

I. Edukacja literacka i kulturowa

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Inkaust. Holokaust Trudna lekcja pisania w czasach Zagłady

Największe nawet dzieło literackie w gruncie rzeczy nie jest
niczym innym jak alfabetem rozrzuconym w nieładzie.

Jean Cocteau

Ostatnie dwie strony trylogii Jana Brzechwy sławiącej czyny pana Kleksa poświęcone zostały pożegnaniu mistrza ze swym uczniem. Mentor i profesor sławnej akademii przekazuje władzę Adasiowi Niezgódce, który udowodnił, że jak nikt inny podoła trudnej roli opiekuna baśni. Tymczasem pan Kleks, przemieniając się w ptaka, odlatuje do Alamakoty, aby niczym Faust uszczęśliwić ludzkość.

Miejsce, do którego pan Kleks się wybiera, można uznać za symboliczny początek opowieści. Onomastyka Alamakoty wyraźnie odsyła przecież do pierwszego zdania z elementarza. Ta fraza, genialna w swej prostocie, nadaje światu kształt, a jednocześnie jest „zemstą ręki śmiertelnej”. Zamiast boskiego *fiat* użyto dziecięcego magicznego zaklęcia *alamakota*, składającego się czterech różnych samogłosek i spółgłosek, za pomocą których powołano przestrzeń, dookreśloną dodatkowo relacjami posiadania. Jest więc jakaś Ala, stanowiąca prefigurację wszystkich dziewczynek, jeśli nie ludzkości w ogóle, i jest jakiś kot, w którego posiadanie weszła Ala.

Kto zna przygody pana Kleksa, ten wie, że byt pierwszego zdania z elementarza był poważnie zagrożony. Otóż pojawienie się golarza Filipa i Alojzego, jego lalki, zapowiada w porządku fabularnym nadciągającą katastrofę, a w porządku symbolicznym — wojnę. Zniszczeniu akademii, przypominającemu zburzenie Świątyni, oraz rozproszeniu uczniów towarzyszy niepokój, że tradycyjny, zapisany atramentem świat ulegnie zagładzie. Zresztą potwierdzenie tej obawy stanowi wyprawa pana Kleksa, która ma na celu odnalezienie substancji, mogącej ponownie zapisać świat. Jeśli bowiem matryca elementarzowego zdania, być może prazdania, jest zagrożona, to nadchodząca katastrofa może mieć wymiar totalny.

Wydaje się, że metaforyka pierwszego zdania elementarza bardzo zbliża je do tekstowego świata *sacrum*. Trudno przecież nie zauważyć dwóch analogii. Jedna podkreśla to podobieństwo między pierwszym zdaniem Biblii/Tory i pierwszą frazą elementarza, wzmocnioną inicjalną literą alfabetu א (*alef*). Kolejna pozwala na równie ryzykowne spostrzeżenie, a mianowicie rejestrację symbolicznej wspólnoty opowiadań Brunona Schulza i trylogii Jana Brzechwy. Obie zapowiadają z jednej strony upadek ziemskiej Księgi, której niedoskonałą, ludzką reprezentację stanowi elementarz, z drugiej — przygotowują do tego, że pan Kleks, podobnie jak bohater *Sklepów cynamonowych*, podejmie próbę restytucji świata. Oznacza to, że świat pogrążony w mroku zostanie wyprowadzony w blask.

Nie dziwi więc, że głównym wątkiem fabularnym kolejnych tomów *Akademii Pana Kleksa* jest „misja metafizyczna”, która ma na celu odzyskanie utraconej przestrzeni. Wydaje się, że tłem tej ontologicznej utraty jest wyobrażnia kabalistyczna, a ściślej: luriańska doktryna rozbicia naczyń (*szewirat ha-kelim*) oraz ich ponownego sklejanie w akcie mistycznego odkupienia, *tikkun*. Oznacza to, że na skutek mistycznego pęknięcia „nic nie jest już tam, gdzie być powinno. Wszystko znajduje się gdzie indziej. A byt, który nie jest na swoim miejscu, jest na wygnaniu”¹. Zatem odnalezienie atramentu stanowi gwarancję restytucji utraconego świata, który zapisany po raz kolejny stanie się wiernym odbiciem prawzorca — świętej Księgi.

Wydaje się, że data powstania *Akademii pana Kleksa*, jak również żydowskie pochodzenie jej autora sprawiają, że trudno nie dostrzec holokaustowego kontekstu towarzyszącego opowieści. Akademia, do której przyjmuje się chłopców o imionach zaczynających się na literę „a”, przypomina, choć nie tradycyjny, to jednak cheder. Podobnych analogii jest więcej: pan Kleks to mądry rabin, a w katastrofie, związanej z pojawieniem się w krainie baśni mechanizmu lalki, można dostrzec wojnę.

