

MAGDALENA OCHWAT  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Postpamięciowy dyskurs w literaturze dla dzieci i młodzieży

Małgorzata Wójcik-Dudek, 2016, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*,  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, ss. 332.

Małgorzata Wójcik-Dudek dała się poznać jako znakomita badaczka „literatury czwartej” oraz znawczyni problematyki Zagłady – także w kontekście edukacji. W swojej książce pt. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* przygląda się z bliska postpamięciowym reprezentacjom Holokaustu, które kształtuje literatura skierowana do najmłodszych odbiorców. I nie chodzi tylko o tematyczne skatalogowanie obrazów Zagłady, lecz przede wszystkim o wskazanie toposów oraz sposobów narracji oddającej mechanizmy pamięci dziecka (s. 8). Poszczególne szkice zostały ułożone tak, by poprowadzić czytelnika przez bogate materiało i tematycznie imaginarium Zagłady, które autorka kreśli z dużym powodzeniem.

Kluczową kategorią w prezentowanej książce jest postpamięć. Termin ten, zaproponowany przez Marianne Hirsch, obecny jest zarówno w badaniach historycznych, literaturoznawczych, jak i kulturoznawczych w Polsce oraz na świecie. M. Wójcik-Dudek odwołuje się do dorobku takich badaczy, jak: Berel Lang, Hayden White, Frank Ankersmit, Shoshany Ronen, Hannah Arendt. Sięga również do prac polskich autorów: Joanny Tokarskiej-Bakir, Przemysława Czaplińskiego, reprezentantów „pokolenia 1,5” – Michała Głowińskiego czy Wilhelma Dichtera, „drugiego pokolenia” – Magdaleny

Tulli, Ewy Kuryluk, Agaty Tuszyńskiej oraz Bożeny Keff. Przywołuje ponadto „trzecie pokolenie”, odnosząc się do prozy Piotra Pazińskiego, Igora Ostachowicza czy Mariusza Sieniewicza<sup>1</sup>. Monografia jest pionierską próbą wielostronnego oglądu postpamięci i zastosowania tej kategorii do interpretacji współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. Autorka uchwyciła swoisty *memory boom*, który przeżywa literatura dla młodych odbiorców prezentująca różne wydarzenia historyczne, np. powstanie warszawskie czy II wojnę światową, w tym Holokaust.

Już pierwszy kontakt z recenzowaną książką przekonuje, że otrzymujemy do lektury rozprawę nowatorską i błyskotliwą, w której autorka – badaczka, ale też nauczycielka w jednym z zagłębiowskich liceów – podejmuje istotne w edukacji polonistycznej kwestie. Takie ujęcie tematu z pewnością stanowi dużą wartość dla dydaktyków języka polskiego oraz nauczycieli, którzy napotykać na trudności w uczeniu o Holokaście choćby ze względu na słabą reprezentację literatury związanej z problematyką żydowską, a także fetyszyzację tekstów o Zagładzie (s. 24). Nic więc dziwnego, że M. Wójcik-Dudek kilkakrotnie wskazuje na problemy w szkolnym mówieniu o Holokaście:

obawiam się, że trudności w mówieniu o Zagładzie, z jakimi boryka się polska szkoła, wynikają nie z braku kanonu ani z jego niestabilności, lecz z wyabstrahowania obszaru Zagłady z kręgu tematów dotyczących historii Żydów oraz kultury Żydów i uczynienia z niego w zasadzie jedyne centrum szkolnej narracji o Żydach (s. 24).

Autorka postuluje również włączenie holokaustowej narracji w spójny dyskurs o kulturze i miejscu Żydów w Polsce. Co więcej, badaczka upatruje w tym pewną nadzieję: uczniowie bowiem, myśląc krytycznie, być może lepiej zrozumieją krzywdzący stereotyp Żyda, obecny nawet w tekstach literatury wysokiej (np. w *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego). W końcu szkoła, zgodnie ze swą misją, powinna nie tylko uczyć – jest zobowiązana również wychowywać młodych ludzi, „przenicować uczniowską wrażliwość

---

<sup>1</sup> Katarzyna Sokolowska, odwołując się do artykułu Susan Robin Suleiman, pisze: „Opisywaną (...) formację [tj. „pokolenie 1,5” – M.O.] należy więc umieścić pomiędzy: pierwszym pokoleniem ofiar Zagłady, wyróżniającym się tym, iż przed rozpoczęciem wojny jego członkowie byli już uformowanymi osobowościami a drugim pokoleniem, które przyszło na świat po zakończeniu działań wojennych i dziedziczy traumę Szoah po swoich rodzicach” (2010, 7). „Drugie pokolenie” to potomkowie ocalałych z Holokaustu, z kolei do „trzeciego pokolenia” należą osoby, które nie miały bezpośredniego kontaktu z traumą ocalałych; ich pamięć o Zagładzie jest zapożyczona, wyrasta z narracji historycznej, kulturowej.

