



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Konieczność śladu : kanony literatury dla dzieci i młodzieży

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2015). Konieczność śladu : kanony literatury dla dzieci i młodzieży. "Narracje o Zagładzie" Nr 1 (2015), s. 96-116



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski

Konieczność śladu Kanony literatury dla dzieci i młodzieży

Radio: Aż do Warszawy wkroczyli Niemcy i powiedzieli, że Polska ani chwili dłużej nie jest już Polską, Warszawa nie jest jej stolicą tylko dziurą w ziemi pełną gruzu...

Mała Metalowa Dziewczynka: Święta racja, dziura! Zabita dechami. Nienawidzę tego miasta! Metro, wrr, tramwaje bruu, w autobusach smród, a do jakiegokolwiek celu nie jedziesz, to po trupach, po trupach, po trupach!¹

Aleksandra Ubertowska przekonuje, że w przytoczonym tekście Doroty Masłowskiej dokonuje się afirmacja posthistoryczności, oznaczająca „zanik »wielkich narracji«, [...] zachowujących przywilej porządkowania magmowej, bezkształtnej rzeczywistości, narzucania jej koherentnego kształtu i sensu”². To prawda, choć warto uzupełnić komentarz badaczki. Otóż, w wypowiedzi Małej Metalowej Dziewczynki pobrzmiewa *summa* współczesnych narodowo-społecznych projektów, których realizacja pozostawia wiele do życzenia. Zawiodła prawdopodobnie nie tylko metodyka bogoojczyźnianego patriotyzmu, jedności narodowej, ale również koncepcja edukacji etyczno-estetycznej, skoro cel osiąga się tylko „po trupach” i w rytmie *Lokomotywy* Juliana Tuwima, wiersza-hymnu „Polaka małego”. Wymiana dźwiękonaśladowczego „tak to to, tak to to” na „po trupach, po trupach, po trupach” sugeruje zmianę warty, a wraz z nią weryfikację wielu paradygmatów instytucjonalnie wdrukowanych w świadomość młodego pokolenia.

Komponenty projektu, nazwijmy go „pamięcią”, wydają się stałe i nie podlegają żadnym zmianom, oczywiście nie licząc modyfikacji związanych

¹ D. MASŁOWSKA: *Między nami dobrze jest*. Warszawa 2009, s. 72–73.

² A. UBERTOWSKA: *Historia bez Ojca. Postmemorialne kobiece narracje o wojnie i Holokauście*. W: TAŻ: *Holokaust. Auto (tanato) grafie*. Warszawa 2014, s. 197.

z przemianami ideologicznymi, politycznymi czy estetycznymi. Zatem „Projekt: Pamięć” należy rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach pokolenia, a więc wspólnoty, oraz programu i roli instytucji, które nadają przeszłości odpowiedni kształt. Efektem takich działań jest generowanie postpamięci, która w ujęciu Marianne Hirsch³ rozgranicza pamięć tych, którzy doświadczyli konkretnych wydarzeń – tu: Holocaustu – i tych urodzonych potem, wolnych od tego typu przeżyć. Zatem postpamięć staje się nie tylko przestrzenią danej wspólnoty pokoleniowej⁴, miejscem ciągłego uzgadniania znaczeń, ale również obszarem opresji ze strony instytucji wypracowującej strategię pamiętania. Swoistego rodzaju elastyczność postpamięci, rozpisana na różne postpamięciowe narracje przypisane kolejnym pokoleniom, sprawia, że staje się ona „interpretacją opowiadanych zdarzeń, kulturą reprezentacją przybierającą kształt tu i teraz”⁵.

Warto więc przyjrzeć się bliżej postpamięciowym reprezentacjom Holocaustu kształtowanym przez szkołę i literaturę skierowaną do najmłodszych odbiorców nie tylko po to, aby skatalogować obrazy Zagłady, ale przede wszystkim wskazać punkt zero holokaustowych narracji, którego idea profiluje sensy i dramaturgię (przed)szkolnych opowieści o Shoah.

Postpamięć zreformowana

Zagadnienie dotyczące szkolnego kanonu tekstów o Holocaustie w wyczerpujący sposób zostało zreferowane przez Sylwię Karolak⁶. Badaczka, analizując bogaty materiał literacki i metodyczny, wskazuje dwie istotne daty w kalendarium obecności tekstów o Zagładzie w przestrzeni edukacji polonistycznej. Odnotowuje, że w 1947 roku na liście lektur w szkole podstawowej pojawia się pierwszy tekst literacki o Holocaustie – *Dymy nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, na długie lata projektujący postholokaustową wyobraźnię kolejnych pokoleń. Listę istotnych zmian w kanonie lektur zamyka w 1991 roku *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Badaczka wyróżnia jeszcze kilka

³ Według badaczki, *postmemory* to pamięć w pewnym sensie opóźniona, a nawet zastępcza w stosunku do pamięci ocalałych. Jedną z jej funkcji jest przepracowanie traumy przodków, którzy sami nie zdołali tego dokonać. Zob. M. HIRSCH: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 2000, za: M. PAKIER: „Postmemory” jako figura refleksyjna w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2.

⁴ Zob. M. HALBWACHS: *Spoleczne ramy pamięci*. Przeł. M. KRÓL. Warszawa 2008.

⁵ A. BOROŃ: *Holocaust i jego reprezentacje w przestrzeni pamięci i tożsamości*. W: TAŻ: *Pedagogika (p)o Holocaustie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013, s. 93.

⁶ Zob. S. KAROLAK: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014.

cezur wewnętrznych, będących efektem wprowadzania nowych propozycji lekturowych, na przykład w 1950 roku pojawiają się *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, w 1972 – opowiadania oświęcimskie Tadeusza Borowskiego, w 1982 – teksty poetyckie Jerzego Ficowskiego, w 1984 – *Czarny potok* Leopolda Buczkowskiego i *Pamiętnik* Janusza Korczaka⁷.

Co ciekawe, refleksja nad „szkolną” historią literatury o Zagładzie doprowadza autorkę do sformułowania wniosku, że do 1991 roku trudno mówić o kanonie tekstów o Holokauście, przyczyn takiego zjawiska zaś należy upatrywać w sytuacji politycznej i społecznej⁸. Taka konstatacja sugerowałaby, że po 1991 roku doszło w końcu do ukształtowania takiego kanonu.

Tymczasem wydaje się, że mimo zmian, jakie współcześnie zaszły w szkolnych „scenach widzenia” Holokaustu, nie zdołał się ukonstytuować żaden literacki kanon. Więcej, uważam, że jego powstanie byłoby działaniem przeciwko postpamięci, która, powtórzmy raz jeszcze, tworzy się w ramach konkretnego pokolenia – tu i teraz, odpowiadając tym samym na zapotrzebowanie emocjonalne współczesnych, a czasem wpisując się w obowiązujące estetyki.

Obawiam się, że trudności z mówieniem o Zagładzie, z jakimi boryka się polska szkoła, nie wynikają z braku kanonu lub jego niestabilności, ale z wyabstrahowania obszaru Zagłady z kręgu tematów dotyczących historii oraz kultury Żydów i uczynienia z niego w zasadzie jedyne centrum szkolnej narracji o Żydach. Konsekwencją tego zjawiska z jednej strony jest słaba reprezentacja literatury związanej z problematyką żydowską (wyłączając teksty o Zagładzie), a z drugiej – fetyszycyzacja tekstów o Holokauście.

Uwaga o niemożności ukonstytuowania kanonu o Zagładzie we współczesnej szkole wymaga doprecyzowania. Trudno dziś mówić o jakimkolwiek kanonie lektur – w najlepszym wypadku, aby ocalić to pojęcie, można wspomnieć o wielu kanonach, często zależnych od arbitralnych wyborów nauczycieli. Na tym polegają siła i słabość szkolnego czytania literatury. To polonista staje się depozytariuszem tekstów, a jego wiedza i orientacja w literaturze przesądzają o sposobach jej prezentacji. To oczywiście nie jest zarzut, pod warunkiem że nauczyciel otrzyma merytoryczne i metodyczne wsparcie w zakresie nie tylko umiejętności czytania literatury o Zagładzie, ale również świadomości procesu czy historii takich odczytań (tu rolę nie do przecenienia odgrywa oczywiście uniwersytet). Ta wiedza jest szczególnie przydatna poloniście, choćby po to, aby szkolna dyskusja nad tekstem nie została sprowadzona tylko do kontekstu

⁷ Zob. tamże, s. 33–34. Autorka wymienia również tytuły „szkolnych” tekstów funkcjonujących w latach 1947–1990, w których Holokaust zajmował drugoplanowe miejsce, np.: *Dzieciństwo w pasiakach* Bohdana Bartnikowskiego, *Samson i Miasto niepokonane* Kazimierza Brandysa, *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, *Ślady* Ludwika Heringa, *Campo di Fiori* Czesława Miłosza, *Warkoczyk* Tadeusza Różewicza, *Żydom polskim* Władysława Broniewskiego, *Niemcy* Leona Kruczkowskiego.

