

III. Recenzje

Sylvia KAROLAK

Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991
Kanon, który nie powstał
Poznań 2014

Na początku drugiej dekady XXI wieku na rynku księgarskim ukazały się książki dokonujące bilansu najnowszej literatury dotyczącej Holocaustu. Do najważniejszych publikacji z pewnością należą *Literatura polska wobec Zagłady (1939—1968)* pod redakcją Sławomira Buryły, Doroty Krawczyńskiej i Jacka Leociaka (2012), *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987—2003)* Bartłomieja Krupy (2013) czy *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987—2012* Marty Cuber (2013). Popularność tematu jest zapewne wynikiem nie tylko toczącego się holokaustowego dyskursu, wzbogacanego wciąż nowymi niezbadanymi dotąd wątkami, ale również nowoczesnych metodologii, które pozwalają w odmienny niż do tej pory sposób opisać historyczne i kulturowe reprezentacje Zagłady.

Dydaktyka polonistyczna również podejmuje próbę włączenia się w tę interdyscyplinarną dyskusję, choć, jak dotąd, jest dość słabo reprezentowana. Nie doczekaliśmy się bowiem jeszcze publikacji na miarę tej, opracowanej przez historyków. Mam na myśli oczywiście podręcznik z 2003 roku pod tytułem *Holokaust — zrozumieć dlaczego* autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego, wydany ponownie w 2012 roku, ale już pod zmienionym tytułem *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*.

Polonistyczna refleksja nad Zagładą skupia się przede wszystkim na metodycznych rozwiązaniach dotyczących konkretnych tekstów wpisanych w podstawę programową. Szczególną popularnością cieszą się utwory, które przed ostatnią zmianą podstawy programowej nie wchodziły do literackiego kanonu Zagłady. Wśród dydaktyków obserwować więc można ogromne zainteresowanie opowiadaniem Idy Fink i Irit Amiel, ponieważ twórczość tych autorek jest pretekstem nie tylko do rozważań na temat Holocaustu, ale przede wszystkim do podejmowania problematyki reprezentacji Zagłady i alternatywnych sposobów narracji, wynikających między innymi ze zmiany postrzegania Holocaustu przez pokolenia, dla których pozostaje on tylko wydarzeniem historycznym.

Słabość tych metodycznych poszukiwań ma swe źródło w incydentalności i braku spójności. Można uznać, że reakcją na nie jest jeden z numerów „Polonistyki”, w całości poświęcony interesującej nas problematyce („Polonistyka” 2014, nr 11).

Wydaje się więc, że *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947—1991. Kanon, który nie powstał* Sylwii Karolak jest szczególnie ważne dla współczesnej refleksji dydaktycznej, gdyż autorka nadaje jej charakter autoteliczny. Badaczka nie poprzestaje na prezentacji ewolucji szkolnego kanonu literatury dotyczącej Zagłady, ale mając wgląd do podręczników, podstaw programowych, list lektur, poradników metodycznych, w interesujący sposób odtwarza historyczny, polityczny i kulturowy kontekst towarzyszący tekstom czytanim w szkole. Publikacja, choć nie zawiera konkretnych wskazówek metodycznych, ma jednak nieprzecenioną wartość. Wydaje się bowiem najbogatszym świadectwem szkolnej recepcji literatury Holocaustu w latach PRL-u.

Takie opracowanie olbrzymiego materiału pozwala czytelnikowi na współczesną refleksję nad literackim kanonem Zagłady.

Założenia, cele badawcze oraz koncepcja monografii znajdują odzwierciedlenie w przejrzystej, spójnej kompozycji książki. Autorka już we *Wprowadzeniu* w czytelny i klarowny sposób zapowiada problematykę publikacji, przedstawia stawiane cele badawcze oraz motywuje wybór interesującego ją okresu historycznoliterackiego, jak również periodu w historii edukacji polonistycznej.

Badaczka w pierwszej części monografii zatytułowanej *Literatura wojny i okupacji w podręcznikach i programach szkolnych (do języka polskiego) w Polsce w latach 1947—1991* podejmuje próbę opisu analizowanego materiału w kontekście historycznym i kulturowym. Marginalizację problematyki żydowskiej w kanonie lektur tłumaczy przede wszystkim polityką komunistycznego państwa i próbą przepracowania wojennej traumy przez samych Polaków. Jak się okazuje, w powojennej refleksji nie było jeszcze miejsca na cierpienia inne niż rodzime, polskie.

Druga część publikacji została podporządkowana ustalonej przez badaczkę periodyzacji, wyznaczonej pojawieniem się w spisach lektur kolejnych propozycji lekturowych. Z jednej strony to właśnie nowe tytuły na szkolnych listach lektur były odzwierciedleniem zmian zachodzących w polityce i sposobie mówienia o Zagładzie, z drugiej — stanowiły świadectwo wprowadzanych modyfikacji w państwowo-szkolny model wychowawczy.