(...), która mogłaby wpisać się we wspólnotowe ramy odczuwania” (s. 29). Nie ulega przecież wątpliwości, że celem nowoczesnej edukacji polonistycznej jest właśnie wychowanie w dialogu i do dialogu z Innym, w myśl koncepcji wychowania wielokulturowego. Warto o tym pamiętać szczególnie teraz, kiedy w środkach masowego przekazu toczy się burzliwa debata na temat uchodźców i mieszkających w Polsce cudzoziemców, by nie popaść w różnego rodzaju fobie, animozje czy uproszczone myślenie o patriotyzmie. Recenzowaną książkę czytam właśnie w kontekście aktualnej sytuacji na świecie. Podejmowany w niej problem nie jest bowiem tylko historyczny, jego *continuum* odnajduję w przeżyciach najmłodszych uchodźców – syryjskich dzieci z Calais, które nie mają dostępu do właściwej opieki medycznej i nie mogą brać udziału w zajęciach szkolnych. Z powodu wojny – podobnie jak dzieci żydowskie – z dnia na dzień tracą bezpieczny dach nad głową, książki, lalki, a ostatecznie – dzieciństwo.

W sposobie ujmowania przywoływanej literatury Małgorzata Wójcik-Dudek ujawnia rzetelność naukową i erudycję oraz niebywałą wiedzę kulturową (potwierdzają to rozbudowane przypisy, znajomość obcojęzycznej literatury przedmiotu, kontekstów kultury, topografii Jerozolimy, praktyk dydaktycznych w izraelskich szkołach, wystaw w Yad Vashem), a także wysoki poziom świadomości metodologicznej (postkolonializm, geopoetyka, feminizm, *animal studies*). Jej analizy i interpretacje mają charakter nowatorski i oryginalny na tle publikacji traktujących o literaturze dziecięcej na temat Zagłady. W całej książce dostrzec można również bardzo dobrą orientację w faktografii oraz w zakresie metodologii badań literatury dla dzieci i młodzieży, która – jak wiadomo – rządzi się swoimi prawami.

Prezentowana monografia składa się z ośmiu części, w których autorka poddała oglądowi kilkanaście dłuższych i krótszych powieści: *Arkę czasu* Marcina Szczygielskiego, *Kotkę Brygidy* oraz *XY* Joanny Rudniańskiej, *Bezsenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, *Ostatnie piętro* Ireny Landau, *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej, *Szłemiela* Ryszarda Marka Grońskiego, *Wojnę na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego, *Jest taka historia* Beaty Ostrowickiej, *Pamiętki Blumki* Iwony Chmielewskiej, *Po drugiej stronie okna* Anny Czerwińskiej-Wróbel, *Zwyczajny dzień* Katarzyny Zimmerer, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira, *Wszystkie lajki Marcuszka* Pawła Beręsewicza oraz *Akademii pana Kleksa*, *Podróżę pana Kleksa* i *Tryumf pana Kleksa* Jana Brzechwy.

Pierwszą część publikacji – *Wzgórza pamięci* – wypełniają ustalenia dotyczące m.in. kategorii postpamięci oraz praktyk edukacyjnych wobec Zagłady.

Autorka łączy pojęcie *post-memory* z szeregiem ważnych kategorii literackich i filozoficznych, takich jak: wolność czytania, czytanie z Innym, wydarzenie etyczne, Derridiańska „różnia”, kategoria śladu, koncepcja wychowania międzykulturowego czy literacki stereotyp Żyda – człowieka bitego. Trafnie konstatuje, że we współczesnej edukacji:

empatia nadal zajmuje centralne miejsce, choć przecież metodyka nauczania o Holokauście zdążyła wypracować mechanizmy pozwalające wyjść z poziomu emocjonalnego w kierunku intelektualnego uogólnienia oraz wiedzy historycznej. Istnienie tych trzech poziomów oraz podejmowanie działań dydaktycznych zmierzających od emocji przez zrozumienie aż do osadzenia wydarzeń w kontekście historycznym gwarantuje bezpieczne, nietraumatyzujące nauczanie o Zagładzie (s. 18).

