespondencji, pamiętników i wywiadów kluczowych światowych polityków w okresie II wojny światowej Winstona Churchilla, Adolfa Hitlera, Franklina Delano Roosevelta oraz Józefa Stalina. Interesował go stopień natężenia agresji i ryzyka w tych wypowiedziach. Posłużył się miarami ilościowymi – prostą statystyką opisową (średnią arytmetyczną i odchyleniem standardowym), a także analizą jakościową, której poświęcił osobną sekcję w artykule⁸. Podobne analizy przeprowadzano także wcześniej⁹. Jednym z najszerzej zakrojonych współczesnych badań dotyczących zawartości prasy jest dzieło Johna Naisbitta i jego ówczesnej małżonki Patricii Aburdene *Megatrendy 2000*¹⁰.

⁶ A.M. Messinger, *Teaching Content Analysis through Harry Potter*, „Teaching Sociology” 2012, nr 40 (4), s. 360.

⁷ L. Broom, S. Reece, *Political and Racial Interest: A Study in Content Analysis*, „The Public Opinion Quarterly” 1955, nr 19 (1), s. 5–19; H. Sebald, *Studying National Character Through Comparative Content Analysis*, „Social Forces” 1962, nr 40(4), s. 318–322.

⁸ J.M. Satterfield, *Cognitive-Affective States Predict Military and Political Aggression and Risk Taking: A Content Analysis of Churchill, Hitler, Roosevelt, and Stalin*, „The Journal of Conflict Resolution” 1998, nr 42(6), s. 667–690.

⁹ Ch.R. Stevens, *A Content Analysis of the Wartime Writings of Chiang Kai-Shek and Mao Tse-Tung*, „Asian Survey” 1964, nr 4(6), s. 890–903.

¹⁰ J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000. The New Directions For the 1990's*, Nowy Jork 1990.

Metoda ta od blisko ośmiu dekad znajduje zastosowanie w badaniu podręczników do historii. Pierwsza zbiorowa praca wykorzystująca analizę zawartości (a ściślej – analizę treści) została opublikowana w latach dwudziestych XX wieku w Szwecji¹¹. Z kolei, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej po raz pierwszy wykorzystał tę metodę Arthur Walworth, który przeanalizował sposoby interpretacji i prezentowania przez amerykańskie podręczniki historii szkół średnich konfliktów zbrojnych, w których brały udział Stany Zjednoczone. Dokonał tego z perspektywy porównawczej analogicznych treści w podręcznikach państw, które były wrogami USA podczas II wojny światowej¹². Na uwagę zasługuje również Edgar Litt z Boston College, który przeprowadził analizę tekstów edukacyjnych, postaw wobec lokalnych liderów – odnalazł on i sklasyfikował istotne różnice pomiędzy wykładanymi treściami a postawami wobec lokalnych liderów¹³. Pionierskie badania podjęła Carol J. Auster analizując podręczniki Żeńskiej Organizacji Skautowej w wymiarze zmian treści socjalizacyjnych w czasie. Analiza obejmowała okres ponad siedemdziesięciu lat. W szczególności interesowały ją treści socjalizacyjne dotyczące preferowanej roli kobiet jako gospodyń domowych. Przeprowadziła ona analizę ilościową polegającą na kodowaniu treści jawnych i prezentacji ich w postaci prostych tabulacji¹⁴. Do dzisiaj podręczniki historii są przedmiotem rozważań uczonych (*notabene*: głównie z zastosowaniem metody analizy treści lub analizy zawartości), o czym świadczy numer „Education Inquiry” z 2011 roku pod redakcją Per-Olof Erixona w całości poświęcony tym zagadnieniom, zaś wydany przez szwedzką Umeå School of Education Uniwersytetu w Umeå. Metoda ta wykorzystywana jest powszechnie do badań podręczników (głównie historii i wiedzy o społeczeństwie) na całym świecie: w Europie¹⁵, obu

¹¹ W. Carlgren, V. Söderberg (red. nauk.), *Report on Nationalism in History Textbooks*, Sztokholm 1925.

¹² A. Walworth, *School histories at war: a study of the treatment of our wars in secondary school history books of the United States and in those of its former enemies*, Cambridge 1938.

¹³ E. Litt, *Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination*, „American Sociological Review” 1963, nr 28(1), s. 69–75.

¹⁴ C.J. Auster, *Manuals for Socialization: Examples from Girl Scout Handbooks 1913–1984*, „Qualitative Sociology” 1985, nr 8(4), s. 359–367.

¹⁵ H. Schiessler, Y. Nuhoglu Soysal (red. nauk.), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, Nowy Jork 2005.

Amerykach¹⁶, w Azji¹⁷, w Afryce¹⁸ i na Bliskim Wschodzie¹⁹. Badania takie przeprowadziła w Polsce Barbara Szacka analizując treść podręczników szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej²⁰.

Analiza zawartości jest obecnie powszechnie wykorzystywana do badań prasy oraz Internetu. Istnieją liczne profesjonalne i wyspecjalizowane narzędzia informatyczne służące do monitorowania treści prasy, Internetu (w szczególności mediów społecznościowych). Wykształciły się procedury analizy i prezentacji tych treści. Powszechnie wykorzystuje się komputerowe wspomaganie procesu refleksji nad tekstem w czym wyręcza badacza dedykowane do tego celu oprogramowanie komercyjne (np. Atlas.ti, MAXQDA) oraz niekomercyjne (m.in. WeftQDA, AnSWR) noszące zbiorczą nazwę CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*)²¹.

Schemat analizy zawartości w badaniu interpretacji przemocy politycznej w podręcznikach historii. Plan analiz danych

Fundament analizy zawartości stanowi procedura kodowania dokonywana na danych o charakterze jakościowym, nieskwantyfikowanych, czyli na tekście lub innego rodzaju materiałach symbolicznych (dzieło sztuki, fotografia, film). Kodowanie – w najprostszym ujęciu – stanowi pewien sposób określania, czego dotyczą analizowane dane. W toku

¹⁶ C. Nava, *Brazil in the Making: Facets of National Identity*, Lanham 2006.

¹⁷ A. Mizobe, *Nationalism in School Textbooks: A Comparative Study of Britain and Japan, 1919–1955*, Lancaster 1997.

¹⁸ R. Siebörger, *History and the Emerging Nation: The South African Experience*, „International Journal of Historical Learning: Teaching and Research” 2000, nr 1(1), s. 39–48; D.C. Woolman, *Educational Reconstruction and Post-colonial Curriculum Development: A Comparative Study of Four African Countries*, „International Education Journal” 2001, nr 2(5), s. 27–46.

¹⁹ E. Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks 1948–2000*, Westport 2000.

²⁰ B. Szacka, *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej*, [w:] *Polska dziecięca*, B. Szacka (red.), Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 75–124.

²¹ Lista tych programów, choć niewyczerpująca, wraz z recenzjami znajduje się: <http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/>, (dostęp: czerwiec 2014). Zainteresowanych komputerowymi metodami analizy tekstów odsyłam do: J. Bieliński, K. Iwińska, A. Rosińska-Kordasiewicz, *Analiza danych jakościowych przy użyciu programów komputerowych*. „ASK” 2007, nr 16, s. 89–114; G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa 2011, s. 187–215.

analizy treści badacz dokonuje systematyzacji opracowywanego tekstu wyodrębniając i oznaczając określone jego fragmenty. Tożsamym pod względem znaczenia – w opinii badacza – wyjątkom nadaje się zbiorcze, syntetyczne nazwy określane mianem kodów²². Procedurę tę nazywa się kodowaniem. Jest ona swoistą redukcją danych prowadzoną na zasadach logiki dwuwartościowych predykatów: rozłączności i wyczerpywalności; opiera się na tworzeniu syntetycznych i abstrakcyjnych ujęć danych – tak zwanych kluczy kategoryzacyjnych. Przedmiotem kodowania w tekstach mogą być poszczególne słowa, związki frazeologiczne, zdania, akapity lub inne, wybrane przez badacza z całości fragmenty. Kody wyznaczają główny kierunek interpretacji tekstu²³. Kryteria kodowania, a następnie lista kodów ustalana jest w toku wielokrotnego wczytywania się w tekst; w teorii ugruntowanej wyróżnia się kilka etapów tej procedury: kodowanie wstępne (polegające na odczytywaniu bezpośredniego, dosłownego znaczenia tekstu), kodowanie skoncentrowane (podczas którego następuje wstępna konceptualizacja danych polegająca na syntetyzowaniu i wyjaśnianiu większych ich fragmentów), kodowanie zogniskowane (na etapie którego kody łączone są w większe całości – kategorie) i wreszcie kodowanie teoretyczne (stanowiące ukoronowanie analiz polegające na ustalaniu relacji, w jakie wchodziły kody tworząc hipotezy, a następnie zintegrowaniu ich w teorię)²⁴.

Opis w analizie treści powinien spełniać następujące standardy: jest on wieloaspektowy, obiektywny, systematyczny i ilościowo-jakościowy²⁵. Wieloaspektowość oznacza uwzględnianie w analizach zarówno składniowych (syntaktycznych) jak również semantycznych (znaczeniowych) elementów badanego przekazu, zarówno treści jawnych, jak też treści ukrytych; to co zastało ujęte w przekazie jest równie ważne, jak to co zostało w nim pominięte. Obiektywizm analiz odnosi się do precyzyjnego zdefiniowania sposobu i zasad wyróżniania z tekstu (w tekście) określonych części i nadawania im kodów. Mówimy tu zatem o dążeniu badacza do uzyskiwania powtarzalnych wyników niezależnie od tego, kto

²² Pojęcie kodu jest używane najszerzej, choć wykorzystywane są pojęcia takie jak indeks, kategoria, wątek. Więcej na ten temat: tamże, s. 81.

²³ Tamże, s. 83.

²⁴ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009, s. 65–90.

²⁵ Postulaty te są swoistymi powszechnikami analizy zawartości. Jako pierwszy sformułował je Bernard Berelson: B. Berelson, *Content analysis...*, s. 18 i n.; patrz także: C.W. Roberts, *Other Than Counting Words: A Linguistic Approach to Content Analysis*, „Social Forces” 1989, nr 68 (1), s. 147.

analizy dokonuje. Systematyczność oznacza badanie całości przekazu lub – w przypadku przekazów zbyt obszernych – właściwego, to jest najczęściej losowego doboru jego fragmentów, by wyeliminować zjawisko analizy fragmentarycznej, a przez to stroniczej. Wielu badaczy poprzestaje wyłącznie na analizie ilościowej (polegającej na samoograniczeniu się wyłącznie do ustalenia frekwencji występowania lub niewystępowania określonych kategorii) lub jakościowej (ciążącej ku większej swobodzie badacza, wielokrotnego wczytywania się w tekst w nadziei osiągnięcia „rozumienia” poddawanego badaniu materiału). Oba podejścia należy uznać za równoważnościowe i komplementarne, bowiem procedura kodowania ma funkcję nie tyle i nie tylko opisową (deskryptywną), ale również wyjaśniającą i eksploracyjną²⁶. Analiza zawartości umożliwia zrealizowanie w sposób standaryzowany klasycznej Laswellowskiej formuły: *kto mówi, co mówi, do kogo mówi, jakim kanałem i z jakim skutkiem?*²⁷ Ma ona wówczas charakter wielowymiarowy – opisujący cechy transmisji, umożliwiając wnioskowanie o nadawcy przekazu lub motywach wytworzenia przekazu, dostarczający wiedzę o efektach tego przekazu wywieranego na jego odbiorcach.

