




Wiktorja Krawczyk

 <https://orcid.org/0009-0003-4361-7617>

Edukacja polonistyczna o Holokauście – wokół *Listów w butelce* Anny Czerwińskiej-Rydel

Teaching Polish and the Holocaust – Discussing Anna Czerwińska-Rydel’s *Listy w butelce*

Abstract: In her article, Wiktorja Krawczyk addresses the need to include in Polish lessons texts written for young readers which are devoted to the extermination of the Jewish population. An in-depth analysis of the development of Polish language teaching programs for primary schools (and for junior high schools before the 2019 reform) shows lack of references to the Holocaust in the school environment. The goal of the series of lessons proposed in this article, designed to prepare students to read and interpret *Listy w butelce* [Letters in a Bottle], is partially to fill this gap in the current core curriculum. This proposal has been designed with the help of innovative tools, including routines of critical thinking (“I perceive/I think/I reflect,” “kawusia” [a little coffee], “winda” [an elevator], and “Most1” [Bridge1]), the collage technique, Robert Plutchik’s diagram of emotions, the app Mentimeter, the educational film, Karen Shawn’s method of silent conversation, and sketchnoting.

Keywords: education, Anna Czerwińska-Rydel, Irena Sendlerowa, extermination, children’s literature, teaching process

Kanon wobec literatury dziecięcej o Zagładzie

Publikacje zawierające pierwsze reprezentacje Holokaustu w polskiej literaturze dziecięcej ukazały się na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Wówczas na rynku wydawniczym pojawiły się takie tytuły, jak: *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej¹, *Sprawa honoru* Marii Kann² oraz *Żołnierze i żołnierzyki* Anny Kamieńskiej (Rybak, 2017, s. 47). Lata powojenne nie były czasem rozkwitu prozy historycznej intencjonalnie pisanej dla dzieci i traktującej o zagładzie społeczności żydowskiej. Stopniowa degradacja gatunku następowała na rzecz formuł narzucanych przez ideologię socjalistyczną (Leszczyński, 2010, s. 117). Pewne zmiany, spowodowane przede wszystkim uwolnieniem się Polski spod wpływów Związku Radzieckiego, miał przynieść rok 1989. Tak się jednak nie stało. Do prawdziwego odnowienia skoncentrowanej na okresie drugiej wojny światowej prozy historycznej dla dzieci doszło w okolicach roku 2004, kiedy to zainicjowana została działalność Muzeum Powstania Warszawskiego. Kilka lat później Muzeum i łódzka Literatura zainaugurowały serię wydawniczą *Wojny Dorosłych – Historie Dzieci*³, w której ukazały się liczne teksty poświęcone szeroko pojętej problematyce wojennej, przeznaczone dla młodych odbiorców (Rybak, 2021a, s. 159). Wśród utworów tej serii znalazły się między innymi: *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Pawła Beręsewicza (2010), *Asiunia* Joanny Papuzińskiej (2011), *Zakłęcie na „w”* Michała Rusinka (2011), *Bezszenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (2012), *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej (2012), *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej (2013), *Ostatnie piętro* Ireny Landau (2015) oraz *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej* Anny Czerwińskiej-Rydel (2018). W ramach współpracy między wspomnianymi instytucjami powołano również serię *Rodzinnie o Historii*, w której opublikowano tylko dwa tytuły, oba Papuzińskiej: *Mój tato szczęściarz* (2013) oraz *Krasnale i olbrzymy* (2015). Równie istotne znaczenie miały dzieła wydane poza wspomnianymi seriami, na przykład: *Szlemiel*

¹ Powieść Zarębińskiej była publikowana w odcinkach już w latach 1945–1946 na łamach czasopisma „Przyjaciel”, w formie książkowej została wydana po śmierci autorki (zob. Uljasz, 2015, s. 11–15; Rybak, 2021a, s. 157).

² Należy przy tym pamiętać, że Kann w broszurze opatrzonej tytułem *Na oczach świata* powieła treści jednoznacznie antysemitki (niem. *die Judenfrage*). Natomiast w *Sprawie honoru* interesowała pisarkę demoralizacja Polaków w kontekście doznanych przez nich krzywd, czym właściwie Kann odwracała uwagę od realnych ofiar Zagłady, czyli Żydów (por. m.in. Janicka, 2018, s. 20 i 60).