⁸ Tamże, s. 38.

historycznego lub emocjonalnego, ale aby wspierała interpretację holokaustowego metatekstu. Ta ostatnia umożliwiła namysł nie tylko nad tym, co zostało przedstawione, ale także – w jaki sposób. Być może takie estetyczne konstatacje będą odgrywały istotną rolę w zrozumieniu specyfiki poszczególnych kodów pamiętania.

Tymczasem szkolne czytanie tekstów o Zagładzie jest zazwyczaj pozbawione dramaturgii towarzyszącej ich powstawaniu, a przecież to właśnie kontekstowe przywołanie sporów czy historii negocjowania sposobów obrazowania byłoby niezwykle pomocne podczas interpretacji dziejów postpamięci⁹. Nie będzie chyba przesadą twierdzenie, że w takim ujęciu postpamięć nosi poniekąd znamiona Derridiańskiej „różni”, gdyż może zostać zdefiniowana i zinterpretowana tylko w odniesieniu do wcześniejszych postpamięciowych struktur. W różnicę ich znaczeń wpisany jest stosunek pokolenia do Wydarzenia, jakim była Zagłada.

Wydaje się oczywiste, że teksty zaproponowane w Podstawie programowej z 23 grudnia 2008 roku¹⁰ nie wystarczają do tego typu obserwacji, choć należy przyznać, że w odniesieniu do „zagadnień żydowskich” dokument ma rewolucyjny charakter. Tematyka Holokaustu pojawia się w gimnazjum, twórcy podstawy sugerują zaś czytanie wybranego opowiadania *Idy Fink*. W szkole ponadgimnazjalnej Zagłada reprezentowana jest na poziomie podstawowym przez wybrane opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall i *Osmalonych* Irit Amiel. Jak widać, na listę lektur wciągnięto pozycje do tej pory nieobecne w szkole, a skutecznie wzbogacające sposoby prezentacji Zagłady (szczególne znaczenie dla kategorii postpamięci mają oczywiście *Osmaleni*). Problem jednak polega na tym, że żadna z lektur nie jest obowiązkowa, a to oznacza, że mogą one nie pojawić się na lekcjach języka polskiego. Prawdopodobnie szkolny przekaz nadal jest kształtowany przez kanoniczne teksty, obecne na lekcjach „od zawsze”, takie jak na przykład reportaż Krall czy opowiadania Borowskiego.

Jednak najciekawsze jest to, że twórcy podstawy programowej podjęli próbę włączenia tekstów o Holokauście w szerszy dyskurs o kulturze i miejscu Żydów w Polsce. Lista lektur na poziomie podstawowym została więc uzupełniona obowiązkowymi opowiadaniem Brunona Schulza oraz tekstami fakultatywnymi

⁹ Mam tu na myśli kanoniczny konflikt między koniecznością poświadczania a brakiem zaufania do stylu, np. wypowiedź Elie Wiesela, która stała się już chyba metonimią niewyraźności Holokaustu: „W następnym pokoleniu nadal można i trzeba będzie powiedzieć: nie istnieje i nie może istnieć nic takiego jak literatura Holokaustu. Samo pojęcie jest wewnętrznie sprzeczne, [...] przez samą swą naturę Holocaust opiera się literaturze” – A.H. ROSENFELD: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. KRAWCOWICZ. Warszawa 2003, s. 28 i 36.

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z dn. 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17.

nymi: *Sztukmistrzem z Lublina* Isaaca Bashevisa Singera, *Austerią* Juliana Strykowskiego, czy na poziomie rozszerzonym – reportażem Henryka Grynberga, wybranym esejem Jana Błońskiego (w praktyce autorzy podręczników wybierają *Biednych Polaków patrzących na getto*). Taki wybór tekstów daje szansę na wygenerowanie podstawowej, w miarę spójnej konstrukcji szkolnej narracji nie tyle o Zagładzie, ile o tradycji żydowskiej. Słabą stroną programowych rozstrzygnięć jest z pewnością fakultatywność proponowanych lektur, choć należy podkreślić, że wymagania obligatoryjne na poziomie rozszerzonym dotyczą rozpoznawania aluzji literackich i symboli kulturowych (na przykład biblijnych, romantycznych) oraz ich ideowej i kompozycyjnej funkcji, a także znaków tradycji, na przykład antycznej, judaistycznej, chrześcijańskiej, staropolskiej¹¹.

Wydaje się więc, że zapisy nowej podstawy programowej nie tyle wprowadzają zmianę dotyczącą propozycji lekturowych, ile przede wszystkim modyfikują sposób mówienia o Holokauście. W przemianach lekturowego kanonu dostrzegam trzy obszary, w których mogą zajść istotne zmiany.

Po pierwsze, w żydowski dyskurs zostają włączone teksty autorów dotąd szkole nieznanych, takich jak Ida Fink i Irit Amiel, które między innymi umożliwiają refleksję nad nową kategorią w polonistycznej przestrzeni: pokoleniem pohołokaustowym. Po drugie, pojawia się literatura wychodząca naprzeciw bolesnym tematom związanym z polsko-żydowskim sąsiedztwem (Błoński czy Grynberg). W końcu najistotniejszą, bo rewolucyjną, zmianą wydaje się, jeśli nie wyłączenie Zagłady z centrum tekstowego świata obowiązującego w szkole, to wzmocnienie towarzyszących jej obrzeży, które do tej pory zajmowały marginalne miejsce w edukacji polonistycznej.

Nietrudno dostrzec, że dotąd szkolna tematyka żydowska była podporządkowana Zagładzie, stąd wykorzystywanie w dość nieskomplikowany sposób do budowania „spójnej” historii Holokaustu popularnego zagadnienia antysemityzmu i asymilacji Żydów, „od zawsze” obligatoryjnie wyczytywanego z kanonicznych dzieł (klasyczne przykłady: Jankiel z *Pana Tadeusza*, Żyd z *Wesela*, *Mendel Gdański* czy Żydzi z *Lalki*).

Potrzeba swoistego rodzaju polonistycznego demontażu klasycznego układu „szkolnych” tekstów o Zagładzie wyrosła nie tyle z pragnienia dostosowania literatury do emocjonalności i wiedzy współczesnego odbiorcy, ile z konieczności zaistnienia humanistycznego interdyscyplinarnego dyskursu, w jaki podstawa programowa wpisuje szkolną polonistykę. W przypadku tekstów o Zagładzie trudno pominąć kontekst historyczny, a jeszcze trudniej nie dostrzec i nie docenić metodycznej rewolucji dokonanej przez podręcznik Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego *Holokaust – zrozumieć dlaczego*¹² z 2003 roku.

¹¹ Por. tamże (IV etap edukacji, zakres rozszerzony: II.2.3.).

¹² Książka doczekała się w 2012 roku nowego wydania. Wówczas też zmieniono jej tytuł. Zob. R. SZUCHTA, P. TROJAŃSKI: *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.

Ambicją autorów była szeroka prezentacja kontekstu politycznego, socjologicznego i kulturowego Zagłady. I choć autorzy są historykami, to wkrótce okazało się, że tak pomyślany podręcznik odpowiada nie tylko potrzebom ich przedmiotu, ale doskonale odnajduje się w szkolnej interdyscyplinarnej rzeczywistości po reformie podstawy programowej. Ministerialny dokument, przesuwając problematykę Zagłady z gimnazjum na kolejny etap edukacji i wzbudzając tym samym sprzeciw historyków¹³, w konsekwencji nie tylko preadresował podręcznik do nauczycieli innych przedmiotów niż historia, ale również doskonale się wpisał w potrzeby ponadgimnazjalnego – IV etapu kształcenia.

Wydaje się, że współczesna polonistyczna koncepcja nauczania o Holokauście jest podporządkowana budowaniu narracji, której mocnego centrum nie będzie stanowić, jak dotąd, Zagłada. Jednak nie traci ona nic ze swego bezprecedensowego charakteru¹⁴. Wydarzenie zostało osadzone w historyczno-kulturowej przestrzeni i, co najważniejsze, nie oznacza końca narracji, ale jej nieodwracalną zmianę. Uświadomienie jej uczniom jest równoznaczne z kształtowaniem świadomości bezpowrotnej utraty tamtego świata¹⁵. Zatem w doświadczanie

¹³ Zob. L. GORYCKI: *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2008, s. 93–99.

¹⁴ Wśród licznych refleksji dydaktycznych istnieje również i taka, która narracje o Zagładzie traktuje jako pretekst do mówienia o innych przypadkach ludobójstwa. Zob. A. MORAWIEC: *Zagłady*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11.