Analizę treści podręczników do historii poprowadzono w trzech następujących warstwach: semantycznej (semantyczno-kategorialnej), retorycznej (narracyjnej) oraz faktograficznej. W warstwie semantycznej przedmiotem zainteresowania jest poszczególne słowo, nazwa, określenie – są to rudymentalne kategorie analizy. Pionierami tego typu analiz byli dwaj polscy filozofowie i logicy Stanisław Leśniewski i Kazimierz Ajdukiewicz. Opracowane przez nich koncepcje zostały rozwinięte do postaci konkretnych narzędzi analiz i obecnie funkcjonują w ramach analizy treści pod nazwą analizy wydźwięku (zwanej także w praktyce badawczej – powszechnie, lecz błędnie – analizą sentymentu). W warstwie retorycznej (narracyjnej) badacz skupia się na sposobie pisania o zjawiskach – sposobie prezentowania faktów, obecności lub braku rozmaitych środków wyrazu. W jej ramach dokonujemy odkrycia treści dotychczas ukrytych. E. Babbie wskazuje, że kodowanie treści jawnych i treści ukrytych rządzi się niejednakimi prawami. Treści jawne odnoszą się do widocznej, czytelnej i bezpośredniej treści przekazu. Z kolei treści ukryte – to jego głębokie znaczenie, nie zależą one bezpośrednio

²⁶ R.E. Mitchell, *The Use of Content Analysis for Explanatory Studies*, „The Public Opinion Quarterly” 1967, nr 31(2), s. 230–241.

²⁷ H.D. Lasswell, *The structure and function of communication in society*, [w:] L. Bryson (red. nauk.), *The communication of ideas: Religion and civilization series*, Nowy Jork 1948, s. 37–51.

od liczby występujących w danym przekazie słów, w większym stopniu oparte są na subiektywnej interpretacji kodującego, przyjętych przezeń kryteriach i założeniach²⁸. Z kolei w warstwie faktograficznej analizie podlegają konkretne fakty – ich obecność lub ich brak w tekście, a także – jeśli się pojawiły – ich zakres.

Korzystając z Laswellovskiej formuły wygenerowano pięć następujących cząstkowych problemów badawczych, składających się na wielowymiarową interpretację zjawiska przemocy Niemców wobec Polaków podczas okupacji:

1. W jaki sposób opisywany jest sprawca przemocy? Jakie nazewnictwo jest wobec sprawców używane – negatywne czy neutralne?
2. Kto jest winny przemocy? Konkretnie osoby wymienione z nazwiska czy z nazwy sprawowanej funkcji, instytucje (militarne, paramilitarne, cywilne), państwo niemieckie jako całość, czy może są określane bezosobowo?
3. Jakie formy przemocy są wymieniane i opisywane? Jak są one nazywane?
4. Jakie są skutki przemocy politycznej? Jakie straty poniósł naród polski na skutek tej przemocy?
5. W jaki sposób tłumaczone jest to, co niewytłumaczalne? Jak jest uzasadniania przemoc polityczna: politycznie, ideologicznie, a może ekonomicznie?
6. Jakie cele stawiali sobie sprawcy przemocy politycznej? Co chcieli osiągnąć? Czy działania były racjonalne i zaplanowane czy podejmowane *ad hoc*?
7. Jak jest oceniana przemoc? Jak są oceniane jej poszczególne przejawy? A więc czy treść podręcznika ogranicza się do samego sprawozdania, czy do moralizowania?

Tabela 1 prezentuje schemat analizy zawartości w badaniu interpretacji przemocy politycznej w podręcznikach historii z uwzględnieniem cząstkowych problemów badawczych, pytań badawczych, odpowiadających im wskaźników, z wyszczególnieniem typu wskazanej analizy oraz odpowiadającymi poszczególnym kategoriom cząstkom Laswellovskiej formuły. Z przyczyn praktycznych problemy 1 i 2 oraz 3 i 4 scalono ze sobą w toku dalszej analizy i omówiono je we wspólnych podrozdziałach.

²⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 347.

Tabela 1. Schemat analizy zawartości w badaniu interpretacji przemocy politycznej w podręcznikach historii.

Częstkowe problemy badawcze	Pytania badawcze	Wskaźniki	Typ analizy treści (semantyczna, faktograficzna, narracyjna)	Częstka formuły Laswellowskiej
1. Wizerunek sprawców przemocy politycznej	W jaki sposób opisywany jest sprawca przemocy?	Nazewnictwo sprawców przemocy politycznej, analiza wydzwięku – negatywnego lub neutralnego.	semantyczna	Kto?
2. Wina sprawców przemocy politycznej	Kto jest winny przemocy?	Analiza podmiotów wskazywanych jako winne przemocy: konkretne osoby oznaczone z nazwiska lub nazwy pełnionego stanowiska, instytucje (militarne, paramilitarne czy cywilne), państwo niemieckie lub naród niemiecki (jako całość), inne typy określeń.	narracyjna	Kto?
3. Formy przemocy politycznej	Jakie formy przemocy są obecne? Jak są one nazywane? Jakie są konsekwencje przemocy politycznej?	Próba systematyki form przemocy fizycznej, ekonomicznej i kulturowej. Studium nazw własnych i wydarzeń (np. akcja AB, Sonderaktion, Grossaktion, Zamojszczyzna i lubelskie, Oświęcim, Palmiry, etc.).	faktograficzna/ semantyczna	Co? Jakim kanałem? Do kogo mówi?
4. Skutki przemocy politycznej	Jakie są skutki przemocy politycznej? Jakie straty poniósł naród Polski na skutek tej przemocy?	Liczby ofiar II wojny światowej w tym poszczególnych aktów przemocy.	faktograficzna	Co? Z jakim efektem?

Częstkowe problemy badawcze	Pytania badawcze	Wskaźniki	Typ analizy treści (semantyczna, faktograficzna, narracyjna)	Częstka formuły Laswellowskiej
5. Źródła (uzasadnienia) przemocy politycznej	W jaki sposób tłumaczone jest to, co niewytłumaczalne? Jak jest uzasadniana przemoc polityczna?	Próba systematyki źródeł przemocy: ideologiczne, ekonomiczne, socjopolityczne.	narracyjna	Co?
6. Cele przemocy politycznej	Jakie cele stawiali sobie sprawcy przemocy politycznej?	Analiza celów globalnych i częstkowych niemieckiej polityki na ternach okupowanych.	narracyjna	Co?
7. Oceny moralne przemocy politycznej	Jak jest oceniana przemoc? Jak są oceniane jej poszczególne przejawy? A więc czy treść podręcznika ogranicza się do samego sprawozdania, czy do moralizowania?	Analiza ocen moralnych przemocy politycznej: celowa, zracjonalizowana, zaplanowana <i>versus</i> niecelowa, irracjonalna, niezaplanowana, chaotyczna. Formy ferowania ocen.	narracyjna	Z jakim efektem?

Źródło: opracowanie własne.

Interpretacje przemocy politycznej – analiza zawartości podręczników do historii

Niniejsza część artykułu ma charakter empiryczny. Dokonano w niej wielowymiarowej analizy interpretacji aktów przemocy Niemców wobec Polaków w podręcznikach do historii dla szkół średnich: wizerunku sprawców przemocy politycznej, problemu ich winy, form oraz skutków przemocy politycznej, uzasadnień, celów oraz ocen moralnych przemocy politycznej. Analizie poddano 37 podręczników (*vide*: Aneks 1.) wydanych od 1953 do 2013 roku, a dopuszczonych lub zatwierdzonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty.

Wizerunek i problem winy sprawców przemocy politycznej

Analizę wizerunku sprawców przemocy politycznej przeprowadzono z wykorzystaniem analizy semantyczno-kategorialnej. Rudymentarnymi kategoriami semantycznymi są zdania i nazwy. W toku analizy skoncentrowano się na tych ostatnich, analizując jakie określenia stosowano w podręcznikach do historii w odniesieniu do sprawców przemocy – Niemców; akcentując tym samym tezę, że nazwa stanowi pierwotną i rozstrzygającą kategorię ocenną danego obiektu lub zjawiska – poprzez nią wyrażamy świadomie lub nieświadomie, lecz najdobitniej i najtrafniej swoje postawy. Analizowany materiał objął te fragmenty, które dotyczyły relacji pomiędzy Niemcami i Polakami od wybuchu do zakończenia II wojny światowej, na przykład:

*Naziści według dokładnych spisów mordowali polskich ziemian, nauczycieli, instruktorów harcerskich, księży, byłych powstańców wielkopolskich i śląskich*²⁹.

W toku analizy zebrano 738 określeń sprawców przemocy, które w toku kodowania podzielono na siedem następujących kategorii nazw:

1. Konkretne osoby wskazane z nazwiska (lub pełnionej funkcji), na przykład: Adolf Hitler, Hans Frank, Jürgen Stroop, Führer, Reichsführer-SS. Najczęściej były to fakty odnoszące się do ludobójczej polityki Niemiec, na przykład:

²⁹ M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Podręcznik do historii dla klasy III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2008, s. 180.

[...] Hitler powziął decyzję co do losu opanowanej przez Niemców części państwa polskiego³⁰.

2. Instytucje. W toku analiz wyróżniono następujące grupy podmiotów:
 - a. **militarne** (Wehrmacht, w tym Heer – wojska lądowe, Kriegsmarine – marynarka wojenna oraz Luftwaffe – lotnictwo);
 - b. **paramilitarne**, gdzie lokuje się przede wszystkim SS – Schutzstaffel, w tym Waffen-SS, która, choć było to ugrupowanie *stricto* militarne, została jednak umieszczona w niniejszym punkcie, ponieważ brak w podręcznikach do historii rozróżnienia pomiędzy Allgemeine SS (ogólną SS), a jej częścią wojskową, czyli Waffen-SS. Tu zaliczono także Sicherheitspolizei (SiPo, czyli Policję Bezpieczeństwa) i Sicherheitsdienst (SD, czyli Służbę Bezpieczeństwa). Na tę pierwszą składały się Policja Kryminalna (Kripo) oraz Geheime Staatspolizei (Gestapo – Tajna Policja Państwowa). Listę instytucji paramilitarnych zamykają – wyjątkowo zbrodnicze nawet na tle już wymienionych – Grupy Operacyjne (Einsatzgruppen) stanowiące jednostki utworzone wspólnie przez SiPo oraz SD;
 - c. **cywilne**, sprawujące funkcje administracyjne (formalnie od 25 października 1939 roku, to jest od przejęcia administracji od władz wojskowych) w utworzonych przez Niemców Generalnym Gubernatorstwie oraz wcielonych do III Rzeszy Kraju Warty i Gdańsku – Prusach Zachodnich, a następnie – po ataku na ZSRR – utworzonym wówczas Okręgu Białostockim, Komisariacie Rzeszy Ukraina oraz Dystrykcie Galicja.
3. Nazwy wskazujące państwo niemieckie lub naród niemiecki jako sprawców przemocy. Ta kategoria zawierała nazewnictwo jak np.: Niemcy, niemieckie, III Rzesza, czy Tysiącletnia Rzesza.
4. Sprawcy przemocy określani za pomocą tak zwanej formacji odnazwiskowej pochodzącej od swojego przywódcy Adolfa Hitlera, a więc: hitlerowcy. Zbiór tego typu nazw jest dość pokaźny, dlatego uczyniono zeń odrębną kategorię.
5. Sprawcy przemocy określani nazwą pochodzącą od ideologii jaką wyznawali: naziści, faszyci, hitlerowcy. Na przykład:

Hitlerowcy nie nadążali z zakopywaniem czy paleniem zmarłych, toteż wybudowali w obozach krematoria, gdzie palili zwłoki nieszczęśliwych ofiar³¹.