To swoisty paradoks, że mali czytelnicy na kolejny tom przygód pana Kleksa musieli czekać aż piętnaście lat. Dzieciństwo niestety nie trwa tak długo. W związku z tym wolno spekulować, że Jan Brzechwa dla „wojennych dzieci” miał tylko jedną opowieść, ponieważ bezpieczny świat rozpadł się na ich oczach, natomiast trud jego naprawy wymaga przede wszystkim czasu.

Warto nieco rozszerzyć refleksję nad wspomnianym wcześniej wojennym kontekstem lektury. Narracja, tak bogata w kabalistyczne motywy, zachęca przecież do opisu holokaustowych tropów, szczególnie tych w literaturze skierowanej do najmłodszych odbiorców. Elementarzowe i jednocześnie elementarne zdanie *Ala ma kota* odnosi się przecież do tekstowej przestrzeni dzieciństwa.

¹ G. Scholem: *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*. Przeł. I. Kania. Warszawa 1997, s. 330.

Jakie więc miejsce w topice Holokaustu zajmuje pisanie²? I czy w ogóle jest możliwe, jeśli do Zagłady należy nie-język³? Fundamentalisci nieprzedstawialności Holokaustu, na czele z Eliem Wiesel, długo bronili tego trudnego tematu przed próbami literackiego „uwątkowienia”⁴, przekonując, że

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. [...] Sama próba napisania takiej powieści jest bluźnierstwem⁵.

Podobne podejście prezentował Henryk Grynberg, który zarezerwował dla Zagłady nowe pojęcie z pogranicza etyki i estetyki. Według autora *Żydowskiej wojny*, literatura Holokaustu powinna przyswoić sobie „prawdę nieartystyczną”⁶. Po jakimś czasie pogląd ten został nieco zmodyfikowany, a pisarz dostrzegł konieczność oszczędnego stosowania literackich środków wyrazu⁷.

Pisanie, o którym wcześniej była mowa, wiąże się z próbą przedstawiania holokaustowej rzeczywistości, znalezienia dla niej stosownej językowej reprezentacji. Natomiast to, co wydaje się szczególnie interesujące dla oglądu „uwątkownienia” Zagłady, dotyczy samego toposu pisania włączonego w literackie *imaginarium* Holokaustu.

Oczywisty wydaje się fakt, że w literaturze dla dzieci popularniejszy niż pisanie jest motyw czytania. Powodów takiego stanu rzeczy jest co najmniej kilka. Po pierwsze, wiek bohatera. Jeśli jest nim małe dziecko, to wydaje się, że sztuka pisania stanowi dla niego większą trudność niż czytanie. Po drugie, czytanie może zostać niejako „wymienione” na narracje opowiadane przez rodzica lub opiekuna. Pod względem fabularnym odgrywają one rolę podobną jak czytanie — zawieszają na moment wojenną rzeczywistość, a pod względem symbolicznym — działają terapeutycznie. Po trzecie, ani czytanie, ani opowiadanie nie wymagają dodatkowego nakładu „pracy”. Otóż energia z czytanej lub słu-

² Niesłuchanie interesującym toposem związanym z Holokaustem są książka i czytanie. Próbę jego opisanie podjęłam w artykule *Dzieci i książki w Bibliotece Shoah*, który wszedł w skład publikacji *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*.

³ Określenie Marii Janion. Zob. M. Janion: *Nie wiem*. W: Eadem: *Żyjąc tracimy życie. Niepokojące tematy egzystencji*. Warszawa 2001, s. 397.

⁴ Termin „uwątkownie” zapożyczyłam od Davida G. Roskiesa. Zob. D.G. Roskies: *Czym jest literatura Holokaustu?*. Przeł. M. Adameczyk-Grabowska. W: *Reprezentacje Holokaustu*. Red. J. Jarniewicz, M. Szuster. Kraków—Warszawa 2014, s. 29.

⁵ A. Rosenfeld: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. Krawcowicz. Warszawa 2003, s. 28.

⁶ H. Grynberg: *Holocaust w literaturze polskiej*. W: Idem: *Prawda nieartystyczna*. Warszawa 1994, s. 160.