¹⁵ Niestety, większość podręczników nie sprostала ambitnym założeniom podstawy programowej. Wydaje się, że to właśnie w podręcznikach sprzed reformy można znaleźć, jeśli nie spójną, to z pewnością różnorodną propozycję. W podręczniku *Przeszłość to dziś* Jacka Kopcińskiego Holokaust jest reprezentowany przez obraz Bronisława Linkego *Egzekucja w murach getta* i instalację *Ściana butów* Józefa Szajny. Przy pierwszej reprodukcji umieszczono polecenie: „Wytłumacz symbolikę dzieła”, natomiast druga wzbogacona jest informacją o obozowej biografii artysty i interpretacją dzieła sprowadzoną do przekonania, że „Rzeczy nietrwale okazały się trwalsze niż życie”. Autorzy podręcznika *Między tekstami*, Stanisław Rosiek i Zbigniew Majchrowski, wyraźnie nawiązują do słów Theodora Adorna, poświęcając dwie strony na problem *Sztuki po Oświęcimiu*. Mini przegląd prac plastycznych dowodzi tezy o różnorodnych sposobach ujmowania Zagłady. Uczeń może więc poznać obraz Władysława Strzemińskiego *Moim przyjaciołom Żydom*, *Ścianę butów* Józefa Szajny, rysunek Mariana Kołodzieja czy w końcu na drugiej stronie – komiks *Maus* Arta Spiegelmana i *Lego. Obóz koncentracyjny* Zbigniewa Libery. Takie oryginalne zestawienie tekstów kultury buduje swoistego rodzaju napięcie pomiędzy narracją pokolenia Holokaustu – ofiar i świadków, a narracją pokolenia pohołokaustowego, które dokonuje próby ukształtowania nowego języka opowiadania o Zagładzie, bliskiego kulturze popularnej. Pomysł na zderzenie różnych narracji o Holokauście nie pojawił się w innych podręcznikach.

Podręczniki powstałe po reformie nieco rozczarowują. O ile interesująco prezentują teksty literackie, o tyle dość typowo podchodzą do ikonografii związanej z Zagładą. Podręcznik *Ponad słowami* Małgorzaty Chmiel, Roberta Pruszczyńskiego i Anny Równy reprodukuje *Sylwety i cienie* Józefa Szajny, natomiast *Świat do przeczytania* Krzysztofa Biedrzyckiego, Ewy Jaskółowej i Ewy Nowak proponuje jedynie w funkcji ilustracyjnej znany obraz Aleksandra Gierymskiego *Święto trąbek*.

Warto uwzględnić również zawartość podręcznika do wiedzy o sztuce. W często wybieranym przez nauczycieli podręczniku *Spotkania z kulturą* Moniki Bokiniec, Barbary Forsyewicz,

teraźniejszości powinien być wpisany brak tego, co mogło być, ale co już nigdy się nie wydarzy¹⁶, bowiem „to, czego doświadczamy historycznie w nostalgii, nie jest przeszłością samą w sobie, ale poczuciem różnicy i dystansu pomiędzy przeszłością a teraźniejszością”¹⁷.

To tęsknota właśnie, a nie trauma¹⁸ wywołana obecnym w szkole tekstem, stanowi etyczny cel lekcji poświęconej Zagładzie. Być może trudny do pomyślenia w tym kontekście sukces dydaktyczny polega właśnie na wyznaniu: Tęsknię za Tobą, Żydzie¹⁹. Być może ramy pamięci trzeciego i czwartego pokolenia powinny zostać wyznaczone przez wektory tęsknoty i poczucia straty.

Przenicowanie uczniowskiej wrażliwości, która choć indywidualna, mogłaby się wpisać we wspólnotowe ramy odczuwania, z pewnością stanowi ogromne wyzwanie dla edukacji polonistycznej. Między innymi dlatego, że szkolne poruszanie się po tekstowym świecie Holokaustu wymaga przyjęcia dyscypliny, która nie jest li tylko konsekwencją ideologicznego gorsetu, ale nieodzownym wymogiem odpowiedzialnej lektury, podczas której uczniowi towarzyszył będzie nauczyciel. W przypadku takich tekstów kategoria wolności czytania powinna zostać wymieniona na czytanie z Innym²⁰, oznaczające wsparcie lektury

Jacka Michałowskiego, Natalii Mrozkowiak-Nastrożnej, Grzegorza Nazaruka, Magdaleny Sachy i Grażyny Świętochowskiej można odnaleźć dwa współczesne nawiązania do Holokaustu. Stanowią je *Pozdrowienia z Alej Jeruzolimskich* Joanny Rajkowskiej i *Lego. Obóz koncentracyjny* Zbigniewa Libery. Autorzy podręcznika pozbawili dzieło Rajkowskiej kontekstu Zagłady, fotografia prezentująca palmę opatrzona została bowiem następującą informacją: „To instalacja będąca sztuczną palmą usytuowaną w centrum Warszawy”, oraz poleceniem: „Przyjrzyj się fotografii i przeczytaj jej opis. Następnie odpowiedz, jaki wpływ ma – Twoim zdaniem – taki rodzaj twórczości na wygląd miasta”. Wszystko wskazuje na to, że rondo gen. Charles’a de Gaulle’a nie zaistnienie w świadomości ucznia jako przestrzeń otwierająca się na nieistniejący już świat żydowskiej Warszawy, natomiast plastikowa palma pozostanie tylko kiczowatym (być może) ozdobnikiem jednej z europejskich stolic. Opis towarzyszący *Lego. Obozowi koncentracyjnemu* Z. Libery także banalizuje jego wymowę, przekonując, że praca sugeruje możliwość zbudowania z klocków obozu koncentracyjnego, a cykl *Pozytywy* to fotografie przewrotnie nawiązujące do najbardziej znanych zdjęć reprezentujących współczesną historię.

¹⁶ Według Sławomira Buryły, od współczesnego nauczania o Zagładzie oczekuje się umiejętnie przeprowadzonej kontaminacji wiedzy, faktów historycznych i charakterystyki momentu cywilizacyjnego, w którym się znajdujemy. Por. S. BURYŁA: *Osadzić Zagładę w kontekście*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11.

¹⁷ A. ZIĘBIŃSKA-WITEK: *Holocaust. Problemy przedstawiania*. Lublin 2005, s. 9–10.

¹⁸ Wydaje się, że kategoria traumy, jako reakcja na Wydarzenie ocalałych i kolejnych pokoleń, nie powinna obowiązywać w przestrzeni szkoły. Zob. F.R. ANKERSMIT: *Modernistyczna prawda, postmodernistyczne przedstawianie i po-postmodernistyczne doświadczenie*. W: *Historia: o jeden świat za daleko*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997.

¹⁹ Mam na myśli akcję społeczną zainicjowaną przez Rafała Betlejewskiego. Performer fotografował przypadkowych przechodniów w żydowskich przestrzeniach i umieszczał na murach napisy „Tęsknię za Tobą, Żydzie”, będące swoistym przenicowaniem antysemitycznych hasel.

²⁰ Określenie zaczerpnęłam z książki Krystyny KOZIOŁEK: *Czytanie z innym: etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice 2006.

młodego czytelnika przez dorosłego²¹. Z tych samych powodów lekcja języka polskiego sygnowana spotkaniem z tekstem o Zagładzie staje się wydarzeniem etycznym.

DS804.34 i PZ

Jeszcze większej dyscypliny wymaga się od twórcy zdecydowanego o Zagładzie opowiadać najmłodszym. Sztuka to trudna i niesłuchanie odpowiedzialna, bo przecież wiąże się z zobowiązaniem dawania świadectwa przeszłości sztygo na miarę współczesności. Biblioteka Shoah²² skrzętnie kataloguje te opowieści, wśród których ważne z pedagogicznego punktu widzenia miejsce zajmuje literatura dziecięca. Ta, za której „pośrednictwem czytelnik po raz pierwszy styka się z pojęciem historii, jest katalogowana pod DS804.34, jeśli chodzi o literaturę faktu, a pod PZ, jeśli chodzi o literaturę piękną”²³. Nietrudno wyobrazić sobie katalog polskich książek o Zagładzie oznaczonych sygnaturą PZ, a więc adresowanych do najmłodszych odbiorców, choć z pewnością nie zaskakiwałby swą obszernością. Rodzima tradycja postholokaustowych opowieści dla dzieci ma bowiem krótką historię.

Jej źródła należałoby dopiero szukać w końcu pierwszej i początku drugiej dekady XXI wieku. Polska „literatura czwarta” nie doczekała się na razie twórcy na miarę izraelskiej pisarki Batszewy Dagan, autorki chyba wszystkich możliwych derywatów Shoah²⁴. Jako ocalała z obozów zagłady, najpierw Auschwitz-

²¹ Być może dookreślenie celu obcowania z tekstem o Zagładzie zniwelowałoby „rozdziew pomiędzy tym, co chciałoby się, można by, a nawet należałoby powiedzieć w szkole na temat Holokaustu, a tym, co ze zrozumiałych względów związanych przede wszystkim z ograniczeniami natury programowej, powiedzieć jesteśmy w stanie” – P. KRUPIŃSKI: *Holokaustowe lekcje pamięci. Kilka uwag literaturoznawcy (i praktykującego dydaktyka)*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 23.

²² P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 22.

²³ D.G. ROSKIES: *Czym jest literatura Holokaustu?* Przeł. M. ADAMCZYK-GARBOWSKA. W: *Reprezentacje Holokaustu*. Wybór i oprac. J. JARNIEWICZ, M. SZUSTER. Kraków–Warszawa 2014, s. 15. Autor odnosi się do sygnatur stosowanych przez Bibliotekę Kongresu w Waszyngtonie.