³⁰ S. Sierpowski, *Historia najnowsza (1918–1994). Podręcznik dla szkoły średniej*, Warszawa 1995, s. 151.

³¹ J. Garas, H. Katz, S. Kowalczyk i in., *Historia 1914–1945. Dla klasy III techników*, Warszawa 1959, s. 206.

6. Sprawcy przemocy wskazywani za pomocą nazw wywodzonych bezpośrednio od czynów i funkcji: okupanci, agresorzy, wrogowie.
7. Sprawcy przemocy określani bezosobowo. Przykładu takiego opisu dostarcza między innymi pierwszy powojenny podręcznik do historii, w którym poruszano temat II wojny światowej, wydany pod redakcją Żanny Kormanowej: „młodzież zmuszono do pracy”, „zamknięto polskie pisma”, „aresztowano profesorów”, „poddano brutalnemu traktowaniu”, „urządzono krematorium”, „w Żabikowie pod Poznaniem istniał obóz, gdzie znęcano się nad ludźmi w niesłychany sposób”³², „Jednocześnie na moczarach pod Oświęcimiem przystąpiono do budowania największego obozu koncentracyjnego w Europie”³³; „W Brzezinkach zbudowano pierwsze urządzenia do trucia ludzi gazem cyklonem. Do palenia ciał pomordowanych zbudowano cztery ogromne piece krematoryjne”³⁴.

Poniżej zamieszczono tabelę 2 zawierającą syntetyczne zestawienie wyróżnionych siedmiu kategorii nazw – ogółem, to jest dla wszystkich podręczników oraz w podziale na podręczniki okresu Polski Ludowej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i III Rzeczypospolitej.

Wyniki analiz przedstawione w tabeli wymagają komentarza. Najliczniejszą kategorię nazw sprawców przemocy stanowią nazwy wskazujące państwo niemieckie (III Rzesza, Niemcy) lub naród niemiecki (Niemcy, niemiecki) jako sprawców przemocy politycznej, wskazania te stanowią ponad jedną trzecią wszystkich określeń (36,45 proc.). Typowy kontekst ich użycia prezentuje poniższy przykład:

*Tę politykę Niemcy realizowali tak skutecznie, że pod koniec wojny 1/3 ludności GG była wymordowana, a cały kraj wyniszczony. [...] Poza grabieżą mienia, głodzeniem ludności i nadmierną pracą Niemcy dopuszczali się na ludności polskiej zbrodni, nieznanych w dziejach narodów cywilizowanych*³⁵.

Najczęściej pojawiające się określenie w ramach tej kategorii to „Niemcy” – 208 wskazań, ekstremalnie rzadko figurujące w związku frazeologicznym „Niemcy hitlerowskie” – 3 wskazania lub „niemieccy okupanci” – 3 wskazania, na drugim miejscu znajdują się określenia odwołujące się do nazwy państwa – Rzesza (33 wskazania) lub III Rzesza (9 wskazań).

³² Ż. Kormanowa, W. Kula, T. Daniszewski, J. Kancewicz, W. Najdus, L. Grosfeld, M. Turlejska, *Historia Polski 1864–1945. Materiały do nauczania w klasie XI*, Warszawa 1953, s. 386–387.

³³ Tamże, s. 390.

³⁴ Tamże, s. 391.

³⁵ H. Sędziwy, *Historia dla klasy VII*, Warszawa 1959, s. 218, 219.

Tabela 2. Zestawienie kategorii nazw sprawców przemocy (wywieranej przez Niemców wobec polskich obywateli) podczas II wojny światowej

Kategorie nazw	Podręczniki Polski Ludowej i PRL		Podręczniki III RP		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Osoby lub funkcje	1	0,62	10	1,74	11	1,49
Instytucje – militarne, paramilitarne, cywilne	14	8,64	128	22,22	142	19,24
Państwo niemieckie jako całość lub naród niemiecki (III Rzesza, Niemcy)	31	19,14	238	41,32	269	36,45
Formacja odnazwiskowa (hitlerowiec, hitlerowcy)	30	18,52	49	8,51	79	10,70
Nazwy nawiązujące do ideologii (hitleryzm, nazizm, faszyzm)	6	3,70	15	2,60	21	2,85
Nazwy wywodzące się od konkretnych czynów Niemiec (agresor, okupant, wróg)	47	29,01	62	10,76	109	14,77
Opisy bezosobowe	33	20,37	74	12,85	107	14,50
Ogółem	162	100,00	576	100,00	738	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę na istotny fakt: częstotliwość używania nazw „Niemcy” lub „III Rzesza” istotnie różni się w podręcznikach wydanych do 1989 roku i po 1989 roku. W tym pierwszym przypadku autorzy wyraźnie unikali nazwy „Niemcy” lub „III Rzesza” – pojawia się ona w co piątym przypadku (19,4 proc.). Znacznie częściej ta kategoria nazw stosowana jest w podręcznikach współczesnych – stanowi ona blisko połowę wszystkich kategorii nazw (41,32 proc.). Rysują się kolejne wyraźne różnice pomiędzy okresem Polski Ludowej i PRL, a III Rzeczypospolitą. Do 1989 roku znacznie chętniej niż w okresie późniejszym stosowano nazwy: odwołujące się do formacji odnazwiskowej (hitlerowcy) 18,52 proc. *versus* 8,51 proc. w III RP, wskazujące na określone czyny – agresor, okupant, wróg (29,01 proc. *vs* 10,76 proc. w III RP) oraz bezosobowe (20,37 proc. *vs* 12,85 proc. w III RP). Konsekwentne unikanie w okresie przed 1989 rokiem wyraźnego wskazania Niemców jako sprawcy przemocy wynika z uwarunkowań ideologiczno-politycznych związanych z utworzeniem na terenie byłej radzieckiej strefy okupacyjnej 7 października 1949 roku Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Do momentu utworzenia NRD prasa oraz nauka polska używała nazw „Niemcy” lub „III Rzesza”. Po powstaniu nowego kraju sojuszniczego w ramach Bloku Wschodniego

zmodyfikowano stosowane nazewnictwo – odtąd winni przemocy mieli być zwolennicy określonej ideologii czy zwolennicy A. Hitlera, nie zaś Niemcy. W III RP obserwujemy odchodzenie od określenia „hitlerowcy” stworzonego na potrzeby propagandowe i coraz częściej posługiwanie się nazwą „Niemcy” lub „niemiecki”. Pozytywną tendencją we współczesnych podręcznikach jest wzrost precyzji we wskazywaniu sprawców przemocy politycznej – konkretnych instytucji: militarnych, paramilitarnych i cywilnych (w Polsce Ludowej i PRL było to zaledwie 8,64 proc. nazw, a w III RP aż 22,22 proc.). Jako źródła przemocy politycznej wobec Polaków wskazywane są najczęściej instytucje cywilne (57,24 proc.), następnie paramilitarne (33,10 proc.), zaś na końcu wojsko (9,66 proc.). Pośród instytucji cywilnych używane są najczęściej nazwy ogólnikowe takie jak: władze, administracja, przywódcy. Organizacje paramilitarne określane są konkretnymi nazwami: najczęściej pojawia się ogólne słowo policja (policja niemiecka, niemieckie formacje policyjne), ale też wskazywane są konkretne organizacje: Gestapo, SS, Einsatzgruppen. Nazwy te uznać należy za niestety zbyt ogólnikowe, brak również jakichkolwiek wzmianek na temat innych zbrodniczych formacji. Mowa tu na przykład o samowolnej (i rozwiązanej w związku z tym w 1940 roku) Volksdeutscher Selbstschutz – organizacji paramilitarnej, złożonej z przedstawicieli niemieckiej mniejszości narodowej zamieszkującej terytorium II Rzeczypospolitej, utworzonej we wrześniu 1939 roku na okupowanych ziemiach polskich. Do końca 1939 roku z rąk Selbstschutzu zginęło – jak szacują historycy – około 50 tysięcy obywateli polskich. Podobnie brak konkretnych informacji na temat działalności takiej zbrodniczej formacji jak 36 Dywizja Grenadierów SS Dirlewanger, której czyny budziły odrazę nawet w szeregach SS. Ocenia się, że jest ona winna zamordowania ponad pół miliona Słowian i Żydów, którym odbierali życie w szczególnie okrutnymi metodami. Powierzchowność i fragmentaryczność są istotnym zaburzeniem systematyczności wykładów, mogą utrudniać uczniom orientację i twórcze przyswajanie materiału. Materiał ów siłą rzeczy ograniczany w warstwie faktograficznej, tym bardziej winien być precyzyjny, ścisły i skrupulatny.

Warto zwrócić uwagę na niewielką liczbę odwołań do nazw pochodzących od określeń ideologii sprawców przemocy (nazizm, faszizm, hitleryzm), utrzymując się one na niskim poziomie: 3,70 proc. w publikacjach sprzed 1989 roku i 2,60 proc. w podręcznikach wydanych po 1989 roku.

Przeprowadzona analiza wydzwiku wskazuje, że autorzy podręczników pomimo budzącego bardzo silne emocje tematu starają się wypowia-

dać *sine ira*. Brak – poza nielicznymi przypadkami – określeń nacechowanych emocjami. Na 738 określeń Niemców zaledwie trzy miały charakter emocjonalny, były to: „hitlerowscy siepacze”, „ludobójcy hitlerowscy” oraz „zbrodniarze faszystowsy”. Wszystkie wymienione pochodziły z podręczników wydanych przed 1989 rokiem.

Spośród instytucji jako sprawców przemocy najczęściej wskazuje się w podręcznikach ogólnikowo niemiecką administrację (56,63 proc.), obarczając winą władze cywilnie rozmaicie określane, np. władze niemieckie, władze III Rzeszy, władze hitlerowskie, nazistowscy przywódcy, nazistowscy dygnitarze, administracja niemiecka. Często wymienia się niemiecką policję polityczną (Gestapo) – 19,31 proc., rzadziej SS (11,03 proc.) oraz Wehrmacht (8,9 proc.) i Grupy Operacyjne (4,13 proc.).

Niezadowolający może wydawać się fakt, że podręczniki niezbyt konkretnie wskazują poszczególne formacje, jak również pominięcie milczeniem niektórych z nich. Przemysłane systematyzowanie materiału podręcznikowego i właściwa selekcja materiału dodatkowego czyniło i czyni pracę nauczyciela historii w szkole wyjątkowo odpowiedzialną w tym zakresie.

Formy i skutki przemocy politycznej

Spośród form przemocy politycznej wywieranej przez Niemców na Polakach podczas okupacji podręczniki opisują trzy typy tej przemocy: fizyczną, ekonomiczną i kulturową.