W drugiej części książki badaczka organizuje kolejne rozdziały wokół figury dziecięcego bohatera, a ich tematyka związana jest z narracją, kreacją macierzyństwa, przestrzeni, dziecięcych zabaw.

Pomimo tego, że tytuł monografii zapowiada, iż przedmiotem analiz będzie literatura polska XXI wieku, autorka świadomie zdecydowała się omówić także tużpowojenną trylogię o panu Kleksie, gdyż dostrzegła w niej mit założycielski opowieści o Zagładzie kierowanej do młodego odbiorcy. *Trylogię, która nie krępi* umieszcza w kontekście „obrazów mimo wszystko” w duchu książki Georges’a Didi-Hubermana<sup>2</sup>, wskazuje ponadto na Derridiańską metonimiczność daty pracy nad *Akademią* – 1945 rok. Powoduje to wytrącenie książki ze szkolnej, schematycznej interpretacji baśni (w kontekście oniryzmu, fantastyki czy przygody) i nadanie jej nowatorskiego odczytania. Ryzykowna – wydawałoby się – wędrówka po tekstowym świecie udała się znakomicie. M. Wójcik-Dudek musiała zmierzyć się z obszerną literaturą przedmiotu, gdyż o kultowym dziele Brzechwy napisano już bardzo dużo, choć jak dowodzi recenzowana książka – bynajmniej nie wszystko. Jest to, w moim przekonaniu, najbardziej oryginalny i zaskakujący czytelnika rozdział, który, łamiąc szkolne stereotypy odbioru Brzechwowej trylogii, proponuje zupełnie nowe jej odczytanie. Badaczka rozpoczyna od imaginarium Zagłady: plac zabaw zastąpiony zostaje przestrzenią *à rebours* – izolacją w getcie, gdzie nie ma ani wspólnoty, ani zabawek. Od tego momentu dziecko zostaje przypisane do świata dorosłych, podlegającego wojennej jurys-

---

<sup>2</sup> Chodzi o pracę Georges’a Didi-Hubermana pt. *Obrazy mimo wszystko*, poruszającą zagadnienie fotografii wykonanych w Auschwitz.

dykcji. Następnie autorka przedstawia serię ciekawych rozpoznań judaistycznych, sięgając przy tym do analizy hebrajskich liter, Talmudu, kabalistów, postaci cadyka, a także szkół judaistycznych: chederu i jesziwy oraz samego studiowania. Trop dotyczący pisma wydaje się szczególnie istotny dla opowieści o panu Kleksie, hebrajski jest przecież językiem świętym (*leszjon ha-kodesz*), należącym do porządku Księgi, a litery – jak udowadnia Wójcik-Dudek – mają swą siłę i energię. Swój wywód inicjuje badaczka, interpretując literę *alef*:

Akademia, Adam i wszyscy chłopcy „na A” (...), a w języku hebrajskim „alef”, zachęca do głębszej refleksji (...). Otóż według kabalistów, „alef” jest sumą trzech podstawowych form geometrycznych, które legły u podstaw powstania alfabetu hebrajskiego. Są nimi: punkt (...), prosta (...), płaszczyzna. Konstrukcja tych trzech liter tworzy kształt litery „alef”. Ona sama oznacza jedność Boga (s. 66).

Dalej czytamy, że Akademia to *alef*, czyli hybrydyczna instytucja, przypominająca Akademię Platońską, połączona z chederem i jesziwą, do której trafiali trzynastoletni chłopcy po bar micwie. Jej zniszczenie autorka łączy z końcem dzieciństwa, utratą Świątyni czy wybuchem wojny. Zdaniem Wójcik-Dudek ostatni rozdział *Akademii pana Kleksa* zrywa z baśniową narracją, powieść Brzechwy to wręcz swoista „antybaśń”, która w przestrzeni tekstowego świata może uchodzić za opowieść chasydzką. Badaczka słusznie dowodzi, że Brzechwa „złatwia również pewne porachunki”, nie z historią, lecz właśnie z baśnią, która powinna zostać wyparta i wymazana jako rewanż za krzywdę wyrządzoną dziecięcym czytelnikom. „Pozwoliła ona bowiem uwierzyć im w istnienie sprawiedliwego świata, gdy tymczasem okazało się, że jego konstrukcja miała kruchość porcelany” (s. 85). Podobnie w rozdziale *Homo ludens, czyli opresja zabany* Wójcik-Dudek przywołuje Wilhelma Dichtera, który w *Szkołach bezbożników* ogłasza, opisując sen głównego bohatera, wyzwanie baśniowej formuły (s. 270).