²⁴ Edukacja o Zagładzie promowana przez Yad Vashem w Jerozolimie zakłada dość wczesną inicjację literacką. Opowiadania dla najmłodszych ulegają przemieszczeniu – są zwykle przenoszone na zabawki, które stają się figurami ludzkich losów. Lalki czy pluszowe misie znane dzieciom z opowieści można potem zobaczyć na specjalnie przygotowanej wystawie dla najmłodszych. Taki zabieg ma charakter konsolacyjny. Co ważne, narracje przeznaczone dla najmłodszych opatrzone są dobrze przygotowanym komentarzem metodycznym, zakładającym, że obecność dorosłego jest koniecznym warunkiem dziecięcego spotkania z opowieścią. Zob. I. ABRAMSKI: *Three Dolls. Based on the No Child’s Play Exhibition*. Israel 2007. Wydaje się, że podob-

-Birkenau, potem KL Ravensbrück, a w Izraelu jako psycholog i twórczyni metody mówienia o Zagładzie, zyskała szczególne prawo do kształtowania postpamięci młodego pokolenia. W Polsce wydano dwie jej książki dla dzieci: *Czika, pies w getcie* i *Gdyby gwiazdy mogły mówić*. Stanowią one ważną, bo jedyną, propozycję Wydawnictwa Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau skierowaną do najmłodszych odbiorców i choć nie zyskały szerszej popularności wśród czytelników, są bowiem postrzegane jako „przylegające” na zasadzie świadectwa do konkretnego miejsca pamięci, to z pewnością wpłynęły na sposoby narracji o Zagładzie w tekstach polskich twórców.

Punkt zero tekstowego świata

Refleksja nad polską literaturą „czwartą” o Zagładzie powinna oscylować wokół dwóch fundamentalnych pytań: w jakim celu powstaje i jaki powinien być jej kształt. Oczywiście, pytania te sprawiają, że teksty dla dzieci zostają postawione w stan ideologicznego i estetycznego podejrzenia. Wydaje się jednak, że „Projekt: Pamięć” musi działać według pewnych założeń, wolność twórcy zaś właśnie w tym szczególnym wypadku może zostać podporządkowana pewnej dyscyplinie, zapewniającej kryterium szeroko rozumianej stosowności, które i tak, jak się okazuje, bywa niezwykle płynne.

Mam wrażenie, że postholokaustowa literatura dla dzieci stanowi fazę przygotowawczą do spotkania ze szkolnymi tekstami o Zagładzie. Jednak taka utylitarna rola akurat „tej” literatury i literatury w ogóle nie jest odkryciem. Dlatego też wydaje się, że teksty dla dzieci mają nieco inne, ważniejsze zadanie. Wypracowują brak, rozumiany jako tęsknota po nieodwracalnej utracie. Ta z kolei, jak wykazałam wcześniej, nadaje kształt świadomości pokolenia, staje się obowiązującą matrycą pamiętania.

Pozostaje więc w utworach dla dzieci odnaleźć swoiste centrum, reprezentowane przez prozopopeję, a organizujące wyobrażnię pokolenia młodych czytelników, z którego rozpoczyna się wędrówka ku dorosłym holokaustowym tekstom.

Wydaje się, że w takim ujęciu kategorią nadrzędną jest ślad, dowodzący, że to, czego nie ma, istniało. Wzorcową realizację takiego uruchamiania postpamięci i postodpowiedzialności znalazłam w nieprzetłumaczonej na język polski powieści Lois Lowry *Number the Stars*. Główna bohaterka Anna Maria mieszka w ogarniętej wojną Danii, jak podkreśla ironicznie – ojczyźnie Andersena i baśni. Przyjaźni się z Ellen, żydowską sąsiadką z kamienicy. Rodzice dziewczynki po-

ne założenia towarzyszyły Tomiemu Ungererowi, który korzystając z genologii Zagłady, tworzy autobiografię pluszowego misia, dla której tłem jest wojna i Holokaust. Por. T. UNGERER: *Otto. Autobiografia pluszowego misia*. Przeł. M. RUSINEK. Warszawa 2011.

stanawiają pomóc Ellen i ukrywają ją w swym mieszkaniu. Podczas nocnej rewizji Anna Maria zrywa z szyi Ellen łańcuszek z gwiazdą Dawida. Mocno zaciska go w dłoni. Kiedy żołnierze odchodzą, dziewczyna widzi, że wewnątrz jej dłoni odbił się żydowski znak²⁵. Z tym stygmatem, fizycznie coraz mniej widocznym, ale etycznie coraz bardziej wymagającym, Anna Maria pozostaje do końca życia.

To zatem właśnie kategoria śladu otwiera na wartości, które w ostatecznym rozrachunku zwyciężyły zło i przywróciły utracony porządek²⁶. Praca śladu nigdy nie zostaje zakończona, wymaga on bowiem ciągłego ruchu, transmisji, ciągłości narracji, dzięki którym może zaświadczać o przeszłości. Jeśli więc można stwierdzić, że literatura dla dzieci stworzyła *imaginarium*²⁷ Zagłady, to ślad zajmuje w nim absolutne centrum.

Przyjrzyjmy się nieco bliżej tej kategorii.

Na początek książki, które, choć wydawałoby się „okazjonalne”, bo wydane „z powodu” Roku Korczaka, prawdopodobnie przypadkiem stworzyły uzupełniającą się narrację. Mam na myśli: *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel²⁸, *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej²⁹, *Zwyczajny dzień* Katarzyny Zimmerer³⁰ oraz obsypany nagrodami *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej³¹.

²⁵ Zob. L. LOWRY: *Number the Stars*. New York 2011.

²⁶ Por. rozumienie śladu w refleksji Barbary SKARGI. Zob. TAŻ: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002.

²⁷ Trudno w tak krótkim tekście zasygnalizować choćby najistotniejsze kwestie dotyczące reprezentacji Zagłady w literaturze dla dzieci, więc w dużym skrócie postaram się przybliżyć jej najpopularniejsze topoty. Polscy twórcy z zupełnie zrozumiałych względów zrezygnowali z przedstawiania obozu, co skutkuje „gettoizacją” narracji. A ta z kolei wiąże się z popularnością następujących topotów: miasta – palimpsestu (*Arka czasu* Marcina Szczygielskiego, *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej), zamknięcia, kryjówki (*Arka czasu*, *Bezsenna Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, *Ostatnie piętro* Ireny Landau, *XY* J. Rudniańskiej), przejścia na „aryjską stronę” (*Bezsenna Jutki*, *Ostatnie piętro*, *Arka czasu*, *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej, *Szlemiel* Ryszarda Marka Grońskiego) lub wejścia nie-Żyda na teren getta (*Kotka Brygidy*), wyjątkowej, bo terapeutycznej, roli książki i opowieści (*Arka czasu*, *Bezsenna Jutki*, *Ostatnie piętro*), przyjaźni ze zwierzętami, np. psem, myszami, kotem (*Szlemiel*, *Ostatnie piętro*, *Kotka Brygidy*, *XY*), antysemityzmu (*Ostatnie piętro*, *Bezsenna Jutki*, *Arka czasu*, *Szlemiel*, *Kotka Brygidy*, *XY*) itd. Dla porządku należy wymienić również *Wojnę na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego, której głównym tematem jest wojna, a Zagłada stanowi jedną z możliwych konfiguracji czasów pogardy.

W tym kontekście trudno nie wspomnieć o powieści, która jak w soczewce skupia wszystkie wymienione topoty, co z pewnością nie pozostało bez wpływu na kształtowanie się dziecięcego kanonu Zagłady. Mam na myśli *Wyspę z ulicy Ptasiej* Uri Orlewa. Zob. też U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.

²⁸ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*. Il. D. ŁOSKOT-CIHOCKA, M. FRĄCKIEWICZ, T. GŁOWACKI. Warszawa 2012.

²⁹ B. OSTROWICKA: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Il. J. RICHTER-MAGNUSZEWSKA. Łódź 2012.

³⁰ K. ZIMMERER: *Zwyczajny dzień*. Il. A. WOLDAŃSKA-PŁOCIŃSKA. Warszawa 2012.

³¹ I. CHMIELEWSKA: *Pamiętnik Blumki*. Il. I. CHMIELEWSKA. Poznań 2011.

Metafora okna w tytule książki Czerwińskiej-Rydel wymaga pewnego wyjaśnienia. Autorka wyznaje, że długo poszukiwała „klucza” do historii Henryka Goldszmidta³²: „Wreszcie znalazłam: okno! *Mój dziadek był szklarzem* – pisze Korczak w *Pamiętniku*. – *Szkło to ciepło i światło* – dodaje. W innym miejscu zaznacza: *Dziecku potrzebny jest ruch, powietrze, światło – zgoda, ale coś jeszcze. Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności – otwarte okno*”³³.

Pomysł, aby zestawić figurę Korczaka z metaforą okna, stanowi jeden z cenniejszych wariantów interpretacyjnych tej postaci, opierający się na założeniu, że oto okno – mało istotny detal w biograficznej narracji – staje się niejako jej centrum, przekształcając działania Doktora w czynności „zamaskowane”, skierowane przeciwko systemowi.