W ramach przemocy fizycznej analizowane podręczniki wzmiankują następujące jej formy: Po pierwsze, przemoc o niższym natężeniu polegającą na ograniczeniu i pozbawieniu wolności obejmujące przymusową pracę, masowe aresztowania („łapanki”), akcje przesiedleńcze (wysiedlenia) oraz wywózki na roboty przymusowe. Po wtóre, w podręcznikach kładziony jest nacisk na przemoc fizyczną o najwyższym natężeniu – eksterminację. Jej formy obejmują publiczne oraz skryte egzekucje, umieszczanie w obozach zagłady, a tam zabijanie gazem lub spalinami samochodowymi (o komorach gazowych odnajdujemy wzmiankę w 15 podręcznikach na – przypomnijmy – 37 analizowanych, w tym we wszystkich wydanych przed 1989 rokiem). Ekstremalnie rzadko pojawiają się wzmianki o innych sposobach eksterminacji – eksperymentach pseudomedycznych (w pięciu podręcznikach, w tym jednym sprzed 1989 roku), aktach okrucieństwa w postaci palenia żywcem (dwa podręczniki wydane w III RP) lub uśmiercaniu zastrzykami

z fenolu lub nafty (dwa podręczniki – jeden wydany przed, zaś drugi po 1989 roku).

Wzmiankowane w podręcznikach formy przemocy ekonomicznej to reglamentacja żywności (system kartkowy) oraz kontyngenty prowadzące do głodu i chorób – odnajdujemy je bez wyjątku we wszystkich analizowanych tekstach.

We wszystkich podręcznikach sygnalizowana lub nawet szerzej omawiana jest przemoc kulturowa rozumiana jako likwidacja szkolnictwa wyższego i drastyczne ograniczenia szkolnictwa niższych szczebli, niszczenie wszelkich przejawów polskiej kultury wyższej, zakaz działalności kulturalnej i naukowej oraz próby germanizacji części ludności polskiej.

Nader ważką kwestię w nauczaniu historii II wojny światowej stanowi eksterminacja inteligencji polskiej przez Niemców. Ów istotny problem podręczniki rozważają wycinkowo, koncentrując się na – wstrząsających, potrzebnych i ważnych – aczkolwiek oderwanych od całości przykładach. Z reguły autorzy poprzestają na hasło Nadzwyczajnej Akcji Pacyfikacyjnej (niem. *Ausserordentliche Befriedungsaktion* – AB) opatrywanej nieodmiennie skrótową i potoczną nazwą Akcji AB (bądź Akcji A-B)³⁶. Za egzemplifikację niezmiennie służą Palmiry³⁷. Jest to – nie ujmując – arcyważny symbol martyrologii inteligencji polskiej podczas II wojny światowej, tymczasem niemieckich zbrodni nie sposób zredukować wyłącznie do tragicznych wydarzeń w tym właśnie miejscu. Przedstawiciele polskiej inteligencji mordowano również w licznych innych lokalizacjach: dystrykcie krakowskim (Fort Krzesławice, Góra Gruszka, Nowy Wiśnicz), dystrykcie lubelskim (Rury Jezuickie, Kumowa Dolina, Czechowo Górne, Niemce, Konopica) oraz dystrykcie radomskim (pod Olsztynem i Apolonką, las Brzask, stadion leśny w Kielcach), trwało również zsyłanie inteligencji do obozów koncentracyjnych i obozów zagłady między innymi do Oświęcimia i Mauthausen (w tym ostatnim miejscu dokonywano ich egzekucji po przyjeździe³⁸). W podręcznikach podawane są rozbieżne dane na temat liczby zamordowanych w ramach Nadzwyczajnej Akcji Pacyfikacyjnej – na przykład Andrzej Garlicki pisze o 2 tys. osób „ele-

³⁶ Patrz na przykład: S. Zając, *Teraz historia. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń 2012, s. 104; A. Garlicki, *Historia 1939–1996/97. Polska i świat*, Warszawa 1997, s. 38.

³⁷ Patrz na przykład: R. Wapiński, *Historia dla IV liceum ogólnokształcącego oraz klasy III techników*, Warszawa 1974, s. 76; A. Garlicki, *Historia 1939–1996/97...*, s. 38.

³⁸ S. Grzesiuk, *Pięć lat kacetu*, Warszawa 2010, s. 153 i n.

mentu przywódczego”³⁹, Ż. Kormanowa o „paru tysiącach”, Roman Wapiński podaje dokładną liczbę 1700 osób⁴⁰, zaś Tadeusz Siergiejczyk obywateli się bez podania liczb⁴¹, podobnie czyni Stanisław Sierpowski⁴². Z kolei Andrzej Pankowicz jest najbardziej precyzyjny podając, że w Palmirach zginęło 1700 osób, zaś w Akcji AB ogółem 3500 osób⁴³. Zapewne zamieszczenie w podręcznikach pełnej i spójnej informacji na ten temat komplikuje brak monografii dotyczącej tych wydarzeń⁴⁴.

W poddanych analizie podręcznikach do historii informacja o poprzednicze Nadzwyczajnej Akcji Pacyfikacyjnej – Akcji Inteligencja (Intelligenzaktion) zamieszczana jest nader rzadko. Pochłonęła ona dalece więcej ofiar (50 tys. zamordowanych w egzekucjach, 50 tys. osób przewiezionych do obozów koncentracyjnych i zagłady) i była ona prowadzona na terenie całej II RP od września 1939 roku do kwietnia 1940 roku. Nazwa Intelligenzaktion pojawia się w zaledwie jednym spośród 37 analizowanych podręczników⁴⁵. Podobnie brak jest informacji o operacji Tanneberg (Unternehmen „Tannenberg”) mającej na celu eksterminację polskiej warstwy przywódczej. Znajdują się co prawda wzmianki na temat niemieckiego terroru, który w szczególności uderzał w inteligencję, jednakże brak systematycznej informacji dotyczącej przedwojennych planów zlikwidowania polskiej inteligencji i warstwy przywódczej, czego dowodem było przygotowanie jeszcze przed niemiecką napaścią na Polskę *Specjalnej księgi Polaków ściganych listem gończym* (Sonderfahndungsbuch Polen, pot. „listy wrogów Rzeszy”). Milczą też zgodnie podręczniki o Akcji T4 (E-Aktion) oraz Aktion 14f13 mających na celu eliminację ludzi nieuleczalnie chorych fizycznie lub chorych psychicznie, jak również o operacji Reinhardt (Einsatz Reinhardt). O tym ostatnim ludobójczym przedsięwzięciu, pod którego kryptonimem kryje się zagłada

³⁹ A. Garlicki, *Historia 1939–1996/97...*, s. 38.

⁴⁰ R. Wapiński, *Historia dla IV liceum...*, s. 76.

⁴¹ T. Siergiejczyk, *Dzieje najnowsze 1939–1945. Historia dla szkół średnich (klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz klasy III technikum i liceum zawodowego)*, Warszawa 1986, s. 156.

⁴² S. Sierpowski, *Historia najnowsza (1918–1994)...*, s. 151.

⁴³ A. Pankowicz, *Historia: Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1991, s. 56.

⁴⁴ R. Sierchuła, W. Muszyński, *Katyń i Palmiry 1940 (Dodatek specjalny IPN)*, „Niezależna Gazeta Polska” 4.04.2008.

⁴⁵ Z.T. Kozłowska, I. Unger, P. Unger, S. Zając, *Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy. Część 3*, Toruń 2004, s. 55–56.

Żydów w Generalnym Gubernatorstwie i dystrykcie Białystok wspomina raptem jeden podręcznik⁴⁶.

Interesujące i pouczające są interpretacje niemieckiego ludobójstwa w obozach zagłady dokonane przez autorów podręczników. We wszystkich podręcznikach pojawia się nazwa największego z nich – Oświęcim-Brzezinka (Auschwitz-Birkenau). Ponadto wymieniane są nazwy miejscowości, w których znajdowały się inne obozy zagłady, względnie obozy koncentracyjne (częściej te znajdujące się na terenach okupowanych przez III Rzeszę, niż te istniejące w samej III Rzeszy): Bełżec, Dachau, Gross-Rosen, Chełmno (Kulmhof), Majdanek, Rogoźnica, Sachsenhausen, Sobibór, Sztutowo oraz Treblinka (wyliczam enumeratywnie). Wyszczególnione przez autorów listy obozów są krótkie, wszelako figurują na nich obozy największe. Odnotujmy, że gros autorów podręczników posługuje się nazwami obozów jako symbolami – są to *exempla* ludobójstwa – nie ujawniając jednak całości systemu zagłady. Gretchen E. Schafft wymienia obok obozów zagłady kilkanaście innych rodzajów tychże, m.in. obozy pracy przymusowej, obozy koncentracyjne, obozy jenieckie, więzienia policyjne (np. Fort VII w Poznaniu), obozy germanizacyjne (np. Kinder Konzentrationslager w Łodzi), a także tzw. dzikie obozy koncentracyjne, zamykając enumeratywne wyliczanie różnych ich zbrodniczych wariantów stwierdzeniem, że „jeszcze dziś w Niemczech co parę kilometrów można trafić na były obóz”⁴⁷. W żadnym z podręczników nie podano pełnej informacji o niemieckim przemyśle zagłady; samych bowiem obozów Komisja do Badania Zbrodni Niemieckich naliczyła w polskich granicach powojennych aż 435⁴⁸.

Fragmentarycznie prezentowana jest również liczba ofiar niemieckiego ludobójstwa. Jedyne podręcznik autorstwa Roberta Śniegockiego z 2004 roku podaje zbiorczą liczbę osób zamordowanych w obozach. Autor wymienia ogólną liczbę uwięzionych w nich – 18 mln, zaś liczbę zamordowanych szacuje na 11 mln⁴⁹. Poddane analizie zawartości podręczniki zawierają niejednorodną liczbę ofiar największego ośrodka ludobójstwa – Oświęcimia-Brzezinki. W podręcznikach Polski Ludowej liczba

⁴⁶ S. Zając, *Teraz historia...*, s. 120.

⁴⁷ G.E. Schafft, *Od rasizmu do ludobójstwa. Antropologia w Trzeciej Rzeszy*, Kraków 2006, s. 153.

⁴⁸ Central Commission for the Investigation of German Crimes of Poland, *German Crimes in Poland*, 1982, s. 22–23.

⁴⁹ R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2004, s. 179.

ta waha się pomiędzy 3–4 mln⁵⁰, a 4–5 mln zamordowanych⁵¹. Inni, jak T. Siergiejczyk, nie wskazują ogólnej liczby ofiar, lecz jedynie „wydajność” niemieckiego przemysłu śmierci – 10 tys. ofiar na dobę⁵². Liczbę ofiar Oświęcimia-Brzezinki podawaną w podręcznikach do historii istotnie redukuje autorzy podręczników wydanych w III Rzeczypospolitej. Najniższą liczbę podaje Krzysztof Gutkowski i współautorzy – oceniając liczbę pomordowanych na „prawie milion”⁵³, a najwyższą (choć przedziałowo) A. Pankowicz wskazując, że w tym obozie zagłady zginęło od 1 do 3 milionów ludzi⁵⁴. Liczby publikowane przez pozostałych autorów podręczników wydawanych w III RP oscylują pomiędzy 1,1 mln, a 2,5 mln. Zwraca uwagę ważki niuans – autorzy pisząc w powyższym kontekście traktują słowo „zginęło” i „wymordowano” wymiennie, wszak mają one nieidentyczny ciężar moralny. Stosują je jednakowo często.