W rozdziale trzecim, *Architektura biografii – przypadek Korczaka*, badaczka poddaje oglądowi formy upamiętniania legendarnego „doktora z getta” nie tylko w literaturze, ale również w innych tekstach kultury – w filmach, na pomnikach czy plakatach. Pomników zresztą „stary doktor” ma wiele, dlatego autorka łączy je z punktami orientacyjnymi na planie miasta, wprowadzając kategorię mapowania korczakowskich miejsc (refleksja topograficzna przejawia się konsekwentnie w całej książce). Widać tu świetną znajomość

świata pozaliterackiego – kontekstów kultury, religii, języka filmu, antropologii obrazu, estetyki, nawet amerykańskiej popkultury, ale też ogromną pasję, z jaką badaczka objaśnia symbolikę postaci Korczaka i „jego” dzieci. Właściwą analizę i interpretację koncentruje na czterech tekstach dla najmłodszych, wydanych w związku z obchodami Roku Korczakowskiego – są to: *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej, *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej, *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel oraz *Zwyczajny dzień* Katarzyny Zimmerer. Równoległe przypomina również dwie książki dla dorosłych: *Korczak. Próba biografii* Joanny Olczak-Ronikier oraz album *Janusz Korczak. Fotobiografie* Macieja Sadowskiego. W polu widzenia autorki, także w kolejnym rozdziale, znalazły się diarystyka dziecięca (dzienniki, pamiętniki), model konstruowania biografii i autobiografii oraz *picturebook*. Konsekwencją takiego spojrzenia jest stwierdzenie, że „fotografia stanowi w »literaturze osobnej« najpopularniejszą metonimię postpamięci dotyczącej Zagłady” (s. 113).

*Mikronarracje z obrzeży Zagłady* to czwarty rozdział poświęcony świadectwom przekazywanym przez dzieci w czasie Holokaustu. Wywód rozpoczyna się od przywołania dwóch anglojęzycznych publikacji wydanych w Izraelu: *Our Living Legacy* i *Through Our Eyes. Children Witness*, które są przykładem otwierania się dyskursu naukowego na słabo do tej pory reprezentowaną perspektywę dziecka w świadectwach Holokaustu. Wskazane publikacje, jako *summa* typologii dziecięcych narracji wraz z rezerwuarem topicznym, tworzą ponadto znormalizowaną w pewnym sensie reprezentację Zagłady, co Wójcik-Dudek nazywa morfologią Zagłady (s. 134). Refleksje te autorka wzbogaca o inne istotne polskie pozycje książkowe zbierające świadectwa najmłodszych: *Dzieci Holokaustu mówią*, *Dzieci żydowskie oskarżają* i *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady*. Ostatnia z wymienionych prac – oprócz relacji najmłodszych – zawiera kwestionariusz służący do zbierania świadectw ocalałych. Te właśnie „mikronarracje tworzą »przeciw-historię«, którą autorka [Olga Orzel – M.O.] przywołuje za Michélem Foucaultem i sytuuje na drugim biegunie historii monumentalnej, a tym samym oficjalnej” (s. 136)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Autorka powołuje się tutaj na następujące pozycje: Fisher M., Steinfeldt I., 2003, *Our Living Legacy*, Yad Vashem; Tatelbaum I.B., 2004, *Through Our Eyes. Children Witness. The Holocaust*, Israel; Śliwowska W., oprac., 1993, *Dzieci Holokaustu mówią...*, Warszawa; Orzel O., oprac., 2014, *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944–1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*, Warszawa; Hochberg-Mariańska M., Gruss N., 1993, *Dzieci żydowskie oskarżają*, Warszawa.

Badaczka powraca do baśni i analizuje związek pomiędzy tym gatunkiem literackim a Zagładą. Już samo zestawienie rodzi zasadnicze pytanie: czy możliwa jest baśń o Holokauście? Wójcik-Dudek dostrzega ją w gatunku metaliterackim, jakim jest baśń postmodernistyczna, której czytelnik powinien wykazywać się znajomością „baśniowego genotypu, umiejętnością czytania ironii czy dostrzegania zabiegów parodystycznych” (s. 158). Z jednej strony bowiem gatunek ten opiera się na znanych morfemach baśniowych, z drugiej zaś pozostaje obcy, gdyż podejmuje temat Holokaustu. Proppowski morfem baśni nie przystaje do niej, roszadza ramy ukonstytuowanego gatunku, jednocześnie obnaża jego wyczerpanie. Badaczka ilustruje ten typ baśni książką XY Joanny Rudniańskiej, w której dostrzega dwie wykluczające się tendencje: „ubaśniowienie Holokaustu oraz zagładę baśni” (s. 159).

