

„Lekcje odwagi, lekcje lepszego jutra...”

W *Tej i tamtej stronie*¹, ważnej książce o inteligencji żydowskiej w Warszawie trzeciej ćwierci XIX wieku, Helena Datner zwraca uwagę na długotrwałe zjawisko omijania problematyki żydowskiej czy polsko-żydowskiej w pracach badawczych wielu czołowych polskich humanistów. „Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują?”² – pytał w latach 80. zeszłego wieku Jerzy Jedlicki, nie wspominając w swojej książce o polskich Żydach. Po latach, w 2012 roku, mówił o tym tak:

Nikt mi niczego nie odradzał. Jediną osobą, która świadomie lub odruchowo przestrzegala mnie przed podejmowaniem pewnych tematów, byłem ja sam. Były trzy takie tematy: Polacy i Żydzi w okresie okupacji, Izrael i Palestyna oraz ateizm i wiara. Wszystkie trzy mają ogromny ładunek emocjonalny. Żaden z nich nie dotyczy spraw całkowicie wystudzonych. Wszystkie one stawiały mnie w sytuacji konfliktu między dwiema różnymi wartościami. Upraszczając, można by powiedzieć, że jest to konflikt między prawdą a taktyką. (...) Powiedzmy więc ostrożniej, że chodzi o taką wartość, jaką jest mówienie pełnym głosem tego, co się myśli. Wtedy jednak mityguje nas niepewność, jaki będzie oddźwięk społeczny wypowiedzenia własnego stanowiska. Czy taka ostrożność zasługuje na miano tchórzostwa? W jakiejś mierze tak, bo składa się na nią lęk przed dezaprobatą czy też niechęcią środowiska, ale także obawa, że nasza otwartość może przynieść skutki przeciwne zamierzonym³.

Autocenzura tego rodzaju dawno temu, właściwie już od czasów tużpóźwojennych, stała się nieodzownym elementem kariery zawodowej, której nie warto było psuć dla żydowskiej – ale i dla polskiej – sprawy i prawdy, niezbędnej jednak tak do opisu i zrozumienia przeszłości, jak i do życia

¹ Zob. Datner H., 2007, *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy II połowy XIX wieku*, Warszawa, s. 16-17, 297-300.

² Jedlicki J., 1988, *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*, Warszawa, (wyd. II, 2002).

³ *Tematy, których nie da się uspić. Z Jerzym Jedlickim rozmawia Anna Zawadzka*, „Studia Literaria et Historica” <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/slh/article/view/slh.2012.008> (dostęp: 10.05.2021).

w społecznej terażniejszości z przytomnym umysłem i otwartymi oczami. „Mówienie pełnej prawdy”, choć „zbyt późne”, utożsamiał Jedlicki z „wartością etyczną”, do której trzeba było dotrzeć i ją potwierdzić. Cenę za wyjątkową długotrwałość i brak domknięcia tego procesu płacimy jednak jako społeczeństwo, a także jako społeczność szkolno-akademicka, do dziś – jest nią, między innymi, zakłamanie edukacji. Niełatwo zrozumieć, że książkę można przeczytać, lecz w myśleniu o niej pominąć całe wielkie segmenty jej treści, na lata porzucić ją w niedointerpretowaniu czy nawet odczytać w sposób przeczący jej samej. Tak dzieje się na przykład z widoczną często w szkole, ale nie tylko tam, uniwersalizacją losu ofiar Zagłady – losu chętnie nazywanego ludzkim, mniej chętnie żydowskim, co przed laty mocno uwyraźnił Henryk Grynberg⁴. Jego książek jednak zawsze brak było w lekturze szkolnej.

„Polonistyka. Innowacje” podejmuje dziś tematykę polsko-żydowską przede wszystkim od strony literaturoznawczej i historycznej, ale również dydaktycznej, kulturoznawczej oraz antropologicznej, po trosze też wychowawczej, proponując lekturę kilkunastu artykułów autorek i autorów pochodzących z różnych miejsc i środowisk, którzy odpowiedzieli na naszą prośbę sprzed kilku miesięcy o reinterpretację literatury (zwłaszcza lektur szkolnych) i relacji polsko-żydowskich, o odnowione, pogłębione spojrzenie na kulturę wyrosłą z większościowego tłumienia mniejszościowego głosu. Czytelniczki i Czytelnicy tego numeru pisma ocenią, w jakim stopniu to się udało.

Niemal wszystkie artykuły dotyczą literackich i dziennikarskich reprezentacji Zagłady, o których – w pracach tych znajdziemy na to dowody – mówi się w sposób krytyczny co do najpowszechniej i najdłużej używanych w polonistyce szkolnej i akademickiej ujęć uniwersalizujących żydowski los i milczących o polskim współsprawstwie. Reporterskie i wspomnieniowe książki Anny Bikont, Pawła Reszki, Mirosława Tryczyka, Marcina Kąckiego oraz Moniki Sznajderman, opublikowane w ciągu ostatnich lat, zyskały przez omówienia Agnieszki Czyżak, Agnieszki Kani i Krzysztofa Koca rangę lektur dodatkowych, a koniecznych w licealnej analizie polsko-żydowskich splotów historycznych i egzystencjalnych, w większości proponujących postawy proobywatelskie. Wiersze o pogromach oraz przykłady z literatury dziecięcej i młodzieżowej, mówiące o bohaterach żydowskich i uchodźczych, omówione przez Katarzynę Kuczyńską-Koschany i Mariannę Szumal, wraz z propozycją lekcji, zapisaną przez Karolinę Wawer, stwarzają wyraziste perspektywy interpretacyjne, służące pogłębieniu rozumienia sytuacji społecznej i osobistej osób dyskryminowanych i eksterminowanych. Także dziecięca literatura zagładowa posłużyła Agnieszce Kwiatkowskiej do przesłania, na drodze religijno-kulturowej, motywu haftu i szycia, wraz z szukaniem ich sensów i znaczeń. O szczególnym rodzaju empatii wobec

⁴ H. Grynberg pisał na ten temat między innymi w *Prawdzie nieartystycznej* (1990, 1994, 2002), a także w *Monologu polsko-żydowskim* (2002, 2013).

żydowskich sąsiadów w czasie wojny mówi z kolei przenikliwy artykuł Beaty Przymuszały, dotyczący prozy Ludwika Heringa. Wiele można się nauczyć z rzetelnego, erudycyjnego przybliżenia sprawy Dreyfusa (wraz z jej antysemicką genezą), sfilmowanej przez Romana Polańskiego, a oglądanej i spisanej przez Mikołaja Jazdona. Piotrowi Kilanowskiemu zawdzięczamy, z kolei, ponowne przemyślenie sprawy tożsamości Władysława Szlengla, wynikłe z analizy wiersza *Okno na tamtą stronę*. Kwestia żydowska w *Lalce* Bolesława Prusa zyskuje nowe wcielenie w pracy Tomasza Sobieraja, dzięki czemu, warto w to wierzyć, może kiedyś ta właśnie kwestia zasłuży na uwzględnienie w maturalnych arkuszach egzaminacyjnych. O zdumiewających, gdy się je zbierze i zestawi, związkach między stadionami sportowymi a Zagładą Żydów mówi w swoim artykule Rafał Rosół.

W czasie, gdy 13. numer „Polonistyki. Innowacji”, był przygotowywany do publikacji, docierały do nas z Izraela wiadomości o odchodzeniu, a potem o śmierci jednej z najważniejszych pisarek i tłumaczek Szoa, autorki *Osmalonych* – Irit Amiel/Ireny Librowicz. Dziecięcej recepcji jej twórczości poświęcony jest zaskakujący artykuł Marty Tomczok; o uczniowskim odbiorze opowiadań i wierszy Amiel, pośród innych tekstów o podobnej tematyce, podczas licealnych lekcji o Zagładzie przekonująco mówi w swoim artykule Bogumiła Kólkiewicz, a piszące te słowa dołączyły do zestawu lektur niniejszego zeszytu dwa teksty wspomnieniowe: jeden o Irit Amiel, drugi – o zmarłej w sierpniu zeszłego roku profesor Marii Janion. Ta, podobnie jak Jerzy Jedlicki, przyznawała nie raz, że omijanie problematyki żydowskiej w badaniach literackich przez dziesiątki lat było i jej doświadczeniem. Mówiła:

Przejrzałam niedawno naszą wspólną z Marią Żmigrodzką książkę *Romantyzm i historia*, która ma być wznowiona. Zobaczyłam, że bardzo dużo jest tam o chłopach, natomiast prawie nic nie ma o Żydach. Dlaczego? To mnie uderzyło, ponieważ w XIX wieku, obok tak zwanej kwestii chłopskiej i kobiecej, była bardzo poważna kwestia żydowska. No i dlaczego jej u nas nie ma? Jednak nie ma⁵.

Artykuły, które oddajemy do rąk Czytelników i Czytelniczek – myśl po myśli, zdanie po zdaniu – przyczyniają się do wypełniania tej potężnej luki w naszej pamięci, podpowiadają konkretne rozwiązania metodologiczne i dydaktyczne w myśleniu o Zagładzie poprzez literaturę oraz – mamy taką nadzieję – uczą tego, o co chodzi najbardziej, czyli empatii wobec żydowskich współobywateli i ich historii.

Katarzyna Kuczyńska-Koschany

Agata Patalas

⁵ Łopieńska B.N., 2004, *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*, Warszawa, s. 70-71.

Czwarte życie Irit Amiel

Agata Patalas

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji
Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego

Są sprawy i zdarzenia, których się nie zapomina. (...)

Niebo zapłonęło łuną palonych ciał, popioły rozsypywano jak kompost na cztery strony świata.

Pisarz, świadek naoczny, opisał – w części zaledwie – widziane.

Jak kronikarz zachował w kilkudziesięciu wycinkach fluid zdarzeń.

M. Frenkel, 1960, *To jest morderstwo*,
książka przełożona przez Irit Amiel
na język hebrajski i wydana w 1988 roku

Gdy pracowaliśmy nad tym polsko-żydowskim numerem „Polonistyki. Innowacji”, w swoim domu w Ramat Ganie pod Tel-Awivem zmarła Irit Amiel, do 1947 roku – roku jej przybycia do Palestyny po ucieczce z Polski dwa lata wcześniej – Irena Librowicz, pisarka i tłumaczka, której książki charakterystycznym dla niej chropawym głosem opowiadają o Zagładzie i jej konsekwencjach trwających do dziś.

Odeszła we śnie nad ranem we wtorek 16 lutego tak, jak zawsze chciała, odwrotnie niż jej rodzice Leon i Natalia, wywiezieni do Treblinki z getta częstochowskiego i zagazowani, niż jej babcia Udl, zepchnięta ze schodów własnego domu i zastrzelona¹, niż jej koleżanki i koledzy z dzieciństwa: „Moniuś, Lucek, Lejka, Mareczek, Chajka, Lucynka, Lilka, Jurek, Halinka, Dorcia, Szlamek, Rachelka, Zenek, Natasza”, którzy „poszli z dymem przed laty, kiedy wszyscy byli odwrócenii”².

Po wypchnięciu przez ojca w końcu września 1942 roku z getta na aryjską stronę – miała wtedy 11 lat – przepchnięciu przez otwór w ścianie

¹ Amiel I., 2002, *Prawa genetyki*, w: *Wdychać głęboko*, Izabelin, s. 16.

² Amiel I., 1999, *Pożegnanie mojej martwej klasy*, w: *Osmaleni*, Izabelin, s. 83.

komórki, która z drugiej strony była ścianą mieszkania przekupionego granatowego policjanta, najwięcej w ocaleniu zawdzięczała samej sobie: swojej wytrzymałości, intuicji, inteligencji, instynktowi życia, nadto – polskiemu językowi. Mając zaledwie 14 lat, tuż po zakończeniu wojny, zdecydowała o przyłączeniu się do syjonistycznej grupy młodzieży i wyjeździe z Częstochowy, w której „nie czuła się już w życiu jak w domu”³. Po długotrwałej, wyczerpującej podróży – nielegalną drogą przez Austrię, obóz dipisów we Włoszech i internowanie przez Anglików w obozie na Cyprze – nowe życie rozpoczęła w Palestynie, potem Izraelu. Państwo to tworzyła pracą własnych rąk, najpierw w nadmorskim kibucu, potem budując dom poza nim i – jak całe jej wielojęzyczne pokolenie – ucząc się hebrajskiego, który związał tę generację nowym przymierzem. Wiele dla niej znaczył nowy kraj, w którym założyła niemal (Irit napisałaby: „nieomal”) biblijną rodzinę, z biegiem lat zaprzyjaźniając się z sześciorgiem wnucząt i poznając kolejne prawnuczęta. Jej ostatni prawnuk Carmi Raviv urodził się na krótko przed śmiercią babki, bardzo na niego czekała i jest prawie pewne, że to powiązanie istnień i losów umieściłaby, gdyby mogła, w swoim następnym opowiadaniu. Jakby przygotowywała się do tego w listach, gdy niemalże w jednym zdaniu pisała o oczekiwaniu na jego narodziny i własną śmierć, o dobiegłej do mety „sztafecie pokoleń”. Rodzinę i Izrael uważała za swoje zwycięstwo nad faszyzmem i antysemityzmem. Miała poczucie, że „zrobiła swoje”. Wraz z mężem Chuzym Amiel oraz dziećmi, Oni i Ditą, przez wiele lat pomagała kolejnym *olim hadaszim* (hebr. nowi przybyli) osiedlić się w żydowskiej ojczyźnie. Była ona dla niej prawdziwym cudem.

Do Polski przyjeżdżała na kilka dni – głównie z okazji publikacji kolejnych książek. *Osmaleni* (1999), *Wdychać głęboko* (2002), *Podwójny krajobraz* (2008), *Życie. Tytuł tymczasowy* (2014), *Spóźniona / Delayed* (2016) – opowiadania, wiersze i autobiografię, dla niej wcale nieoddzielne gatunkowo, obierała sobie za literackie medium, wybór ten uzależniając od własnej formy pisarskiej (pierwszą autorską książkę wydała mając 63 lata), od siły oddechu. Czasem do tego, by opowiedzieć los *osmalonych*, mówić w ich imieniu, potrzebowała zwartego, lapidarnego opowiadania, innym razem kilku, kilkunastu linijek wiersza, w końcu autobiograficznej rozmowy z sobą samą. Wydaje mi się, że najważniejsze pozostało dla niej opowiadanie, w nim najlepiej się czuła, nad nim najbardziej wytrwale pracowała i jemu przypisywała największą moc docierania do odbiorcy, zwłaszcza młodego, na którym jej zależało. Chciała, by kolejne, wchodzące w życie pokolenie, dzięki konfrontacji z prawdą o Zagładzie, „odrobiło lekcję”⁴ i uodporniło się na antysemitki bakcyl nienawiści, a jednocześnie nie miała złudzeń co do trwałości, wrogiego Żydom i wiecznie powielanego, konstruktu wyobrażeniowego, uprzedzeń i stereotypów, których nie zniszczyła żadna z wojen, żywych również z powodu zaleźnionej, złej szkolnej edukacji.

³ Amiel I., *Kartka z pamiętnika*, s. 9.

⁴ „Zrobiłam swoje” i „żeby Polacy odrobili lekcję” – te sformułowania Irit Amiel powtarzała przy różnych okazjach.

Zawsze starała się opowiadać „na poziomie oczu czytelnika”⁵ i warto zauważyć, że gdy się dziś ogląda pozostałe po wieczorach autorskich materiały filmowe, na twarzach publiczności widać napięcie i koncentrację, a w oczach ludzi nieraz łzy. Mówiła im prosto w oczy rzeczy, jakich się nie spodziewali usłyszeć, rozrywała tabu i z uwagą, a nawet empatycznym wychyleniem, obserwowała reakcje. Wiele razy wychodziła z tej konfrontacji z poczuciem obcości i braku porozumienia. Jednocześnie jej twórczość miała siłę *osmalenia* czytelnika zarówno doświadczeniami zgładzonych i ocalałych, jak przedłużonym i odwróconym językiem piekielnego ognia. Ze względu na swoje praktyczne nastawienie do pracy literackiej nigdy by tego nie nazwała gestem etycznym, wołała raczej mówić o tym, co jest winna tym, którzy sami nie mogą mówić, i bardzo uważała, by odzywać się „skromnie i cicho”⁶, bez jednej nuty fałszu. Do swoich przeżyć dodawała doświadczenia zapożyczone z rozmów z innymi ocalałymi *osmalonymi*, tworząc międzygatunkowy literacki patchwork. Lubiła rozmawiać z ludźmi w otwarty sposób, ubytki słuchu, które wcześniej zaczęły dawać jej się we znaki, zastępując uważnością, zaangażowanym wsłuchiwaniami się w drugą osobę całym umysłem i ciałem. Bardzo uważała, by pozostać uczciwą wobec wszystkich – tych, którzy cudem przeżyli i powierzyli jej swoje historie, i tych, którzy zostali zamordowani. Czasem nie było to łatwe, zwłaszcza wtedy, gdy obie te perspektywy wykluczały się czy też pozostawały w ostrym konflikcie. Wtedy milkła i odkładała długopis.

Możliwe, że nie wiemy jeszcze, co tak naprawdę pozostawiła po sobie Irit Amiel. Jej twórczość dopiero zaczyna być głębiej odczytywana. Nie wiadomo, w którą stronę pójdą interpretacje i czy to będzie bliska jej strona. Na artykuły, omawiające wiersze i opowiadania, patrzyła jak Gombrowicz na inscenizacje teatralne swoich dramatów, zadając pytanie: czy to jeszcze ja? I – co ważniejsze – czy to jeszcze ja i oni, bezlitośnie i najbrutalniej *osmaleni*? Pierwszym przekładem *Osmalonych* na język obcy była węgierska wersja książki. Irit brała ją do ręki i śmiała się wtedy, że i tak nikt nie wie i nigdy wiedział nie będzie, co tak naprawdę jest w środku. Bardzo się cieszyła z tłumaczeń i nowych czytelników, zasiedlających coraz więcej mieszkań wieży Babel. Chętnie odwiedzała ich kraje, jeździła na wieczory autorskie i próbowała własnym głosem jeszcze raz wskrzesić postaci z kartek i z popiołów. Odczuwała to jako moralny nakaz, który jednocześnie zasiłał jej pisarską motywację przez kilkadziesiąt lat, aż do samego końca.