⁷ Zob. H. Grynberg: *Szkoła opowiadania*. W: *Lekcja pisania*. Red. M. Sznajderman. Wołowiec 1998, s. 73.

chanej opowieści powstaje natychmiast, jeśli tylko spełniony zostanie warunek nadawcy, odbiorcy i przekazywanego komunikatu, o który zresztą nietrudno. W getcie książki stanowią przecież łatwą zdobycz.

Pisanie — to co innego... Po pierwsze, wymaga jeśli nie samotności, to skupienia. A o jedno i drugie trudno w przestrzeniach Holokaustu. Po drugie, pisanie okazuje się ambitnym zajęciem, ponieważ jeśli nawet skupia się wokół mikrohistorii piszącego, to w konsekwencji i tak dąży do stworzenia summy przedstawianego świata. Perspektywa ofiary (ukrywającego się), ograniczona do ramy okna, szczeliny w szafie, szpary pod podłogą, oznacza, że również dawna panoramiczność przedstawiania musi ulec zawężeniu. W końcu, po trzecie, zapisywanie wymaga materiału, który jest trudny do zdobycia (zeszyty, papierowe worki, stare dokumenty). Nie bez przyczyny wyobraźnię pokoleń „osmalonych”⁸ wypełniają przeróżnego rodzaju zapiski prowadzone równym pismem, ukształtowanym podczas lekcji kaligrafii, na których oprócz charakteru pisma wykuwał się także charakter piszącego⁹. W literackich reprezentacjach Zagłady wojenne wpisy „obowiązkowo” prowadzone były w połówkowych już dziś szkolnych zeszytach, najczęściej w linie¹⁰.

Tak oto tworzy się *imaginarium* Zagłady. Współczesne opracowanie graficzne artefaktów pozostałych po piszących wzmacnia dramaturgię lektury wydawanych pamiętników czy dzienników. Publikacje są często wzbogacane zdjęciami, dokumentami i najczęściej podejmują próbę jak najwierniejszego oddania specyfiki autografu. Tekst wtedy zostaje zaprezentowany w dwu postaciach. Czytelnik ma wgląd w fotokopię autografu, a jednocześnie może skorzystać z drukowanej rekonstrukcji. Wydaje się, że taki układ stron ma charakter symboliczny: w autografie należałoby widzieć autentyczny głos z przeszłości, w opracowanej rekonstrukcji — narrację współczesności, która stanowi próbę nadania uniwersalnego kształtu narracji indywidualnej¹¹. Narracja ta, zapisana w szkolnych zeszytach, często pochodzi od autora dziecięcego, nie dziwi więc fakt, że współczesna literatura kierowana do młodych czytelników korzysta ze

⁸ Termin wprowadzony przez Irit Amiel na określenie pokolenia urodzonego po Zagładzie. Zob. I. Amiel: *Osmaleni*. Izabelin 1999.

⁹ Najczęściej współczesny opis holokaustowego dziennika rozpoczyna się rozpoznaniem materiałów, np. „Dziennik prowadzony był niebieskim atramentem w szkolnych brulionach. W autografie z łatwością można rozpoznać ślady nabijania pióra oraz delikatną kratkę”. P. Weiser: *Maryla. Pozostałości jej tekstu, wyobrażenie jej losu*. W: *Patrzyłam na usta... Dziennik z warszawskiego getta*. Red. P. Weiser. Kraków—Lublin 2008, s. 7.

¹⁰ Zob. J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.

¹¹ Przypomina to nieco zmagania z formą tekstu dotyczącego Zagłady. W doskonały sposób problem ten jest zaprezentowany w powieści Yanna Martela. Bohater książki parający się pisanem pragnie się zmierzyć z tematem Holokaustu. Tworzy więc „książkę dwustronną”, w której jedna połowa — esej — należy do literatury faktu, a druga jest powieścią. Zob. Y. Martel: *Be-attrycze i Wergili*. Przeł. A. Szulc. Warszawa 2010.

zjawiska autobiograficznego zapisu Holocaustu jako jednej z możliwości prezentacji tego trudnego tematu.

Popularność problematyki Zagłady w „literaturze czwartej” zawdzięczać należy przede wszystkim procesowi detabuizacji, który rozpoczął się już w drugiej połowie XX wieku. Kontekst kulturowy ostatnich dekad, w którym istotne miejsce zajmuje dyskurs polsko-żydowski, swoista potrzeba międzykulturowości i „spotkanie z Innymi” wydają się ważnymi czynnikami kształtującymi literaturę dla najmłodszych. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie autorzy tekstów dla niedorosłych czytelników, które podejmują problematykę Zagłady, szukają pewnego rodzaju płaszczyzny porozumienia z dzieckiem. Jedną z możliwości nawiązania kontaktu jest oczywiście generowanie toposów, które byłyby bliższe zarówno dziecięcemu bohaterowi holokaustowych narracji, jak i małemu współczesnemu czytelnikowi. Popularnym toposem staje się więc pisanie.