*Macierzyństwo w stanie zagrożenia* – rozdział piąty monografii – Małgorzata Wójcik-Dudek rozpoczyna od podkreślenia roli żydowskiej matki. „»Jidisze mame« (...) bywa najczęściej przedstawiana jako nadopiekuńcza matka, która w imię dobra swych dzieci jest gotowa do największych poświęceń” (s. 172). Topos matki, co pokazują zebrane dzieła z „literatury czwartej”, obecny jest w trzech figurach: żydowskiej matki, nieobecnej żydowskiej matki (opiekę nad dzieckiem sprawują wtedy inne osoby lub zwierzęta) i polskiej matki (s. 182). Badaczka wszystkie te odsłony żywicielki prezentuje na wybranych tekstach, takich jak: *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej<sup>4</sup>, *Arka czasu* Marcina Szczygielskiego, a także *Bezszenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, w której zwraca także uwagę na rolę dziadka. Inspirującym posunięciem autorki jest wpisanie w macierzyństwo refleksji natury animalistycznej, dotyczącej opieki zwierząt nad żydowskimi dziećmi. Temu zagadnieniu Wójcik-Dudek poświęca cały podrozdział. Zwierzęta zresztą obecne są od dawna w literaturze dla dzieci i młodzieży. Badaczka wskazuje na buldoga angielskiego (z powieści *Szlemiel* Ryszarda Marka Grońskiego), który w żydowskim dziecku „widzi” przede wszystkim człowieka, oraz na tytułową kotkę Brygidy, stającą się znakiem przypomnienia o żydowskich dzieciach. Wykorzystanie metodologii *animal studies* jest świetnym przykładem w(y)czytywania nowych sensów w omawianej literaturze oraz pozyskania nowego horyzontu etycznego i poznawczego za sprawą dziecka dojrzewającego w otoczeniu zwierząt. Zresztą również dziś jesteśmy świadkami „zwierzęcego zwrotu”<sup>5</sup>, tj. przywrócenia zwierząt na karty literatury dla dzieci

<sup>4</sup> Książka napisana na kanwie wspomnień o Irenie Sendlerowej.

<sup>5</sup> Pojęcie to nawiązuje do tekstu Kari Weil (2014).

i młodzieży. Jeśli chodzi o kontekst macierzyństwa, interesujące są również dalsze ustalenia, dotyczące znoszenia podziału na żydowską i aryjską stronę świata – nieżydowskie matki, jeśli nie pomagają żydowskim dzieciom, to im współczują. W ten sposób autorka podejmuje kontrowersyjną kwestię stosunku Polaków do Żydów. Badaczka przyznaje, że omawiane teksty idealizują relacje polsko-żydowskie, w których dominuje heroizm i gest gościnności w ratowaniu żydowskich dzieci. To jednak, co zostało najdobitniej wyrażone, to perspektywa postpamięci: „współcześnie nie oczekuje się heroizmu opieki nad żydowskim dzieckiem, lecz obowiązku pamiętania o nim” (s. 216).

Również przestrzeń upomina się o pamięć. W kolejnym rozdziale Wójcik-Dudek w powojennych losach Heleny z *Kotki Brygidy* dostrzega tęsknotę za topografią Warszawy sprzed wojny: „(...) nie pozostał po Żydach żaden ślad, bo na miejscu synagogi powstał plac zabaw (...), powstaje więc jedynie palimpsest, a ten można porównać do wiedzy tajemnej, ponieważ jest dostępny jedynie wybrańcom” (s. 246).

Refleksja bohaterki powieści sprowadza się do ważnego stwierdzenia, że mitem założycielskim powojennej stolicy jest brak Żydów (sposstrzeżenie to tyczy się zresztą wielu polskich miast, a najgłośniejszym przykładem wydaje się Białystok). Plac, na którym niegdyś znajdowała się synagoga, powinien stać się miejscem pamięci – *lieux de mémoire*, dostępnym współczesnej generacji (a pozostaje *milieux de mémoire*). Póki to nie nastąpi, nie będzie możliwe transmitowanie postpamięci, brakuje bowiem wspólnej przestrzeni między pokoleniem wojennym i powojennym – konstatuje autorka monografii.