Opisowość i egzemplaryczność sprawia wrażenie wycinkowości i pobieżności; zauważalny jest niedostatek systematycznej warstwy faktograficznej, co może rodzić podejrzenia świadomej retorycznej manipulacji (lub jeśli nieświadomej – błędu) typu *pars pro toto*. Może być to sensownym zabiegiem dydaktycznym, o ile podręcznikowi nie narzucamy roli autonomicznego narzędzia nauczania, a nauczyciel historii odpowiedzialnie podejmie swoje zadanie wyjaśniając niemieckie cele i plany w szerszej, systematycznej perspektywie. Inaczej lektura będzie w istocie listą miejsc masowej zagłady, epatującą martyrologiczną symboliką, acz nie dającą kompletnej i wieloaspektowej orientacji w zatrważającym pragmatyzmie i skrupulatności niemieckich ludobójczych planów.

Źródła przemocy politycznej

Kluczowym elementem interpretacji zjawiska przemocy politycznej jest analiza jej źródeł: W jaki sposób tłumaczone są akty tak zbrodnicze, że niewytłumaczalne? Jak uzasadnia się przemoc polityczną? W podręcznikach do historii wskazywane są najczęściej następujące interpretacje źródeł przemocy politycznej: ekonomiczne, ideologiczne oraz socjopo-

⁵⁰ R. Wapiński, *Historia dla IV liceum...*, s. 73.

⁵¹ Ż. Kormanowa, W. Kula, T. Daniszewski, J. Kancewicz, W. Najdus, L. Grosfeld, M. Turlejska, *Historia Polski 1864–1945...*, s. 385.

⁵² T. Siergiejczyk, *Dzieje najnowsze 1939–1945...*, s. 172.

⁵³ K. Gutkowski, R. Dolecki, J. Smoleński, *Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa 2012, s. 210.

⁵⁴ A. Pankowicz, *Historia. Polska i świat współczesny...*, s. 58.

lityczne. Nadto odnotujmy, iż niewielka część podręczników (8 spośród 37) ignoruje zupełnie wątek źródeł przemocy.

Pośród ekonomicznych źródeł przemocy najczęściej eksponowane jest pragnienie zdobycia przez Niemcy nowych terytoriów, które spożytkowanoby w celach osiedleńczych. Nieco rzadziej sygnalizowana jest chęć eksploatacji ekonomicznej ludności i zasobów na terenach podbitych. Podręczniki wydane przez 1989 rokiem wskazują jako zasadniczy motyw niemieckiej agresji kryzys ekonomiczny systemu kapitalistycznego, z którego racjonalnym i jedynym wyjściem było wywołanie wojny.

Chęć zdobycia nowych terenów (w celach osiedleńczych) – stanowi najczęściej przytaczany podręcznikowy powód; jest to motyw wręcz szablonowy i tuzinkowy, a wymieniany jako główne źródło niemieckiej przemocy aż w 19 poddanych analizie podręcznikach. Myśl ta przytaczana jest we wszystkich podręcznikach wydanych do 1989 roku i w blisko połowie podręczników wydanych w III RP. Zazwyczaj koncept ów streszczany jest jednym zdaniem, na przykład:

Główna myśl przewodnia książki Hitlera Mein Kampf, pisanej jeszcze przed dojściem hitleryzmu do władzy, polegała na konieczności zdobycia «przestrzeni życiowej» (tzw. Lebensraum) dla narodu niemieckiego, a w rzeczywistości – terenu eksploatacji dla wielkich kapitalistów i obszarników niemieckich na wschodzie Europy⁵⁵.

Nadrzędnym celem polityki okupanta było przygotowanie na ziemiach polskich terenów osadniczych – osławionej przestrzeni życiowej (Lebensraum) dla Niemców⁵⁶.

Epizodycznie autorzy podręczników współwymieniają wraz z powyższą koncepcją dwie inne silnie z nią powiązane: Parcie na Wschód (Drang nach Osten) – wystąpiło w jednym podręczniku z okresu PRL oraz Generalny Plan Wschodni (Generalplan Ost) – wymieniony w dwóch podręcznikach wydanych po 1989 roku. Oba scenariusze dotyczą rolniczej kolonizacji i wielokierunkowego wyciszenia terenów podbitych na wschodzie od III Rzeszy. Rezultatem realizacji tych koncepcji były zarówno masowe wywłaszczenia i przesiedlenia ludności, jak też eksterminacja ludności żydowskiej i słowiańskiej.

Z kolei chęć eksploatacji ekonomicznej ludności i zasobów na obszarach podbitych została wskazana w czterech spośród analizowanych podręczników. Warto przytoczyć przykładowe fragmenty o tym traktujące:

⁵⁵ Ż. Kormanowa, W. Kula, T. Daniszewski, J. Kancewicz, W. Najdus, L. Grosfeld, M. Turlejska, *Historia Polski 1864–1945...*, s. 383.

⁵⁶ S. Sierpowski, *Historia najnowsza (1918–1994)...*, s. 151.

Słowa, wypowiedziane przez Hitlera na odprawie z dowódcami Wehrmachtu 23 maja 1939 r., że «Gdańsk nie jest obiektem, o który chodzi. Chodzi o rozszerzenie naszej przestrzeni życiowej na wschodzie i zabezpieczenie dostaw żywności, jak również o rozwiązanie problemu bałtyckiego. [...] Celem tej agresji nie był ani Gdańsk, ani jakiegokolwiek korektury graniczne. Była to dążność to całkowitej likwidacji państwa polskiego i otwarcia sobie drogi umożliwiającej dalszą ekspansję w Europie»⁵⁷.

Mieszkańców tych terenów [Europy Wschodniej – przyp. aut.], po wymordowaniu w pierwszej kolejności Żydów, przedstawicieli inteligencji i duchowieństwa, zamierzano przekształcić w bezwolnych robotników pracujących na potrzeby «rasy panów»⁵⁸.

Nieliczne podręczniki wskazują jako źródło niemieckiej przemocy kryzys ekonomiczny systemu kapitalistycznego, z którego racjonalnym i jedynym wyjściem było wywołanie wojny. Tę – rzadko odnajdowaną w podręcznikach tezę – podnoszą w szczególności podręczniki (dwa z pięciu) z okresu Polski Ludowej i PRL. Nieobecne są takie sądy w podręcznikach późniejszych. Wyraźnie oddaje tę myśl podręcznik Ż. Kormanowej:

*Wszczęta przez blok trzech państw napastniczych druga wojna światowa, która wybuchła w rezultacie światowego kryzysu systemu kapitalistycznego, miała na celu dokonanie nowego podziału świata i sfer wpływów na korzyść państw-agresorów*⁵⁹.

W podręcznikach wskazywane są również ideologiczne źródła przemocy. Bardzo wyraźnie eksponują je podręczniki wydawane w III RP (14 podręczników), jak też wydane przed 1989 rokiem (2 podręczniki). Na czoło ideologicznych interpretacji przemocy wysuwa się rasizm i nacjonalizm:

*Źródłem nieszczęść, które dotknęły świat w okresie wojny, był m.in. skrajny nacjonalizm i rasizm. W Japonii rządzące elity przekonywały naród o jego wyższości nad rasą białą. W Europie prawo do panowania nad innymi narodami uzurpowali sobie Niemcy*⁶⁰.

*Odpowiedzialność za wywołanie II wojny światowej ponosi III Rzesza rządzona przez nazistów, którzy doszli do władzy, deklarując zamiar odzyskania mocarstwowej potęgi Niemiec i nie kryjąc rasistowskich poglądów*⁶¹.

⁵⁷ R. Wapiński, *Historia dla IV liceum...*, s. 3.

⁵⁸ K. Gutkowski, R. Dolecki, J. Smoleński, *Po prostu historia...*, s. 172–173.

⁵⁹ Ż. Kormanowa, W. Kula, T. Daniszewski, J. Kancewicz, W. Najdus, L. Grosfeld, M. Turlejska, *Historia Polski 1864–1945...*, s. 375.

⁶⁰ S. Sierpowski, *Historia najnowsza (1918–1994)...*, s. 175.

⁶¹ M. Przybyliński, *Historia dzieje najnowsze 1872–2006. Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Klasa 3 liceum i technikum. Poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2008, s. 150.

Oficjalną ideologią III Rzeszy był nacjonalizm i związany z nim rasizm. Uznawał on germańskich aryjczyków [...] za rasę najbardziej wartościową i przeznaczoną do panowania nad innymi. Nazistowski rasizm skierowany był przede wszystkim w Żydów (antysemityzm) i Romów, uznając te dwa narody za skazane na całkowitą likwidację. [...] Za narodowości skazane na pełną likwidację uznano Żydów i Romów, a za przeznaczone do poważnego ograniczenia ich liczebności – Słowian, a zwłaszcza Polaków i Rosjan⁶².

Hitlerowskie zbrodnie wojenne były konsekwencją totalitarnej ideologii panującej w III Rzeszy⁶³.

Tymczasem władze III Rzeszy na okupowanych i zależnych od siebie obszarach dokonywały masowych akcji ludobójczych. Wynikały one z rasistowskiej ideologii hitleryzmu, w której germańska rasa panów otrzymała prawo do eksploatacji «podludzi», w tym np. Słowian. W latach 1942–1943 władze hitlerowskie przeszły od egzekucji do mordowania ludzi na skalę przemysłową⁶⁴.

Ideologiczne źródła przemocy ujawniane są również w formie zawołanej, nie wprost. Na przykład w podręczniku Grzegorza Szymanowskiego i Piotra Trojańskiego odnaleźć możemy je w jednym z tytułów podrozdziałów: „20. W imię wyższości narodu niemieckiego – czas okupacji”⁶⁵.

Socjopolityczne źródła przemocy poszukują jej uwarunkowań w układzie politycznomiędzynarodowym i wynikających z niej długofalowych skutkach dla społeczeństwa podejmującego agresję. Takim zdarzeniem były dla Niemców ustalenia podpisanego 28 czerwca 1919 roku Traktatu Wersalskiego. W sześciu podręcznikach wydanych po 1989 roku wskazano upokarzające politycznie i ekonomicznie (wręcz – jak chcą autorzy – rodzące głęboką traumę) rozstrzygnięcia tego traktatu oraz w efekcie negatywne ekonomicznie konsekwencje indukujące niepomiarowy wzrost nastrojów rewanżystowskich jako zasadniczą przyczynę II wojny światowej i towarzyszącego jej masowego ludobójstwa. Obszerne rozważania na ten temat odnajdujemy w podręczniku Doroty Granoszewskiej-Babiańskiej;

⁶² Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość...*, s. 139.

⁶³ M. Gładysz, *Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, Część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa*, Gdańsk 2004, s. 143.

⁶⁴ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1993, s. 141.

⁶⁵ G. Szymanowski, P. Trojański, *Historia z pegazem. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, Kraków 2004, s. 167.

całostronicowa notatka w ramce (zatytułowana: „Sprawa kontrowersyjna. Traktat wersalski jako przyczyna wybuchu II wojny światowej”) tłumaczy czytelnikowi perspektywę Niemców, którzy mogli postrzegać i postrzegali ustalenia Traktatu jako głęboko niesprawiedliwe i mocno krzywdzące nie tylko ekonomicznie, ale również pod względem politycznym, odzierając ich z estymy i prestiżu na arenie międzynarodowej⁶⁶.

W analizowanych podręcznikach na ogół wyjaśnia się źródła przemocy w perspektywie syntetycznej – II wojny światowej, pomijając milczeniem źródła konkretnych aktów przemocy. Na plan pierwszy wysuwają się kwestie ekonomiczne i ściśle korelujące z nimi ideologiczne, rzadziej autorzy podręczników doszukują się źródeł przemocy na płaszczyźnie socjopolitycznej.