³ Wydane w rzeczonyj serii książki podejmują również tematykę zesłań (*Syberyjskie przygody Chmurki* Combrzyńskiej-Nogali), wysiedleń (*Wysiedleni* Combrzyńskiej-Nogali), powstań śląskich (*Gołąbek niepokoju* Kazimierza Szymeczka), uchodźców (*Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej) oraz PRL-u (*Wilczek* Katarzyny Ryrych). Ilościowo przeważają jednak utwory o zagładzie Żydów; pokazną część tych książek wraz z opracowaniami zebrano w katalogu w toku prac nad projektem badawczym w ramach programu Diamentowy Grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (zob. *Oczami dziecka. Zagłada w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej po roku 1989* [opis projektu]).

Ryszarda Marka Grońskiego (2010), *Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej* (2011), *XY Joanny Rudniańskiej* (2012), *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel (2012), *Arka Czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego (2013), *Rutka* Joanny Fabickiej (2016) i *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza (2018) (Rybak, 2021a, s. 159). Choć samo zainteresowanie okresem drugiej wojny światowej, niejako antycypowane przez *Kotkę Brygidy* Rudniańskiej (2007), przerodziło się w gwałtowny wzrost liczby tego rodzaju publikacji, niespecjalnie znalazło to przełożenie na dyskurs szkolny.

Podstawa programowa z języka polskiego dla szkoły podstawowej i gimnazjum z 2008 roku nie zawierała zbyt wielu wytycznych dotyczących omawiania z uczniami problematyki Holokaustu. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że sam brak zainteresowania ową tematyką ujawniał się w tym, że terminy takie jak „Holokaust”, „Zagłada” i „Żydzi” albo nie pojawiły się w podstawie wcale, albo padły jedynie raz (więcej w: Kania, 2017, s. 98). Analiza podstawy programowej z języka polskiego dla ośmioklasowej szkoły podstawowej z 2017 roku wykazała, że ani zagadnienia odnoszące się do Holokaustu, ani konkretne teksty poruszające doświadczenie Zagłady nie zostały wyekspozowane (Koc, 2021, s. 109–110).

Wśród pomocy dydaktycznych dotyczących tematu Zagłady, a możliwych do wykorzystania w szkolnictwie państwowym wyłonić można wyłącznie dwie, obie autorstwa Piotra Trojańskiego i Roberta Szuchty: *Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych* (2000) oraz *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole* (2012). Materiałów nieoficjalnych było znacznie więcej, składały się na nie w głównej mierze: przygotowany przez przytoczonych wyżej autorów podręcznik *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów* (2012), opracowanie sygnowane przez Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli* (2007) oraz książka Barbary Engelking, Feliksa Tycha, Andrzeja Żbikowskiego i Jolanty Zyndul *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie* (2004) (Kania, 2017, s. 99–100).

Obowiązkowa wersja kształcenia na temat Holokaustu wydaje się niewystarczająca, zwłaszcza wobec stale rosnącej w obrębie literatury dla dzieci liczby tytułów o historii eksterminacji Żydów.

„Rozmowa w milczeniu” o *Listach w butelce*

Podjęta przeze mnie w niniejszym artykule próba zwięzłego zaprezentowania cyklu zajęć – zainspirowanego zaproponowaną przez Karen Shawn metodą *silent*

conversation (rozmowa w milczeniu), wzbogaconą tu o pewne modyfikacje – ma na celu przynajmniej częściowe uzupełnienie braków w wiedzy polonistycznej młodych ludzi o Holokauście⁴. Tego typu rozmowa wprost narzuca formę pracy na lekcji: uczniowie samodzielnie zapoznają się z tekstami kultury zleconymi przez nauczyciela, który w tym samym czasie rozwiesza na ścianach kartki brystolu z zapisanymi poleceniami/pytaniami. Następnie otrzymują pisaki i zostają poproszeni o to, aby w absolutnej ciszy i bez konsultacji z kolegami/koleżankami zapisali swoje odpowiedzi na danych arkuszach papieru, a równocześnie zaznajamiali się z tym, co napisały inne osoby, ewentualnie by dopisywali do wypowiedzi tych osób swoje komentarze. Po wykonaniu przez uczniów tej części zadania nauczyciel dzieli ich na grupy i prosi o ustne podsumowanie na forum całej klasy zawartości poszczególnych plakatów. Wówczas między uczestnikami zajęć rysuje się możliwość podjęcia zasadnej dyskusji nad nierozstrzygniętymi dotąd kwestiami. Lekcję powinna wieńczyć praca pisemna, która każdemu z osobna pozwoli na swoiste uporządkowanie własnych przemyśleń i emocji (Kania, 2017, s. 115–116).