Pożydowska przestrzeń może odnaleźć swe miejsce w świecie wirtualnym, w mediach społecznościowych. Wynika z tego, że i ta historia komercjalizuje się oraz przekształca w popkulturę czy przemysł turystyczny, z którym wiążą się rynkowe gadzety: breloki, specjalna linia ubrań czy magnesy na lodówkę. Swoisty „Disneyland pamięci” – jak go nazywa Wójcik-Dudek – opiera się na uproszczeniach, schematach, nawet antysemityzmie (jako przykład niech posłuży obraz Żyda z pieniążkiem, który wisi do dziś w wielu polskich domach). Z Disneylandu blisko już do kategorii kiczu i przed nim autorka przestrzega, twierdząc, że odgrywa on, niestety, niebagatelną rolę w „literaturze osobnej”.

Pozostając w szeroko pojmowanej konwencji zabawy, Małgorzata Wójcik-Dudek w rozdziale »*Homo ludens*«, czyli *opresja zabawy* z kilku powodów eksponuje motyw gier dziecięcych, takich jak berek i klasy, wyliczanki, zabawa w chowanego czy przebieranki. Po pierwsze dlatego, że gra jest blisko współczesnego dziecka, ale również dlatego, że zabawa w kontekście Zagła-

dy zmienia swoje znaczenie. Staje się nagle koniecznością, by przetrwać, bo wymaga od dziecka udawania, ukrywania się i odgrywania (to gra, w której stawką jest życie!). Po drugie, zabawa metaforyzuje Zagładę, jest przenosią losu nie tylko dziecka, lecz także każdego, kto doświadczył tego, czym jest getto (s. 277–278). Ważnym ustaleniem badaczki są niewątpliwie refleksje o czytaniu – wszak lektura towarzyszyła dziecku podczas Zagłady, a czytanie miało wymiar etyczny – dawało nadzieję na przetrwanie oraz pomagało zapomnieć o otaczającej rzeczywistości. W Bibliotece Shoah (określenie używane przez Przemysława Czaplińskiego, zob. Czapliński 2004) Wójcik-Dudek widzi również miejsce dla dziecięcych doświadczeń czytelniczych wpisanych w czas wojny i Holocaustu. Poszerza tę kategorię, uzupełniając ją o nowe znaczenia.

Książkę kończy dość syntetyczny, lecz bardzo ważny rozdział *Dybuk kontra Facebook, czyli „Kotka Brygidy” i „Wszystkie lajki Marczyka”*, będący próbą powiązania tradycyjnych elementów folkloru żydowskiego – Dybuka, reinkarnacji, czyli transmigracji dusz, ze współczesnymi symbolami kultury popularnej i mediów społecznościowych.

Małgorzata Wójcik-Dudek w prekursorskiej monografii *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* – omawia najważniejsze, a zarazem najciekawsze tendencje ujawniające się w literaturze o Zagładzie, skierowanej do najmłodszych czytelników. Przenikanie się kultur, tekstów, zjawisk antropologicznych, historycznych, socjologicznych zostaje przez badaczkę dogłębnie zanalizowane, a jej odkrywcze spostrzeżenia, dociekliwe i mądre interpretacje, bogaty warsztat literaturoznawcy i dydaktyka, a także pelen pasji sposób pisania sprawiają, że recenzowana publikacja jest zajmująca, prowokuje do dyskusji i – niewątpliwie – skłania do refleksji. Czyta się ją z ogromnym zainteresowaniem i dużą przyjemnością. Polecam ją nie tylko polonistom uniwersyteckim i szkolnym, ale także tym, którzy znaleźli się w oku współczesnego cyklonu debat o wielokulturowości, tolerancji, pomocy potrzebującym, zamykaniu się niektórych narodów na Innego oraz mowie nienawiści.

#### Literatura

- Czapliński P., 2004, *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 5.  
Didi-Huberman G., 2008, *Obrazy mimo wszystko*, przeł. Kubiak Ho-Chi M., Kraków.  
Sokolowska K., 2010, „I dziś jestem widzem”. *Narracje dzieci Holocaustu*, Białystok.  
Weil K., 2014, *Zwrot ku zwierzętom. Sprawozdanie*, w: Barcz A., Dąbrowska M., red., *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*, przeł. Sazdik P., Lublin.