Gdy się myśli o końcu jej życia tutaj, popada się w podziw i zdumienie. Irit Amiel bardzo pracowicie, świadomie i długo przygotowywała się do śmierci. Starzenie się przeżywała nie mniej głęboko niż swój czas dojrzały. Znałyśmy się przez ćwierć wieku i zawsze o starości i śmierci wspominała. Tę ostatnią wykurzała ze swojego domu, kazała się przesiadać, stawiała po kątach, podczas jedzenia posiłków trzymała z daleka, choć wiedziała

⁵ Amiel I., 2002, *Przedmowa*, w: *Wdychać głęboko*, s. 7.

⁶ Tamże.

oczywiście, że każda chwila życia dzieje się na prawach śmierci i że to ona gra jej i nam do tańca. Gdy już nie mogła zrealizować do końca żadnego ze swych nowych pomysłów na opowiadania, a ciągle szukała sposobów na pisanie w starości, coraz ambitniejszych i trudniejszych w praktyce, próbowała wracać do tłumaczeń jak wtedy, gdy zaczynała swoją pisarską drogę. Chciała podarować polskiemu językowi hebrajską wyobraźnię. Koło się domykało, aż w końcu zamknęło, i Irit dołączyła do „mniej zmarłych” swoich bohaterów, czyniąc ich „bardziej zmarłymi”, tak jak to przewidziała w jednym ze swoich wierszy⁷. Już nie dopowie ich losów. Zostaliśmy z nimi całkiem sami, ale z jej niewytartymi słowami w gardle.

Pierwsze życie Irit Amiel zaczęło się przy jej narodzinach. Drugie po wyjściu z getta. Trzecie po osiedleniu w Izraelu. Teraz rozpoczęło się ostatnie – czwarte.

⁷Amiel I., *Mniej zmarli*, s. 12.

Nie nekrolog, lecz brak (ten, co się zemści)

Katarzyna Kuczyńska-Koschany

Zmarła Maria Janion, 23 sierpnia 2020 – w Warszawie.

Dzięki profesor Marii Janion, najwybitniejszej polskiej literaturoznawczyni, dane mi było zrozumieć – pierwszy raz – kim jest wielki człowiek, wielka osobowość twórcza. Zrozumieć, co znaczy topos karłów na ramionach olbrzymów (i do czego zobowiązuje). Najpierw zrozumieć, gdy czytałam jej porywające eseje, szkice, artykuły, książki – właśnie, porywające, pełne żaru, a przecież rzetelne, wynikające z fenomenalnego odczytania. Potem zrozumieć jeszcze bardziej, kiedy – zaproszona przez Panią Profesor – mogłam (co przechodziło moje najśmielsze marzenia, jako kogoś, kto dopiero napisał doktorat) się z Nią spotkać, 14 lipca 2005 roku, w mieszkaniu, zbudowanym wyłącznie z książek. Wreszcie, kiedy rozmawialiśmy, wznosiłyśmy toast (wodą) za rewolucję francuską, kiedy dotknęłam rękopisu 18-letniej wilnianki (kaligraficzne, przedwojenne pismo), spolszczającej – w samym środku wojny z Niemcami – *Korneta* Rilkego, kupionego zresztą w księgarni „nur für Deutsche”. Z podobną konsekwencją wyciągała książki Ernsta Jüngera ze stosów palonych po wojnie niemieckojęzycznych książek. Słuchałam opowieści. Rozmawialiśmy, a ja nie czułam, że rozmawiam z tą wspaniałą, uważną i surową osobą – pierwszy raz. Potem jeszcze dwa razy zjechała ze mną profesor Janion windą i dwa razy wjechała, żeby pokazać mi, że nic złego się nie stanie (nie jeździłam wówczas windą – po urazie z dzieciństwa). Gdy pisała o humanistyce jako poznaniu i terapii – wtedy znów zrozumiałam – to nie były czcze słowa; kiedy ktoś potrzebował pomocy (nawet w tak, zdawać by się mogło, błażej sprawie) Maria Janion wiedziała, że potrzebuje jej natychmiast. Jako matka sześciolatniego syna, Tobiasza, marzyłam wtedy, by mieć córkę. Usłyszałam od Pani Profesor, że na pewno tak się stanie. I rzeczywiście, 27 września 2006 roku, rok po wizycie u autorki *Gorączki romantycznej*, urodziła się Lena Miriam.

Maria Janion. Wielka Uczona, wielka Wiedźma (w najlepszym, feministycznym tego słowa znaczeniu). Kilkugodzinną rozmowę z Nią traktuję jako jedno z najważniejszych spotkań w moim życiu; w życiu naukowym – jako bezspornie najważniejsze. Myślę, że wraz ze śmiercią Marii Janion, skończyła się pewna epoka: już nowoczesnego czytania literatury, jeszcze prawdziwej filologii; już – zadawania pytań wcześniej niewyobrażalnych, niestosownych, niebywale odważnych, jeszcze – niekłamanej erudycji.

Jak opowiadać dziecku o Zagładzie? Opis przypadku (na podstawie twórczości Irit Amiel)

How to tell a child about the Holocaust? A case study
based on the works of Irit Amiel

Marta Tomczok
Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-9512-007X

Abstract: In the article, I initially analyze the issue of passing on to young children, brought up in non-Jewish families, the knowledge about the Holocaust. In this article I refer to the example of my seven-year-old daughter who, influenced by my work on the book about Irit Amiel, became interested in the Holocaust, its history and literature. Thanks to the interview, I try to understand which of the objects connected with the writer and why they influenced the seven-year-old child, and whether my own experience can be helpful in educating other young children.

Key words: child, daughter, the Holocaust, Irit Amiel, conversation, teaching

Streszczenie: W artykule wstępnie analizuję zagadnienie przekazywania małym dzieciom, wychowanym w rodzinach nieżydowskich, wiedzy o Zagładzie. Sięgam w tym celu po przykład siedmioletniej córki, która pod wpływem mojej pracy nad monografią twórczości ocalałej Irit Amiel, zainteresowała się Holokaustem, jego historią, oddziaływaniem na biografie pojedynczych ludzi oraz literaturę. Dzięki zebranemu wywiadowi staram się zrozumieć, które z obiektów łączących się z osobą pisarki i dlaczego oddziaływały na siedmioletnie dziecko, i czy można własne doświadczenie uczynić pomocnym w edukowaniu innych małych dzieci.

Słowa kluczowe: dziecko, córka, Zagłada, Irit Amiel, rozmowa, uczenie

Zarys problemu

Zajmując się od kilkunastu lat prawie wyłącznie badaniami Zagłady, miałam wiele powodów, by zastanowić się, jak rozmawiać o tym problemie z dziećmi. Najwięcej okazji dostarczało mi i wciąż dostarcza moje własne macierzyństwo oraz wychowywanie trzech kilkuletnich córek i rocznego syna. Nic tak bardzo nie wytrąca z równowagi i naukowego odrętwienia, jak pytania stawiane przez zaciekawione dzieci, z którymi pozostaje się w bliskim kontakcie, szczególnie jeśli są to pytania podające w wątpliwość jego podstawy, trudne, takie, na które nie ma często żadnych odpowiedzi.

Kilka miesięcy temu, pracując nad książką o twórczości Irit Amiel, wróciłam mimochodem do problemu rozumienia Zagłady przez małe dzieci. Doświadczenie związane z tym, że potomstwo interesuje się warsztatem pracy rodzica-naukowca, jest dosyć powszechne i nie ma w nim nic wyjątkowego. W przypadku małych dzieci jest to jednak zainteresowanie krótkotrwałe, polegające często na próbach zabawy przedmiotami służącymi rodzicowi do pracy, takimi jak komputer (notebook), ołówki i długopisy, notatki czy książki. Sytuacja, którą chcę opisać, jest jednak inna: siedmioletnia Róża zainteresowała się Irit Amiel tak intensywnie, że próbowała napisać o niej własną książkę, wypatrywała chwil, gdy korespondowałam z pisarką bądź jej sekretarką, chociaż najbardziej zainteresowana była filmem nakręconym podczas pobytu autorki *Osmalonych* w Częstochowie. Nie była to pierwsza sytuacja, gdy Róża obserwowała mnie podczas pracy. Można powiedzieć nawet, że moja intensywna praca naukowa wrosła w jej dzieciństwo na trwałe. Nigdy jednak wcześniej córka tak mocno nie zareagowała na to, co robię, nie interesowała się z leżącymi na stole książkami, nie zaglądała mi przez ramię. Intensywność jej zainteresowań sprawiła, że postanowiłam przyjrzeć im się nie tylko jako matka, ale też jako autorka wspomnianej książki i badaczka zainteresowana problemem mówienia dzieciom o ludobójstwie. Ta złożona, w zasadzie trójstopniowa pozycja (matki, badaczki i autorki), pozwoliła mi do pewnego stopnia inaczej niż do tej pory zbudować narrację; świadoma własnych uwikłań w przedmiot namysłu wybrałam więc opowieść w pierwszej osobie, opisując własne dziecko, licząc się bowiem z ograniczoną skutecznością przeprowadzonej próby. Traktuję niniejsze opracowanie z jednej strony jako relację autobiograficzną o pewnych cechach dyskursu naukowego, ważną być może z perspektywy czyichś badań, z drugiej – jako uzupełnienie pracy nad literaturą Amiel i jej pobudzającym działaniem. Równocześnie stawiam kilka ogólnych pytań: W jaki sposób opowiadać małemu dziecku o Zagładzie? Jakimi posługiwać się w tym celu przykładami? Czy powinny one być zmyślane, odsączone z okrucieństwa, przygotowane specjalnie dla młodego odbiorcy, czy jednak warto korzystać z dokumentów, chociaż należy je starannie dobierać, licząc się z emocjonalnością małego czytelnika?

Róża, lat siedem

Moja córka uczy się w domu, w systemie, który nazywa się edukacją domową. Jej nauka ma przebieg swobodny, podyktowany naturalnymi potrzebami i odruchami, a nie jakąś konkretną podstawą programową. Wprawdzie czyta podręczniki i wypełnia obowiązkowe ćwiczenia, ale przede wszystkim chłonie książki i spędza czas na zabawie z rodzeństwem. Razem tworzą zgraną grupę. Potrafi także pisać i liczyć. Rozumienie literatury, którą się zajmuję, nie sprawia jej trudności. Pojmuje ją oczywiście na swój sposób, na swoim własnym poziomie, zwykle czytając, co chce,

Jak opowiadać dziecku o Zagładzie? Opis przypadku (na podstawie twórczości Irit Amiel) w odosobnieniu, i nie dzieląc się wrażeniami z dorosłymi, ale – i to wydaje się ważne – podejmuje samodzielne próby zaznajamiania się z różnymi tekstami, choć najchętniej wybiera komiksy.

Najwcześniej zaczęła pytać, kim są Żydzi. Interesowało ją samo słowo, które często słyszała w domu. Później, pod wpływem wyjaśnień wymagających wprowadzenia kolejnych nowych słów, takich jak wojna, Hitler, Niemcy, prześladowanie, zamykanie, śmierć, dowiedziała się, czym była Zagłada. Kluczowe wydawało mi się, by jej przekazać, w jakim mniej więcej działała się ona czasie, że było to już dawno temu, ale wciąż o tym myślimy, pamiętamy i przeżywamy tamte zdarzenia, oraz że Zagłada dotknęła – w takim właśnie wymiarze – wyłącznie Żydów, i że to eksterminacji tej części społeczeństwa, nie żadnej innej, dotyczyły plany Hitlera. Ponieważ rozmowa, podczas której padło najwięcej wyjaśnień, odbywała się mimochodem, pod wpływem pytania córki, w czasie jazdy samochodem, zapamiętałam, że największą trudność sprawiło jej zrozumienie planu Hitlera, a dokładnie tego, co należałoby nazwać antysemityzmem. Nie umiała pojąć, jak można było „uwziąć się” na jakąś grupę osób i zaplanować jej zniszczenie. Zjawiska napiętnowania nie znała z własnego doświadczenia, a myślenie, że jedna osoba może stać się ofiarą czyichś złych planów, było jej całkowicie obce.

W Irit Amiel spodobała się jej najpierw uroda. Bez wątpienia zdjęcia uśmiechniętej starszej kobiety zrobiły na niej wrażenie. Myślę, że przejęła się także jej imieniem i nazwiskiem: dwoma krótkimi, ostrymi, dźwięcznymi, ale obcymi słowami. W moim odczuciu najważniejszą okolicznością, za sprawą której siedmiolatka znalazła upodobanie w słuchaniu i czytaniu dziewięćdziesięcioletniej pisarki, stała się jej kobiecość. Róża zaczęła szukać innych kobiet poza mamą, siostrami i babciami, prawdopodobnie związanych z pisaniem, wyrazistych, przypominających jej w pewien sposób dom i dzieciństwo (o którym przecież Amiel wiele pisze). Być może przeczuwała, patrząc na zdjęcia i oglądając film, na którym Amiel wspomina bycie dzieckiem, jej serdeczność, otwartość, energiczność i żywiołowość. Nie mogła się bać niczego, co powiedziałyby osoba obdarzona takimi cechami. Irit Amiel stała się dla mojej córki prawdopodobnie symbolem przejmującej siły i stabilnego bezpieczeństwa.

Obrazy, filmy, literatura

Należałoby się zastanowić, co rzeczywiście pobudziło Różę do fascynacji bohaterką książki pisanej przez jej mamę. Zanim przedstawię wyniki naszej rozmowy, nagranej kilka miesięcy po zakończeniu pracy nad książką, chciałabym wyjaśnić, z jakiego typu źródłami biograficznymi i kulturowymi zetknęła się Róża. Jednym z pierwszych był film dokumentalny nakręcony w 2014 roku podczas pobytu pisarki w Częstochowie. Oprócz głównej bohaterki wystąpiła w nim także córka Amiel, malarka Dita. Objęte i przytulone do siebie chodziły ulicami dawnego getta, by w końcu znaleźć się

na ulicy Przemysłowej i wspólnie przeżyć doświadczenie Irit z 27 września 1942 roku; doświadczenie powtórnych narodzin, przerzucenia przez mur, uratowania życia i utraty rodziców. Film nie dokumentował jedynie wspomnień ocalałej. Równie ważna wydawała się tutaj obecność jej córki, zaakceptowanie przez Dite matczynych decyzji, przyjęcie na siebie jak gdyby całej usłyszanej opowieści i jej afirmacja. Dita została przedstawiona jako osoba promienna, ale milcząca, uosobienie zgody, łagodności i oddania. Oprócz jej empatii film pokazywał także wyjątkowość związku matki i córki, nie tylko pozbawionego cech charakterystycznych dla wielu międzypokoleniowych, kobiecych relacji, utrwalonych w literaturze. Uwyrażniał także wyjątkowość samego tego związku, który dla dziecka – wychowującego się razem z siostrami i zmuszonego w pewien sposób do konkurowania z nimi – mógł okazać się najważniejszy.

Tę wyjątkowość, warto dodać, zachowują także niektóre wiersze Amiel, jak chociażby *Nie zdążyłam*:

Nie zdążyłam do Treblinki na czas
 przyjechałam spóźniona o pięćdziesiąt lat
 drzewa stały nago bo była jesień
 Chciałam uciec natychmiast bo jak
 rekwizyt stał tam rdzewiejący pociąg
 i cicho szumiał las.
 Było pięknie szaro spokojnie pusto
 i tylko wiatr muskał ziemię drzewa
 kamienie i nas
 gasząc naszą świeczkę
 raz po raz

A Dita powiedziała – widzisz dobrze że nie zdążyłaś
 I teraz jesteś moją starą mamą i objęła mnie mocno
 I zaśmiała się smutno
 (Amiel 2016, 16)

W reportażu filmowym pojawia się od czasu do czasu mała dziewczynka. Jest bohaterką tła, aktorką, prawdopodobnie mającą przypominać Irit Amiel z lat 40. W ręce trzyma tom wspomnień pisarki *Życie – tytuł tymczasowy*, którego publikacja stała się okazją do przyjazdu Amiel w rodzinne strony. Obecność nastolatki mogła odegrać istotną rolę w wytwarzaniu się przywiązania Róży do postaci Amiel. Identyfikacja siedmiolatki ze starszą dziewczynką, a pośrednio i pisarką, przyczyniła się też, być może, do narodzin zainteresowania dziecka Zagładą i jej literaturą, mogła również uczynić z tej literatury miejsce rzutowania pragnień, by znaleźć się w jeszcze silniejszej relacji z matką, ale jednocześnie ją przekroczyć i poszerzyć pole fascynacji o inne osoby.

Najważniejszym źródłem zainteresowań Róży postacią Irit Amiel były jednak jej opowiadania i fragmenty wspomnień dotyczące ucieczki z getta. Czytałam je córce, parafrazowałam i rozmawialiśmy o nich. Dla

mnie samej otwierająca zbiór *Osmaleni Kartka z pamiętnika* oraz rozdział *Życia...* zatytułowany *Drugie narodziny* to najważniejsza i najbliższa część tej literatury. W swojej monografii starałam się wykazać, że jest to jej serce¹. Prawdopodobnie wiele relacji ocalałych, nawet bardzo rozbudowanych, przekraczających ramy typowego świadectwa w kierunku fikcji literackiej, ma takie serce. Jednak wyjątkowość tekstów Amiel od razu rzuca się w oczy, polega bowiem na wielowariantywnym przepracowaniu zdarzeń z jesieni 1942 roku i opowiedzeniu ich raz w pierwszej osobie liczby pojedynczej (opowiadanie), innym razem w drugiej osobie liczby pojedynczej (wspomnienia), a także w formie wiersza (*Próba*) (Amiel 2016, 158).