Cele przemocy politycznej

Kwestia ujawnianych w podręcznikach celów, które Niemcy pragnęli osiągnąć za pomocą wywieranej masowej, ludobójczej przemocy jest kluczowa dla interpretacji tego zjawiska. Autorzy podręczników nie podejmują systematycznej analizy poszczególnych celów, które przyświecały okupującej Polskę III Rzeszy. Dążenia i plany są wskazywane akcydenalnie, aczkolwiek w każdym z podręczników odnajdujemy wzmianki na ten temat.

Najczęściej jako cel niemieckiej polityki wskazywane jest biologiczne i kulturowe wyniszczenie narodu polskiego (w 30 na 37 analizowanych podręcznikach). W aż 24 podręcznikach odnajdujemy również dodatkową informację, że wyniszczanie biologiczne i kulturowe skorelowano ściśle z planami uczynienia z Polaków niewolniczej siły roboczej – głównie w rolnictwie, a także w produkcji i nisko zaawansowanym technologicznie rzemiośle. Najobszerniej objaśnia niemieckie cele A. Pankowicz:

Zadaniem administracji niemieckiej na zdobytych obszarach było obezwładnienie, a następnie wyniszczenie narodu polskiego. Jeszcze przed wybuchem wojny opracowano specjalne listy osób znanych z działalności politycznej, gospodarczej, kulturalnej i naukowej, a przede wszystkim z głębokiego patriotyzmu. Likwidacja inteligencji polskiej, jak i najbardziej wyrobionej społecznie części klasy robotniczej

⁶⁶ D. Granowszewska-Babiańska, D. Ostapowicz, S. Suchodolski, *Historia 1. Dzieje społeczeństwa i gospodarki. Część pierwsza. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2003, s. 91.

i chłopstwa umożliwić miała okupantowi przekształcenie narodu polskiego w bezkształtną masę «podludzi» [...] Placówki oświatowe przygotowywać miały tylko posłusznych robotników dla potrzeb «Tysiącletniej Rzeszy». Plany biologicznej i cywilizacyjnej zagłady narodu polskiego decydowały o metodach postępowania okupanta hitlerowskiego⁶⁷.

W dziewięciu podręcznikach (wydanych wyłącznie w III RP) figuruje informacja o nazwie własnej niemieckich planów wyniszczenia biologicznego i kulturowego – Generalnym Planie Wschodnim (Generalplan Ost):

Niemcy przystąpili do realizacji Generalnego Planu Wschodniego (Generalplan Ost). Zakładał on masowe przesiedlenia i eksterminację słowiańskich mieszkańców Polski, Białorusi, Ukrainy i zachodniej Rosji. Ich miejsce miało zająć ok. 10 mln germańskich osadników. Przewidywano, że przesiedlenia za Ural i częściowa eksterminacja obejmą ok. 40 mln ludności, pozostałą zaś część Słowian, ok. 14 mln., hitlerowcy zamierzali przekształcić w niewolniczą siłę roboczą⁶⁸.

Podanie w nauczaniu nazwy tego zbrodniczego przedsięwzięcia jest o tyle istotne, że wskazuje uczniom na fakt zaplanowania i racjonalnej kalkulacji tego procesu.

Część autorów (5 podręczników wydanych w III RP) odwołuje się do wypowiedzi przywódców III Rzeszy, by tym adekwatniej oddać plany wobec Polski i Polaków:

Hitler [...] w rozmowie z [...] Wilhelmem Keitlem, powiedział, że: «Generalne Gubernatorstwo należy traktować jako przytułek dla Polaków, Żydów i innej hołoty z dawnych i nowych obszarów Rzeszy» [...] musimy zapobiegać odradzaniu się inteligencji, jako warstwy przywódczej. W kraju należy utrzymać niski poziom życia. My chcemy stamtąd czerpać tylko siłę roboczą. [...] Miesiąc wcześniej feldmarszałek oświadczył, że w Polsce muszą stracić życie inteligencja, szlachta i Żydzi⁶⁹.

Uczeń odczytujący taki fragment tekstu źródłowego dowiaduje się nie tylko o niemieckich zamiarach, lecz również o monsturalnej niechęci i bezbrzeżnej pogardzie wobec Polaków oraz innych narodowości zamieszkujących II Rzeczpospolitą.

⁶⁷ A. Pankowicz, *Historia 4. Polska i świat współczesny...*, s. 53.

⁶⁸ J. Choińska-Mika, P. Skibiński, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 3. Poznać zrozumieć. Zakres podstawowy*, Warszawa 2009, s. 142.

⁶⁹ A. Garlicki, *Historia 1939–1997/98. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących. Wydanie drugie rozszerzone i poprawione*, Warszawa 1998, s. 36.

W dziewięciu podręcznikach znalazł się cel doraźny, taktyczny: złamanie ducha walki i oporu w polskim narodzie, wymuszenie na nim posłuszeństwa przez władze okupacyjne:

Aby zapewnić bezwzględność uległości ludności i zniszczyć wszelką próbę oporu, zastosowali okupanci terror⁷⁰.

Już pierwszy dzień agresji niemieckiej na Polskę ujawnił stosowanie przez agresora terroru, jako jednego z podstawowych środków realizacji polityki hitlerowskiej wobec ludności polskiej. [...] Działanie to miało złamać ducha walki i oporu, a wynikało też ono z ogólnych założeń polityki i doktryny hitlerowskiej, traktującej naród polski jako przedstawiciela niższej rasy⁷¹.

Władze III Rzeszy nie przyznały mieszkańcom Generalnej Guberni jakichkolwiek praw, wymagały jedynie posłuszeństwa. Wymuszano je wszelkimi metodami terroru [...]⁷².

Stwierdzenia te ujawniają ważny aspekt – przemoc jest narzędziem sprawowania polityki, wszakże (taki wniosek na podstawie lektur może wysnuć uczeń po lekturze podręcznika) nieskutecznym, biorąc pod uwagę skalę ruchu oporu w Polsce i funkcjonowanie fenomenu Polskiego Państwa Podziemnego.

W nielicznych podręcznikach (dwóch) wydanych po 2000 roku, w kontekście rozważań nad celami, jakie przyświecały niemieckiej eksterminacji, pojawia się informacja o braku sprecyzowanych planów Niemiec wobec narodów podbitych. Podkreślane jest niezdecydowanie, brak dalekosiężnych rozstrzygnięć, podejmowanie decyzji *ad hoc* w zależności od bieżącego rozwoju sytuacji i układu sił w niemieckich władzach:

*Hitler początkowo nie miał sprecyzowanych planów wobec Polski. Z jednej strony mówił o *Lebensraumie* [...], czyli o przestrzeni życiowej dla Niemców na wschodzie, a z drugiej zakładał, że Polacy wesprą armię niemiecką w podboju ZSRR⁷³.*

Polityka niemiecka w GG nie była w swoich intencjach aż tak spójna, jak można by się spodziewać, bo i sam aparat III Rzeszy nie był monolitem. [...] Niektórzy widzieli

⁷⁰ H. Sędziwy, *Historia dla klasy VII...*, s. 219.

⁷¹ R. Wapiński, *Historia dla klasy IV liceum...*, s. 70.

⁷² Z.T. Kozłowska, I. Unger, P. Unger, S. Zając, *Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony. Część 3*, Toruń 2004, s. 48.

⁷³ R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX...*, s. 117.

wyjście z sytuacji w eskalacji terroru, inni – w mgliście zarysowanych «rozwiązaniach politycznych»⁷⁴.

Fakt podania tej informacji narzuca czytelnikowi bardziej złożony sposób myślenia na temat niemieckiego ludobójstwa, choć z drugiej strony częściowo wydaje się czyny Niemców usprawiedliwiać jako nieprzemyślane, gdzie decyzje były podejmowane pod wpływem chwili i – taki wniosek także można wysnuć – pochopnie.

W nielicznych przypadkach pojawia się hipoteza o Polsce jako poligonie doświadczalnym Niemiec, gdzie testowano – począwszy od kampanii wrześniowej – nowe rodzaje prowadzenia wojny, polityki okupacyjnej, wymuszania posłuszeństwa, zwalczania ruchu oporu i eksterminacji ludności na skalę przemysłową. Tę myśl adekwatnie oddaje podręcznik G. Szymanowskiego i P. Trojańskiego:

*Generalne Gubernatorstwo stało się swego rodzaju niemieckim laboratorium, w którym testowano metody rządzenia, administracji i eksploatacji ludności, jakie w przyszłości chciano zastosować w Europie Wschodniej*⁷⁵.

Lektura podręczników skłania do bezspornego wniosku, że Polska została w niemieckich planach sprowadzona do roli, jaką pełniły w innych krajach w XIX wieku zamorskie kolonie. Użyte sformułowania i zwroty nie budzą jakichkolwiek wątpliwości, że polityka Niemców wobec Polaków była gruntownie i racjonalnie zaplanowana i wdrażana, choć w najnowszych opracowaniach znajdują się refleksje nad niejasnością celów polityki niemieckiej i w związku z tym elastycznym modyfikowaniu planów wobec Polaków oraz Żydów. Podręczniki do historii obarczają Niemców nie tylko odpowiedzialnością za ludobójstwo (genocyd), ale również podkreślają konsekwentną politykę kulturowego wyniszczania (etnocydu).

Oceny przemocy politycznej

Bardzo rzadko autorzy podręczników pozwalają sobie na oceny jakichkolwiek przytaczanych politycznych faktów. Wyjątek stanowił pierwszy powojenny podręcznik do klasy XI pod redakcją Ż. Kormanowej, jednakże i w nim brak ocen polityki Niemiec wobec Polaków podczas II wojny światowej – osądy i opinie dotyczą innych faktów historycznych, m.in. rządów

⁷⁴ J. Wróbel, *Podręcznik. Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Część 2. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2003, s. 259.

⁷⁵ G. Szymanowski, P. Trojański, *Historia z pegazem...*, s. 171.

sanacji, znać silny „nalot ideologiczny” skrajnie krytyczny i oskarżycielski wobec władz II Rzeczypospolitej. Zasadniczo styl podręcznikowy jest sprawozdawczy, natomiast ciężar kreowania ocen, ferowania werdyktów i opinii spada na czytelnika – ucznia lub nauczyciela. Niedostatek osądów może w odniesieniu do polityki niemieckiej wobec Polaków wynikać także z innych przesłanek – okupacja przyniosła ogrom zbrodni i nieszczęść nieporównywalny do żadnego innego okresu w historii Polski; ergo fakty świadczą same za siebie i każdy przymiotnik je określający uznać należy za zbędny.

Autorzy pozwalają sobie na wyrażanie sądów – odnajdujemy je okazjonalnie, feruje się je oszczędnie i są one nad wyraz powściągliwe; stanowią one znikomy ułamek w porównaniu z częścią faktograficzną podręcznika. Tego typu skromne, wręcz śladowe oceny znalazły się w 24 na 37 analizowanych podręczników. Warto zwrócić uwagę, że osądy pojawiają się we wszystkich pięciu analizowanych podręcznikach okresu Polski Ludowej i PRL, są to pojedyncze związki frazeologiczne lub co najwyżej jedno, dwa zdania:

*Poza grabieżą mienia, głodzeniem ludności i nadmierną pracą Niemcy dopuszczali się na ludności polskiej zbrodni, nieznanych w dziejach narodów cywilizowanych*⁷⁶.