Przedstawiona teza jest uprawomocniona zaproponowaną przez Michela de Certeau klasyfikacją działań, dzielących się na strategie i taktyki³⁴. Według badacza, strategie należą do rządzących, kolonizatorów, a jako że są zgodne z narzuconym prawem, mają swoje miejsce i instytucje, które przyznają lub odmawiają innym prawa do miejsca. Inaczej charakteryzowane są taktyki, działania kolonizowanych, nazywane przez badacza „sztuką słabego”. Ogniskują się wewnątrz pola widzenia wroga i w związku z tym nie mają swojego miejsca, a jeśli je posiadają, to zostało ono narzucone przez kolonizatora i nie ma nic wspólnego z przestrzenią wolności. Taktyki, które pozostają w ukryciu, nie mają możliwości stworzenia planu działania, który zakładałby coś, co pozostaje z nimi w sprzeczności, a mianowicie stabilizację i zakorzenienie. Aby pozostawać nieuchwytnie, muszą być migotliwe i bez centrum, a w tym przypominają nieco postmodernistyczną rzeczywistość, która pozbawiona jednej i stałej *axis mundi* „wytwarza” kilka efemerycznych ośrodków.

Te teoretyczne ustalenia przekładają się na korczakowską topografię³⁵ wpisaną w biografię Czerwińskiej-Rydel. Ta zaś jest zbieżna z jego myśleniem o działaniu, którego centrum stanowi dziecko. Korczak, nie mogąc stosować strategii i prowadzić oficjalnych działań, posługuje się taktykami. Czynności budowania, a więc wznoszenia od podstaw, czy burzenia, czyli niszczenia, są przeciwstawione (prze)budowie. Sama ta czynność ma w sobie coś buntowniczego, a jednocześnie bliskiego mistyfikacji. (Prze)budować to zmieniać, modyfikować, ale w granicach zdrowego rozsądku. Przedrostek wskazywałby na zmiany prze-

³² Warto przywołać najnowsze publikacje podejmujące próby opisu najrozmaitszych aspektów działalności Starego Doktora, np. *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013; *Janusz Korczak. Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013.

³³ *Po drugiej stronie okna widział człowieka*. Rozmowa Ewy SKIBIŃSKIEJ z Anną CZERWIŃSKĄ-RYDEL. „Ryms” 2013, nr 19, s. 14.

³⁴ Por. M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Warszawa 2008.

³⁵ Por. M. BRUS-ŁAPIŃSKA: *Topografia krainy dzieciństwa. Kategoria przestrzeni w wybranych powieściach Janusza Korczaka*. W: *Janusz Korczak. Pisarz...*, s. 113–130.

strzenne spowodowane ruchem, czynnością, której celem nie jest rewolucja, ale (prze)modelowanie tego, co zastane. Lokowanie się w getcie, co w rzeczywistości oznacza zamurowywanie okien i wybijanie nowych, które pozostaje przecież przestrzenią nie wybraną, lecz narzuconą, jest czynem zuchwałym, gestem mającym wiele wspólnego z taktyką przeciwstawiającą się strategii. Stawianie muru w odgrodzonym od świata właśnie murem getcie może być zagranieciem taktycznym. Przejęcie przez taktyka charakterystycznych dla okupanta strategii ośmiesza je i uświadamia, że zapożyczone przez kolonizowanego zostają pozbawione stosownej jurysdykcji.

Korczak jako taktyk pozostawia ślady po stale przemieszczającym się nie-miejscu, jakim pozostaje Dom Sierot we wciąż uszczuplanej przestrzeni getta. Stają się one znakami niezgody na panujący system.

Swoistym symulakrum śladu jest *Pamiętnik Blumki*³⁶, literackie piękne fałszerstwo wypełniające lukę w polskim piśmiennictwie związanym z Zagładą. Z jednej strony to pseudopamiętnik naśladowujący opowieści Dawidków – Sierakowiaka i Rubinowicza, ale z oczywistych względów rezygnujący przecież z holokaustowej makabry, z drugiej – będący *chanson de geste* Starego Doktora, który dzięki opisowi dwanaściorga dzieci staje się centralną postacią ilustrowanych opowieści. I jeśli nawet *studium* tej niezwykle udanej *picture book*³⁷

³⁶ I. CHMIELEWSKA: *Pamiętnik Blumki...* Wyczerpującą analizę tekstu jako książki obrazkowej przedstawiły M. SIKORSKA i K. SMYCZYŃSKA: *Ewangelia według Korczaka. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej*. W: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK, A. ZOK-SMOŁA. Katowice 2014, s. 151–160.

³⁷ Z uwagi na ograniczone rozmiary artykułu nie podejmuję drobiazgowej analizy niezwykle istotnego problemu dotyczącego poszukiwań odpowiednich literackich form dla obrazowania Zagłady. Wydaje się, że *picture book* jest interesującą alternatywą dla tradycyjnych form narracji. To, czego nie można wypowiedzieć, zostaje zasugerowane ilustracją. W takim ujęciu rzeczywistość medium jest jednocześnie przekazem. Doskonałymi przykładami realizacji tej formy narracji są wspomniane *Pamiętnik Blumki* i mniej popularne *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej.

Za ryzykowny eksperyment spod znaku *picture book* uważam *Dym* Antóna Fortesa. Autor podejmuje próbę plastycznej i językowej metaforyzacji Holokaustu, co w konsekwencji prowadzi do opowieści pozbawionej kontekstu, niespójnej, choć zawieszona w czasie i przestrzeni, to jednak kończącej się w komorze gazowej. Mały czytelnik nie ma szans na zrozumienie podstawowego kontekstu: nie wie, kim jest główny bohater i dlaczego znalazł się w obozie. Dostaje za to tragiczny finał z przerażającą sceną oddzielenia od matki i w konsekwencji – ze śmiercią. Taka dekontekstualizacja z jednej strony grozi uniwersalizacją tematu Zagłady, a z drugiej – nadmiernym utożsamieniem z bohaterem, który staje się po prostu Każdym. To ostatnie zjawisko byłoby nawet pożądane, gdyby nie oczywisty fakt, że młody czytelnik nie zostaje w żaden sposób wprowadzony z traumy, jaką funduje mu lektura. Podobne zarzuty można sformułować pod adresem pierwszej chyba książki dla młodego czytelnika opisującej zagładę Romów (*Porajmos – Pochłonięcie*). Zob. N. GANCARZ: *Mietek na wojnie*. Il. D. KARPOWICZ. Tarnów 2013.

Poszukiwania stosowności reprezentacji Zagłady musiały doprowadzić do eksploracji baśni. Taki eksperyment przeprowadziła J. Rudniańska w antybaśni XY. Tytuł przywołuje naturalne

wskazywałoby, że głównymi bohaterami są dzieci, to *punctum* każe czytelnikowi zwracać uwagę na Korczaka. I tak, na kartach książki bywa on mądrym rabinem, czuwającym nad swoimi podopiecznymi, swymi wielkimi i małymi czynami naprawiającym świat. Jego zaangażowanie³⁸ w *tikkun* zaświadczone jest mini-historiami o chorej Regince, która straciła włosy, małym Kocyku pomagającym nocnikiem nosić węgiel czy o dobrym Zygmysiu, który postanawia wypuścić do Wisły złotą rybkę, kupioną za zaoszczędzone przez siebie pieniądze. Te z kolei tworzą wizerunek Korczaka wielkiego pedagoga rzeczy małych – chusteczek do nosa i zdjęć rentgenowskich wystraszonego chłopca.

Blumka, jako demiurg napisanego świata, dysponuje „kartezyjskim okiem”, które przesywa na wskroś, i choć pamiętnikowi nadano charakter autentyku dzięki stylizacji wszystkich stron na szkolny zeszyt w linie, to jednak jest coś, co zdecydowanie odróżnia go od tego typu świadectw. To absolutny brak Zagłady³⁹, ale tylko w narracji językowej. W opowieści Chmielewskiej Dom Korczaka

i nieodwracalne połączenie chromosomów, a to z kolei wiązałoby się z pokrewieństwem bohaterki opowieści. Dziewczynki są bliźniaczkami, ale po urodzeniu przez matkę Żydówkę zostały oddane – jedną wychowuje Żydówka, drugą Polka. Obie dziewczynki przypadkowo noszą to samo imię. J. Rudniańska wykorzystuje popularny choćby z *Sublokator* H. Krall motyw sobowótora oraz pięknego i brzydkiego życia/śmierci ze *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Opowieść, choć ocala dziewczynki, to nie oszczędza dorosłych, baśniowy *happy end* w kontekście traumy po stracie rodziców i braku tożsamości – XY – wydaje się zaś kpiną z obowiązującej przed Holocaustem morfologii bajki. Autorka rezygnuje, co nieczęsto się zdarza w tekstach dla dzieci, z zamknięcia historii afirmacyjnym akcentem. Zob. J. RUDNIAŃSKA: XY. Warszawa 2012.

Oczywiście, wspomniane teksty otwierają kolejny problem związany z rzeczywistym ich odbiorcą (dziecko czy dorosły?) lub dwuadresowością przekazu. Wymaga on jednak osobnego opracowania.