Najstosowniejszą formą mieszczącą ciężar takich zapisów będą oczywiście dziennik i pamiętnik. Tradycja postholokaustowej genologii wiele zawdzięcza *Dziennikowi* Anny Frank, choć zapomina się nieco o rodzimych dziennikach dzieci (np. prowadzonych przez Dawidów — Sierakowiaka i Rubinowicza, czy Rutkę Laskier). Przyczyny prowadzenia pamiętnikarskich zapisków wydają się oczywiste, przynajmniej jedna, terapeutyczna — notowanie życia pozwalało wierzyć, że jeszcze się nad nim panuje. Zapisany świat, mimo że stanowił odzwierciedlenie rzeczywistości, wciąż jednak zależał od piszącego, który w ostateczności nadawał mu określony kształt. Dlatego kartka ze szkolnego zeszytu bywała jedyną przestrzenią wolności. Prawdopodobnie niektórzy mali diaryści zdawali sobie również sprawę z tego, że przekaz będzie jedynym świadectwem ich istnienia, i jak przekonuje Justyna Kowalska-Leder, dziecko piszące pamiętnik stawalo się medium Zagłady¹². Warto zatem przyjrzeć się bliżej trzem różnym literackim realizacjom, w którym dziecko dzięki pisaniu interpretuje Zagładę.

Afazja

Liczyłem dni. Zaznaczyłem je na ścianie kawałkiem węgla. Po paru dniach postanowiłem zajrzeć do mieszkania, w którym były te dziecięce książki. Znalazłem tam parę ołówków i notesów, których szabrownicy nie ruszyli. „No to poprowadzę dziennik” — pomyślałem sobie. Zapisałem na okładce „Dziennik”. Było to w gruncie rzeczy wszystko, co napisałem. Napisałem jeszcze swoje imię i nazwisko i jedno jedyne zdanie, rano, po ośmiu dniach: Zaczynam być głodny¹³.

¹² J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady...*, s. 322.

¹³ U. Orlev: *Wyspa z ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. Kern. Poznań 2011, s. 79.

Bohaterem powieści jest jedenastoletni Alek, który czekając na ojca, samotnie ukrywa się w zrujnowanym getcie. Aby przeżyć, systematycznie przeszukuje opuszczone kamienice, znajdując w pustych mieszkaniach częściej książki niż jedzenie. Chłopiec staje się namiętnym czytelnikiem. Swoją kryjówkę przygotowuje w taki sposób, aby docierające z zewnątrz światło umożliwiało czytanie. Mimo chęci nie prowadzi jednak pamiętnika. Pisanie bowiem wymaga większej aktywności oraz konieczności doświadczania świata, a tego przecież zabrakło chłopcu leżącemu całymi dniami w świetnie zamaskowanej kryjówce w ruinach getta. Głód, który jako jedyne doświadczenie znalazł swe miejsce w dzienniku, okazał się nudnym, ale zarazem trudnym do opisania afektem¹⁴.

Prowadzeniu dziennika nie sprzyjała również samotność chłopca. Powieść, w metaforyczny sposób nawiązująca do kanonicznego tekstu Daniela Defoe'a, przypomina o wielkiej prawdzie, że człowiek staje się tylko w spotkaniu z innym.

Nie oznacza to, że Alek w ogóle rezygnuje z pisania. Zamiast tekstowego świata tworzy labirynt, który pozwoli mu przetrwać:

Ukląłem i czerwoną kredką, którą zabrałem z dziecinnego pokoju w sąsiedniej kamienicy, narysowałem na podłodze linię, której nie wolno przekraczać na stojąco. Następnie zieloną kredką pociągnąłem drugą linię, której nie wolno przekraczać na kolanach¹⁵.

Chłopiec, podobnie jak Robinson Crusoe, rozpoznaje otaczającą go nową przestrzeń i podejmuje próbę konstruowania bezpiecznej kryjówki. Chęć przeżycia powoduje, że kolorowe linie pokrywające betonową podłogę i będące zarazem granicą między życiem a śmiercią, wypierają szereg liter, którymi miały pokryć się kartki niezapisanego dziennika. Kolorowa kreda, znaleziona w jednym z przeszukiwanych przez Alka dziecięcych pokojów, przed wojną służyła zapewne wesołej zabawie. Teraz ratuje przed śmiercią. Prosty rysunek zastąpił litery. To znak, że w gettowej „jaskini Lascaux” nie ma miejsca na alfabet, a skoro tak, to w czasach afazji narracja nie ma racji bytu.