*[...] okupant niemal natychmiast po najeździe rozpoczął akcje terrorystyczne, których nasilenie stale rosło, a metody stawały się coraz bardziej bestialskie*⁷⁷.

*Okupacja niemiecka w Polsce nie tylko była bardzo długa – trwała ponad pięć lat – ale należała też do najokrutniejszych i najbardziej niszczycielskich okupacji w wojnie. Polska doświadczyła bezwzględного wyzysku i terroru oraz ludobójstwa na największą skalę. Niemcy pogwałcili tu wszystkie prawa międzynarodowe określające zasady okupacji wojskowej, traktowania jeńców, ludności cywilnej oraz dóbr kultury*⁷⁸.

Pojawiają się też mniej dosadne, bardziej stonowane, wymijające, niejako eufemistyczne oceny:

*Niemieckie panowanie na wschodzie Europy daleko wykroczyło poza to, co można by nazwać okupacją wojskową*⁷⁹.

⁷⁶ H. Sędziwy, *Historia dla klasy*. VII, s. 219.

⁷⁷ T. Siergiejczyk, *Historia. Dzieje najnowsze 1939–1945. Podręcznik dla szkół średnich (klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego)*, Warszawa 1989, s. 133.

⁷⁸ D. Stola, *Historia. Podręcznik klasa III. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa 2009, s. 48.

⁷⁹ J. Wróbel, *Podręcznik. Odnaleźć przeszłość...*, s. 252.

Wyjątek pod względem ocen stanowi podręcznik autorstwa Mikołaja Gładysza. Podjęto w nim obszerną, rzetelną refleksję, usiłując wielopoziomowo oszacować czyny Niemców podczas II wojny światowej:

II wojna światowa była największym i najkrwawszym konfliktem w dziejach. [...] była to wojna totalna, obliczona na wyczerpanie przeciwnika. [...] II wojna światowa przyniosła niewyobrażalny wcześniej ogrom okrucieństw. Ich sprawcami były głównie państwa totalitarne, które nie liczyły się z życiem ludności cywilnej jeńców wojennych, a nawet własnych żołnierzy. [...] Również zaatakowane państwa w obliczu bezwzględności agresorów sięgały po drastyczne środki. W połączeniu z powszechną wojenną demoralizacją doprowadziło to do bezprecedensowych w historii zbrodni⁸⁰.

Ze względu na rozmiary strat, zniszczeń i okrucieństw II wojna światowa była największym wstrząsem w dziejach ludzkości. Śmierć milionów ludzi, w dużej części wymordowanych poza liniami frontów, zachwiała podstawami cywilizacji zachodniej, odwołującej się do idei chrześcijańskich i humanitarnych⁸¹.

I dalej, lecz nie w głównym tekście podręcznika, lecz w kończącym rozdział podsumowaniu zatytułowanym „Problemy do przemyślenia i dyskusji” pisze, iż:

Ustroje totalitarne narzucały społeczeństwom systemy wartości sprzeczne z zasadami dekalogu oraz prawami człowieka. Obowiązujące prawa usprawiedliwiały zbrodnicze czyny, a wszechobecna ideologia zachęcała do udziału w eksterminacji wybranych grup. Czy mogło to stanowić okoliczność łagodzącą dla wykonawców ludobójstwa?⁸².

Rzadkie oceny w podręcznikach do historii wskazują jednak (choć w sposób stonowany), że właściwym sposobem interpretacji jest rozpatrywanie postępków Niemców podczas okupacji w Polsce w kategoriach pozbawiających sprawców takich czynów cech przynależnych nie tylko narodom cywilizowanym, lecz ludziom *in extenso*. Były to bowiem uczynki niemające zarówno w poszczególnych przejawach (masowa, drobiazgowo zaplanowana przemoc fizyczna, ekonomiczna i kulturowa), jak też w swojej skali precedensu w historii nie tylko Polski, ale i świata.

Przeprowadzona analiza treści podręczników pozwala wyartykułować szereg konstatacji na temat interpretacji przemocy politycznej Niemców wobec Polaków podczas II wojny światowej. Wizerunek sprawców prze-

⁸⁰ M. Gładysz, *Historia II...*, s. 114–115.

⁸¹ Tamże, s. 142.

⁸² Tamże, s. 152.

mocy politycznej kreowany jest niemal bez wyjątku z wykorzystaniem terminów neutralnych – postawę czytelnika wobec winowajców formują ich czyny, nie zaś nazwy. Winą natomiast obarcza się władze III Rzeszy, jej przywódców i – jakże abstrakcyjny – aparat administracyjny. Ludobójstwo sprowadza się wskutek takiego wskazania winnych do aktu władczego, umniejszając winę wykonawców tych decyzji. Rzadziej ciężar winy za akty ludobójstwa i inne formy przemocy spada na poszczególne formacje – paramilitarne i militarne. Co znamienne, odpowiedzialność jednostek, „zwykłych” Niemców, to jest obywateli niemieckich pozostaje pominięta – konsekwentnie – milczeniem. Instytucja – mniejsza, czy zbiorowa lub jednostkowa – w odbiorze emocjonalnym treści podręczników może stanowić swoistą maskę czy kamuflaż, bufor przed odpowiedzialnością konkretnych jednostek. W tekście czasami pojawiają się wzmianki o narodzie niemieckim „uwiedzionym”, „zarażonym”, czy „oszukanym” przez ideologię narodowosocjalistyczną, co tym bardziej zdejmuje brzemień odpowiedzialności z jego barków. Zabieg ów indukuje negatywne emocje wobec ideologii i wykreowanych przez nią instytucji, nie zaś poszczególnych przedstawicieli niemieckiego narodu. Dostrzec daje się inny manewr (kalkulowany lub nie) składania odpowiedzialności na mocodawcach zbrodni – m.in. A. Hitlerze czy H. Himmlerze – a wszak winowajcą jest i decydent (sprawstwo kierownicze), jak i bezpośredni sprawca. Analiza form przemocy politycznej w podręcznikach klarownie wykazuje, że Polacy doświadczyli od Niemców wszystkich trzech jej głównych typów: fizycznej, kulturowej i ekonomicznej. Spośród tej triady wysokie natężenie przyjęła pierwsza z wymienionych, na co dowód odnajdujemy zarówno w bogatej faktografii, jak też objętości traktujących ten temat fragmentów. Uwypuklona została rola przemocy kulturowej – nierzadko dedykuje się temu zagadnieniu odrębne podrozdziały. Niewątpliwie zaniebano przemoc ekonomiczną – w porównaniu z dwiema wyżej wymienionymi formami przemocy lokuje się ona na marginesie, choć jej implikacje były odczuwalne równie silnie jak pozostałych tak doraźnie, jak też po wojnie. Obserwujemy swoistą „mozaikowość” charakterystyki form przemocy – prym wiodą epizody, *exempla*, w tle niejako pozostaje schemat niemieckiej maszyny przemysłowego ludobójstwa, nie zaznaczony wyraźnie, ledwie szkicowany. Dokonane analizy pozwalają na lokalizację głównego źródła przemocy: jest nim ekonomia; celem wojny jest co prawda podbój, lecz w imię jakże przyziemnej eksploatacji ekonomicznej ludności oraz zasobów. Lektura podręczników pozwala budować przekonanie, iż wojna jest zjawiskiem racjonalnym w kategoriach ekonomicznych – przynajmniej w chwili, gdy doprowadzi się do niej. Kwestie ideologiczne to korelaty,

czynnik wzmacniający i uzasadniający imperatyw ekonomii. Źródła socjopolityczne – długotrwała „trauma” Traktatu Wersalskiego jako determinanta II wojny światowej daje znać o sobie w nielicznych podręcznikach, zwłaszcza w tych najnowszych, wydanych już w XXI wieku. Wprawdzie w analizowanych tekstach brak systematycznych przeglądów celów przyświecających przedsięwzięciu rozmaitych form przemocy politycznej, to jednak lektura pozwala wysnuć wnioski następujące: doraźne cele przemocy politycznej stanowiły dla Niemców wymuszenie posłuszeństwa, a perspektywiczny – eksploatacja ekonomiczna, która miała wygenerować rozliczne profity materialne jak też do genocydu i etnocydu mieszkańców II RP. Choć cele rysują się wyraźnie, to deficyt ocen przemocy politycznej jest dostrzegalny. Sądy, jeśli się już jakieś pojawią są akcydentalne, ferowane oszczędnie i powściągliwie; stanowią znikomy ułamek w zestawieniu z częścią faktograficzną podręcznika. Być może warto podjąć refleksję w zakresie zwiększenia ich obecności, bo przecież podręczniki historii służą od pewnego czasu młodzieży, która nie miała możliwości, by poznać historię II wojny światowej z opowieści swoich najbliższych – rodziców i dziadków.

Analiza fragmentów podręczników do historii skłania do konstatacji, iż raczej uczą one, lecz nie wychowują. Szczególnym tego wyrazem jest sprawozdawczy ton wypowiedzi, również w wyjątkach dotyczących aktów niemieckiej przemocy. Fakt ów w odbiorze tekstu narzuca postawę naturalizacji przemocy; brak ocen moralnych połączony z suchym, faktograficznym jej opisem prowadzić może do przekonania czytelnika o legitymizacji moralnej przemocy. Niezależnie od dostrzeżonych defektów interpretacji przemocy politycznej Niemców wobec Polaków podczas okupacji, podręczniki do historii dostarczają ważkiego przesłania – choć przemoc polityczna jawi się jako naturalna i nieunikniona, to i samoobrona przed nią również taka jest; przed przemocą nie tylko można, ale nawet należy się bronić, czego dowodzą nieodmiennie obszernie fragmenty opisujące wielowymiarowe i intensywne działania Państwa Podziemnego i zwykłych polskich obywateli podczas okupacji.