³⁸ To interesujące, że Korczak zazwyczaj jest przedstawiany w działaniu, próby jego opisu zaś podejmuje się ktoś z najbliższego otoczenia doktora. Ciekawą propozycją narracyjną jest książka A. Jaromira i G. Cichowskiej *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*. Opowieść o spektaklu na motywach *Poczty* Rabindranatha Tagore staje się pretekstem do stworzenia uzupełniającego się dwugłosu – Korczaka przemawiającego fragmentami swojego *Pamiętnika* i dwunastoletniej Gieni, odgrywającej jedną z głównych ról w przygotowywanym spektaklu. Ta podwójna narracja ocala pamięć o Esterze Winogronównie, podobnie jak Stefania Wilczyńska pozostającej w cieniu legendy Starego Doktora.

Na marginesie warto zaznaczyć, choć być może to zbyt duże uogólnienie, że genderowe czytanie historii nie ominęło również literatury dla dzieci. Relacje narracyjne między opowieściami o Zagładzie a kobietami, ich bohaterkami, czekają na zbadanie. Nawet bardzo pobieżna lektura tekstów dla dzieci pokazuje, że narratorem lub głównym bohaterem jest zwykle dziewczynka. Nietrudno to wytłumaczyć – w płec kulturową kobiety wpisana jest przecież ofiara. Idąc dalej tym tropem, można powtórzyć, że „[...] będąc ofiarami, w wymiarze symbolicznym wszyscy Żydzi byli także kobietami. [...] Jeszcze później, gdy główny punkt pamięci o Zagładzie przesunął się ku ludzkiemu wnętrzu, szaleństwo kobiet i kobieca histeria miały stać się podstawowym tropem książek i filmów o Holocaustu”. Zob. D.G. ROSKIES: *Czym jest literatura Holocaustu?...*, s. 22.

³⁹ Por. J. KOWALSKA-LEDER: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.

pozostaje bezpieczną przestrzenią, a jedynie ilustracja zamykająca książkę może sugerować tragiczny finał dzieciństwa Blumki i jej przyjaciół.

Po drugiej stronie okna... i *Pamiętnik Blumki*, podobnie zresztą jak *Pamiętnik* samego Korczaka, stanowią dzieła otwarte. Pierwsza opowieść kończy się sceną w wagonie i słowami Doktora kierującymi uwagę dzieci ku baśni; druga zostaje domknięta jedynie ilustracją, na której *jad* dotyka wagonu naszkicowanego na kartce zeszytu w linie. Ilustracji towarzyszą słowa Blumki, która „obiecuje”, że resztę napisze jutro. Trzecią opowieść zamyka scena podlewania kwiatów w doniczkach. Brak definitywnego zakończenia każe myśleć o tych narracjach raczej w kategoriach notatek i szkiców niż dopracowanych historii. Ale nie tylko – cecha nieskończoności, a może lepiej: niedokończoności, potwierdza tezę o wyborze przez Korczaka taktyki, a nie strategii. Skoro sam bohater okazuje się taktykiem, to również dotyczące go narracje powinny nosić taki stygmat.

Ale to dopiero ślady po nie-miejscu w przestrzeni getta i pamiętniku, które wciąż czekają na uważną lekturę późnych wnuków. To właśnie ona stanie się gwarantem przyswojenia śladu i włączenia go w indywidualną narrację.

Oto bowiem pojawiają się dwie wspomniane wcześniej książki – *Jest taka historia...* i *Zwyczajny dzień*. W obu postać Starego Doktora i jego podopiecznych funkcjonuje już we współczesnej szkole. Bohater pierwszej z nich wsluchuje się w opowieść babci, która znała Korczaka (chłopiec jest więc przedstawicielem drugiego pokolenia), natomiast ośmioletni Szymek z opowiadań Zimmerer pod wpływem szkolnych doświadczeń zaczyna, niczym Król Maciuś I, zastanawiać się nad współczesną Republiką Dzieci i Dorosłych. Co ciekawe, każdy rozdział Szymkowych przygód poprzedza cytat z dzieł Korczaka, na przykład: „Nauczycielce wolno książkę zwinąć w trąbkę, a niech z nas który spróbuje. Zaraz powiedzą, że nie szanujemy. Bo u dzieci wszystko musi być wzorowe”⁴⁰ albo „Jak my się zawsze wszystkiego wstydzimy. Zawsze obawa, żeby czego głupiego nie zrobić albo nie powiedzieć. Ciągłe niepewność, czy tak będzie dobrze. Żeby się nie śmiali”⁴¹. Nietrudno się domyślić, że przygody chłopca stanowią jedynie przekonujące *exemplum* Korczakowskich prawd zapisanych w pedagogicznej „księdze nad księgami” złożonej z jego dzieł. Współczesne dziecięce problemy znajdują swe rozwiązanie w stale podejmowanej lekturze dawnych pism pedagogicznych.

Oto trajektoria śladu... Wyprowadzony z przestrzeni Zagłady zostaje za-właszczony przez współczesność dostrzegającą w nim zaskakującą aktualność, bez której „dziś” miałoby zupełnie inną postać.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o jednej z ciekawszych literackich realizacji postholokaustowych opowieści, a mianowicie *Kotce Brygidy* Joanny Rudniańskiej. Jej narracyjnym centrum jest miejsce, którego nie ma. To już

⁴⁰ K. ZIMMERER: *Zwyczajny dzień...*, s. 41.

⁴¹ Tamże, s. 53.

charakterystyczne ujęcie Zagłady reprezentowane przez topografię utraty. Ta swoista ontologia nie-miejsca rozpoczyna się frazą będącą gwarantem porządku świata:

Na podwórku Heleny rośło tylko jedno drzewo. Było to drzewo morwowe. Helena lubiła owoce morwy. Lubiła wspinać się na ogromne drzewo i odnajdywać je pod listkami. A drzewo też lubiło Helenę. [...] Z wysokości morwowego drzewa Helena widziała trzy świątynie. W każdej z nich mieszkał inny Bóg i to tym trzem Bogom, Przenajświętszej Trójcy, skarżyła się Stańcia. Tak myślała Helena, patrząc z góry na niską, okrągłą synagogę, zielonkawę kopuły cerkwi na tle pochmurnego nieba i ceglaną wieżę kościoła Świętego Floriana. To dobrze, że mieszka tu trzech Bogów. Nigdy nic złego się nie stanie. Nigdy⁴².

Oczywiście, świat strzeżony przez trzy świątynie ulega rozpadowi. Wybucho wojna, a Helena – dziewczynka po aryjskiej stronie, przygląda się zmieniającej się rzeczywistości. Jej żydowscy koledzy nagle znikają, a zamiast nich pojawia się w jej domu kotka, której właścicielka, niemal rówieśnica Heleny, musiała przenieść się do getta. Dziewczynki nigdy się nie widziały, ale Helena jest przekonana, że dzięki kotce dobrze zna Brygidę. Tęskni za nią i często o niej myśli.

Autorka zastosowała nieczęsty w literaturze dla dzieci poświęconej Zagładzie chwyt. Główna bohaterka nie jest Żydówką, więc dzięki takiej konstrukcji bohatera czy narratora można uniknąć traumatyzujących obrazów rozgrywających się po drugiej stronie muru. Postać może zatem słyszeć, domyślać się, ale rzadziej widzieć i wiedzieć. We właśnie taką, okrojoną świadomość zostaje wyposażona Helena. Jednak wybór tej konstrukcji powoduje jeszcze inne, wydaje się, ważniejsze reperkusje.

Otóż, Helena jako bezpośrednio niezagrożona może obserwować, a co za tym idzie, świadczyć już jako osoba dorosła. Czuje się odpowiedzialna za miejsce, które później po wojnie staje się nie-miejscem, rozumianym i odczuwanym przez nią jako otwarta rana. Mieszka we współczesnej Warszawie i pragnie mówić innym o tym, co tu się wydarzyło, ponieważ miejsce po getcie ma dla niej charakter dramatyczny i to nie tylko ze względu na zdarzenia, ale przede wszystkim dlatego, że wymaga od niej reakcji i wejścia z nim w przedziwną relację. Miejsce, gdzie kiedyś znajdowało się getto, staje się dla Heleny wydarzeniem etycznym, któremu należy sprostać, gdyż: „Patrzący jest świadkiem, a nie sprawcą i w tym sensie moglibyśmy powiedzieć, że »duch miejsca« przenosi człowieka z poziomu »właścicielskiego« na poziom »świadczania/świadkowania«⁴³.

Kapitałne znaczenie dla przedstawionych rozważań ma scena, w której Helena będąca już w podeszłym wieku trafia na wystawę do Zachęty. Ogląda zdjęcia

⁴² J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007, s. 11–12.

⁴³ T. SŁAWEK: *Genius loci jako doświadczenie. Prolegomena*. W: *Genius loci. Studia o człowieku w przestrzeni*. Red. Z. KADŁUBEK. Katowice 2007, s. 15.

przedwojennej Warszawy, Żydów i jest przekonana, że w dziewczynce na jednej z fotografii rozpoznaje Brygidę. Znakiem szczególnym (nie)znajomej jest kotka. Kobieta kupuje katalog wystawy, wycina zdjęcie, wkłada je w ramkę i stawia na półce obok rodzinnych fotografii. Choć, jak twierdzi Susan Sontag, fotografia jest sztuką elegijną i strefą zmierzchu, a zrobić komuś lub czemuś zdjęcie, to tak jakby wziąć udział w czyimś umieraniu⁴⁴, jednak Helena wierzy, że ocalenie podobizny jest tożsame z ratowaniem pamięci o zmarłych.