Po nieudanej przeprawie na stronę aryjską wraz z całą rodziną Amiel została odprowadzona przez ojca do umówionego punktu na terenie szpitala żydowskiego, znajdującego się wówczas na ulicy Przemysłowej w Częstochowie, i o własnych siłach przedostała się przez wąski przesmyk w murze na drugą stronę, wprost do mieszkania policjanta żydowskiego, zaprzyjaźnionego z Leonem Librowiczem, ojcem dziewczynki. Tam spędziła kilka godzin, po czym udała się wraz z jego bliską znajomą, Manią, na poszukiwanie schronienia, które ostatecznie znalazła na wsi pod Częstochową².

Dla małego dziecka zrozumienie wszystkich tych szczegółów wydaje się niemożliwe. Jednak opowiadanie *Kartka z pamiętnika* przedstawia je w taki sposób, że stają się one interesujące także z perspektywy siedmioletki. Bohaterka *Kartki...* nosi ładne ubrania („jesienny płaszcz, beret, szalik i zieloną wełnianą garsonkę, którą mi mama zrobiła na drutach”) (Amiel 2010, 7), wymienia się z rodzicami anegdotami, jest do nich bardzo przywiązana, pozwala sobie na żarty. Wydaje się, że postawę Amiel wobec rodziców mogą chcieć naśladować także współczesne dzieci: pełen swobody styl przywiązania, oparty na wzajemnym zaufaniu, trosce i poczuciu wzajemnej odpowiedzialności powinien imponować szczególnie młodszym, jeszcze dość nieśmiało stawiającym samodzielne kroki. O wiele trudniej analizować relację, jaką młody czytelnik mógłby nawiązać z tragicznymi scenami wspomnianego opowiadania, dotyczącymi bezpośrednio rozstania bohaterki z ojcem:

Ojciec podniósł mnie, kazał wyciągnąć ręce jak do pływania i wsunąć je razem z głową w tę dziurę, ale była za wąska, i trzeba było szybko zdjąć płaszcz i znów wsunąć głowę i ręce.

Byłam zupełnie oszołomiona. Nie zdążyłam się z nim pożegnać. Pamiętam tylko, że był bardzo blady, a po twarzy błędziło mu coś między uśmiechem a płaczem.

Z drugiej strony chwycił mnie i postawił na nogi obcy wąsaty mężczyzna. Zanim zdążyłam się zorientować, mój żółty jesienny płaszcz upadł na podłogę, a gdy podniosłam głowę, nie było już żadnej dziury. Na ścianie wisiał sobie spokojnie połączony obraz czarnej Matki Boskiej Częstochowskiej (Amiel 2010, 9).

¹ Książka ukaże się w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego pod tytułem *Amiel: życie w 2021 roku*.

² Dyskusję wokół tego wyjazdu i argumenty za pobytem Amiel nie pod Trebliką, jak o tym pisze we wspomnieniach, ale znacznie bliżej rodzinnego miasta, na wsi u chłopów, przeprowadzam w zapowiadanej książce.

Kilkuletnie dziecko nie jest w stanie wyobrazić sobie bezpowrotnego pożegnania z rodzicami w żadnym wymiarze, nie tylko ostatecznym. Czytanie mu tego opowiadania powinno zostać poprzedzone jakimś wstępem czy wyjaśnieniem, że sytuacje rozstania przytrafiały się w czasie wojny wielu ludziom, nie tylko żydowskim dzieciom, i nie zawsze prowadziły do dramatów; ludzie bowiem odnajdywali się po wojnie, istniały możliwości wzajemnego poszukiwania się, nieraz trwającego całe lata. Zrozumienie przez dziecko, czym jest w ogóle rozłąka, jakie mogły być emocje dziewczynki błąkającej się bez rodziców ulicami groźnego miasta, gdzie panował nie tylko niemiecki terror, ale też polski antysemityzm, wydaje się przerażać jeszcze możliwości emocjonalne kilkulatek, dlatego atmosferę opowiadania należy budować i odtwarzać ostrożnie.

Najmniej interesowały Różę wiersze, choć wydawałoby się, że to one są najbardziej zrozumiałymi komunikatami w tej twórczości. Niektórzy historycy literatury, jak Piotr Mitzner, łączą ich, pozorną przecież, prostotę ze zjawiskiem nazywanym „biednym językiem” (Mitzner 2011), ogołoconym z retoryki, w przeciwieństwie do postawangardowych metafor nawiązujących dialog z odbiorcą „na poziomie oczu” (Patalas 2018, 211, 216). Mimo że moja córka zna poezję z naszych wspólnych lektur, woli opowieść, szczególnie taką, której towarzyszą obrazy. Poezja może wydawać się jej zbyt abstrakcyjna, co uzmysławia, że opowieść skierowana do kilkuletniego dziecka powinna zawierać nie tylko wiele szczegółów, ale też biograficzny *background*, z którym dziecko potrafiłoby się związać. Sądzę, że pewien dystans wobec wierszy może zostać skrócony, o ile tylko wyjaśni się słuchaczowi, dlaczego opowieść ma taką właśnie formę i że tu również odzywa się ten sam głos, który tak spodobał mu się na filmie.

Mama Róży, Marta, lat czterdzieści jeden

Swoją perspektywę opiszę jak najkrócej, starając się pokazać w niej jedynie to, co najbardziej potrzebne w zrozumieniu pojmowania przez Różę Zagłady w twórczości Irit Amiel. Nie wspomagałam go ani dłuższym wykładem, ani książkami, najważniejsza wydawała mi się w tej sytuacji jedynie krótka, sytuacyjna rozmowa. Podobnie jak Annette Wieviorka uważam, że rozmowa z dzieckiem o Auschwitz opiera się na podobnym zestawie pytań, co rozmowy dorosłych, a także, że „nie różnią się one [rozmowa z dzieckiem od rozmów dorosłych – M.T.] od pytań, które sama zadaję sobie w nieskończoność i które od ponad półwiecza powracają w rozważaniach historyków i filozofów” (Wieviorka 2015, 9). Wiele kwestii, o jakie pytała córka, pozostawiałam bez odpowiedzi lub formułowałam je ogólnikowo. Podobnie postępowałam w rozmowie z trzynastoletnią córką francuska historyczka; zapis jej rozmów z Mathilde można traktować jako wyraz bezsilności wobec zbrodni ludobójstwa, którą mimo to próbuje się wytłumaczyć. Spotkanie tych dwu emocji, bezsilności i woli jej pokonania, widać przede wszystkim w formie rozmów opublikowanych pod tytułem *Czym było Auschwitz?*

Jak opowiadać dziecku o Zagładzie? Opis przypadku (na podstawie twórczości Irit Amiel)

Jest ona prosta, w pewnym stopniu bezosobowa i przede wszystkim pozbawiona emocji, których należałoby się spodziewać podczas takiego dialogu. Stawiane przez trzynastolatkę pytania są zdawkowe, ale konkretne, można nawet powiedzieć: bezpardonowe³. W przypadku rozmów Róży ze mną było na odwrót: to ja stawiałam pytania, a ona odpowiadała. W ten sposób próbowałam się zorientować, co w niej zostało z lektur, co osiadło, czym naprawdę była zainteresowana, jak „przechowuje” w sobie wiedzę historyczną.

Odkąd pamiętam, nie broniłam jej dostępu do takiej wiedzy. Przygotowując się do zajęć ze studentami, wymagających zapoznania się z filmem, pozwalałam jej w tym uczestniczyć. Sceny naruszające ówczesną emocjonalność Róży bądź jej wrażliwość albo wyjaśniałam (jak podczas oglądania *Naganiacza* w reżyserii Ewy i Czesława Petelskich czy *Miejsca urodzenia* Pawła Łozińskiego), albo po prostu zatrzymywałam, jednak nigdy nie starałam się wybierać dla Róży specjalnych lektur, mających pomóc jej zrozumieć Holokaust. Podobały się jej niektóre współczesne beletryzacje biografii Janusza Korczaka, z zaciekawieniem przysłuchiwała się opowieści *Mama zawsze wraca* Agaty Tuszyńskiej, ale nigdy nie wykazywała tak żarliwego zainteresowania tekstem, jak w przypadku tekstów Amiel. Dodać warto, że gdy brakowało mi sił, by skończyć książkę, Róża zaproponowała, że skończy ją za mnie.

Rozmowa

Poniżej zamieszczam zapis fragmentów rozmowy z Różą, prowadzonej w styczniu 2021 roku:

M: Różyczko, co to jest zagłada Żydów?

R: Zagłada Żydów to jest takie (...), że Niemcy zabijają Żydów i zamykają w takich jakby miastach, ale takich, które otaczają mur.

M: Są otoczone murem. Pamiętasz, jak nazywały się te miasta?

R: Getto.

M: A gdzie usłyszałaś o zagładzie Żydów i gettach?

R: Jak rozmawiasz z tatą.

M: Przypominasz sobie pisarkę, o której kilka miesięcy temu pisałam, Irit Amiel?

R: Tak.

M: Co Cię w niej zainteresowało?

R: Nie wiem, po prostu mi się spodobała.

M: A co o niej zapamiętałaś?

R: Była przerzucona przez mur, który otaczał te miasta. A potem miała nową mamę i nowego tatę.

M: Pamiętasz może, gdzie znajdował się ten mur? W jakim mieście?

R: Nie.

M: W jakim wieku była Irit, gdy została przerzucona przez mur?

R: Była mała.

M: A to przetrzucenie oznaczało dla niej zupełne pożegnanie z rodzicami?

³Oto kilka z nich: „Czy to bolało?”, „Dlaczego?”, „Bez dzieci?”, „Czym dokładnie było getto?”, cyt. za: Wiewiórka A., 2015, *Czym było Auschwitz. Rozmowy z moją córką*, Tarasewicz P. (przeł.), Gdańsk, s. 16, 23, 45.

R: Tak.

M: A to, co pisze Amiel, jest smutne?

R: Jest trochę smutne i trochę wesołe.

M: Co masz na myśli?

R: Jeszcze nie wiem, nawet nie czytałaś mi o tym książki.

M: Co to znaczy, że Amiel jest Żydówką?

R: To znaczy, że urodziła się jako Żyd, a nie jako Polak czy ktoś inny.

Wnioski

Jak pisała Maria Montessori: „[j]eżeli więc któregoś dnia okazuje się, że dziecko jest niezwykle pracowite, że może przykładać się do pracy ze skupieniem, może kształcić się, ma w sobie naturalną dyscyplinę, jest to traktowane jak bajka, nie budzi to zdziwienia, a jedynie skojarzenia z czymś absurdalnym” (Montessori 2019, 62). Najważniejsze wydaje się pozbycie uprzedzeń i wsłuchanie się w naturalne potrzeby dziecka, które mogą manifestować się na różne sposoby. W przypadku mojej córki, jak sądzę, dało się zauważyć pewien kryzys, związany ze zmianą oczekiwań wobec matki i domowego otoczenia, poszerzeniem środowiska znajomych i zmianą wzorca kobiecości. Dotknął on także naszych wspólnych relacji: być może Róża była już tak zmęczona moją pracą i moim własnym zmęczeniem, że postanowiła mnie odciążyć, przejmując część moich własnych zainteresowań, w tym tych najtrudniejszych, związanych z Zagładą. Równocześnie pogłębiła swoją wiedzę na jej temat, co wydaje się tym ważniejsze, że jej chęć, by tak zrobić, okazała się autentyczna, niewymuszona i naturalna.

Impuls, by zainteresować się literaturą, pojawia się u dziecka niespodziewanie, ale wychodzi zwykle od otoczenia. Obserwując, czym się ono zajmuje, co robi, jak odnosi się do rzeczywistości i jak ją formuje, dziecko powtarza to, co widzi, i na tej podstawie kształtuje swoje umiejętności. Podpatrywanie wydaje się ważne, choć nigdy dokładnie nie wiadomo, dokąd ono dziecko zaprowadzi. Mimo iż opowiadanie sześciolatce czy siedmiolatce o Zagładzie za pomocą tzw. tekstów dla dorosłych może się dziś wydawać właśnie absurdalne, zastanawiać musi, dlaczego dzieci sięgają akurat po te właśnie teksty, a obojętnieją na literaturę tworzoną wprost dla nich, fikcyjną i w pewnym sensie „sztucznie” dostosowaną do ich wrażliwości⁴. W liście z grudnia 2019 roku Irit Amiel pytała: „jak można dalej nieść pamięć o tym, co się stało Żydom w Europie?”⁵. Sądzę, że jedynie w ten sposób, by chciały ją od nas przejąć dzieci. Literatura autorki *Podwójnego krajobrazu* stanowi doskonale medium, potrafi pośredniczyć między dramatem ludzkiego losu a ujmująco zwięzłą narracją; stwarza portrety i sylwetki, o których niemożna zapomnieć. Działa jak nagłe uderzenie światła w ciemnym pokoju – po chwili staje się po prostu nieodzowna i oczywista.

⁴ Pisałam o tym więcej: Tomczok M., 2020, *Getto łódzkie we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. Krytyka „nowej wrażliwości”, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”, nr 16, s. 665-684.

⁵ List w archiwum prywatnym autorki.

Bibliografia:

- Amiel Irit, 2010, *Kartka z pamiętnika*, w: *Osmaleni*, Głowiński M. (posł.), Warszawa.
- Amiel Irit, 2016, *Nie zdążyłam*, w: *Spóźniona / Delayed*, Kazmierski M. (przeł.), Frymorgen B. (przedm.), Kraków - Budapeszt.
- Mitzner Piotr, 2011, *Biedny język. Szkice o kryzysie słowa i literaturze wojennej*, Warszawa.
- Montessori Maria, 2019, *O kształtowaniu się człowieka*, Krolczuk-Wyganowska L. (przeł.), Camarda S. (red. nauk.), Warszawa.
- Patalas Agata, 2018, *Proza Irit Amiel wobec „sublokatorstwa” jako kategorii kulturowej („osmaleni” wobec „sublokatorek” i „sublokatorów”)*, w: *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, Janus-Sitarz A., Kania A. (red.), Kraków, s. 199-216.
- Wiewiorka Annette, 2015, *Czym było Auschwitz. Rozmowy z moją córką*, Tarasiewicz P. (przeł.), Gdańsk.

O Autorce:

Marta Tomczok - pracuje jako profesor uczelni w Uniwersytecie Śląskim, zajmuje się literaturą Zagłady oraz krytyką literacką, interesuje się także studiami nad energią, paliwami kopalnymi, przemysłem i jego rolą kulturotwórczą. Ostatnio opublikowała monografię *Czy Polacy i Żydzi nie nawidzą się nawzajem? Literatura jako mediacja* (Łódź 2019). Niebawem ukaze się jej książka poświęcona biografii i twórczości Irit Amiel. Redaktor naczelna „Narracji o Zagładzie”.

Przy sublokatorskim oknie. O *Oknie na tamtą stronę* Władysława Szlengla

At the subtenant's window. About Władysław Szlengel's poem *The window to the other side*

Piotr Kilanowski

Universidade Federal do Paraná, Kurytyba, Brazylia
ORCID: 0000-0003-0803-4291

Abstract: The aim of this article is to remind the figure of the Polish-Jewish poet of the Warsaw Ghetto, Władysław Szlengel, and to show his complex identity. Considering the problem of the poet's marginal presence in the canon of Polish culture, I attempt to reread his poem *Okno na tamtą stronę*, situating him within the context of romantic influences and other contemporary texts. The purpose of the reading is to better understand the identity of Szlengel as a representative of the Polish-Jewish intelligentsia, one of the generation of Jewish Kolumbowie, who suffered because of their marginalization and rejection in the culture they considered their own. I refer to this self-awareness, following Hanna Krall, as subtenant's identity.

Key words: Władysław Szlengel, polish-jewish identity, Warsaw ghetto's poetry

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przypomnienie postaci polsko-żydowskiego poety getta warszawskiego, Władysława Szlengla, i ukazanie jego złożonej tożsamości. Rozważając problem marginalnej obecności poety w kanonie kultury polskiej, podejmuję próbę ponownego odczytania jego wiersza *Okno na tamtą stronę*, sytuując go w kontekście wpływów romantycznych i innych współczesnych mu tekstów. Celem tej lektury jest pełniejsze zrozumienie tożsamości Szlengla jako reprezentanta polsko-żydowskiej inteligencji, jednego z pokolenia żydowskich Kolumbów boleśnie odczuwających swą marginalizację i odrzucenie w kulturze, którą uznawali za swoją. Ową samoświadomość, za Hanną Krall, określam mianem sublokatorskiej.

Słowa kluczowe: Władysław Szlengel, tożsamość polsko-żydowska, poezja getta warszawskiego

Od getta należało odwrócić oczy i nie patrzeć (tak jak nie patrzy się dziś często na drastyczne fotografie stamtąd), należało oddalić je od siebie, uczynić czymś obcym, bytującym gdzieś poza obszarem naszej moralnej odpowiedzialności. Szczelne zamknięcie getta (...) było elementem strategii mentalnej eksterminacji świata za murami, tego, że ułatwia się on ze świadomości ludzi po drugiej stronie.

Jacek Leociak, *Doświadczenia graniczne*, s. 106.