¹⁴ Wśród badaczy szeroko rozumianego Wydarzenia, jakim był Holokaust, ostatnio intensywnie dyskutuje się nad możliwościami reprezentacji afektów. Warto przypomnieć, że w Polsce problem związków literatury i uczuć poruszył Ryszard Nycz, przekonując, że tekst kultury jest obszarem spotkania ludzkiego z pozaludzkim, konceptualno-językowego z doznaniowo-afektywnym (zob. R. Nycz: *Poetyka doświadczenia. Teoria, nowoczesność, literatura*. Warszawa 2012). Oznacza to, że literatura niejako „pamięta” stany emocjonalne człowieka, magazynuje je i przekazując dalej, pozwala rozumieć współczesnym przeszłość. Por. *Pamięć i afekty*. Red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz. Warszawa 2014.

¹⁵ U. Orlev: *Wyspa na ulicy...*, s. 119.

Piszę, więc żyję

Ale pisanie było również możliwe. Miało z pewnością charakter terapeutyczny, przywracający rozedrganym literom utracony sens. Nie sposób w tym miejscu nie przytoczyć fragmentu autobiograficznej powieści Alony Frankel:

Umiem czytać od zawsze. Umiem czytać dzięki wszom. Kiedy mama rozpościerała gazetę i wyczesywała włosy na mojej pochylonej głowie, przyglądałam się czarnym znaczkom na papierze. Szybko nauczyłam się odróżniać te, które poruszały się i rozłaziły na wszystkie strony, od tych, które trwały nieruchomo na swoim miejscu. Nie były to wszy. To były litery. [...] I były też obrazki. [...] Tak zrozumiałam, że litery — podobnie jak obrazki — mają swój kierunek. Nie stoją na głowie ani nie leżą na bok, nie postanawiają nagle obrócić się i pójść. Wszy natomiast miały zwyczaj biegać tam i z powrotem w pełnym chaosie¹⁶.

Można przypuszczać, że wojenne lekcje odróżniania insektów od liter mają charakter etyczny. Uczą, że to, co nieruchome, jest wieczne i trwa; to, co zmienne, przemija i nie zasługuje na uwagę. Zatem to, co pozostaje, to odwieczny rząd liter, który stanowi gwarancję ciągłości narracji. A ucząc się jej kodu, można uczestniczyć w uniwersalnej opowieści.

Dziecięca bohaterka powieści rozpisuje swą holokaustową narrację na różne artefakty. Jest żydowską dziewczynką, a więc tworzone przez nią teksty nie powinny zostać włączone w oficjalny dyskurs. Jej dziecięca twórczość nie dość, że niedojrzała, to dodatkowo nosi stygmat nielegalności. Zatem teksty tworzone przez żydowskie dziecko sytuują się w przestrzeni słabych i narażonych na „eksterminację”. Toteż działania, jakie podejmie dziewczynka, będą miały charakter taktyk, cechujących się zmiennością i brakiem reguł¹⁷. Dlatego też jej przekaz wypełnia zupełnie nieoczywiste przestrzenie:

Spalony okrągły stół, który można było rozsunać, choć ta możliwość nigdy nie została wykorzystana — od spodu cały pokryty moimi rysunkami, rysunkami, których nikt nigdy nie widział. Zapewne są tam do dziś¹⁸.

Paradoks tekstów, które tworzyło żydowskie dziecko, polega na ich ciągłym trwaniu i na mocy zaświadczenia. Choć nie mają one formy dziennika czy pamiętnika, to pozostają w gotowości do poświadczenia. Wystarczy bowiem wy-

¹⁶ A. Frankel: *Dziewczynka*. Przeł. L. Kwiatkowski. Warszawa 2007, s. 11.

¹⁷ Taktyki są przeciwstawione strategiom reprezentowanym przez oficjalną władzę. O ile strategie stają obowiązującym prawem, będącym jednocześnie symbolem władzy kolonizatorów nad kolonizowanymi, o tyle taktyki są wyrazem niezgody na panujące prawo. Zob. M. de Certeau: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Tłum. K. Thiel-Jańczuk. Warszawa 2008.

¹⁸ A. Frankel: *Dziewczynka...*, s. 219.

dobyć je na wierzch, innymi słowy, przenicować świat, pozwolić mu się ujawnić, a rozpoczną swą opowieść.