Punctum fotografii są oczy kotki, tak bardzo przypominającej kotkę Brygidy, którą Helena opiekowała się podczas wojny. Skrzyżowanie spojrzenia kobiety i kota skutkuje *anagnorisis*. To rozpoznanie poczynione przez melancholijne oko musiało kiedyś nastąpić. Kobieta (u)wiedziona kocim spojrzeniem, niczym Alicja w Krainie Czarów wiedziona przez Królika, przyjmuje zaproszenie do budowania opowieści, która poniekąd będzie także historią jej dzieciństwa.

Natomiast Brygida, podobnie jak *ghetto boy*⁴⁵, znajduje „sobowtóra”, który pragnie ocalić swoje odległe odbicie od zapomnienia. Szalony pomysł, aby włączyć żydowską dziewczynkę we własne nieżydowskie drzewo genealogiczne, skutkuje symboliczną zmianą porządku świata. To zapewne nie pasja kolekcjonerska każe Helenie zdobyć przedwojenne zdjęcie, ale właśnie melancholia, która nie tylko nie pozwala rozstać się ze stratą Brygidy, lecz również z utratą swojego dzieciństwa, tak przecież zjednoczonego z losem żydowskiej rówieśnicy. Fotografia Brygidy, nieznanego dziecka z warszawskiego getta, dzięki melancholii Heleny wpisuje się w nową, obcą sobie przestrzeń życia, którego gwarancją jest pamięć.

Jednak Helena już jako dorosła osoba z trudem dokonuje transferu dramatycznej przeszłości w równie dramatyczną współczesność, gdyż świat nie chce słuchać opowiadanych przez nią historii. Kobieta próbuje więc dzięki zebrany śladom uczynić ze statycznego miejsca wydarzenie pozostające w relacjach z przeszłością w stałym napięciu. W tym celu przestrzeń po getcie wypełnia doświadczeniem (opowieścią o przeszłości), archiwizuje (gromadzi zdjęcia, wprowadza je z muzealnego systemu i wprowadza do porządku pamięci prywatnej) i poddaje pracy wyobraźni (przez budowanie logicznych ciągów utraconych narracji, marząc o odnalezieniu Brygidy i przeobrażeniu się w kotkę).

W kontekście śladu i pamięci nie może dziwić konstrukcja powieści i jej podział na dwanaście rozdziałów nazywanych liczebnikami porządkowymi. Wydaje się, że mogą to być kolejne miesiące. Natomiast rozdziały ostatni i przedostatni noszą tytuły – odpowiednio: *Jedenaście. Potem, Dwanaście. Przyszłego roku w Jerozolimie*. Dziesięć poprzednich stanowiło pełnię, a zarazem wojenny, ale zamknięty już etap w życiu Heleny. Pozostałe dwa są jedynie aneksem do

⁴⁴ S. SONTAG: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986, s. 19.

⁴⁵ Mam na myśli fotografię-ikonę wykonaną w warszawskim getcie i włączoną do raportu J. Stroopa. Zob. F. ROUSSEAU: *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*. Przeł. T. SWOBODA. Gdańsk 2012.

tego, co się wydarzyło. Ten naddatek czasu nie zaskakuje, gdyż jest jedynie marginesem w prawdziwej historii życia głównej bohaterki. Przypomina ono dwunastomiesięczną żałobę (*szneim asar chodesz*)⁴⁶, obchodzoną wyłącznie po śmierci ojca lub matki, a zatem najbliższej osoby. Musi być ona przeżywana w zupełnej samotności, więc może dlatego Helena nigdy nie założyła rodziny. W takim ujęciu tradycyjne życzenie powrotu do Jerozolimy należy rozumieć jako zakończenie opowieści – jej finałem jest śmierć kobiety i włączenie jej w uniwersalną narrację, którą będzie tworzyć już nie jako opowiadająca, ale opowiadana.

Helena uwierzyła, że jest strażniczką holokaustowego śladu. Jako że Zagłada była „doświadczeniem intymnym, które może być przekazane bezpośrednio na poziomie indywidualnym, nie zbiorowym”⁴⁷, to również jej „odbior” powinien odbywać się w możliwie intymnej przestrzeni. Stąd też rodzi się patologiczna empatia „zastępująca wyobrażeniową rekonstrukcję doświadczenia innej (drugiej) osoby bez oceniania czy wartościowania tego doświadczenia”⁴⁸ przekonaniem, że jest się „cierpiącym Innym”⁴⁹.

Ta swoista morfologia Zagłady, koncentrująca się wokół pojęć śladu, pamięci, traumy, empatii, nostalgii, zostaje zdemontowana przez Pawła Beręsewicz w *Wszystkich lajkach Marczuka*. Autor, wykorzystując demokratyzm „miejsc wspólnych”, sprawnie żongluje motywami i obrazami Zagłady, znanymi z przekazów medialnych. Mamy więc przypadkowego polskiego bohatera, który ratuje ukrywającą się Żydówkę z dzieckiem. Spójności opowieści nadają inne znane holokaustowe topoty i afekty: kryjówka, „życzliwy” sąsiad, rewizja, strach. Jednak jej dramaturgia zostaje osłabiona dzięki wprowadzeniu symultanicznej z tą wojenną narracji, a związanej z współczesnymi wydarzeniami w warszawskiej szkole.

W gimnazjum ogłoszono konkurs na „znalezienie” lokalnego bohatera. Uczniowie rozpoczynają poszukiwanie śladów przeszłości. Wybór pada na Marczuka, który „nie lubił Żydów”⁵⁰, ale jednak ryzykował dla nich życie. Powstaje szkolny „Projekt: Marczuk”, w którego ramach uczniowie zakładają wojennemu bohaterowi profil na Facebooku. Nietrudno się domyślić, że szybko zdobywa setki „polubień”. Jednak ślad, wokół którego budowano sylwetkę bohatera, okazuje się fałszywy. Marczuka po prostu nie było. Wytwory postpamięci okazały się na tyle spójne dla grupy będącej jej depozytariuszem, że fałszerstwo czy nawet symulakr zostały uznane za wiarygodne i włączone w porządek pamiętania.

Książka Beręsewicza to *memento* przestrzegające przed groteskową histerią pamięci, w przestrzeni której powinny funkcjonować wszystkie dostępne rytmy

⁴⁶ P. JĘDRZEJEWSKI: *Judaizm bez tajemnic*. Kraków 2012, s. 257.

⁴⁷ B. ENGELKING: *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*. Warszawa 2001, s. 285.

⁴⁸ D. KRAWCZYŃSKA: *Własna historia Holocaustu – o pisarstwie Henryka Grynberga*. Warszawa 2005, s. 206.

⁴⁹ Zob. J. KOWALSKA-LEDER: *Doświadczenie Zagłady...*, s. 331.

⁵⁰ P. BERĘSEWICZ: *Wszystkie lajki Marczuka*. Il. O. RESZELSKA. Łódź 2012, s. 5.

Zagłady. W przypadku braku któregoś pamięć tworzy jego protezę⁵¹, zaniedbując przy tym zupełnie kategorię prawdy. Zatem priorytetem pracy tak patologicznej postpamięci staje się nie prawda, ale prawdopodobieństwo, nie przyległość do historii, ale stopień powodzenia, jaki osiąga opowieść. *Wszystkie lajki Marczuka* to metaopowieść nie tylko o niewiarygodnej potrzebie śladu, ale również aberracjach postpamięci w czasach Facebooka. Dowodzi także, że „młyn Holocaustu”⁵² nieustannie pracuje.

Zaprezentowany ciąg dziecięcych lektur podejmuje próbę uwątkowania narracji, a co za tym idzie, „uporządkowania” pamięci⁵³. Zjawisko to można dostrzec, począwszy od opowieści o J. Korczaku, a skończywszy na niemal postmodernistycznej narracji P. Beręsewicza, swobodnie żonglującej holokaustowymi kodami, co w konsekwencji prowadzi do ich demaskacji. Tym niemniej, warunkiem koniecznym postpamięciowych opowieści jest kategoria śladu. Wyniesiony z doświadczenia dziecięcej, mądrej lektury nie traumatyzuje czytelnika⁵⁴, ale jedynie wskazuje na brak, wyrwę w narracji, a ta z kolei rodzi etyczną potrzebę epistemologicznych przeformułowań – „swojość” musi zostać rozpoznana i poznana w kontekstach szeroko rozumianego braku.

⁵¹ Por. A. LANDSBERG: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012.

⁵² Określenie Dominicka LACAPRY. Zob. TENŻE: *Writing History*. Ithaca 2001, s. 1–42, za: *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*. Red. T. MAJEWSKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA, współpraca red. M. WÓJCIK. Łódź 2009, s. 499–528.

⁵³ Zob. D.G. ROSKIES: *Czym jest literatura Holocaustu?...*, s. 29 i 30.

⁵⁴ Kwestia relacji Zagłada – trauma – literatura wymagałaby osobnego opracowania (zob. B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010). Tym niemniej należy choć wspomnieć, że literatura dziecięca, nawet jeśli detabuluje trudne problemy, z racji tego, że jej odbiorcami są najmłodszy czytelnicy, nie może traumatyzować.