Pomimo upływu czasu i sukcesywnego pojawiania się nowych publikacji dotyczących poety i jego dzieła, Władysław Szlengel do dziś może być określany tytułem ostatniej większej publikacji jego wierszy (Szlengel 2013) opracowanej przez Magdalenę Stańczuk: poeta nieznany. Niewątpliwie składa się na to niepełne wciąż jeszcze rozpoznanie Szlengla wiele czynników: począwszy od tych fizycznych, dotyczących mieszkańca zburzonego i spalonego miasta (i tej jego części, która najbardziej ucierpiała) i członka wymordowanej mniejszości, poprzez te, które – z elitarnego punktu widzenia – dostrzegają w nim do dzisiaj poetę mniejszego, używającego staroświeckiego, pozornie sztamkowego stylu¹, kończąc na tych, które powodują, że poeta piszący po polsku i cierpiący z powodu doświadczeń antysemickich i obojętności na Zagładę, które opisuje w sposób bolesny dla tej wersji historii, chcąc dostrzegać jedynie postawy polskich Sprawiedliwych, nie został do tej pory w pełni włączony do kanonu literatury polskiej. Pozostając na marginesie tego kanonu, dalej pozostaje, używając jego własnej metafory, za murkiem², w oknie wyglądającym na stronę aryjską, z dala od centrum – wciąż zauważany przez niewielu. Oddzieleni metaforycznym murkiem pozostają również i inni wielcy autorzy polsko-żydowscy piszący w jidysz (jak np. Isaac Bashevis Singer³, Icyk Manger, Rachela Auerbach czy Abraham Suckewer) i po polsku⁴, nie wspominając w ogóle o piszących po hebrajsku⁵. Niektórzy z nich mają zapewnione swoje niekwestionowane miejsce w kanonie (np. Bolesław Leśmian, Julian Tuwim, Stanisław Jerzy Lec, Bruno Schulz, Janusz Korczak, Aleksander Wat czy Jan Brzechwa). Czasami powiązane jest to z wyparciem, zapomnieniem, zmarginalizowaniem lub ukrywaniem żydowskiego komponentu tożsamości (jak w przypadku Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, Stanisława Lema czy Tadeusza Różewicza), a czasami dzięki autoidentyfikacji wyraźnie wypowiedzianej (jak w przypadku przywróconej pamięci i kanonowi w wyniku wysiłków Izoldy Kiec, Zuzanny Ginczanki czy – czyniących

¹ O tym, że większość piszących „stojąc w obliczu tego, co nowe, a często skrajne (...) ucieka w to, co znajome, a co mieści się w (...) wzorcach kulturowych” pisał Piotr Mitzner (Mitzner 2011, 76) na podstawie spostrzeżeń Michała Borwicza. Piszący nie są w stanie stworzyć nowego języka i uciekają się do „starych, wysłużonych formuł”, klisz i sztam. Dzieje się tak, gdyż większość autorów tworzących w sytuacjach skrajnych „była osaczona nie myślami, lecz żałosnymi strzępami myśli”, jak twierdzi Borwicz, sam znajdujący się wielokrotnie w takich okolicznościach. Nawet jeżeli wiersze Szlengla pisane w niewyobrażalnych okolicznościach (możemy dowiedzieć się o nich choćby z jego wybitnego literackiego świadectwa prozą *Co czytałem umarłym*) mogą być uznawane za formalnie niedoskonałe, to okoliczności ich powstania jak i zawarte w nich głębsze treści ukazane m.in. w analizach Bożeny Shallcross (Shallcross 2010) czy Tomasza Żukowskiego (Żukowski 2010) niewątpliwie kwalifikują jego twórczość wojenną do obecności w polskim kanonie literackim.

² Analizę użycia słowa „murek” przez Szlengla przeprowadza Arkadiusz Morawiec (Morawiec 2015, 46-47) w artykule *Szlengel w Parku Krasińskich*.

³ Pomimo obecności pisarstwa Singera w polskiej świadomości i festiwalu noszących jego imię, oddzielenie metaforycznym murkiem przejawia się choćby w rzadkim wymienianiu go jednym tchem z noblistami piszącymi po polsku.

⁴ Wielu z nich, w tym Szlengla, przypomina książka *Ślady obecności* (2010, 7), stawiająca sobie za cel zwrócenie uwagi na zjawiska i twórców literatury polsko-żydowskiej, którzy „stanowią margines refleksji krytycznoliterackiej”.

⁵ Przykładem może być marginalna obecność w świadomości powszechnej innego noblisty, Szmuela Jozefa Agnona, który urodził się w 1888 roku w Buczaczu, mieście Emanuela Ringelbluma i Szymona Wiesenthala. Pierwszy i jak dotąd jedyny izraelski laureat Literackiej Nagrody Nobla, porównywany czasem do Borgesa, wśród swoich głównych tematów miał świat żydowskiej Galicji i był też autorem książki legend polsko-żydowskich *Polin: Sipurei agadot*.

kwestie polsko-żydowskie swoim głównym tematem – Hanny Krall, Adolfa Rudnickiego, Juliana Strykowskiego czy Henryka Grynberga). Szczęśliwie dokonywana od lat praca włączania tych mniej znanych autorów i tematów do ogólnej panoramy literatury polskiej przynosi widoczne, acz chyba jednak wciąż niewystarczające efekty.

W dalszym ciągu, z różnych powodów⁶ i pomimo całej pracy włożonej w uświadamianie tego faktu przez literaturę⁷, niewystarczająco obecny jest w ogólnej świadomości fakt, że kultura polska do czasów utworzenia w roku 1945, na mocy ustaleń jałtańskich, państwa narodowościowego była organizmem wieloetnicznym i wielokulturowym z istotnym udziałem elementu żydowskiego. Aby się o tym przekonać, wystarczy spojrzeć na historię polskiej piosenki z pierwszej połowy XX wieku. Zapominamy, że tak bardzo polski Starszy Pan A (Jerzy Wasowski) w czasie wojny musiał się ukrywać ze względu na swoje pochodzenie. Dzięki *Pianiście* nie mamy wątpliwości co do pochodzenia twórcy *Czerwonego autobusu*, Władysława Szpilmana. Wiemy również o pochodzeniu Mariana Hemara, kuzyna Stanisława Lema, ale czy podśpiewującym podczas Koncertu dla Niepodległej na Stadionie Narodowym piosenkę o miejscu pochodzenia ich obu przemknęło przez myśl, że *Tylko we Lwowie* (właśc. tyt. *Lwów jest jeden na świecie*), to przebój stworzony przez dwóch polskich Żydów⁸ i śpiewany przez trzeciego, postrzeganego jako arcy-polskiego, batiara Tońka⁹? Albo że kolejna stała pozycja śpiewników narodo-niepodległościowych, *Czerwone maki na Monte Cassino*, zostały skomponowane przez Alfreda Schütza, wyśpiewane przez Gwidona Boruckiego, po raz pierwszy nagrane przez Adama Astona i sfilmowane przez Michała Waszyńskiego – wszystkich pochodzących z rodzin żydowskich? Zresztą samo słowo „prebój” zawdzięczamy innemu słynnemu autorowi tekstów wielu piosenek Andrzejowi Włastowi, zamordowanemu podczas próby opuszczenia getta warszawskiego. Lista autorów, kompozytorów, śpiewaków i aktorów, związanych z utworami nieodmiennie kojarzonymi z „polskością”, jest długa i pełna niespodzianek. Z reguły nie pamięta się ich nazwisk i nie zwraca uwagi na ich pochodzenie. Świadczy to nie tylko o wybiórczej pamięci, ale również i o tym, że w tej dziedzinie nastąpiło we współczesnej pamięci całkowite zatarcie szczegółów umożliwiające pełną akceptację i wykluczające uprzedzenia, które w świadomości zbiorowej nie zezwalają, aby cokolwiek było niebinarne, jednocześnie żydowskie i arcy-polskie czy polskie¹⁰. Jednym z twórców na tej długiej liście jest Władysław Szlengel, autor słów do wielu powszechnie nuconych

⁶ Część z nich, związanych z polityką PRL, syntetycznie przedstawia Sławomir Buryła (2019, 39-41) na przykładzie literatury dotyczącej getta warszawskiego.

⁷ Wśród wielu takich dzieł wymieńmy tu tylko fundamentalne dla przywracania tej pamięci w ostatnich latach *Księgi Jakubowe* Olgi Tokarczuk i *Króla Szczechpana Twardocha* wraz z jego świetną adaptacją serialową.

⁸ Kompozytorem był genialny autor wielu przedwojennych szlagierów, Henryk Wars, a autorem słów, zamordowany, najprawdopodobniej w Obozie Janowskim, Emanuel Szlechter, również twórca dziesiątek tekstów popularnych przebojów.

⁹ Tońko lub Tońcio to postać stworzona i interpretowana przez aktora i doktora prawa, Henryka Vogelfängera.

¹⁰ Bardzo dziękuję Katarzynie Kuczyńskiej-Koschany za zwrócenie mi uwagi na tę kwestię.

piosenek. Najbardziej znane z nich to: *Panna Andzia ma wychodne*, *Chodź na piwko naprzeciwko*, dwa szlagiery wyśpiewane przez Wierę Gran, *Tango notturno* i *Jej pierwszy bal* (skomponowany przez Szpilmana, cała trójka spotkała się ponownie w „Café Sztuka” w getcie warszawskim) czy *Jadziem Panie Zielonka*, którego refren stał się powiedzeniem obecnym do dziś w zbiorowej świadomości językowej, pomimo tego, że nie udało się do niej trafić autorowi.

Szlengel niewątpliwie jest coraz częściej przypominany. Wśród prób zapełnienia owej luki w pamięci zbiorowej możemy wymienić wydanie płyty z jego piosenkami w roku 2015¹¹ czy realizację w 2018 roku spektaklu Teatru Telewizji w reżyserii Artura Hofmana¹², w całości opartego na piosenkach i wierszach Szlengla, do których muzykę skomponował Hadrian Filip Tabęcki. W tym samym roku izraelski zespół El Hameshorer podczas otwarcia festiwalu Warszawa Singera dał koncert piosenek, stworzonych do hebrajskich tłumaczeń wierszy Szlengla (pióra Haliny Birenbaum), pod kamienicą na ulicy Waliców 14, w której ongiś mieszkał poeta. Na osobną uwagę zasługuje niezwykle album *Biała Warszawa. Ballada o polskich poetach żydowskich* autorstwa Krieger Telus Band z 2014 roku. Właśnie przez muzykę artyści próbują włączyć do powszechnej świadomości twórczość poetów, którzy „byli Polakami, choć z plemienia Izraela”¹³. Piosenka na podstawie wiersza Szlengla *Rzeczy sąsiaduje tu z utworami skomponowanymi do tekstów takich poetów, jak Icyk Manger, Mordechaj Gebirtig czy Aharon Zeitlin. Co ciekawe, wszystkie te przedsięwzięcia łączą się z podkreśleniem muzyczności wierszy Szlengla, który, jako się rzekło, był wziętym tekściarzem.*

Dzięki zbiorom utworów poety, najpierw szerzej upowszechnionym w antologii *Pieśń ujdzie cało...* opracowanej przez Michała Borwicza (1947), a później w tomikach opracowanych przez Irenę Maciejewską (1979, pierwsze wydanie w 1977) i Magdalenę Stańczuk (2013), mamy dostęp do większości tego, co cudem zachowało się z jego obfitej spuścizny literackiej, w przypadku ostatniej z książek – wzbogaconego o twórczość przedwojenną. O swoich wojennych wierszach Szlengel, poeta tworzący wyłącznie po polsku, pisał w przedmowie, symptomatycznie zatytułowanej *Do polskiego czytelnika*, że pojawiały się „jak uśmiechy uspokajające umierającego między jednym drgnieniem bólu a drugim” (Szlengel 2013, 198). Zaiste tytuł tej przedmowy jest świadectwem, że „język nasz

¹¹ Płyta „Tanga Szlengla” opracowana przez Katarzynę Zimek była dodatkiem do *Gazety Wyborczej* 19-20.05 2015. Wiele z tekstów na płycie zostało napisanych wspólnie z Józefem Lipskim, z którym Szlengel współpracował również w „Café Sztuka”, a muzykę do najbardziej znanych tang andrusowskich *Panna Andzia ma wychodne*, *Chodź na piwko naprzeciwko* i *Jadziem Panie Zielonka* skomponował kolega Szlengla z podwórka na Walicowie, Bolesław Mucman. Obaj, podobnie jak Szlengel, zostali zamordowani w czasie wojny.

¹² Spektakl *Okno na tamtą stronę* został wyemitowany w TVP1 w 75 rocznicę wybuchu powstania w getcie warszawskim, 19.04.2018.

¹³ Cytat pochodzi z tekstu piosenki Jacka Telusa *Pierwsza ballada o polskich poetach żydowskich* otwierającej wzmiankowaną płytę.

stał się im obcy [w innej wersji:]¹⁴ język ich stał się nam obcy) / jak język innej planety”, jak napisał, patrząc z „aryjskiej” strony na getto w płomieniach, Czesław Miłosz (Miłosz 2011, 193-194). Niewątpliwie utwory „poety getta”, ocalałe z czasów wojny, należą do kategorii tych, których: „istnienie (...) jest wyzwaniem dla nas wszystkich” (Leociak 2016, 7). W innym miejscu o Zagładzie jako wyzwaniu dla refleksji o literaturze pisał Przemysław Czapliński (Czapliński 2004).

Wyzwanie rzucone przez istnienie tekstów Szlengla podejmowane jest przez literatów¹⁵ i badaczy. Jednym z pierwszych, którzy omawiali dzieło poety, był Emanuel Ringelblum (Ringelblum 1983, 580-585). W kontekście jego notatek i całego Archiwum Ringelbluma pisze o Szlenglu w swej książce Samuel D. Kassow (Kassow 2010, 288-297). Z klasycznych rozważań i prezentacji należy zacytować wstępy do antologii: Borwicza (1947), Maciejewskiej (Szlengel 1979) i Stańczuk (Szlengel 2013), jak również ważną w swoim czasie i istotną w zamyśle książkę Natana Grossa (Gross 1993), gdzie Szlengel i jego wiersze pojawiają się dość często. O Szlenglu jako o poecie łączącym w sobie polskość i żydowskość, który zmuszony jest do życia w świecie rozdzielonym murem przez boga podziału Binariususa, pisze Władysław Panas (Panas 1996). Rozważania o owym tragicznym rozdarciu poety, widzianym w kontekście śmierci i pamięci o niej na podstawie lektury wiersza *Dwie śmierci*, kontynuuje Marian Kisiel (Kisiel 2015, 21-31). Problem złożonej tożsamości etnicznej Szlengla pojawia się również w kontekście tematu bezdomności – u Madeleine G. Lévine (Levine 1999) i w kontekście naznaczenia żydowskością w artykule Beaty Przymuszały (Przymuszała 2011). Tomasz Żukowski (Żukowski 2005), ukazując zakorzenienie poety w polskiej tradycji romantycznej, zestawia *Dzwonki* Szlengla z *Lilijami* Mickiewicza¹⁶ i, w innej ze swoich prac (Żukowski 2010), dogłębnie analizuje wiele z wierszy Szlengla, zwracając uwagę na ciągłe, celowe współistnienie sprzeczności w tym dziele poetyckim, jego niejednoznaczność i wszechobecną, gryzącą ironię jako strategię świadectwa, ukazującego bunt marginesu przeciw centrum. Temat spokrewniony z ironią, bo krążący wokół czarnego humoru Szlengla, podejmuje Adam Kowalczyk (Kowalczyk 2015). Z kolei *Dandys i żydowskie rupiecie*, rozdział książki Bożeny Shallcross (Shallcross 2010,

¹⁴ Kwestia dwóch wersji *Campo di Fiori* Miłosza została omówiona przez Natana Grossa w rozdziale *Dzieje jednego wiersza* w przełomowej pozycji *Poeci i Szoa* (1993, 84-89) i poszerzona w artykule Marcina Wołka (2011). Natan Gross bodaj pierwszy zestawiał bezpośrednio ostatnią linijkę wiersza Miłosza („bunt wzniesi słowo poety”) z wierszem Szlengla *Kontratak*, jako słowem wzniesającym bunt. Wspominają o tej właśnie roli wiersza zagrzewającego do rebelii m.in. Marek Edelman (Krall 2017, p. 60), Michał Borwicz (1947, 37) czy Szymon Rogoziński, cytowany przez Arkadiusza Morawca (2015, 41).

¹⁵ Najważniejszych z nich wylicza i omawia Morawiec (2015, 51-52): Adolf Rudnicki, Henryk Grynberg, Piotr Mitzner, Irit Amiel, Krzysztof Boczkowski.

¹⁶ Ballada Mickiewicza pojawia się również w kontekście Zagłady w książce Hanny Krall *Wyjątkowo długa linia*, prowokując refleksje, dlaczego właśnie ten wiersz, pełen grozy związanej z obecnością zjawisk nadprzyrodzonych i zbrodni współistniejącej z normalnym światem, występuje w kontekście grozy i zbrodni Zagłady i normalnego świata istniejącego obok; zob. Krall 2017, 852-854 i 862. Żukowski (2005, 242), pisząc o *Dzwonkach*, sugeruje: „Paralela z *Lilijami* pozwala wydobyć całą komplikację spojrzenia na polską tożsamość z perspektywy polskiego Żyda, całkowicie zasymlowanego, a jednocześnie skazanego na getto. (...) Braterska solidarność nie zostaje zerwana wprost, ale przez zaniechanie.”