Bohaterka tej autobiograficznej powieści tworzy obrazkowe komunikaty będące świadectwem tego, że wciąż żyje. Ukryta w wiejskim gospodarstwie, wykonuje rysunki, które potem zostają doręczone jej rodzicom jako niezawodny znak życia ich córki. Ta obrazkowa jednostronna korespondencja przypomina wysyłanie pocztówek z letniego wypoczynku. Dziecko zamiast sztamkowych pozdrowień i konwencjonalnego landszaftu przesyła ikony swego cierpienia. Ta „wakacyjna” korespondencja *à rebours* stanowi zapis „przygód żydowskiego dziecka” na polskiej wsi¹⁹.

Na jednym z rysunków dziewczynka powołuje fantastyczny świat. Kartkę wypełniają baśniowe krasnoludki — z tą wszakże różnicą, że wszystkie palą ogromne papierosy. Z jednej strony takie przedstawienie baśniowej postaci jest poniekąd związane z kontekstem „macierzystym” dzieła, jak bowiem wspomina autorka, wszyscy dorośli w jej otoczeniu palili. Z drugiej — przypisanie krasnoludkowi niebaśniowego atrybutu poważnie nadwyreża „morfologię” bajki. Jej narracja nie przypomina już kanonicznych baśniowych opowieści, ale swoistą antybaśń — odwracającą ustalony porządek²⁰.

Wyjątkowość wspomnianych książek wynika z ich częściowego autobiografizmu. Oznacza to, że tekst jest „zarazem kreacją językową i aktem społecznym: zapowiadając, że powie prawdę, i mówiąc prawdę o rzeczywistości, angażuje się w stosunki międzyludzkie”²¹. Zawija się zatem coś, co Philippe Lejeune nazywa paktem autobiograficznym, który

Osadza [on — M.W.D.] tekst w rzeczywistości stosunków z innymi, pozwala wewnątrz współgrać z zewnątrz, temu, co intymne, z tym, co społeczne, opiera się na pojęciu prawdomówności (świadectwa), uwydatnia prawa i obowiązki. Podmiot indywidualny nie jest iluzją, lecz kruchą realnością²².

Warto podkreślić, że w tej przestrzeni autobiograficznej dokonuje się również lektura, co oznacza, że czytelnik odgrywa ogromną rolę w „przyzwalaniu”

¹⁹ Mimo że rysunki nie należą do najbardziej optymistycznych, to autorka kilkakrotnie podkreśla, że pobyt na wsi nie był naznaczony traumą. Ukrywana w chlewie, starała się zaprzyjaźnić ze zwierzętami. Choć trudno w to uwierzyć, bliskość świnek, jak je pieszczotliwie nazywa, w jakimś stopniu zrekompensowała ograniczony kontakt z ludźmi.

²⁰ Konwencja anybaśni jako jednej z możliwości reprezentacji Zagłady jest dość popularna zarówno w literaturze dziecięcej (np. XY Joanny Rudniańskiej), jak i w tej bezprzymiotnikowej (np. *Co się stało z naszą bajką* Hanny Krall).

²¹ Ph. Lejeune: *Aresztujcie mnie!*. W: Idem: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Tłum. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska. Kraków 2001, s. 284.

²² Ibidem.

na wspomnianą przez badacza realność. Autobiograficzne nastawienie lekturowe powoduje, że nawet teksty fikcjonalne czytane są jako utwory, które podyktowało samo życie.

Idźmy jeszcze dalej. Genologia gatunków autobiograficznych, takich jak dziennik czy pamiętnik, pozwala na większe lub mniejsze manipulacje „kruchą realnością”. Powstają więc pseudodzienniki — współczesne fantazmaty osobistych narracji.

Fantazuję, żeby pamiętać

Swoistym fantazmatem holokaustowego pamiętnika jest *Pamiętnik Blumki*²³, literackie piękne fałszerstwo wypełniające lukę w polskim piśmiennictwie związanym z Zagładą. Z jednej strony to pseudopamiętnik naśladujący opowieści żydowskich dzieci, z oczywistych względów rezygnujący przecież z wojennej makabry, z drugiej — będący *chansons de geste* Janusza Korczaka, który dzięki opisowi dwanaściorga dzieci staje się centralną postacią opisywanych, a jednocześnie ilustrowanych opowieści. I jeśli nawet *studium* tej niezwykle udanej *picturebook* 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, który swymi wielkimi i małymi czynami naprawia świat. Jego zaangażowanie w *tikkun* zaświadczone jest minihistoriami o chorej Regince, która straciła włosy, o małym Kocyku pomagającym nocnikiem nosić węgiel czy o dobrym Zygmutku, który postanawia wypuścić do Wisły złotą rybkę, kupioną za zaoszczędzone przez siebie pieniądze. Owe minihistorie z kolei tworzą wizerunek Korczaka, wielkiego pedagoga rzeczy małych — chusteczek do nosa i zdjęć rentgenowskich serca wystraszonego chłopca.