Wydaje się więc, że problemy z przedstawieniem tonuje nieco „szatański wynalazek” pseudonimu, definiowany w następujący sposób przez M.P. Markowskiego: „Pseudonim [...], który jest parodystycznym odtworzeniem Ja, jest jednocześnie owego Ja radykalnym i ciągłym odtwarzaniem, czyli twarzy zamazywaniem, nadawaniem jej obcych rysów. Jeśli jest tylko maska, to nie ma jej w ogóle, tak jak nie ma w ogóle twarzy, która się nie zmienia. Jeśli są pseudonimy, to postać pod nimi skryta ukrywa tajemnicę, której nie można do końca zgłębić” – M.P. MARKOWSKI: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001, s. 28. Dziecięce teksty o Zagładzie mają zatem charakter pseudonimu, z jednej strony – nie mogąc traumatyzować, kryją nie do końca wyjawioną historię, a z drugiej – pełniąc jednak, chcąc nie chcąc, misję edukacyjną, są obarczone odpowiedzialnością za „informację” o Wydarzeniu.

Literatura dziecięca stoi więc przed ogromnymi wyzwaniem reprezentacji, oczekuje się bowiem od niej wzruszania, ale już z pewnością nie traumatyzowania, informacji, ale już nie epatowania przekazem (zob. też opinię psychoanalityka – A. MAKOWIECKA-PASTUSIAK: *Holokaust i współczesne dzieci*. „Cwiszn” 2013, nr 1–2, s. 93–97). Takie ujęcie pseudonimowania Zagłady wyrasta przede wszystkim z troski o niedoświadczonego czytelnika, a nie li tylko z poszukiwania odpowiednich reprezentacji Holocaustu. Zob. także M. CUBER: *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*. Katowice 2013, s. 197–304.

Wydaje się, że wskazana „metodyka” lektury pokoju dziecięcego stanowi introdukcję do czytania późniejszego już, gimnazjalnego czy licealnego „kanonu”, który nie powinien sprowadzać się do katalogu tekstów o Zagładzie, ale, wzbogacony o historyczny i kulturowy kontekst związany z polsko-żydowską współobecnością, zachęcać młodego czytelnika do włączenia śladu w indywidualne i kulturowe doświadczanie przeszłości. A wtedy w makabrycznej „przeróbce” kanonu – frazie „po trupach, po trupach, po trupach” – trzeba widzieć wyzwanie, jakie postpamięć stawia przed literaturą i edukacją. I na nic zdaje się postulat otworzenia okna i wietrzenia, skoro nawet dziecięcy pokój został już zarażony wirusem Auschwitz⁵⁵. Jednak „koniecznie coś w jidysz”.

Bibliografia

- ABRAMSKI I.: *Three Dolls*. Based on the *No Child's Play* Exhibition. Israel 2007.
- ANKERSMIT F.R.: *Modernistyczna prawda, postmodernistyczne przedstawianie i po-postmodernistyczne doświadczenie*. W: *Historia: o jeden świat za daleko*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997.
- BERĘSEWICZ P.: *Wszystkie lajki Marczuka*. Il. O. RESZELSKA. Łódź 2012.
- BETTELHEIM B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010.
- BOROŃ A.: *Holocaust i jego reprezentacje w przestrzeni pamięci i tożsamości*. W: A. BOROŃ: *Pedagogika (p) o Holocaustcie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013.
- BRUS-ŁAPIŃSKA M.: *Topografia krainy dzieciństwa. Kategoria przestrzeni w wybranych powieściach Janusza Korczaka*. W: *Janusz Korczak. Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013.
- BURYŁA S.: *Osadzić Zagładę w kontekście*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11.
- CERTEAU M. DE: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Warszawa 2008.
- CHMIELEWSKA I.: *Pamiętnik Blumki*. Il. I. CHMIELEWSKA. Poznań 2011.
- CUBER M.: *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*. Katowice 2013.
- CZAPLIŃSKI P.: *Wirus Auschwitz*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, nr 10, T. 2: *Materiały*.
- CZAPLIŃSKI P.: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5.
- CZERWIŃSKA-RYDEL A.: *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*. Il. D. ŁOSKOT-CIHOCKA, M. FRĄCKIEWICZ, T. GŁOWACKI. Warszawa 2012.
- Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013.
- ENGELKING B.: *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*. Warszawa 2001.

⁵⁵ Termin zaproponowany przez Przemysława Czaplńskiego. Według badacza, „żadna wartość życia współczesnego nie może oddzielić się od Zagłady” – P. CZAPLIŃSKI: *Wirus Auschwitz*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, nr 10, T. 2: *Materiały*, s. 880.

- GANCARZ N.: *Mietek na wojnie*. Il. D. KARPOWICZ. Tarnów 2013.
- GORYCKI L.: *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2008.
- HALBWACHS M.: *Společne ramy pamięci*. Przeł. M. KRÓL. Warszawa 2008.
- HIRSCH M.: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 2000.
- Janusz Korczak. *Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013.
- JĘDRZEJEWSKI P.: *Judaizm bez tajemnic*. Kraków 2012.
- KAROLAK S.: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014.
- KOWALSKA-LEDER J.: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.
- KOZIOŁEK K.: *Czytanie z innym: etyka, lektura, dydaktyka*. Katowice 2006.
- KRAWCZYŃSKA D.: *Własna historia Holocaustu – o pisarstwie Henryka Grynberga*. Warszawa 2005.
- KRUPIŃSKI P.: *Holokaustowe lekcje pamięci. Kilka uwag literaturoznawcy (i praktykującego dydaktyka)*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11.
- LANDSBERG A.: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012.
- LOWRY L.: *Number the Stars*. New York 2011.
- MAKOWIECKA-PASTUSIAK A.: *Holokaust i współczesne dzieci*. „Cwiszn” 2013, nr 1–2.
- MARKOWSKI M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001.
- MASŁOWSKA D.: *Między nami dobrze jest*. Warszawa 2009.
- MORAWIEC A.: *Zagłady*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11.
- ORLEV U.: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.
- OSTROWICKA B.: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Il. J. RICHTER-MAGNUSZEWSKA. Łódź 2012.
- PAKIER M.: „Postmemory” jako figura refleksyjna w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2.
- Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*. Red. T. MAJEWSKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA, współpraca red. M. WÓJCIK. Łódź 2009.
- Po drugiej stronie okna widział człowieka*. Rozmowa Ewy SKIBIŃSKIEJ z Anną CZERWIŃSKĄ-RYDEL. „Ryms” 2013, nr 19.
- ROSENFELD A.H.: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. KRAWCOWICZ. Warszawa 2003.
- ROSKIES D.G.: *Czym jest literatura Holocaustu?* Przeł. M. ADAMCZYK-GARBOWSKA. W: *Reprezentacje Holocaustu*. Wybór i oprac. J. JARNIEWICZ, M. SZUSTER. Kraków–Warszawa 2014.
- ROUSSEAU F.: *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*. Przeł. T. SWOBODA. Gdańsk 2012.
- RUDNIAŃSKA J.: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007.
- RUDNIAŃSKA J.: *XY*. Warszawa 2012.
- SIKORSKA M., SMYCZYŃSKA K.: *Ewangelia według Korczaka*. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej. W: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci*

- i młodziży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK, A. ZOK-SMOŁA. Katowice 2014.
- SKARGA B.: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002.
- SŁAWEK T.: *Genius loci jako doświadczenie. Prolegomena*. W: *Genius loci. Studia o człowieku w przestrzeni*. Red. Z. KADŁUBEK. Katowice 2007.
- SONTAG S.: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986.
- SZUCHTA R., TROJAŃSKI P.: *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.
- UBERTOWSKA A.: *Historia bez Ojca. Postmemorialne kobiece narracje o wojnie i Holokaucie*. W: A. UBERTOWSKA: *Holokaust. Auto (tanato) grafie*. Warszawa 2014.
- UNGERER T.: *Otto. Autobiografia pluszowego misia*. Przeł. M. RUSINEK. Warszawa 2011.
- ZIĘBIŃSKA-WITEK A.: *Holocaust. Problemy przedstawiania*. Lublin 2005.
- ZIMMERER K.: *Zwyczajny dzień*. Il. A. WOLDAŃSKA-PŁOCIŃSKA. Warszawa 2012.

Małgorzata Wójcik-Dudek

The necessity of a trace Canons of children and teenagers' literature

Summary

The article is an attempt to characterize the school canon of required readings concerning the Holocaust, as well as other books dedicated to the youngest readers. The author analyses the records of core curriculum and inspects books for children which were written in the first decade of the 21st century. In these recommended readings she notices a mechanism of creating the post-memory of young readers' generation, which shape corresponds to the contemporary reflection on the Holocaust, undergoing constant changes which are a result of appearances of still new contexts. The researcher considers a trace to be a superior category which enables forming of contemporary remembering matrices. For the same reason the author pays special attention to this motive while analysing the chosen texts. It results in the conclusion that the presence of a trace generates nostalgia, which in turn leads to the feeling of loss, a category without which it would be difficult to imagine contemporary texts on the Holocaust for children.

Key words: Holocaust, Children and Youths' Literature, canon of required readings, loss