51-74), poświęcony Szlenglowi, po mistrzowsku podkreśla i łączy elementy dokumentalne i artystyczne w jego wierszach, dzięki skupieniu uwagi na roli przedmiotów w tej twórczości i na arcydzielnym użyciu metonimii przez poetę. Rzeczy, jako wyraziciele doświadczenia ludzkiego w poezji Szlengla, są również obiektem rozważań Karoliny Koprowskiej (Koprowska 2016). W kontekście literatury Zagłady analitycznego przeglądu różnych wierszy Szlengla¹⁷ dokonuje Piotr Matywiecki (Matywiecki 2012). Kończąc wreszcie ten krótki i niepełny przegląd odbioru Szlengla, dodam, iż cytowany już Arkadiusz Morawiec analizuje wiersz Piotra Mitznera i mierzy się z mitami narosłymi wokół poety. Na przykładzie rozważań o dacie śmierci poety getta, umieszczonych w kontekście ostatnich świadectw o nim (m.in. Skwara 2003, Najberg 1993, Rogoziński 1994), Morawiec unaocznia niepewność i skazanie na domysły historyków, biografów i literaturoznawców mierzących się z legendą Szlengla. Przykładami takiego skazania mogą być historia odnalezienia przez Halinę Birenbaum (Birenbaum 1998, 139) wiersza *Obrachunek z Bogiem*, historia odtwarzania wiersza *List*, przytoczona przez Natana Grossa (Gross 1993, 40), historia odnalezienia wierszy poety w pożydowskim stole i w Archiwum Ringelbluma, publikacja dotąd nieznanych, domniemanych i fragmentarycznych wierszy poety w tomie Archiwum Ringelbluma, poświęconym utworom literackim z getta warszawskiego (Żółkiewska, Tuszewicki 2017, 99-119), czy ostatnia lokalizacja kilku wierszy przedwojennych, które nie znalazły się w tomie opracowanym w 2013 przez Magdalenę Stańczuk¹⁸. Innym przykładem może być fakt, że dopiero w 2015 roku, na podstawie badań w archiwach, grupa naukowców (Flatau, Zimek, Lerski 2015) ustaliła, że Szlengel urodził się w 1912 (a nie jak dotąd uważała większość o nim piszących w 1914), ustalając również dane i personalia niektórych z jego bliskich. Jak widać, pomimo upływu prawie osiemdziesięciu lat od śmierci poety, temat jego życia i twórczości daleki jest od wyczerpującego i definitywnego zbadania, a okoliczności zawsze będą skazywać nas na przypuszczenia i fragmentaryczność. Badacz Szlengla, tamtej epoki, autorów i tekstów może powtórzyć za innym nieocalałym, Brunonem Schulzem (Schulz 2019, 506): „Tak tedy będziemy zbierali te aluzje, te ziemskie przybliżenia, te stacje i etapy po drogach naszego życia, jak ułamki potłuczonego zwierciadła. Będziemy zbierali po kawałku to, co jest jedno i niepodzielne”.

Jako tłumaczowi dane mi było – również – zmierzyć się z wyzwaniem, o którym piszą Czaplinski i Leociak. Efektem była edycja krytyczna poezji oraz prozy gettowej Szlengla, opatrzona przypisami i wydana w Brazylii (Szlengel 2018). Oprócz utworów poety książka zawiera również tekst

¹⁷ W tomie *Literatura polska wobec Zagłady (1939-1968)*, w części dotyczącej prozy piszą o Szlenglu również Sławomir Buryła i Dorota Krawczyńska.

¹⁸ Adresy bibliograficzne kilkunastu utworów Szlengla opublikowanych w prasie przedwojennej podał Adam Kowalczyk w rozprawie doktorskiej *Władysław Szlengel. Autor – Dzieło – Publiczność*, napisanej pod kierunkiem Krystyny Latawiec w 2020 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Niestety, dotąd nie udało mi się uzyskać dostępu do tej pozycji, niewątpliwie arcyważnej dla recepcji Szlengla, zatem sygnalizuję jedynie jej istnienie.

Ringelbluma o Szlenglu i rozdziały komentujące twórczość artysty, autorstwa Carlosa Reissa, dyrektora Muzeum Holokaustu w Kurytybie, Marcela Paivy de Souzy, mojego kolegi z polonistyki na Uniwersytecie Federalnym Parany, oraz wstęp i rozdział – napisane przeze mnie. Kwestia tłumaczenia utworów Szlengla na portugalski to temat na osobny artykuł. Tutaj pragnąłbym podzielić się jedynie refleksjami interpretacyjnymi, jakie nasunęły mi się przy tłumaczeniu jednego z najbardziej znanych wierszy Szlengla, *Okno na tamtą stronę*, który dał tytuł antologii *A janela para o outro lado*.

Już sama kwestia tytułu wywołała u mnie refleksję związaną z doświadczeniami tłumacza. Otóż w jednym z wierszy Paula Leminskiego¹⁹, który przełożyłem na polski, *Ouverture la vie en close*, pojawiają się rozważania etymologiczne na temat słowa *janela*, czyli okno. Autor wskazuje na nietypowe w porównaniu do innych języków pochodzenie tego słowa w portugalskim, wywodzącego się od łacińskiego *janua/januella* oznaczającego drzwi/drzwiczki (Leminski 2013, 65). Łacińskie słówko pochodzi od imienia staroitalskiego boga, opiekuna drzwi i bram, Janusa. A Janus, jak wiemy, ma dwie twarze, patrzy w dwie strony jednocześnie, zupełnie jak okno, które pozwala wyrzeć na zewnątrz i spojrzeć do wnętrza. Janus może symbolizować archetyp poety-kapłana, pośrednika pomiędzy światem duchowym i materialnym. Może być również doskonałą analogią dla zrozumienia Szlengla, człowieka patrzącego jednocześnie w dwie strony, identyfikującego się z tożsamościami polską i żydowską, człowieka, który jest wyrazicielem myśli, uczuć i doświadczeń ludzi zamkniętych w getcie i łącznikiem pomiędzy światem mówiącym w jidysz i po polsku, pomiędzy światem w murach i za murami. Pisał wszak poeta we wstępie *Do polskiego czytelnika*:

Wiersze, w które wejdziecie, moi drodzy, bez opasek, to dżungla, w której niełatwo znajdziecie drogę. Tematyka i rekwizyty są dla was obce i niezrozumiałe, wymagają wielu komentarzy. Są słowa i pointy, których głębie i przeraźliwy smutek poznać można po przygotowaniu, jakie dać może tylko życie za murem i pod pejczem esesmanów (Szlengel 2013, 198).

Okno Szlengla jest więc oknem janusowym, usytuowanym na progu światów, pozwalającym autorowi wyrzeć poza mury getta i pozwalającym nam z tej strony muru, z tej strony historii, z tej strony dzielącego nas metaforycznego murka, zajrzeć do getta. Spojrzenie Szlengla jest cenne, bo jest tą wizją, o której pisał Jacek Kuroń (Czapliński 2015, 41) w kontekście filmu *Shoah*:

Jaka jest różnica między Polakami a Żydami w czasie okupacji? Ano taka, że ja jechałem przez getto tramwajem na basen i oglądałem po tamtej stronie muru umierających ludzi. Lanzmann umieścił kamerę w oczach tego Żyda, który wtedy patrzył na mnie. On musiał mnie widzieć tak, jak widzi Lanzmann tych Polaków, i trudno mu się dziwić²⁰.

¹⁹ Ciekawą zbieżnością z podwójną tożsamością Szlengla jest fakt, że Leminski określał się jako Polak i Brazylijczyk, choć nie władał już prawie językiem polskich przodków, a pisał po portugalsku.

²⁰ Podobny dysonans podkreśla Jacek Leociak (2018, 118-119), analizując spojrzenia na getto z okien jadącego przez nie tramwaju. Autor zestawia kontrastujące ze sobą spojrzenia Zygmunta

Z drugiej strony Szlengel jest Żydem-allosemitą, jak pisze (za Magdaleną Stańczuk) Beata Przymuszała (Przymuszała 2011, 156). Jest też jednym z niewielu poetów getta piszących po polsku (Żółkiewska, Tuszewicki 2017, XXV), a to powoduje, że jego słowa otwierają przed nami jeszcze bardziej sproblematyzowaną perspektywę. Szlengel bowiem jest Żydem i Polakiem jednocześnie, ale jego tożsamość żydowska jest tożsamością zdystansowaną (Przymuszała 2011, 156-159), a tożsamość polska to tożsamość bolesnego odrzucenia. Nawet jeżeli w swoich wierszach (najbardziej chyba emblematycznie w wierszu *Dwie śmierci*) opisuje to, co Hanna Krall w *Zdążyć przed Panem Bogiem*, a potem w *Sublokatorce*, zdefiniowała jako jasność i ciemność (Panas 1996, 112), czyni to z perspektywy tragicznego sublokatora w obydwu kulturach. Metafora sublokatora, stworzona przez Krall, doskonale określa poczucie pozornej akceptacji, wyobcowania i niepełnowartościowości, które może być porównywalne z odrzuceniem obcego, imigranta jako kogoś gorszego, kto nigdy nie stanie się pełnoprawnym uczestnikiem wspólnoty²¹, wiecznie pozostając na jej marginesie. Dogłębne badania nad tematem takiego wykluczania nowych członków przez wspólnoty zasiedziały, marginesu przez centrum (por. obecność tych elementów u Szlengla w: Żukowski 2010) przeprowadzili Norbert Elias (niemiecki Żyd z Wrocławia) i John L. Scotson (1965).

Sublokatorstwo jako kategorię kultury polskiej zaproponowały Elżbieta Janicka i Joanna Tokarska-Bakir, widząc w sytuacji bohaterki Krall zjawisko paradygmatyczne:

Kłopoty sublokatorek/sublokatorów zazwyczaj zaczynają się, zanim jeszcze sformułują one/oni jakiegokolwiek roszczenie. Wystarczy, że zaczną problematyzować swoją sytuację. Czynią bowiem wówczas widocznym to, co ma pozostawać niewidoczne i niewyartykułowane. Przekonała się o tym Sublokatorka z prozy Hanny Krall. Hanna Krall natomiast – nazywając zjawisko – dostarczyła nowej kategorii opisu, a więc także narzędzia analizy i krytyki kultury opartej na dominacji i podporządkowaniu. Związane z nimi praktyki tak skutecznie pacyfikują zbiorową świadomość, że inne sposoby myślenia i postępowania wydają się w najlepszym razie marginalne i niezgodne z intuicją, w najgorszym zaś – szalone. Dominacja symboliczna zakłada pewien rodzaj współnictwa ze strony tych, którzy jej podlegają. Nie chodzi tu ani o bierne podporządkowanie, ani swobodny wybór. Posługując się tą paradoksalną ofertą „przymusowego wyboru”, grupa dominująca narzuca instytucjom i aktorom społecznym dopuszczalną listę tematów – bez uciekania się do otwartej przemocy (Janicka, Tokarska-Bakir 2013, 1).

Zaremba, współczującego obserwatora z wnętrza tramwaju, i Poli Rotszyld, rozczarowanej mieszkanki getta widzącej w obserwatorach jedynie bezdusznych gapiów.

²¹ Prócz *Sublokatorki*, gdzie autorka ukazuje temat „sublokatorstwa” na podstawie bohaterki posiadającej sporo podobieństw do niej samej, w innej książce, zatytułowanej *Wyjątkowo długa linia*, jedną z bohaterek opowieści czyni Krall trochę zapomnianą polsko-żydowską poetkę, Franciszkę Arnsztajnową. Tak pisarka (2017, 820) mówi na jej przykładzie o dramacie wykluczenia: „Franciszka Arnsztajnowa zwróciła się do żydowskiego Boga (<< Boże mych ojców, wielki Boże Izraela...>>) jeden raz, kiedy zaczynała pisać wiersze. Skarżyła Mu się. Opowiadała Mu o świecie – że ją odrzuca. Że nie życzy sobie jej obecności. Że ma dla niej, obcej, słowa bezlitosne: <<...I nigdy nam braćmi tve dzieci nie będą, I nigdy ci matką rodzoną zwać ziemię, A imię tve –tułacz... precz od nas, przybłądo>>.”

Autorki opisały również sytuację sublokatora idealnego. Wielu spośród twórców wymienionych powyżej (np. Michał Waszyński, Gustaw Herling-Grudziński, Stanisław Lem czy Tadeusz Różewicz) wpisuje się w tę kategorię i spojrzenie na nich z tej perspektywy wzbogaca lekturę ich twórczości.

Sublokator idealny to taki, który zaprzecza własnemu statusowi sublokatora. Jego rolą jest poświadczać wyidealizowany autowizerunek lokatora. Sublokator dostarcza lokatorowi alibi w razie oskarżenia tego ostatniego o praktyki dyskryminacyjne. Szczególnie cenny jako panaceum na innych sublokatorów – takich, którzy nie upraszają o tolerancję, lecz żądają równouprawnienia (Janicka, Tokarska-Bakir 2013, 2).

Aplikacja kategorii „sublokatorstwa” i stworzonej przez Irit Amiel kategorii „osmalenia” (sytuacji tych, którzy cudem przeżyli Zagładę, ale noszą ją w sobie do końca życia) została dokonana, przy okazji analizy prozy tej autorki, przez Agatę Patalas (2018). W swoim tekście badaczka nie tylko twórczo aplikuje obie kategorie, ukazując związki między nimi („<<sublokatorstwo egzystencjalne>> jest podstawową cechą <<osmalenia>>”, Patalas 2018, 210), ale jasno wskazuje na potrzebę włączenia pojęcia sublokatorstwa do dydaktyki polonistycznej jako pozwalającej lepiej zrozumieć nie tylko Zagładę, ale i świat wokół nas²².

Jedną z prób artystycznego odczytania problemu przedstawił nam w *Lokatorze* inny uciekinier z getta, Roman Polański (przy porównaniu warto zwrócić uwagę na obecność i znaczenie okna w tej wizji oraz na fakt, że autorem literackiego pierwowzoru był Roland Topor, Francuz pochodzenia polsko-żydowskiego). A to, że każdy poeta to *outsider*, wykluczony, Żyd, żyjący na marginesie oficjalnego nurtu kultury, stwierdziła Marina Cwietajewa, a przybliżyła Katarzyna Kuczyńska-Koschany (2013) w arcydzielnej próbie poszerzenia kanonu o antytotalitarne gesty poetyckie.

Wracając do okna w getcie, jak pisze Leociak:

budzi [ono] tęsknotę, daje namiastkę wolności. Ale wszystko to sprawia jeszcze większy ból, albowiem otwarte okno staje się paradoksalną figurą uwięzienia (...). Z getta uciec można tylko do getta. Okno w dzielnicy zamkniętej ma co najmniej podwójną symbolikę. Jest z jednej strony wyrazem pragnienia pokonania przepaści, nadziei na spotkanie ze światem, z ludźmi. Jest znakiem tęsknoty za otwartą przestrzenią, za wolnością. Z drugiej zaś strony boleśnie uzmysławia tę przepaść, odcięcie i odrzucenie (Leociak 2016, 196-197).

Jest zatem – tak jak i sam poeta – naznaczone podwójnością, jest znakiem jednocześnie wolności i zniewolenia, bezpieczeństwa i odrzucenia.

Czas spojrzeć na wiersz Szlengla (Szlengel 2013, 200-201):

Mam okno na tamtą stronę,
bezczelne żydowskie okno
na piękny park Krasińskiego,
gdzie liście jesienne mokną...
Pod wieczór szaroliliowy

²² Za zwrócenie uwagi na oba powyżej omawiane teksty serdecznie dziękuję Katarzynie Kuczyńskiej-Koschany.

składają gałęzie pokłon
i patrzą się drzewa aryjskie
w to moje żydowskie okno...
A mnie w oknie stanąć nie wolno
(bardzo to słuszny przepis),
żydowskie robaki... krety...
powinni i muszą być ślepi.
Niech siedzą w barłogach, norach
w robotę z utkwionym okiem
i wara im od patrzenia
i od żydowskich okien...
A ja... kiedy noc zapada...
by wszystko wyrównać i zatrzeć,
dopadam do okna w ciemności
i patrzę... żarłocznie patrzę...
i kradnę zgaszoną Warszawę,
szумы i gwizdy dalekie,
zarysy domów i ulic,
kikuty wieżyc kalekie...
Kradnę sylwetkę Ratusza,
u stóp mam plac Teatralny,
pozwala księżyc Wachmeister
na szmugiel sentymentalny...
Wbijają się oczy żarłocznie,
jak ostrza w pierś nocy utkwione,
w warszawski wieczór milczący,
w miasto me zaciemnione...
A kiedy mam dosyć zapasu
na jutro, a może i więcej...
żegnam milczące miasto,
magicznie podnoszę ręce...
zamykam oczy i szepcę:
- Warszawo... odezwij się... czekam...

Wnet fortepiany w mieście
podnoszą milczące wieka...
podnoszą się same na rozkaz
ciężkie, smutne, zmęczone...
i płynię ze stu fortepianów
w noc... Szopenowski polonez...
Wzywają mnie klawikordy,
w męką nabrzmiałej ciszy
płyną nad miastem akordy
spod trupio białych klawiszy...
Koniec... opuszczam ręce...
wraca do pudeł polonez...
Wracam i myślę, że źle jest
mieć okno na tamtą stronę...

Wiersz jest pozornie prosty, zawiera jednak w sobie wiele podwójnych znaczeń i zbudowany jest na opozycjach. Tomasz Żukowski zwraca uwagę:

Swoistość komunikatu z getta zasadza się na ironii, która pozwala współistnieć sprzecznościom i utrzymywać je w ciągłym napięciu. Szlengel bierze stronę banału. Mówi z marginesu ujawniając charakterystyczną dla niego mieszankę koszmaru, trywialności, wstydu i współczucia, które nie mogą znaleźć dla siebie stosownej formy wśród uznanych w kulturze sposobów mówienia (Żukowski 2010, 143).