Postaram się pokazać, w jaki sposób zmodyfikowana wersja powyższej metody może posłużyć do przygotowania uczniów do odbioru *Listów w butelce* Anny Czerwińskiej-Rydel, opowieści sięgającej czasów drugiej wojny światowej, a kończącej się w roku 2007, kiedy odbyła się uroczystość wręczenia Irenie Sendlerowej Orderu Uśmiechu. Owa fabularyzowana biografia „siostry Jolanty”⁵ zasługuje na wyjątkowe zainteresowanie polonistów z uwagi na strukturę tekstową, odmieną od struktury pozostałych lektur dla dzieci o tematyce Holokaustu. Motywem spajającym są tutaj listy. O ile kolejne rozdziały opisujące historię bohaterki książki są poprzedzone cytatami o prowadzeniu korespondencji, o tyle część trzecia (z tytułowana *Korespondencja*) składa się z kopii prawdziwych listów, które Sendlerowa pisała i których była adresatką. Epistolarny charakter tekstu jest prócz tego silnie eksponowany w tytule *Listów w butelce*, sugerującym jeszcze inne odniesienia: do wystawienia w Domu Sierot Janusza Korczaka sztuki Rabindranatha Tagorego *Poczta* oraz szklanej butelki po mleku, w której Sendlerowa ukryła bibułki z nazwiskami żydowskich dzieci ocalonych przez nią od Zagłady.

Równie istotną rolę co nazwiska dzieci wypisane na bibułkach wydaje się odgrywać opisana w *Listach w butelce* lepka od brudu butelka pogrzebana pod jabłonią, gdyż reprezentuje rzecz naznaczoną zębem czasu, tak bardzo dzięki temu tożsamą z człowiekiem, który z wiekiem staje się coraz słabszy (Baluch, 2020, s. 60–63), a także element metaforyki infernalnej. Moment znalezienia się danego nazwiska poza butelką zapowiada niechybny kres egzystencji posiadacza owego nazwiska. Podob-

⁴ Tego rodzaju braki są sygnalizowane przez konkretne fakty, jak niedostateczna wiedza uczniów klasy maturalnej na temat wojny i okupacji, ograniczająca się jedynie do informacji zaczerpniętych z dzieł popkultury. Wspomina o tym choćby Bogumiła Kólkiewicz (2021, s. 217).

⁵ „Siostra Jolanta” – pseudonim przyjęty przez Irenę Sendlerową na czas działania w konspiracji.

nie ma się sprawa z samą jabłonią, symbolizującą drzewo życia, czy też opisanym w książce murem getta, stanowiącym nie tyle granicę pomiędzy dzielnicą żydowską a resztą Warszawy, ile granicę między życiem i śmiercią⁶.

Umieszczanie przez autorów literatury dziecięcej w utworach traktujących o Zagładzie i ludobójstwie drastycznych scen⁷ bywa w pewnym sensie nieuniknione, twórcy jednak, z Czerwińską-Rydel na czele, starają się nie być zbyt dosadni i jedynie sugerują określony rozwój wypadków, nie epatując przy tym okrucieństwem:

– Boże!!! To sierociniec Doktora Korczaka! – krzyknęła. – Gdzie oni idą? [...]
– Nie wie pani? – zagadnięta kobieta zaczęła płakać. – Wczoraj wyszło zarządzenie, że wszystkie żydowskie sieroty mają stawić się na Umschlagplatzu. Przecież od kilku dni wsadzają tam ludzi do pociągu do Treblinki. Teraz zabrali się za sierocińce. Wywożą po kilka tysięcy ludzi dziennie – szlochała. – Ci ludzie nie wracają. To pociągi donikąd. Na ostatniej stacji czeka wszystkich śmierć! – szloch kobiety zamienił się w krzyk. – Czekają nas wszystkich śmierć!!! [...]

Co będzie z nimi potem? – pomyślała Irena i zadrżała. – Czy naprawdę nikt nie może tego zatrzymać? NIKT nie może NIC zrobić!!

Czerwińska-Rydel, 2018, s. 28–30

Taki sposób opisu dramatycznych zdarzeń pozwala uczniom bez większych szkód dla ich psychiki zmierzyć się w przyszłości z zawartą w tekście przerażającą prawdą (Rybak, 2019, s. 12–13).