Blumka, jako demiurg napisanego świata, ma wręcz „kartercjańskie oko”, które przeszywa 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 Zagłady, ale tylko w narracji językowej. W opowieści Blumki Dom Korczaka pozostaje bezpieczną przestrzenią i jedynie ilustracja zamykająca opowieść może sugerować tragiczny finał dzieciństwa Blumki oraz jej przyjaciół.

Bohaterka książki, choć prawdopodobna, musi pozostać w obszarze fikcji. Wydaje się, że jest „utkana” z fantazmatów Zagłady. Staje się podwójną ofiarą

²³ I. Chmielewska: *Pamiętnik Blumki*. Warszawa 2011. Wyczerpującą analizę tekstu jako książki obrazkowej przedstawiły M. Sikorska i K. Smoczyńska: *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.

— dzieckiem, i to dzieckiem żydowskim. Prowadzi fantazmatyczny pamiętnik, który zostaje wyposażony w kompletne *imaginarium* dzienników Zagłady²⁴. Czytelnik otrzymuje więc kartki ze szkolnego zeszytu, plamy po atramencie, rekonstrukcję charakteru pisma i atramentowy szkic bydlęcego wagonu.

Przywołany ciąg tekstów *Wyspa na ulicy Ptasiej*, *Dziewczynka* i *Pamiętnik Blumki* pokazuje, w jaki sposób topos pisania, czyli zaświadczenia o rzeczywistości, podlega literackiej obróbce. Autentyczne dzienniki i powieści autobiograficzne stają się pretekstem do stworzenia współczesnego „produktu totalnego”, w którym jak w soczewce skupiają się problemy reprezentacji Zagłady. Dlatego też postać Blumki została skrojona na miarę współczesnej imaginacji, która w istotny sposób wpływa na kształt postpamięci najmłodszego pokolenia. Ta na razie operuje fikcyjnymi fantomami, takimi jak Blumka, aby w przeszłości wymienić je na autentyczne narracje²⁵.

²⁴ Wydaje się, że szczególnie ważną rolę w generowaniu *imaginarium* Zagłady w dyskursie postpamięciowym odgrywa *picturebook*. *Picturebook* jest interesującą alternatywą dla tradycyjnych form narracji. To, czego nie można wypowiedzieć, zostaje zasugerowane ilustracją. W takim ujęciu rzeczywistość medium pełni jednocześnie funkcję przekazu. Doskonałymi przykładami realizacji tej formy narracji jest wspomniany *Pamiętnik Blumki* i mniej popularne *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej. Za ryzykowny eksperyment spod znaku *picturebook* uważam *Dym* Antóna Fortesa. Opowieść 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 — śmiercią. Taka dekontekstualizacja z jednej strony grozi uniwersalizacją tematu Zagłady, z drugiej zaś — 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 wyprowadzony z traumy, w jaką wpędza go lektura. Podobne zarzuty można sformułować pod adresem pierwszej chyba książki dla młodego czytelnika opisującej zagładę Romów (*Porajmos* — „Pochłonięcie”). Zob. N. Gancarz: *Mietek na wojnie*. Ilustr. D. Karpowicz. Tarnów 2013.

²⁵ Na marginesie rozważań dotyczących sztuki i sensu pisania podczas Zagłady warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno istotne zagadnienie. Wśród piszących postaci literackich dominują dziewczynki (dotyczy to zarówno postaci fikcyjnych, które w większości są dziewczynami, jak i autorki autentycznych pamiętników (zob. *Teksty źródłowe*. W: J. Kowalska-Leder: *Doświadczenie Zagłady...*, s. 340), chłopcy zaś najczęściej cierpią na „afazję”. Feminizm z pewnością znalazłby interpretację takiej nadwyżki piszących dziewcząt w syndromie Arachne. (Koncepcja arachnologiczna Nancy K. Miller opiera się na założeniu, że sploty tworzonego przez kobiety tekstu stanowią symbol kobiecej podmiotowości. Zob. K. Szczuka: *Przędki, tkaczki, pająki. Uwagi o twórczości kobiet*. W: Eadem: *Kopciuszek, Frankenstein i inne. Feminizm wobec mitu*. Kraków 2001).