Pozorną prostotę wierszy Szlengla tak opisuje Sławomir Buryła:

Szlengel – podobnie jak Jurandot – sięga po tradycyjną formę, by mówić o doświadczeniach granicznych. Ta prostota jest przejmująca. To z pewnością najwybitniejszy poeta getta, co więcej, jeden z najwybitniejszych poetów Zagłady. Jego *Kartka z dziennika „akcji”, Już czas, Rzeczy, Okno na tamtą stronę czy Mała stacja Treblinka* to genialna, choć przerażająca, kronika dziejów miasta za murem. Ale ta prostota jest zdradliwa. Siła liryki Szlengla tkwi w „podwójnym kodowaniu” (Buryła 2019, 37).

Jak przejawia się w tym wierszu owo „podwójne kodowanie”? Pozornie wiersz wydaje się świadectwem poetyckim Szlengla o tym, co widać przez jego okno w szopie szczotkarzy na Świętojerskiej 34. Widać Ogród Krasińskich i wieże Warszawy. Okno jest „bezczelne”, pozwala sobie na niedozwolone spojrzenie poza mur na nieobecną w getcie zieleń parku. Podczas zmierzchu widać jedynie „drzewa aryjskie” (w getcie drzew prawie nie było) i tylko one kłaniają się z szacunkiem wobec bólu poety, w odróżnieniu od ludzi z „aryjskiej” strony. Ci albo go nie zauważają, albo pozbawiają prawa do człowieczeństwa i zabraniają mu podchodzić do okna, grożąc śmiercią. On sam musi ukrywać się w podziemiach, jak kret czy robak. Metafora Żyda-kreta, użyta przez Szlengla, prawdopodobnie zainspirowała strażnika-kreta Miłosza z wiersza *Biedny chrześcijanin patrzy na getto* (zdaje się sugerować to Morawiec 2015, 48-49) i kreta z wiersza Jerzego Ficowskiego *Ściana płaczu* („więc jeszcze kret/ nosi żałobę/ i budzi kretowiska/ wyrzuty ziemi”, Ficowski 2014, 140). Obraz Szlengla patrzącego przez okno jest jednak bardziej skomplikowany. Czuje się on odrzucony i osamotniony. Czuje, że los niewolnika przeznaczonego na śmierć, „podczłowieka”, nie spotyka się ze zrozumieniem czy nawet zauważeniem przez kogokolwiek po drugiej stronie muru – z wyjątkiem „aryjskich drzew”.

Żeby obraz pogłębić, należy spojrzeć na Szlengla jako na człowieka o podwójnej tożsamości – pisarza, który podziwiał skamandrytów i Tuwima (ten był jego znajomym i mistrzem i, podobnie jak on, satyrykiem i tekściarzem) – i młodzieńca, który – tak jak Kolumbowie (choć nieco od nich starszy) – wychowany był w polskiej tradycji romantycznej²³. Odpowiadając na głosy stanowczego sprzeciwu, które do mnie dotarły w związku z użyciem sformułowania „żydowski Kolumb”, jako niewiele precyzującego i powiązanego z Romanem Bratnym, człowiekiem o skomplikowanej biografii, chciał-

²³ Na temat obecności i wpływów romantyzmu na poezję doby wojennej, zwłaszcza na pokolenie Kolumbów, pisał Piotr Mitzner (2011), szczególną uwagę poświęcając temu zagadnieniu w eseju *Romantyczna pułapka*.

bym podkreślić, że samo sformułowanie, wprowadzone przez Sławomira Buryłę²⁴, miało za jeden ze swoich celów włączenie żydowskich rówieśników Kolumbów do polskiego mitu, od którego pozostawali (nadal pozostają?) oddzieleni owym metaforycznym murkiem, o którym była już mowa. Co do samego określenia pokolenia, które przyszło na świat w latach 20. XX w. jako Kolumbów, to wydaje mi się, że określenie i mit przez nie stworzony już dawno odkleiły się nie tylko od Romana Bratnego, ale i od jego powieści, i funkcjonują niezależnie od niego w historiografii nie tylko literackiej. Niezależnie od złożonej biografii Bratnego, powstańca warszawskiego i więźnia oflagów, a potem autora literatury, w której istniały i elementy antysemityczne i takie, które propagandowo fałszowały rzeczywistość, uważam, że *Kolumbowie. Rocznik 20* nadal pozostają ważną pozycją w historii literatury polskiej, dziełem godnym pamięci i badań pomimo problematycznej biografii autora, a może nawet wręcz w jej kontekście (bo ta ukazuje zawiłości historii).

Warto tu przypomnieć, że Stanisław Skiernik, Kolumb z powieści Bratnego, podobnie jak jeden z jego pierwowzorów²⁵, Stanisław Likiernik (1923-2018), byli pochodzenia żydowskiego, tak samo jak sztandarowy twórca pokolenia Kolumbów, Krzysztof Kamil Baczyński. Obaj zresztą doskonale ilustrują kwestię sublokatorstwa jako kategorii kultury polskiej. Likiernik (podobnie jak powieściowy Skiernik) jest nazywany przez zwierzchnika Machabeuszem, pomimo niezgody na ten pseudonim²⁶, jako nieprzystający do jego poczucia tożsamości i wyjawiający niebezpieczną prawdę o jego pochodzeniu. Baczyński z kolei pisze – gdy trwało powstanie w getcie – wiersze, które do dziś bywają jednoznacznie interpretowane jako wiersze o Polakach²⁷. W samej powieści Bratnego znajdujemy nie tylko obrazy otwartego (jak choćby szmalcownicy) i utajnionego (wzmiankowana powyżej kwestia pseudonimu Machabeusz) antysemityzmu istniejącego w społeczeństwie polskim (obok postaw wręcz przeciwnych), ale i niesławną karuzelę na Placu Krasińskich, egzekucje Żydów dokonywane podczas powstania warszawskiego przez ugrupowania prawicowe (Alina, siostra Kolumba i żona Jerzego, wraz z dzieckiem padają ofiarą byłego policjanta szmalcownika, który przystał do powstania), lecz i takie tematy tabu

²⁴ O Szlenglu i innych żydowskich Kolumbach pisze Sławomir Buryła (2013, 13-113) w części książki zatytułowanej *Żydowskie Kolumbowie - (Nie)znana historia*, wskazuje tam również na powody nieobecności i niepopularności tego wątku w historiografii literackiej (s. 109-112).

²⁵ Drugim z pierwowzorów bohatera powieści był Krzysztof Sobieszkański (1916-1950), on także nieco starszy od pokolenia Kolumbów i będący również osobą o niejednoznacznej biografii, łączącej przedwojenne niemieckie więzienie, Pawiak, Auschwitz, bohaterską walkę w Kedywie i w powstaniu warszawskim z powojennymi przedsięwzięciami w Europie Zachodniej jakby rodem z powieści lotrzykowskiej czy filmów gangsterskich. Więcej na jego temat można dowiedzieć się z nominowanej do Nagrody Nike książki Emila Marata (2018) *Sen Kolumba*.

²⁶ Zob. Wójcik M., Marat E., Likiernik S., 2014, 122-125.

²⁷ Jako przykład mogę przytoczyć interpretację wiersza napisanego w kwietniu 1943, prawdopodobnie w czasie gdy trwało już powstanie w getcie, *** (*Byłeś jak wielkie stare drzewo*), odczytywanego jako odnoszącego się do narodu polskiego i pojawiającego się jako jedną z pierwszych przy wyszukiwaniu go przez Google: <https://www.bryk.pl/wypracowania/jezyk-polski/wiersze/20893-nasz-narod-jest-jak-drzewo-analiza-wiersza-k-k-baczyńskiego.html> (dostęp: 01.05.2021). Temat podwójnej tożsamości poety i niejednoznacznego sposobu jej zapisywania w wierszach, nawiązującego tak do romantycznego mitu, jak i poczucia wydziedziczenia, omawia Tomasz Zukowski (2004).

w rzeczywistości PRL-u, jak Katyń czy tortury i prześladowania AK-owców pod okupacją sowiecką i w początkach Polski Ludowej. Powieść Bratnego, przekazuje wiele demitologizującej prawdy o powstaniu warszawskim i konspiracji, prawdy niewygodnej – tak wtedy jak i dziś – bo przedstawiającej je w całej złożoności jako heroiczny i zarazem tragiczny absurd prowadzący do rzezi miasta spowodowanej politycznymi decyzjami dowództwa. Jest opowieścią ukazującą tragiczne uwikłanie polskiej młodzieży inteligenckiej w historię i jej tytuł wspaniale definiuje dramat pokolenia, który stał się również udziałem Szlengla i innych żydowskich Kolumbów: konflikt pomiędzy przerażającą rzeczywistością wojny, odkrywanej jako nowy świat, a zupełnie odmiennymi wyuczonymi wartościami, bazującymi na mitach romantycznych i patriotycznych. Nieczęsto jednak w historii literatury mówi się o Szlenglu jako o jednym z pokolenia Kolumbów. A wiele z inspiracji gettowych wierszy Szlengla wywodzi się właśnie z literatury romantycznej.

Zauważamy to we wspomnianej próbie dialogu pomiędzy dwiema balladami grozy: *Dzwonkami* i *Lilijami* (Żukowski 2005, 241-243). W wierszu Szlengla możemy dostrzec też obraz zjaw-dziadów, duchów dawnych lokatorów przyzywanych dzwonkami w przestrzeni żydowskiego mieszkania. Możemy dostrzec obraz wadzenia się z Bogiem, przypominający Konrada (zapewne odziedziczonego przez niego z żydowskiej tradycji zmagają ze Stwórcą), w wierszu *Obrachunek z Bogiem* (Bóg nie jest co prawda carem, za to chodzi bez opaski i ma paszport urugwajski) czy też, porównywalne z Konradowym, bluźniercze oskarżenie wobec niego w wierszu *Już czas*, gdzie Bóg, ponosząc winę za całą swoją obojętność, zmuszony jest do podzielenia losu żydowskiego i umiera w komorze gazowej. W wierszu *Za pięć dwunasta* pierwszy wers „nam schodzić nie kazano” (Szlengel 2013, 293) od razu sytuuje nas w romantycznej tradycji *Reduty Ordon*a, a w wierszu *Święta* Tomasz Żukowski (2010, 150) dostrzega nawiązanie brzmieniowo-konstrukcyjne do ballady *Trzech budrysów*, połączone przez kontrast z „pogodną gawędą” Mickiewicza.

Zresztą polska poezja romantyczna pełna była analogii do historii narodu wybranego, przejawiających się tak w mesjanizmie, jak i w toposie narodu uciemzonego, pozbawionego wolności i oplakującego tę stratę²⁸. Przypominają o tej, trochę zapomnianej już, tradycji na przykład wiersze Aleksandra Wata, wpisujące się w polsko-żydowskie opowiadanie o losie polskim przez opowieść o losie Izraelitów (np. aluzje do Psalmu 136/137 w *Wierzbach w Ałma-Acie* albo cytaty z wierszy Lenartowicza i Ujejskiego nawiązujących do tego samego psalmu w wierszu *Na melodie hebrajskie*). Odwołuje się do niej również Michał Borwicz, używając jako tytułu swej antologii cytatu z *Pieśni Wajdeloty*. Niektóre z pieśni Szlengla „uszły cało”, były też jak pieśń gminna – docierająca do wszystkich i mówiąca głosem ludu. Przez swoje świadectwo stanęły „na straży/ [n]arodowego pamiętek

²⁸ Na temat topiki psalmu 136(137) i jej związku z niewolą Polaków por. Burdziej B., 1999, *Super flumina Babylonis. Psalm 136(137) w literaturze polskiej XIX-XX w.*, Toruń.

kościola” (Mickiewicz 2000, 27), na przykład uwznioślając w romantycznym stylu ostatni marsz Korczaka w *Kartce z dziennika „akcji”*, ale „dzierżyły i broń archanioła” (tamże) jak wspomniany *Kontratak*, co „bunt wznieci[... n]a nowym Campo di Fiori” (Miłosz 2011, 194).

Wpisuje się niebezpośrednio w ten schemat również *Okno na tamtą stronę*. Cały wiersz, który wydaje się świadectwem tego, co widać z „bezczonego żydowskiego okna”, poświadcza „podwójne kodowanie”. Poeta bowiem najprawdopodobniej nie mógł zobaczyć nic poza „aryjskimi drzewami”. Szlengel „kradnie zgaszoną Warszawę” (obowiązywało zaciemnienie), wylicza budynki oddzielone parkiem, dość odległe i najprawdopodobniej w ciemności nocy niemożliwe do zobaczenia. Poeta wsłuchuje się w odgłosy dochodzące z ciemności i zaczyna sentymentalną podróż w wyobraźni do ukochanego miasta, tak bliskiego i dalekiego zarazem. Księżyc, jeden z symboli romantycznej poezji i jej natchnień, jest tu ironicznie zredukowany do roli „Wachmeistra”, pozwalającego na „szmugiel sentymentalny”. Oczy żarłocznie wbite w ciemność („jak ostrza w pierś nocy utkwione” – zauważmy dobór słownictwa w wierszu, który sugeruje panującą wokół przemoc i grozę: „ostrza”, „kikuty”, „męka”, „trupio białe”) nie widzą nic. Cała scena odbywa się w wyobraźni poety. „Spoglądając przez okno na horror getta, widziało się bowiem swój własny los, patrzyło się na samego siebie” (Leociak 2016, 198). Szlengel też patrzy w siebie i w swoją podwójną tożsamość. Niczym Mickiewicz na stepach Akermanu, „zamyka oczy i szepce:/ Warszawo... odezwij się... czekam...”. I niczym Mickiewicz musi sobie gorzko odpowiedzieć na koniec: „Jedźmy, nikt nie woła”, albo raczej, jak ukrywający się po drugiej stronie muru i równie boleśnie odczuwający obojętność współobywateli Jerzy Kamil Weintraub: „Jedźmy, nikt nie słyszy” (wiersz *Kurhany*, Weintraub 1986, 277).

Janusowe okno Szlengla jednocześnie spogląda na zewnątrz i do wewnątrz. Tak samo jak okno Korczaka, z którym Szlengel współpracował w getcie (tekst zaproszenia na ostatnie przedstawienie w sierocińcu jest autorstwa Szlengla), z którym łączyła go również miłość do Warszawy²⁹ i podwójna tożsamość polsko-żydowska (o podwójnej świadomości Korczaka zob. Mitzner 2011, 132-133). W ostatnim z zapisków *Pamiętnika*, datowanym na 4.08.1942, Korczak prowadzi wewnętrzny dialog z widzianym przez okno wartownikiem (Korczak 2012, 136-140)³⁰. Nie dowiadujemy się z tego dialogu wiele o Niemcu, ale za to dużo o humanistycznym spojrzeniu Korczaka, który próbuje nie widzieć w nim wroga i stara się go w wyobraźni zobaczyć jako człowieka³¹. Podobnie okno Szlengla pokazuje nam wnętrze,

²⁹ Możemy porównać miłość do rodzinnego miasta na przykładzie wierszy: *Okno na tamtą stronę*, *Telefon czy Paszporty* („Chciałbym mieć paszport Urugwaju, / mieć Costa Rica, Paragwaj/ po to by mieszkać spokojnie w Warszawie, / to jednak najpiękniejszy kraj”, Szlengel 2013, 214) i znany cytat z *Pamiętnika* Korczaka (2012, 38) „Warszawa jest moja i ja jestem jej. Powiem więcej: jestem nią”.

³⁰ Bardzo ciekawą reinterpretację owych ostatnich zapisków Korczaka zaproponowała autorka odkrywczej książki o Korczaku, Agnieszka Witkowska-Krych, w artykule *Dziesięć ostatnich zapisków Janusza Korczaka*, 2014, „Teksty Drugie”, nr 5 (89), s. 321-337.

³¹ Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na inne okno związane z Korczakiem. Amal, bohater sztuki *Poczta* Rabindranatha Tagore, na której przedstawienie w gettowym Domu Sierot Szlengel

człowieka, który ma nie tylko okno wychodzące na tamtą stronę w pokoju na Świętojerskiej. Jego wewnętrzne okno na tamtą stronę ukazuje nam również jego polską romantyczną tożsamość. Jak wygląda ten obraz wnętrza?

Poeta, niczym kapłan, *pontifex*, pomost pomiędzy światami, podnosi ręce w magicznym rytuale przywołania. Zamiast głosu z zewnątrz, o który woła, słyszy głos z wewnątrz, z wyobraźni. Na jego rozpaczliwe wezwanie odpowiada wewnętrzny ideał. Koncert Szopena na sto fortepianów, spowodowany magicznym gestem poety, jest iluzją (przypomnijmy: po drugiej stronie okna jest rozległy park, a poza tym muzyka Szopena była zakazana podczas okupacji). Wewnętrzny obraz polskość Szlengla to obraz nierealny, stworzony przez fascynację romantycznym mitem. Polonez Szopena, melodia polskiego romantyzmu, to muzyka, która kazała wierzyć w walkę pod sztandarem z Lelewelowskim (ponoć) napisem „Za wolność naszą i waszą”, w ideały braterstwa narodów i wspólnej walki. Szopen, kwintesencja polskiej duszy, symbol polskiego romantyzmu, gotowego do cierpienia i poświęceń za inne narody zderza się z „nabrzmią ciszą” po tamtej stronie. Idealistyczne wychowanie żydowskiego Kolumba w duchu polskiego romantyzmu zderza się z okrutną rzeczywistością obojętności i opuszczenia. Ideał romantycznego Polaka z jednej strony, a z drugiej – realia: stróż, który chodzi w futrze zagrabionym żydowskiemu poecie (*Klucz u stróża*), pomimo wcześniejszego (we wrześniu) braterstwa broni. Warto też w tym kontekście przytoczyć ostatni i najbardziej znany wiersz Zuzanny Ginczanki *Non omnis moriar*, która swoje rozczarowanie nieprzystającym do okrutnej antysemitycznej rzeczywistości idealistycznym romantycznym mitem wyraża sarkastycznie, trawestując *Testament mój* Słowackiego. U Szlengla (2013, 196) wiersz Słowackiego wybrzmiewa gorzko w jego posłowniu do tomiku *Co czytałem umarłym*: „I to wszystko czytałem umarłym... A żywi... No, cóż... żywi niechaj nie tracą nadziei...”. Aby wyrazić wspólnotę ukształtowania oraz różnicę doświadczeń i pamięci, przypomnijmy, że z tej samej strofy wiersza pochodzi metafora użyta jako tytuł powieści Aleksandra Kamińskiego i często przywoływana w opisie losu pokolenia Kolumbów: „kamienie na szaniec”.