Bogactwo biografii Ireny Sendlerowej umożliwi uczniom zapoznanie się z historią Holokaustu.

Cykl lekcji przygotowujących uczniów do odbioru *Listów w butelce*

Podczas prac nad scenariuszem trzech lekcji dla uczniów klas VI szkoły podstawowej założyłam, że każda lekcja będzie mieć punkt centralny. I tak, elementem przewodnim działań edukacyjnych podejmowanych na zajęciach związanych z historią Ireny Sendlerowej stanie się kolejno: szklana butelka po mleku, kilka cytatów, film z cyklu *Historie osobiste*⁸ przybliżający prócz losu i działalności Sendlerowej korespondujący z tym życiorys równie ważnej dla kultury polsko-żydowskiej Jadwigi Piotrowskiej.

⁶ O metaforyce infernalnej podobnie pisze w odniesieniu do *Listów w butelce* Czerwińskiej-Rydel Krzysztof Rybak (2021b, s. 72).

⁷ Badacze nadal toczą dyskusje nad tym, czy należy ukazywać obrazy śmierci w literaturze dla niedorosłych.

⁸ Film *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska* jest dostępny w serwisie YouTube (Muzeum POLIN, 2022).

Na potrzeby pierwszych zajęć nauczyciel powinien przygotować dla każdego zespołu uczniów po kilka gazet i dużego rozmiaru arkusz papieru z wyraźnym rysunkiem konturu butelki na środku, dla każdego ucznia zaś butelkę (w domyśle – po mleku) z reprodukcją pochodzącej z 82. strony *Listów w butelce* ilustracji Macieja Szymanowicza. Każdy uczeń zapoznaje się z reprodukcją, po czym notuje na trzech (najlepiej w różnych kolorach) karteczkach samoprzylepnych związane z nią refleksje – pisze (zgodnie z rutyną „widzę/myślę/zastanawiam się”), co według niego przedstawia ilustracja i do jakich przemyśleń go prowokuje. Po wykonaniu tego zadania uczniowie łączą się w czteroosobowe zespoły, każdy zespół wybiera lidera, a następnie tworzy kolaż, wykorzystując do tego markery, gazety i kartkę brystolu z wykonanym wcześniej przez nauczyciela szkicem butelki. Zadaniem lidera jest pozostanie na dotychczasowym miejscu (podczas gdy reszta grupy się przemieszcza) i zademonstrowanie w ciągu minuty członkom innego zespołu efektów pracy swoich kolegów i koleżanek, którzy tymczasem zaznajamiają się z prezentacją innej grupy. Po upływie minuty lider odstepuje swoją rolę dowolnej siedzącej przy stoliku osobie. Roszady (z zastosowaniem dwóch rutyn równocześnie – „kawusi” oraz „windy”) trwają do momentu przedstawienia przez dany zespół własnego kolażu wszystkim grupom. Na zakończenie lekcji nauczyciel rozwiesza na ścianie prace sporządzone przez uczniów i prosi ich, aby – w absolutnej ciszy i bez konsultowania się, ale już ze świadomością złożonej symboliki ilustracji Szymanowicza – zapisali swoje wnioski w taki sam sposób, w jaki zrobili to na początku zajęć, i przykleili notatki nad pracami, a potem porównali te spostrzeżenia z tymi zgromadzonymi na początku lekcji, zwracając przy tym uwagę na dzielące te rozważania różnice.

Kolejna lekcja przebiega w dwóch etapach, z których pierwszy to działanie wstępne, polegające na wykształceniu w uczniach zdolności etykietowania emocji, a następny to część właściwa, sprowadzająca się do zastosowania umiejętności przedtem wypracowanych podczas interpretacji fragmentów wypowiedzi dotyczących Sendlerowej. Oto wybrane zdania do interpretacji: „Pamiętaj, że jak ktoś tonie, to trzeba mu podać rękę” (Bikont, 2017, s. 415); „Ludzie nie dzielą się na podstawie rasy czy pochodzenia, ale dzielą się na dobrych i złych” (im, 2023); „Moim marzeniem jest, aby pamięć stała się ostrzeżeniem dla świata. Oby nigdy nie powtórzył się podobny dramat ludzkości” (im, 2023); „Czyniłam ludzką powinność” (im, 2023). Tok tych zajęć wygląda następująco: w trakcie pracy w parach jedna z osób opisuje wybraną przez siebie emocję, ale nie nazywa jej bezpośrednio, natomiast druga osoba próbuje odnaleźć opisywane uczucie na kole emocji (opracowanym przez Roberta Plutchika⁹), kierując się od jego centralnej części ku obranemu przez siebie kolorowi. Nauczyciel łączy w pary uczniów, którzy otrzy-