Kobiety i dziewczynki nie tylko przecież tworzą, lecz także pozostawiają w swej autobiograficznej twórczości wyraźne ślady siebie samych. Być może ten imperatyw tworzenia jest efektem swoistego obciążenia płcią kulturową kobiety, w którą wpisana jest wszak 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

„Projekt +” pana Kleksa dotyczący restytucji świata opierał się na optymistycznym założeniu, podobnie jak Tadeusz Różewicz w *Ocalonym*, że „przywroćenie wzroku, słuchu i mowy” jest wykonalne. Jednak choć literom został zwrócony pierwotny przedwojenny porządek, to i tak pierwsze zdanie z elementarza będzie odtąd służyć do opisu zupełnie innej przestrzeni niż ta kojarzona z sielskim dzieciństwem:

19 maja 2003 roku w Państwowym Muzeum na Majdanku [...] otwarto wystawę-instalację *Elementarz* poświęconą dzieciom przebywającym w tym obozie [...]²⁶.

Warto, aby to narastanie znaczeń wokół wspomnianych w artykule artefaktów zostało objęte refleksją dydaktyczną. W takim ujęciu propozycja czytania *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy czy *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej stanowiłaby zaledwie wstęp do szkolnego dyskursu o Zagładzie, rozpisanego nie tylko na godziny polskiego, lecz także na inne przedmioty: historię, wiedzę o społeczeństwie, wiedzę o sztuce czy godzinę wychowawczą. Szczególnie istotne w tym szeroko zakrojonym projekcie wydaje się jedno z podstawowych jego założeń. Mianowicie szkolny dyskurs nie powinien z Zagłady uczynić punktu centralnego refleksji poświęconej Żydom, bo choć Holocaust był wydarzeniem bezprecedensowym, to aby w pełni ukazać jego skutki, należałoby go wpisać w szeroki kontekst historyczny, społeczny i kulturowy obejmujący czas przed Zagładą i po Zagładzie.

Takie ujęcie sprzyjałoby nie tylko lepszemu zrozumieniu przeszłości, ale przede wszystkim uświadomieniu następnym pokoleniom istnienia wyrwy i braku, które pozostały po tym historycznym kataklizmie. Cóż bardziej temu sprzyja niż zaduma nad pamiętnikiem, który przetrwał czas pogardy? Oznaczałoby to, że poszukiwanie śladu po nieistniejącym świecie wiązałoby się z naturalną potrzebą rekonstrukcji przeszłości i lepszego zrozumienia współczesności. A przecież właśnie taki cel stawia sobie szkoła. Aby go osiągnąć, należałoby jeszcze raz przemyśleć nie tylko szkolną koncepcję mówienia o Zagładzie, lecz przede wszystkim sposób, w jaki do tego dialogu przygotowuje się przyszłych nauczycieli.

książek i filmów o Holokauście”. D.G. Roskies: *Czym jest literatura Holocaustu?*..., s. 22). Cóż bowiem bardziej niż przekonanie o kruchości życia zachęca do budowania spiżowego pomnika?

²⁶ A. Ziębińska-Witek: *Estetyki reprezentacji śmierci w ekspozycjach historycznych*. W: *Obóz-muzeum. Trauma we współczesnym wystawiennictwie*. Red. M. Fabiszak, M. Owsinski. Kraków 2013, s. 30.

Малгожата Вуйчик-Дудек

ИНКАУСТ. ХОЛОКОСТ
ТРУДНЫЙ УРОК ПИСАНИЯ ВО ВРЕМЯ КАТАСТРОФЫ

Резюме

В статье рассматривается место Катастрофы в школьном дискурсе польского языка и литературы, охватывающим три этапа обучения. Автор, представляя на основании конкретных текстов эволюцию одного из основных топосов Холокоста, каким являются воспоминания или дневники, показывает такие способы интерпретации, которые поддержат школьные размышления на тему Шоа. Статья однако не предлагает конкретных методических решений, но приглашает углубиться в известные художественные произведения, обогащенные новыми контекстами.

Małgorzata Wójcik-Dudek

HOLOCAUST IN INK
A HARD LESSON IN WRITING DURING THE TIME OF GENOCIDE

Summary

This article attempts to reflect on the place of the Holocaust in school discourse in the Polish language course that constitutes part of three stages of education. While discussing — on the basis of particular texts — the evolution of one of the fundamental topoi of the Holocaust, namely a diary or journal, the authoress presents such ways of interpretation that will support the contemplation of the Shoah at school. However, the article does not offer any specific methodical solutions; it rather constitutes an invitation to a deeper reflection over the well-known literary texts, when enriched with new contexts.