Okno na tamtą stronę, na fantazmaty polskość, w które poeta wierzył, powoduje tym boleśniejsze rozczarowanie. To dlatego źle jest mieć podwójną tożsamość, wewnętrzne „okno na tamtą stronę”, które daje wyidealizowany obraz polskość romantycznej, fascynującej, nierealnej, romantyczny fantazmat, który opisywała Maria Janion jako część naszej tożsamości zbiorowej. Ten sam fantazmat, z którym boleśnie musieli zmierzyć się i polscy Kolumbowie, tyle że u Szlengla jeszcze boleśniejszy, bo pojawiający się w wewnętrznym oknie odrzuconego sublokatora. „Źle jest / mieć okno na tamtą stronę”, źle jest być pomiędzy światami, oczekiwać czegoś więcej od społeczeństwa postrzeganego przez pryzmat romantycznych ideałów,

napisał tekst zaproszenia, kontaktuje się ze światem jedynie przez okno. W oknie też wypatruje w momencie śmierci odwiedzin zapowiedzianego króla.

będąc jednocześnie częściowo z tego powodu zdystansowanym wobec swej żydowskiej tożsamości (Przymuszała 2011).

Przez inne okno na tamtą stronę na dwa tygodnie przed śmiercią patrzy inny sublokator o podwójnej tożsamości – Adam Czerniaków. Notuje w swoim dzienniku (Czerniaków 1983, 298) w dniu 9 lipca 1942 z rozgorączkaniem, acz próbując znaleźć obiektywną odpowiedź: „Po obiedzie ulicznicy polscy ciskają kamienie przez murki na Chłodną. (...) Często zadawałem sobie pytanie, czy Polska, to jest Mickiewicz i Słowacki, czy też ten ulicznik? Prawda leży pośrodku”³².

Odrzucony, opuszczony poeta, głos „gettowe[go] ‘my’ warszawskiej, żydowskiej inteligencji” (Matywiecki 2012, 236) nie dostrzega, że jest widziany z tamtej strony, że współczują mu i widzą jego dramat. Wszyscy poeci to Żydzi? Patrząc na karuzelę po drugiej stronie Ogrodu Krasińskich trudno w to uwierzyć, a jednak poeta Miłosz pisze o wielkim *Campo di Fiori*, a słowo *campo* może być przetłumaczone również jako na zawsze naznaczone w polszczyźnie słowo *obóz*. Prawdopodobnie w okolicy innej z granic getta³³ poetka Świrszczyńska patrzy w żydowskie okno, okno ukrywającego się po stronie „aryjskiej”:

Okno

Za dnia zawsze w tym oknie zapuszczone są firanki, wieczorem nigdy nie błyska tam światło.

Nocą otwiera to okno człowiek wykreślony z listy żywych. Patrzy na zamarte, ciemne miasto. Słucha, czy u bramy nie zadźwięczy dzwonek.

Słucha oddalonego piania kogutów w najgłębszej godzinie nocy, kiedy wydaje się, że nigdy nie będzie już świtu (Świrszczyńska 1997, 109).

Przy skrzyżowaniu Chłodnej i Żelaznej, gdzie była brama getta, opodal dawnego mieszkania Szlengla na Walicowie, Białoszewski w poemacie *Jerozolima* przeczuwa, że:

Tam – – w męczeńskim mieście
wśród ulic jasnych i złych
między posągi trupów

³² Polscy romantycy pojawiają się bardzo często w kontekstach bohaterstwa, rozczarowania i nawiązania do tradycji w tekstach prześladowanych Żydów. Przypomnę tu tylko, przepełniony „oddechem polskiej poezji romantycznej” (Janion 2009, 265), pamiętnik Calela Perechodnika (2011, cytaty m.in. ze Słowackiego – s. 73 i 167, i Mickiewicza – s. 101 i 238), pamiętnik Barucha Milcha (2012, 39) czy ostatecznie przesłanie ukrywającego Archiwum Ringelbluma Dawida Grabera (Kassov 2010, 16). Na nagrobku samego Czerniakowa, obok cytatu z Eklezjasty, znajduje się fragment wiersza Norwida *Coś ty Atenom zrobił, Sokratesie...*

³³ Pozwalają tak myśleć związki autorki z częścią Śródmieścia-Północ, będącą gettem i z nim graniczącą, gdzie po ucieczce z getta i po jego likwidacji znalazło schronienie najwięcej uciekinierów zza muru (zob. Engelking, Libionka, 2009, mapa pomiędzy s. 260-261). Kamienica, w której autorka mieszkała w czasie powstania warszawskiego, znajdowała się na ulicy Siennej, przez którą przebiegała przez jakiś czas granica getta. Barykada, której budowę uwieczniła, znajdowała się na Chmielnej, pomiędzy Zielną a Sosnową (w miejscu dzisiejszego Pałacu Kultury i Nauki), szpital powstańczy, w którym pracowała, to dawny Szpital Bersohnów i Baumanów (przed wojną pracował w nim Janusz Korczak, w czasie wojny gońcem w nim był Marek Edelman, a pracowały m.in. Adina Błady Szwajger, Anna Braude Hellerowa, Anna Margolis), ona sama urodziła się na Krochmalnej. Na tejże ulicy znajdowała się mydlarnia, którą jej matka dostała w posagu (informacje za Melion 1980, Nasiłowska 2014, 6-7 i Stechak 2017, 27). Sam cytowany wiersz powstał najpewniej już po wojnie i ukazał się w pierwszym powojennym tomiku Świrszczyńskiej *Liryki zebrane* (1958).

błądzą psalmiści
grając na strunach zardzewiałych drutów:
„.....Jerozolimo....”
Nie słyszy nikt.
(Białoszewski 2017, 26)

„Chciałbym tylko milczeć/ a milcząc kłamię” napisze poeta Ficowski (2014, 157), chodząc po ruinach getta na Muranowie i sprzeciwiając się „egzekucji pamięci”... Milczenie nie jest żadną możliwością, kiedy wewnętrzny widok z sublokatorskiego okna na tamtą stronę niezmiennie prezentuje bolesne odrzucenie, wieczne splątanie tożsamości, zwłaszcza teraz, gdy „pełno ich nigdzie” (Ficowski 2014, 147). Powinniśmy cały czas pamiętać, że „jesteśmy mimo wszystko / stróżami naszych braci// niewiedza o zaginionych / podważa realność świata”, jak pisał w wierszu *Pan Cogito o potrzebie ścisłości* Zbigniew Herbert (1998, 521). Milczenie jest jak zaniechanie, zbrodnia braci z *Lilij* (Żukowski 2005), jak obojętność i brak empatii, opisane w *Campo di Fiori*, dlatego wyzwaniem staje się ciągle przywracanie pamięci tamtych poetów i tamtej rzeczywistości, ciągle nad nimi refleksja powodująca przemianę świadomości – jedyny prawdziwy bunt, jaki może wzniecić słowo poety. W przeciwnym razie milczenie powoduje, że nocą „będziemy zabijać umarłych” (wiersz *Godzina dojrzała*, Ficowski 2014, 176), że „łomotanie ciszy w ciszę” (Szymborska 2016, 62) wciąż *Jeszcze* zagłusza wołanie z tamtej strony, a widok cały czas pozostaje taki sam, jak w anonimowym wierszu z 1935 roku przetłumaczonym z jidysz przez Halinę Birenbaum:

Polsko, Ojczyzno moja, dzieciństwa duszo,
Ty jesteś jak wiecznie otwarta rana,
Dla tych, którzy Cię wiecznie kochać muszą,
Bo tysiąclecia kajdanami z nimiś związana.

Nagle łyzy jak krwotok buchają ze mnie:
Polsko, kocham Cię wiecznie, potajemnie;
Niech milczy, kto Miłość zamilczeć może,
My, poeci, nie możemy; smutno nam, Boże.

Polska Ty mowo, niby krwi bandażem, przesiąkłaś mą duszę;
Do Boga po polsku mówię, gdy wzywam Go na morzu,
przez burze,
Po polsku kocham – gdzieś w Nowym Jorku lub Singapurze,
Bo kiedykolwiek Miłość wyznaję – po polsku
wyznawać muszę.
(Anonim, bez daty)

Bibliografia:

Anonim, bez daty, *Żydowski poeta z Polski*, Birenbaum H. (przeł.), http://www.dialog.org/art_pl/wiersze-autornieznany.htm (dostęp: 18.12.2020).

- Białoszewski Miron, 2017, *Polot nad niskimi sferami. Rozproszone i niepublikowane wiersze – przekłady poetyckie – dramaty – 1942-1970*, Byliniak M., Sokołowska S. (oprac.), Warszawa.
- Birenbaum Halina, 1998, *Każdy odzyskany dzień. Wspomnienia*, Sariusz-Skąpska I., (red.) Kraków.
- Borwicz Michał, 1947, *Pieśń ujdzie cało... Antologia wierszy o Żydach pod okupacją niemiecką*, Warszawa-Łódź-Kraków.
- Buryła Sławomir, 2013, *Tematy (nie)opisane*, Kraków.
- Buryła Sławomir, 2019, *Obraz getta warszawskiego w literaturze polskiej. Rekonans*, „Konteksty Kultury”, z. 1 (16), s. 33-51.
- Czapliński Przemysław, 2015, *Katastrofa wsteczna*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, nr 25, s. 37-66.
- Czapliński Przemysław, 2004, *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 5 (89), s. 9-22.
- Czerniaków Adam, 1986, *Dziennik getta warszawskiego 6 IX 1939-23 VII 1942*, Fuks M. (oprac.), Warszawa.
- Elias Norbert, Scotson John L., 1965, *The Established and the Outsiders. A Sociological Enquiry into Community Problems*, London.
- Engelking Barbara, Libionka Dariusz, 2009, *Żydzi w powstańczej Warszawie*, Warszawa.
- Ficowski Jerzy, 2014, *Lewe strony widoków*, Sommer P. (wybór i oprac.), Poznań.
- Flatau Piotr J., Zimek Katarzyna, Lerski Tomasz, 2015, *Wiemy więcej o Szlenglu*. List opublikowany na stronie Żydowskiego Instytutu Historycznego: <https://www.jhi.pl/blog/2015-09-08-wiemy-wiecej-o-szlenglu> (dostęp: 16.04.2018).
- Gross Natan, 1993, *Poeci i Szoa. Obraz Zagłady Żydów w poezji polskiej*, Sosnowiec.
- Herbert Zbigniew, 2008, *Wiersze zebrane*, Krynicki R. (oprac.), Kraków.
- Janicka Elżbieta, Tokarska-Bakir Joanna, *Sublokatorstwo jako kategoria kultury polskiej*, „Studia Litteraria Historica”, 2013, nr. 2, s. 1.
- Janion Maria, 2009, *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa.
- Kassow Samuel D., 2010, *Kto napisze naszą historię. Ukryte Archiwum Emanuela Ringelbluma*, Waluga G., Zienkiewicz O. (przeł.), Warszawa.
- Kisiel Marian, 2015, *Między wierszami: jednaście miniatur krytycznych*, Katowice.
- Koprowska Karolina, 2016, *Doświadczenia zapisane w rzeczach. O kilku wierszach Władysława Szlengla*, „Ruch Literacki”, z. 3 (336), s. 327-341.
- Korczak Janusz, 2012, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Ciesielska M. (przyp.), Leociak J. (posł.), Warszawa.
- Kowalczyk Adam, 2015, *Czarny humor w twórczości Władysława Szlengla ze szczególnym uwzględnieniem wiersza „Mała stacja Treblinka”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, nr 15, s. 121-129.

- Krall Hanna, 2017, *Fantom bólu. Reportaże wszystkie*, Kraków.
- Kuczyńska-Koschany Katarzyna, 2013, „Все поэты жи́ды”. *Antytotalitarne gesty poetyckie i kreacyjne wobec Zagłady oraz innych doświadczeń granicznych*, Poznań.
- Leminski Paulo, 2013, *Powróciło moje polskie serce/Meu coração de polaco voltou*, Kilanowski P., Szcześniak K. (przeł.), Katowice.
- Leociak Jacek, 2016, *Tekst wobec Zagłady. O relacjach z getta warszawskiego*, Toruń.
- Leociak Jacek, 2018, *Doświadczenia graniczne. Studia o dwudziestowiecznych formach reprezentacji*, Warszawa.
- Lévine Madeleine G., 1999, *Bezdomność w literaturze wojennej: typologia obrazowania*, „Teksty Drugie”, nr 4 (57), s. 7-17.
- Marat Emil, 2018, *Sen Kolumba*, Warszawa.
- Matywiecki Piotr, 2012, *Poezja*, w: Buryła S., Krawczyńska D., Leociak J. (red.), *Literatura polska wobec Zagłady (1939-1968)*, Warszawa, s. 174-239.
- Melion Katarzyna, 1980, *Budowałam barykadę*, reportaż radiowy z udziałem Anny Świrszczyńskiej, https://www.polskieradio.pl/80/1007/Artykul/411766_Budowalam-barykade-reportaz-Krystyny-Melion (dostęp: 16.04.2021).
- Mickiewicz Adam, 2000, *Konrad Wallenrod*, Gdańsk.
- Milch Baruch, 2012, *Testament*, Żbikowski A. (posł. i przyp.), Warszawa.
- Miłosz Czesław, *Wiersze wszystkie*, Kraków.
- Mitzner Piotr, 2011, *Biedny język. Szkice o kryzysie słowa i literaturze wojennej*, Warszawa.
- Morawiec Arkadiusz, 2015, *Szlengel w Parku Krasińskich*, „Tekstualia”, nr 1 (40), s. 37-53.
- Najberg Leon, 1993, *Ostatni powstańcy getta*, Warszawa.
- Nasiłowska Anna, 2014, *Tragizm i solidarność w powstaniu*, w: Świrszczyńska A., *Budowałam barykadę*, Warszawa.
- Panas Władysław, 1996, *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*, Lublin.
- Patalas Agata, 2018, *Proza Irit Amiel wobec „sublokatorstwa” jako kategorii kulturowej („osmaleni” wobec „sublokatorek” i „sublokatorów”)*, w: Janus-Sitarz A., Kania A. (red.), *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, Kraków.
- Perechodnik Calel, 2011, *Spowiedź*, Engel D. (oprac.), Warszawa.
- Przymuszała Beata, 2011, *Skaza żydowskości. Problem tożsamości etnicznej w tekstach poetyckich z czasów Zagłady*. „Świat Tekstów. Rocznik Słupski”, nr 9, s. 151-160.
- Ringelblum Emanuel, 1983, *Kronika getta warszawskiego: wrzesień 1939 – styczeń 1943*, Eisenach A. (oprac.), Rutkowski A. (przeł.), Warszawa.
- Rogoziński Szymon, 1994, *Moje szczęśliwe życie*, Łódź.

- Schulz Bruno, 2019, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Jarzębski J. (oprac.), wyd. elektroniczne, Wrocław.
- Shallcross Bożena, 2010, *Rzeczy i Zagłada*, Kraków.
- Skwara Marian, 2003, *Słowo wyniesione z getta: wiersze Władysława Szlengla*, „Pamiętnik Literacki”, z. 3 (94), s. 193-197.
- Stechak Oleksandra, 2017, „*Teraz pozostaną po nim już tylko obrazy...*”: pamięć o ojcu-artystcie w wierszach Anny Świrszczyńskiej, Sztokholm, https://www.slav.su.se/polopoly_fs/1.362142.1513264212!/menu/standard/file/Examensarbete%2019.12.2017.%20Oleksandra%20Stechak%20.pdf (dostęp: 16.04.2021).
- Szlengel Władysław, 1979, *Co czytałem umarłym. Wiersze getta warszawskiego*, Maciejewska I. (oprac.), wyd. drugie, uzupełnione i poprawione, Warszawa.
- Szlengel Władysław, 2013, *Poeta nieznany. Wybór tekstów*, Stańczuk M. (oprac.), Warszawa.
- Szlengel Władysław, 2018, *A janela para o outro lado. Poemas do Gueto de Varsóvia*, Kilanowski P. (oprac., przeł.), Fortaleza.
- Szymborska Wisława, 2016, *Wybór poezji*, Ligęza W. (oprac.), Wrocław.
- Ślady obecności*, 2010, Buryła S., Molisak A. (red.), Kraków.
- Świrszczyńska Anna, 1997, *Poezja*, Miłosz Cz. (oprac.), Warszawa.
- Weintraub Jerzy Kamil, 1986, *Utwory wybrane*, Matuszewski R. (wybór i wstęp), Warszawa.
- Wołk Marcin, 2011, *Język nasz, język ich. Jeszcze o wariantach tekstowych Campo di Fiori*. „Archiwum Emigracji: studia - szkice - dokumenty”, z. 1-2 (14-15), s. 21-32.
- Wójcik Michał, Marat Emil, Likiernik Stanisław, 2014, *Made in Poland. Opowiada jeden z ostatnich żołnierzy Kedywu Stanisław Likiernik*, Warszawa.
- Żółkiewska Agnieszka, Tuszewicki Marek, 2017, *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy, tom 26. Utwory literackie z getta warszawskiego*, Warszawa.
- Żukowski Tomasz, 2004, *Kręgiem ostrym rozdarty na pół. O niektórych wierszach K.K. Baczyńskiego z lat 1942-1944*, „Teksty Drugie”, nr 3 (87), s. 145-162.
- Żukowski Tomasz, 2005, *Ballady o Szoo*, w: Głowiński M., Chmielewska K., Makaruk K., Molisak A., Żukowski T. (red.), *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie*, Kraków.
- Żukowski Tomasz, 2010, *Władysław Szlengel. Ironia a strategia świadectwa*, w: *Ślady obecności*, Buryła S., Molisak A. (red.), Kraków.