Refleksję nad periodyzacją otwiera rozdział zatytułowany *Lata 1947—1949* i oczywiście *Dymy nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, powieści, która na długo ustali szkolny kanon Zagłady, wyznaczany przez dwie podstawowe kategorie: dokumentaryzm i relację świadka nie-Żyda. Powieści Seweryny Szmaglewskiej towarzyszą inne teksty, choć należące już do lektury fakultatywnej, np. *Wielki Tydzień* Jerzego Andrzejewskiego, *Krata* Poli Gojawiczyńskiej, *Krzywe Koło* Kazimierza Konarskiego, *W rozwalonym domu* Jana Dobraczyńskiego,

Obok zagłady Tadeusza Łopalewskiego, *Ślady* Ludwika Heringa i *Życie „na niby”* Zofii Łuczek. W szkole czyta się również poezję dotyczącą Zagłady — *Żydom polskim* oraz *Ballady i romanse* Władysława Broniewskiego.

Swoistą cezurą w uczeniu o Holokauście było, według badaczki, wpisanie w 1950 roku na listę szkolnych lektur *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Mimo ostrej krytyki, z jaką książka spotkała się między innymi ze strony Henryka Grynberga, trudno przecenić jej rolę w kształtowaniu szkolnej refleksji o Zagładzie. Dlatego też nie dziwi decyzja badaczki, że to właśnie zbiorowi opowiadań poświęca kolejną część rozdziału.

Autorka przełomową rolę opowiadań Zofii Nałkowskiej dostrzega przede wszystkim w propozycji, która, jak się wydaje, ma charakter etyczny. W tekstach dochodzi przecież do nieistniejącej wcześniej demokratyzacji spojrzenia na Holocaust, wydarzenia są bowiem opisywane z kilku różnych perspektyw: Polaków, Żydów i samej autorki, będącej przecież członkinią Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce. Taka perspektywa wymusi w przyszłości specyficzne holokaustowe narracje, których opis doprowadzi do wygenerowania różnego rodzaju estetyk wypracowanych przez pokolenia „osmalonych”.

Kolejnym wyodrębnionym okresem są lata 1951—1971. Wtedy w szkolnym kanonie pojawiają się *Samson* i *Miasto niepokonane* Kazimierza Brandysa, „*Niestety*” i „*na szczęście*” Heleny Boguszewskiej, *Niemcy* Leona Kruczkowskiego oraz *Campo di Fiori* Czesława Miłosza. Badaczka zauważa, że choć w szkolny dyskurs o Zagładzie zostaje wprowadzona problematyka getta, to jednak podlega ona obowiązującej polityce polonizacji powstania w warszawskim getcie. Podobnie rzecz ma się z nowym szkolnym tematem — stosunkiem Polaków do eksterminacji Żydów. O ile dramat Leona Kruczkowskiego marginalizuje problem antysemityzmu i szmalcownictwa (przypomnę tylko epizodyczną postać chłopca), to już wiersz Czesława Miłosza ze zdwojoną siłą dopomina się właśnie o trudne dla Polaków konteksty. Niestety, jak wykazuje autorka książki, powołując się na analizy podręczników i propozycji metodycznych, w których całkowicie pominięto tę problematykę, szkoła nie wykorzystwała szansy na otwarcie się na nowe przestrzenie polsko-żydowskiej historii.

Według badaczki, kolejną cezurą w historii kształtowania szkolnego kanonu Zagłady było wpisanie w 1972 roku na listę lektur opowiadań Tadeusza Borowskiego (warto dodać, że w latach 1967—1984 fragment *U nas, w Auschwitzu* był obecny na liście lektur szkoły podstawowej). Opowiadaniom towarzyszyły inne teksty, dotyczące szczególnie trudnych tematów, a mianowicie dziecięcych „historii” związanych z Zagładą. Co szczególnie interesujące, niemal zaraz po trafieniu na półki księgarskie zostają one wciągnięte do szkolnego kanonu, np. *Dzieciństwo w pasiakach* Bogdana Bartnikowskiego, *Warkoczyk* Tadeusza Różewicza. Lekturą uzupełniającą jest *A jak królem, a jak katem będziesz* Tadeusza Nowaka.

Według Sylwii Karolak, przełom w szkolnym kanonie powinien nastąpić w wyniku reakcji na wydarzenia polityczne, między innymi odsłonięcie Międzynarodowego Pomnika Ofiar Faszyzmu w Brzezince w 1967 roku, oraz na „sprawę encyklopedystów”, zainicjowaną wydaniem VIII tomu *Encyklopedii PWN* w 1966 roku. Jednak nic takiego się nie stało. Wymiana tekstów na listach lektur miała charakter pozornej rewolucji, ponieważ ograniczyła się jedynie do mechanicznego odświeżenia spisu tekstów. Analiza podręczników i materiałów metodycznych wykazała pominięcie najistotniejszego z naszego punktu widzenia problemu żydowskości ofiar obozów koncentracyjnych i zagłady. W tym sensie w edukacji polonistycznej, mimo wprowadzenia współczesnych tekstów, zmienia się niewiele. Literatura nadal poddawana instrumentalizacji służy wojennej, homogenicznej refleksji, w której nie ma miejsca na żydowskich bohaterów, żydowskość ofiar czy martyrologię Żydów.