Aneks 1. Chronologiczne zestawienie analizowanych podręczników

Lp.	Dane bibliograficzne	System oświaty	Rok wprowadzenia do szkół
1	Kormanowa Ż., Kula W., Daniszewski T., Kancewicz J., Najdus W., Grosfeld L., Turlejska M., <i>Historia Polski 1864–1945. Materiały do nauczania w klasie XI, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych</i> , Warszawa 1953.	Szkoła jedenastoletnia	1953
2	Orski H., Sternik L., <i>Historia 1914–1945 dla kl. III techników</i> , Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1959.	Szkoła jedenastoletnia	1959
3	Sędziwy H., <i>Historia dla kl. VII, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych</i> , Warszawa 1959.	Szkoła jedenastoletnia	1959
4	Wapiński R., <i>Historia dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum</i> , Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1974
5	Siergiejczyk T., <i>Dzieje najnowsze 1939–1945. Historia dla szkół średnich (klasa IV liceum ogólnokształcącego oraz klasa III technikum i liceum zawodowego)</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1987
6	Siergiejczyk T., <i>Historia. Dzieje najnowsze 1939–1945. Podręcznik dla szkół średnich klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1991
7	Radziwiłł A., Roszkowski W., <i>Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1994
8	Sierpowski S., <i>Historia najnowsza (1918–1994). Podręcznik dla szkoły średniej</i> , Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1997
9	Pankowicz A., <i>Historia. Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1997

10	Garlicki A., <i>Historia 1939–1997/98. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących. Wydanie drugie rozszerzone i poprawione</i> , Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1997.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1998
11	Pilikowski J., <i>Historia 1939–1990. Podręcznik dla szkół średnich</i> , Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997.	Ośmioletnia szkoła podstawowa + czteroletnia szkoła średnia	1997
12	Garlicki A., <i>Historia 1939–2001. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników</i> , Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2002
13	Wipszycka E., Manikowska H., Manikowski A., Mędrzecki W., <i>Historia dla każdego. Tom 2 do współczesności. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres Podstawowy</i> , Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2002
14	Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Szymczak M., <i>Historia 3. Historia najnowsza. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum</i> , Wydawnictwo „Opeton”, Gdynia 2003.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
15	Granowszewska-Babiańska D., Ostapowicz D., Suchodolski S., <i>Historia 2. Dzieje społeczeństwa i gospodarki. Część pierwsza. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym</i> , Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2003.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
16	Granowszewska-Babiańska D., Ostapowicz D., Suchodolski S., <i>Historia 1. Dzieje państwa i prawa. Część druga. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym, Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2003.</i>	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
17	Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Szymczak M., <i>Historia 3. Historia najnowsza. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego</i> , Wydawnictwo „Opeton”, Gdynia 2003.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004

Lp.	Dane bibliograficzne	System oświaty	Rok wprowadzenia do szkół
18	Szelągowska G., <i>Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia XIX i XX wieku, Część III. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
19	Wróbel J., <i>Podręcznik. Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Część 2. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.</i>	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
20	Szymanowski G., Trojański P., <i>Historia z pegazem. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym</i> , Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2003.	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2003
21	Kochanowski J., Matusik P., Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). <i>Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004
22	Radziwiłł A., Roszkowski W., <i>Historia dla maturzysty. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne, zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004
23	Gładysz M., <i>Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, Część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004.	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004
24	Kozłowska Z.T., Unger I., Unger P., Zajac S., <i>Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy. Część 3, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu, Toruń 2004.</i>	Sześćcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004

25	Śniegocki R., <i>Historia. Burzliwy wiek XX. Podręcznik dla III klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym</i> , Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2004.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2004
26	Kozłowska Z.T., Unger I., Zając S., <i>Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony. Część 3</i> , Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu, Toruń 2007.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2007
27	Przybyliński M., <i>Historia dzieje najnowsze 1872–2006. Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Klasa 3 liceum i technikum. Poziom podstawowy i rozszerzony</i> , Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2008.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2008
28	Stola D., <i>Historia. Podręcznik klasa III. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2009
29	Chońska-Mika J., Skibiński P., Szlanta P., Zielińska K., <i>Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 3. Poznać zrozumieć. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2009
30	Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Roszak A., Szymczak M., <i>Część 1. Historia. Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo „Operon”, Gdynia 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
31	Kozłowska Z.T., Unger I., Zając S., <i>Historia. Poznajemy przeszłość. Szkoła ponadgimnazjalna. Zakres podstawowy</i> , Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu, Toruń 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
32	Brzozowski A., Szczepański G., <i>Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
33	Stola D., <i>Historia Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012

Lp.	Dane bibliograficzne	System oświaty	Rok wprowadzenia do szkół
34	Zajęc S., <i>Teraz Historia. Szkoła ponadgimnazjalna, zakres podstawowy</i> , SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
35	Roszak S., Klaczkow J., <i>Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
36	Dolecki R., Gutowski K., Smoleński J., <i>Po prostu historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2012
37	Kozłowska Z.T., Unger I., Zajęc S., <i>Exploring the past. Since 1918. Upper secondary, standard level</i> , SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2013.	Sześcioletnia szkoła podstawowa + trzyletnie gimnazjum + trzyletnia szkoła średnia	2013

STRESZCZENIE

W artykule wysiłki badawcze zogniskowano na analizie form prezentowania wydarzeń historycznych związanych z przemocą na podstawie studium przypadku niemieckiej okupacji Polski podczas II wojny światowej w podręcznikach historii dla szkół średnich. Wykorzystano do tego celu analizę zawartości polegającą na refleksji nad zebrany materiał w sposób zobjektywizowany i systematyczny, ilościowy i jakościowy dla ustalenia i opisu cech językowych tekstów. Jako przedmiot analiz wykorzystano 37 podręczników do historii dla szkół średnich publikowanych od zakończenia II wojny światowej, aż do czasów współczesnych (5 publikowanych w okresie Polski Ludowej oraz 32 wydane w III RP).

Daniel Mider

INTERPRETATIONS OF POLITICAL VIOLENCE IN THE HISTORY HANDBOOKS IN POLISH PEOPLE'S REPUBLIC AND IIIRD RP. CASE STUDY OF OCCUPATION POLICIES AGAINST THE POLES DURING WORLD WAR II

The article focused research efforts on the analysis of forms of presentation of historical events related to violence on the basis of a case study Polish German occupation during World War II in history handbooks for secondary schools. For this purpose content analysis was used. This method consists of reflections on the collected material as objectified and systematic, quantitative and qualitative to identify and describe the language characteristics of the texts. As an object of analysis was used 37 history textbooks for secondary schools published since the end of World War II, up to the present (5 published during the Polish People's Republic and 32 issued in the Third Republic).

KEY WORDS: *interpretations of violence, political violence, sociology of violence, historical politics, occupation*

Bibliografia

- C.J. Auster, *Manuals for Socialization: Examples from Girl Scout Handbooks 1913–1984*, „Qualitative Sociology” 1985, nr 8(4).
E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004.
B. Berelson, *Content analysis in communication research*, Glencoe 1952.

- B. Berelson, S. de Grazia, *Detecting collaboration in propaganda*, „Public Opinion Quarterly” 1947, nr 11 (2).
- B. Berelson, P.F. Lazarsfeld, *The Analysis of Communication Content*, Chicago, Nowy Jork 1948.
- J. Bieliński, K. Iwińska, A. Rosińska-Kordasiewicz, *Analiza danych jakościowych przy użyciu programów komputerowych*, „ASK” 2007, nr 16.
- L. Broom, S. Reece, *Political and Racial Interest: A Study in Content Analysis*, „The Public Opinion Quarterly” 1955, nr 19 (1).
- W. Carlgren, V. Söderberg (red.), *Report on Nationalism in History Textbooks*, Sztokholm 1925.
- K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009.
- K. Dovring, *Quantitative Semantics in 18th Century Sweden*, [w:] Krippendorff K., Bock M.A. (red.), *The Content Analysis Reader*, Thousand Oaks 2009.
- Z. Freud, *Objaśnianie marzeń sennych*, Warszawa 2007.
- G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa 2011.
- S. Grzesiuk, *Pięć lat kacetu*, Warszawa 2010.
- M. Janowitz, *Harold D. Lasswell’s Contribution to Content Analysis*, „The Public Opinion Quarterly” 1968–1969, nr 32(4), s. 646–653.
- K. Krippendorff, *Models of messages: three prototypes*, [w:] Gerbner G., Holsti O.R., Krippendorff K., Paisly G.J., Stone Ph.J. (red.), *The analysis of communication content*, Nowy Jork 1969.
- H.D. Lasswell, *The structure and function of communication in society*, [w:] L. Bryson (red.), *The communication of ideas: Religion and civilization series*, Nowy Jork 1948.
- P.F. Lazarsfeld, F.N. Stanton (red.), *Radio Research 1941*, Nowy Jork 1941.
- P.F. Lazarsfeld, R.K. Merton, *Studies in radio and film propaganda*, „Transactions of the New York Academy of Sciences” 1943, nr 6.
- E. Litt, *Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination*, „American Sociological Review” 1963, nr 28(1).
- A.A. Markov, *An example of statistical investigation of the text «Eugene Onegin» concerning the connection of samples in chains*, „Bulletin of the Imperial Academy of Sciences of St. Petersburg” 1913, nr 7(3).
- Ph. Mayring, *Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 2000, nr 1(2).
- A.M. Messinger, *Teaching Content Analysis through Harry Potter*, „Teaching Sociology” 2012, nr 40(4).
- R.E. Mitchell, *The Use of Content Analysis for Explanatory Studies*, „The Public Opinion Quarterly” 1967, nr 31(2).

- A. Mizobe, *Nationalism in School Textbooks: A Comparative Study of Britain and Japan, 1919–1955*, Lancaster 1997.
- J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000. The New Directions For the 1990's*, Nowy Jork 1990.
- C. Nava, *Brazil in the Making: Facets of National Identity*, Lanham 2006.
- E. Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks 1948–2000*, Westport 2000.
- C.W. Roberts, *Other Than Counting Words: A Linguistic Approach to Content Analysis*, „Social Forces” 1989, nr 68 (1).
- J.M. Satterfield, *Cognitive-Affective States Predict Military and Political Aggression and Risk Taking: A Content Analysis of Churchill, Hitler, Roosevelt, and Stalin*, „The Journal of Conflict Resolution” 1998, nr 42(6).
- G.E. Schafft, *Od rasizmu do ludobójstwa. Antropologia w Trzeciej Rzeszy*, Kraków 2006.
- H. Schiessler, Y. Nuhoglu Soysal (red.), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, Nowy Jork 2005.
- H. Sebald, *Studying National Character Through Comparative Content Analysis*, „Social Forces” 1962, nr 40(4).
- R. Siebörger, *History and the Emerging Nation: The South African Experience*, „International Journal of Historical Learning: Teaching and Research” 2000, nr 1(1).
- R. Sierchuła, W. Muszyński, *Katyń i Palmiry 1940 (Dodatek specjalny IPN)*, „Niezależna Gazeta Polska” 4.04.2008.
- Ch.R. Stevens, *A Content Analysis of the Wartime Writings of Chiang Kai-Shek and Mao Tse-Tung*, „Asian Survey” 1964, nr 4(6).
- M. Szpunar, *Analiza zawartości a analiza treści jako metody badawcze*, http://www.magdalenaszpunar.com/_dydaktyka/Analiza%20treści_metody_badań_1.pdf (dostęp: 3.09.2012).
- V.O. Jr. Key, *Public Opinion and American Democracy*, Nowy Jork 1961.
- A. Walworth, *School histories at war: a study of the treatment of our wars in secondary school history books of the United States and in those of its former enemies*, Cambridge 1938.
- D. Waples, B. Berelson, F.R. Bradshaw, *What Reading Does to People: A Summary of Evidence on the Social Effects of Reading and a Statement of Problems for Research*, Chicago 1940.
- C. Weare, W.Y. Lin, *Content Analysis of the World Wide Web: opportunities and challenges*, „Social Science Computer Review” 2000, nr 18(3).
- M. Weber, *Towards the Sociology of the Press. An Early Proposal for Content Analysis*, [w:] Krippendorff K., M.A. Bock (red.), *The Content Analysis Reader*, Thousand Oaks 2009.

- E.J. Webb, D.T. Campbell, R.D. Schwartz, L. Sechrest, *Unobtrusive Measures: nonreactive Research in the Social Sciences*, Chicago 1966.
- E.J. Webb, D.T. Campbell, R.D. Schwartz, L. Sechrest, J.B. Grove, *Non-reactive Measures in the Social Sciences*, Dallas 1981.
- S.J. Woolf, *Nationalism in Europe 1815 to the Present: A Reader*, Londyn 1996.
- D.C. Woolman, *Educational Reconstruction and Post-colonial Curriculum Development: A Comparative Study of Four African Countries*, „International Education Journal” 2001, nr 2(5).