⁹ Doskonale odwzorowany diagram emocji Roberta Plutchika można odnaleźć na poświęconej zdrowiu i dobremu samopoczuciu stronie Magdy Grzeszyk (zob. Grzeszyk, 2020). Pierwowzór znajduje się w artykule Plutchika (2001, s. 349).

mali te same maksymy. Uczniowie wypowiadają swoje spostrzeżenia o zdaniach dotyczących Ireny Sendlerowej w sposób indywidualny i anonimowy za pomocą narzędzia Mentimeter oraz rutyny „Most1”, która polega na podaniu trzech słów, dwóch pytań i jednej metafory bądź jednego porównania związanych z tematem. Następnie jedna para przedstawia za pomocą gestów lub rysunków cytaty, nad którym pracowała, podczas gdy inne usiłują go odgadnąć, wspomagając się przy tym wykreowaną na te potrzeby w poprzednim kroku mapą mentalną oraz listą zdań, nad którymi pracowała klasa. Nauczyciel sam decyduje, co będzie nagrodą dla zwycięskiego zespołu. Mogą to być na przykład punkty, które w przyszłości zawojują pozytywną oceną.

Dopiero w trakcie ostatniej z cyklu lekcji uczniowie zostają wprowadzeni w tematykę *Listów w butelce*. Na samym początku takich zajęć zapoznają się z filmem edukacyjnym o Irenie Sendlerowej i Jadwidze Piotrowskiej (Muzeum POLIN, 2022), nauczyciel zaś rozwiesza na ścianach kartki brystolu z zapisanymi pytaniami. Oto ich przykłady¹⁰: Co czułaś/czuleś, oglądając film?; O co zapytałabyś/zapytałabyś Jadwigę Piotrowską oraz Irenę Sendlerową?; Czy za uratowanie życia warto zapłacić każdą cenę?; Czy Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska powinny otrzymać tytuł Sprawiedliwy wśród Narodów Świata? Pytania umożliwiają realizację podstawowych dążeń nauczyciela – materiał zostaje zebrany, a uczeń zachęcony do refleksji nad wstrząsającą przeszłością. Refleksja ta jest zakotwiczona jednak w emocjonalnym podejściu do tekstu kultury, prowadzącym do dyskusji na przykład nad koncepcją niewyraźności Zagłady (Wójcik-Dudek, 2018, s. 329–330). Po projekcji filmu każdy z uczniów otrzymuje tyle samoprzylepnych karteczek, ile jest pytań, i polecenie, aby na każdej z nich zapisał odpowiedź na jedno pytanie. Następnie uczniowie przyklejają karteczki na odpowiednich arkuszach. Na koniec nauczyciel formuje czteroosobowe zespoły i prosi o przygotowanie sketchnotek, które w przystępny sposób wizualizują treść przeprowadzonej wcześniej rozmowy w milczeniu, zredukowanej do któregoś z plakatów. Z powstałych notatek wizualnych nauczyciel tworzy wystawę szkolną.

Przywołany opis cyklu trzech lekcji ma na celu wskazanie sposobu, w jaki można rozmawiać z uczniami na temat Holokaustu. Istotne znaczenie ma tu wykorzystanie potencjału innowacyjnych narzędzi w pracy nauczyciela (rutyn myślenia krytycznego: „widzę/myślę/zastanawiam się”, „kawusi”, „windy”, „Mostu1”; techniki kolażu; diagramu emocji, opracowanego przez Roberta Plutchika; aplikacji Mentimeter; filmu edukacyjnego; metody *silent conversation*, zaproponowanej przez Karen Shawn; sketchnotki)¹¹ do dyskusji nad tekstem kultury, jak również do kształcenia umiejętności krytycznej analizy.

¹⁰ Nawiązuję tu do pytań sformułowanych przez Agnieszkę Kanię (2017, s. 125–130).

¹¹ Warto przed takimi zajęciami zapoznać uczniów ze wspomnianymi metodami pracy.