Ostatnim wyodrębnionym przez badaczkę okresem są lata 1973—1990. Wtedy to listy lektur zostały otwarte dla tekstów, w których problemu Zagłady nie sposób było pominąć, np. poezja Jerzego Ficowskiego, *Próby świadectwa* Jana Strzeleckiego, *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, *Czarny potok* Leopolda Buczkowskiego, *Pamiętnik* Janusza Korczaka.

Autorka, korzystając z periodyzacji zaproponowanej przez Michaela Steinlaufa, przekonuje, że szkolne teksty wspomagały rekonstrukcję polskiej pamięci, niewątpliwie „poruszonej” słynnym esejem Jana Błońskiego z 1987 roku, emisją filmu Claude’a Lanzmanna *Shoah* czy obchodami 40. rocznicy powstania w getcie warszawskim. Okres ten zamyka rok szkolny 1990—1991. Wtedy na listach lektur dla szkoły średniej pojawiają się: *Początek* Andrzeja Szczypiorskiego, *Przybysz z Narbony* Juliana Strykowskiego oraz reportaż Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*, jak dotąd „żelazna” propozycja również współczesnego kanonu Zagłady.

Autorka w trzeciej części rozprawy dokonuje ważnych podsumowań dotychczasowego wywodu oraz otwiera swe rozważania na to, co pozostaje poza obszarem jej zainteresowania. Skupia się przede wszystkim na reportażu Hanny Krall, dostrzegając w jego popularności nowe tendencje w nauczaniu o Holokauście.

Szczególnie istotną rolę w publikacji odgrywają rzetelnie udokumentowane zestawienia lektur z podziałem na typy szkół oraz aneks, w którym znalazły się fragmenty omawianych tekstów, wchodzących w skład poszczególnych kanonów. Ich układ został podporządkowany periodyzacji, jaką wcześniej zaproponowała autorka.

Imponująco przedstawia się bibliografia, która daje czytelnikowi pojęcie o ogromie pracy wykonanej przez badaczkę. W bibliografii wydzielono cztery obszary, w których obrębie pomieszczono utwory literackie obecne w spisach lektur, podręczniki, programy nauczania i publikacje z różnych dziedzin wiedzy. Zakres i rodzaj wykorzystanej literatury przekonują, że monografia,

choć dotyczy zagadnień edukacji polonistycznej, ma charakter interdyscyplinarny. Niewątpliwie więc zainteresuje szeroki krąg odbiorców, między innymi dydaktyków literatury i historii, historyków, pedagogów, bibliotekoznawców i nauczycieli.

Faktyczny zakres problemowy publikacji wydaje się dużo szerszy niż ten, wyznaczony przez cele badawcze i sformułowany we *Wprowadzeniu*. Ambicją badaczki było przecież zaprezentowanie obecności Zagłady w programach szkolnych i jej miejsca w kanonie literackim funkcjonującym w okresie PRL-u. Tymczasem autorce dzięki troskliwie zebranim i rzetelnie analizowanym materiałom udało się wpisać peerelowski szkolny dyskurs o Zagładzie w szeroki kontekst kulturowy. Tym samym badaczka pozwoliła czytelnikom na lepsze zrozumienie „momentu edukacyjnego”, w którym obecnie się znajdujemy. Rozprawa więc, interpretując przeszłość, zwiększa szansę na mądre konstruowanie szkolnej narracji o Zagładzie.

Warto w tym miejscu podkreślić, że współczesna edukacja, wyrastająca z nowoczesnych metodologii i aktualnej polityki pamięci, ma na celu oprócz przedstawiania kulturowych reprezentacji Zagłady unikanie jej fetyszyzacji. Od niedawna bowiem polonistyka szkolna stanęła przed problemem, dotąd słabo obecnym lub w ogóle nieobecnym w dyskursie dydaktycznym. Oto po latach milczenia albo przemilczania żydowskości Zagłady nastąpił swoisty *boom* na tego typu problematykę. Dlatego też przed nauczycielami języka polskiego stoi trudne wyzwanie wpisania Holokaustu w historię narodu żydowskiego, jednak bez zatracania wyjątkowości i bezprecedensowości tego Wydarzenia. Służą temu oczywiście nowe propozycje lekturowe, dzięki którym obok tematów z Zagłady mogą pojawić się te dotyczące tradycji, kultury, religii i wielowiekowego polsko-żydowskiego sąsiedztwa. W ich kontekście polonistyczna edukacja o Holokauście po raz kolejny zmieni swój kształt.

Pozostaje jedynie mieć nadzieję, że prognozowana zmiana doczeka się równie wnikliwej monografii jak ta — autorstwa Sylwii Karolak.

Małgorzata Wójcik-Dudek