Od przesłanki do konkluzji

Kształcenie uczniów szkół podstawowych w zakresie powojennej historii jest oznaką dbałości o dziedzictwo polsko-żydowskie, może również być wstępem do omówienia zagadnień wielokulturowości i różnorodności społecznej. Włączanie problematyki Zagłady do edukacji polonistycznej wydaje się z tego względu nie tylko konieczne, lecz także użyteczne. Jeśli jednak ktoś nie czuje się na siłach, by samodzielnie przygotować scenariusz lekcji na ten temat, zachęcam do wykorzystania zaprezentowanych w niniejszym artykule inspiracji metodycznych.

Literatura

- Baluch A., 2020, *Ludzie i przedmioty. Literatura dla dzieci jako szkoła estetycznej wrażliwości*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 59–66, <https://doi.org/10.31261/PiL.2020.02.05>.
- Bikont A., 2017, *Sendlerowa. W ukryciu*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Czerwińska-Rydel A., 2018, *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*, ilustr. M. Szymanowicz, wyd. 2., Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Grzeszyk M., 2020, *Mapa emocji i koło uczuć – powiedz, co naprawdę czujesz!*, Steskiler, 7.05.2020, <https://steskiler.pl/mapa-emocji-i-kolo-uczuc-powiedz-co-naprawde-czujesz/> [dostęp: 28.07.2023].
- im, 2023, *Irena Sendler: czyniłam ludzką powinność*, Polskie Radio, 12.05.2023, <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/973435,Irena-Sendlerowa-Czynilam-ludzka-powinnosc> [dostęp: 28.07.2023].
- Janicka E., 2018, *Świadkowie własnej sprawy. Polska narracja dominująca wobec Zagłady w trakcie Zagłady*, „Studia Litteraria et Historica”, nr 7, s. 1–82, <http://dx.doi.org/10.11649/slh.1478>.
- Kania A., 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Koc K., 2021, *Lekcja odwagi a pokusa milczenia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 109–125, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.13.11>.
- Kólkiewicz B., 2021, *O Zagładzie w szkole na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 217–223, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.13.19>.
- Leszczyński G., 2010, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Muzeum POLIN, 2022, *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska*, YouTube, 15.02.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=kcXOioTjnGI&t=446s> [dostęp: 28.07.2023].
- Oczami dziecka. Zagłada w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej po roku 1989* [opis projektu], <http://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/> [dostęp: 28.07.2023].

- Plutchik R., 2001, *The Nature of Emotions. Human Emotions Have Deep Evolutionary Roots, a Fact That May Explain Their Complexity and Provide Tools for Clinical Practice*, „American Scientist”, vol. 89, no. 4, s. 344–350.
- Rybak K., 2017, *Żyd i uchodźca. Znaczące powinowactwa narracyjne w polskiej literaturze dziecięcej ostatniej dekady*, „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”, nr 2, s. 44–62.
- Rybak K., 2019, *I (nie) żyli długo i szczęśliwie. Konstrukcje zakończeń w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie*, „Literatura Ludowa”, T. 63, nr 1, s. 10–23, <http://dx.doi.org/10.12775/LL.1.2019.001>.
- Rybak K., 2021a, *Zagłada i ideologia w polskiej literaturze dziecięcej XXI wieku*, „Narracje o Zagładzie”, nr 1 (7), s. 155–173, <https://doi.org/10.31261/NoZ.2021.07.09>.
- Rybak K., 2021b, „Zupełnie inne miasto”. *Obrazy warszawskiego getta w polskiej literaturze dziecięcej XXI wieku*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, nr 3 (1), s. 67–84, <https://doi.org/10.32798/dlk.634>.
- Uljasz A., 2015, „Dzieci Warszawy” *Marii Zarebińskiej-Broniewskiej. Powieść o Zagładzie*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o książce dla dziecka”, nr 2, s. 11–15.
- Wójcik-Dudek M., 2018, *Miejsce postpamięci w edukacji międzykulturowej* [rec. A. Kania, *Lekcja (nie)obecności*], „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 27, s. 321–334, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2018.27.19>.

Wiktoria Krawczyk – magistrantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka artykułu *Wielokierunkowy transfer pamięci traumatycznej – „Mała zagłada” Anny Janko* opublikowanego na łamach czasopisma „Zagadnienia Rodzajów Literackich”; tłumaczka kilku wierszy z języka łacińskiego na język polski Gajusza Waleriusza Katullusa i Sekstusa Propercjusza; jej zainteresowania naukowe obejmują literaturę i sztukę okresu Młodej Polski, historię drugiej wojny światowej oraz problematykę *gender* i *queer studies*.

e-mail: wiktoria.krawczyk@student.uj.edu.pl