O Autorze:

Piotr Kilanowski, prof. dr, tłumacz, wykładowca literatury polskiej w Katedrze Polonistyki Uniwersytetu Federalnego Parany w Kurytybie (Brazylia), którą kierował w latach 2011-2014, obecnie szef Departamentu Polonistyki, Germanistyki i Filologii Klasycznej na tym uniwersytecie. Jego zainteresowania naukowe związane są z literaturą polską XX wieku, ze

szczególnym naciskiem na poezję, dzieło Zbigniewa Herberta oraz literaturę Zagłady. Autor wielu publikacji popularyzujących literaturę polską w Brazylii. Przełożył na język polski m.in. poezje Paula Leminskiego *Powróciło moje polskie serce* (Katowice 2014, Curitiba 2015), a na język portugalski m.in. tomy Zbigniewa Herberta *A viagem do Senhor Cogito* (Katowice 2016) i *Senhor Cogito. Anotações da Casa Morta* (São Paulo 2019), Anny Świrszczyńskiej *Eu construía a barricada* (Curitiba 2017), Jerzego Ficowskiego *A leitura das cinzas* (Veneza - Belo Horizonte 2018), Władysława Szlengla *A janela para o outro lado* (Fortaleza 2018), Wisławy Szymborskiej *Riminhas para as crianças grandes* (Belo Horizonte 2018, współautorka Eneida Favre) oraz Irit Amiel *Não cheguei a Treblinka a tempo* (Fortaleza 2019). W czasopismach ukazały się również w jego przekładzie utwory m.in. Josifa Brodskiego, Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Cypriana Kamila Norwida, Bolesława Leśmiana, Zuzanny Ginczanki, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Władysława Broniewskiego, Antoniego Słonimskiego, Aleksandra Wata, Czesława Miłosza, Tadeusza Gajcego, Tadeusza Różewicza, Mirona Białoszewskiego, Stanisława Barańczaka, Ryszarda Krynickiego, Juliana Kornhausera, Adama Zagajewskiego, Jacka Kaczmarskiego, Tomasza Różyckiego, Krystyny Dąbrowskiej, Ewy Lipskiej i Stanisława Lema. Odznaczony srebrnym medalem Zasłużony Kulturze Gloria Artis (2018).

Pomoc wykluczonych, czyli o daremności – Zagłada w *Śladach* Ludwika Heringa

The excluded help, or about futility – the Holocaust
in Ludwik Hering's *Traces*

Beata Przymuszała

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-8915-748X

Abstract: The article shows the manner of presenting the Holocaust in Ludwik Hering's stories. It focuses on the construction of the narrator and the protagonist, analyzing their attitude to the situation of Jews. In the context of the anti-Semitism mentioned in the texts, the protagonists not only distance themselves from it, but they try to help the Jews. However, they are also aware of the limited nature of this help for Jews and reveal its realities. A helping Pole, who is socially excluded, is aware of the power of social rules which destroy the help itself.

Key words: Holocaust, the ghetto, helping Jews, empathy

Streszczenie: Artykuł pokazuje sposób przedstawiania Zagłady w opowiadaniach Ludwika Heringa. Skupia się na konstrukcji narratora i bohatera, analizując ich stosunek do sytuacji Żydów. W kontekście przywoływanego w tekstach antysemityzmu protagoniści nie tylko się wobec niego dystansują, ale starają się pomóc Żydom. Zdają sobie jednak przy tym sprawę z ograniczonego charakteru tej pomocy, odsłaniają jej realia. Pomagający Polak, sam społecznie wykluczony, ma świadomość siły społecznych reguł, które samą pomoc niszczą.

Słowa kluczowe: Zagłada, getto, pomoc Żydom, empatia

Książka Heringa to szczególna pozycja wśród tekstów o Zagładzie. Przede wszystkim wymowna jest jej długotrwała nieobecność w polskiej świadomości: składające się na nią opowiadania ukazały się w 1945 i 1946 roku w „Kuźnicy” i w „Głosie Ludu”. Spośród trzech z nich jedno, zatytułowane *Ślady*, wkrótce przedrukowano w zbiorze *W oczach pisarzy. Wybór opowieści wojennych (1939-1945)* – opracowanym przez Heringa-Grudzińskiego (Rzym 1947), fragmenty tego utworu pojawiły się też w *Wypisach szkolnych dla klasy VIII szkoły podstawowej* (Warszawa 1947). Natomiast opowiadanie zatytułowane *Meta* było publikowane tylko w fragmentach: czytelnicy czasopism mogli poznać jedynie wybór z części pierwszej oraz całą ostatnią,

piątą część. Całość *Mety* ukazała się po raz pierwszy w 2011 roku (Hering 2011, 103). Trzecie z opowiadań, zatytułowane *Zieleniak*, jest poświęcone sytuacji ludności w czasie powstania warszawskiego i z uwagi na tematykę nie będzie przedmiotem niniejszego artykułu.

I w *Śladach*, i w *Mecie* niezwykłym wyzwaniem jest postać narratora towarzyszącego wydarzeniom/uczestniczącego w nich – na jakiej zasadzie buduje on opowieść?

Obecne w szkolnych wypisach *Ślady* są historią małego chłopca, szmuglującego jedzenie do getta, poczuwającego się do odpowiedzialności za matkę. Tekst został tak skonstruowany, by po obrazie małych szmuglerów („Tak w mieście wołano za nimi: „Kot!...Kot!...,” i to znaczyło tyle co „Jude”. Zlepki błota i strachu. Zatajony w mroku sens nadchodzącego dnia: żebrzące, szczute dzieci”, (Hering 2011, 20)) przybliżyć perspektywę jednego z nich: chłopiec opowiada o głodzie, o płaczu i bezsilności matki, o swoim strachu przed leżącymi na ulicach trupami, o tym, jak sobie próbuje radzić z okradającymi szmuglerów „łobuzami”, o pomocy, jakiej raz doznał od nieznanego mężczyzny (który umył go, nakarmił i pozwolił się wyspać w łóżku) i o swoim ogromnym zmęczeniu. Zakończenie opowiadania to opis wielkiej likwidacji w 1942 roku, skupiony na następującej scenie: oddzielona od dziecka matka idzie – poganiana przez Niemca – tyłem, nie mogąc oderwać od malucha wzroku. Ostatnie zdania tekstu brzmią tak:

Przestrzeń – zraniona spojrzeniem matki oderwanej od dziecka – nie krwawi.

Pada drobny, gęsty śnieg. Niebo, ziemia i zrównane z ziemią getto drżą jak druk na rozsypanych się karcie (Hering 2011, 29).

Nie sposób wykluczyć, iż matka żegnała się wzrokiem z poznanym wcześniej przez czytelników chłopcem, zarazem kimkolwiek nie byłoby dziecko, dotkliwość opowiadania dla odbiorców pozostanie mocnym doświadczeniem. Autorowi udało się – dzięki oddaniu głosu jednemu ze szmuglujących dzieci – wywołać u czytających ten tekst poczucie „zaniku obcości”, jednocześnie wzbudzając poczucie bezsilności. Krajobraz po likwidacji getta pozostaje przestrzenią geograficzną – ale jest to przestrzeń martwa. „Przestrzeń, która nie krwawi” – ta animizacja/personifikacja nie służy jedynie zaprzeczeniu wzniosłości, równie dobrze może wiązać się z martwością, niemotą, brakiem czucia – zmrożeniem. Pozostaje poza dostępnymi słowami („rozsypanych się druk”).

Sylwia Karolak pokazywała, które fragmenty tego opowiadania zostały pominięte w wypisach (przedstawiające drastyczne realia życia w getcie oraz sformułowania uderzające w Polaków¹). Zarazem badaczka podkreśla, iż nawet w tak skróconej wersji obecność tego tekstu mogłaby kształtować inny sposób myślenia o Zagładzie, ponieważ okrojony utwór:

¹ „Przypuszczać można, iż fragmenty dotyczące krzywd, jakich żydowskie dzieci doświadczały od swych „aryjskich rówieśników”, (...) pominięte zostały ze względu na ich oceniającą wymowę, krytyczną wobec polskiego – „aryjskiego” społeczeństwa. (...) Inne usunięto prawdopodobnie z powodu ich drastyczności (...) lub po to, by nie budować przekonującego obrazu tragedii Żydów, który mógłby dodatkowo wzmocnić siłę oskarżenia Polaków” (Karolak 2014, 128).

Mógł stać się zaczątkiem kanonu literatury Zagłady – jest pierwszym tekstem, jaki pojawia się na liście lektur, w którym głos oddany zostaje ofierze, żydowskiemu dziecku czy też dzieciom. (...) Dopiero *Ślady* uświadamiają koszty strategii artystycznej wybranej przez Tadeusza Borowskiego i Zofię Nałkowską – wyboru opcji obiektywizmu (utrata perspektywy ofiar, niepokazywanie cierpienia i strachu) oraz reporterskiego dystansu powstałego wskutek lektury dokumentów (dystans wobec grozy, brak ocen; dokumenty mają „przemówić same”). Hering natomiast, przyjmując postawę empatyczną, utożsamia się z żydowskim strachem, poniżeniem, nie tylko współodczuwa, ale i współcierpi – tym samym znosi dystans (Karolak 2014, 131-132).

Oddanie głosu dziecku, „obrysowanie getta” jego spojrzeniem i doznaniem pomaga z pewnością w podjęciu wysiłku empatii, uwiarygadniając opis (dziecko jest w tym przypadku relacjonującym to, co widzi, jako „oczywiste”: wskazując na różnice między tamtym a tym światem, na tych różnicach poprzestaje) – nie jest jednak w żadnym wypadku prostym „współczującym gestem”, nie ma ułatwiać emocjonalnej identyfikacji². Narrator niemal nie komentuje wypowiedzi chłopca (choć ważna, niezwykle uderzająca jest delikatność, z jaką przybliży jego wygląd), posługuje się mową niezależną, z wyjątkiem stwierdzenia: „Nie ma wątpliwości w niczym, co mówi. Jeśli nawet nie akceptuje – to na pewno się nie dziwi” (Hering 2011, 23). To uważne słuchanie chłopca, powaga, jaką zostaje obdarzony, świadczą o narratorskiej sylwetce, o jego stosunku do codzienności dokonującej się na jego oczach Zagłady. To słuchanie nie zostaje bez śladu – ma rację Sylwia Karolak, pisząc o współcierpieniu: słuchanie sprawia ból, bo nie pozwala zapomnieć o tym, co dzieje się ludziom żyjącym obok i każe pamiętać o niewystarczalności podejmowanych działań, o ich absolutnej nieadekwatności.

W posłowie do pierwszego książkowego wydania całych opowiadań Heringa Ludmiła Murawska-Péju pisze o swym wuju:

Ludwik, bez skóry, nieodporny na cudzy ból, ból wszystkich istnień zdolnych do cierpienia. Wymagający, bezwzględny wobec siebie, gotów płacić najwyższą cenę, która jest ceną życia, angażuje się w pomoc uciekinierom zza muru getta³.

Nie tylko więc empatia, która nie należała do częstych reakcji (eufemistycznie to ujmując), ale i realnie świadczona pomoc Żydom współtworzą obraz autora/narratora tych opowiadań. Obraz empatycznego świadka?

Adam Lipszyc w świetnej, niezwykle zniuansowanej, interpretacji sylwetki Ludwika Heringa skupia się na jednym z opisanych przez niego obrazów z getta (opisanych w liście do Józefa Czapskiego i obecnym w opowiadaniu zatytułowanym *Meta*). Autor *Śladów* wspomina sytuację, w której przeprowadził wzrokiem (sygnalizując konieczność schowania się) Żydówkę przez zagrażający jej teren. Kiedy to wreszcie się udało, kobieta

² Odwołuję się w tym miejscu do sporu o różnicę między współczuciem a empatią – zob. Krawczyńska D., 2004, *Empatia? Substytucja? Identyfikacja? Jak czytać teksty o Zagładzie?*; Tokarska-Bakir J., 2004, *Kontekst ocalenia. O empatii i żałobie w historii, literaturoznawstwie i gdzie indziej*, „Teksty Drugie”, nr 5.

³ Murawska-Péju L., *Posłowie*, w: Hering L., 2011, *Ślady*, s. 110.

niezdarnie go pocałowała, mówiąc: „spotkałam człowieka”. Hering ujmuje to następująco:

I tak już jesteśmy związani jakby jedną liną nad przepaścią (właśnie tak) przez kilka godzin. Na mój znak zaczyna iść w moim kierunku i na mój znak cofa się. (...) Ta „wiążąca linia” to bardziej pogrubienie słowne niż metafora. (...) I to tylko po to to wszystko napisałem, żebyś wiedział, że wstyd, rozpacz, kłamstwo, kłamstwo tamtej chwili pali mnie tak samo dziś, jak i wtedy. Bo przecież to był moment odcięcia liny od siebie. A to mnie hamowało w pisaniu, że pisząc klaruję, jaki jestem nie dość, że szlachetny, to jeszcze cierpiący (Czapski, Hering 2017, 288).

Lipszyc dostrzega w tych słowach przerażenie wywołane poczuciem, iż robiąc „tak niewiele” (z czego wiele jest skazane i tak na porażkę), można choćby przez moment siebie docenić – fałszując ówczesną rzeczywistość:

Hering trwa w pozycji człowieka niosącego pomoc ludziom wydany na pastwę morderczego okrucieństwa, człowieka, który rzuca im linę spojrzenia, zawsze jednak w końcu musi ją odciąć, nigdy nie może być z nimi do końca. A ponieważ wie, że jego pomoc nigdy nie jest dostateczna i nigdy nie może naprawdę uchronić innego przed machinami zła, wstydy się, że sam mógłby zostać wzięty za kogoś, kto podtrzymuje fikcję o człowieku – i że jego słowa, choćby najokrutniejsze i najbardziej połamane, mogłyby zakryć grozę i wieczną niedostateczność niesionej pomocy (Lipszyc 2018, 202).

Hering nie chce być uznany za wspierającego świadka.

W opowiadaniach posługuje się figurą narratora zdystansowanego – jest wprawdzie obok bohaterów, w opisach nie posuwa się jednak dalej niż ironia mu na to pozwoli, słucha i przekazuje to, co usłyszał, ale bez dopowiedzeń.

Nie sposób wykluczyć, że to on sam pozwolił chłopcu z przywoływanego już opowiadania przenocować u siebie, nakarmił go i umył. Jak wspomina tamto spotkanie dziecko:

Ja mu powiedziałem, że myślałem, że on jest niedobry człowiek. To on się tak zdziwił, aż się zaczerwienił: „Naprawdę tak myślałeś, naprawdę?”, i mówi: „To pewnie tak jest”. Ale to nieprawda – on jest na pewno dobry (Hering 2011, 26).

Zaczerwienienie wskazuje na pojawienie się silnych emocji – jakby dziecko dotknęło obolałego miejsca. Między wstydem (że robię tak niewiele) i poczuciem winy (że nie mogę pomóc) „ja” obnaża nie tyle swoją niedoskonałość, ile poczucie własnej niegodności/splamienia – wrażenie, że jest się „niedobrym człowiekiem”. Mocno to eksponuje: osoba, która wydawała się spełniać wszystkie kryteria zaangażowania w pomoc Żydom, przyjmuje za własne określenie deprecjonujące jej człowieczeństwo. Próbuje pomagać, dostrzega zarówno niewystarczalność tej pomocy, jak i niejednoznaczność własnej sytuacji. Przecież może pomagać, bo jest usytuowany na „lepszniej pozycji”. On nie ma problemu z chodzeniem po ulicach, nie został oznaczony, nie boi się własnej twarzy (co było efektem napiętnowania tzw. złego (żydowskiego) wyglądu).

Opowiadający „wstydząc się” gestu pomocy, nie chce, by mógł on „zasługiwać na wdzięczność”. Narrator opowiadał cofa się przed próbami podziękowania za pomoc, nie tylko dlatego, że jest to pomoc zawsze niewystarczająca. Ta wdzięczność dowartościowuje osobę ją świadczącą (wywyższa ją), będąc jednocześnie sygnałem, płynącym od skazanych na zagładę, że dokonał się w nich proces interioryzacji naznaczenia: każdy gest przeciwstawiający się temu traktują jak wyjątek od reguły. Wdzięczność za drobny gest pomocy jest przecież nieadekwatna (jak ten niezdarny pocałunek kobiety „przeprowadzonej spojrzeniem” przez ulicę).

Pomoc Żydom w opowiadaniach Heringa odwołuje się do obrazu „ja” osoby ją „świadczącej” – jest rozpięta między wstydem z powodu jej niewystarczalności a lękiem przed jej dowartościowującym wymiarem. Jakby narrator pytał – czy można nie pomóc, będąc w lepszej sytuacji? Akceptując zarazem swą uprzywilejowaną pozycję (nawet jeśli jest ona lepsza jedynie relatywnie)? Pytanie to – choć wydaje się naiwne w swym absolutystycznym wymogu – problematyzuje „jasną stronę” pomocy i jest zadawane z pozycji osoby, której wiedza o okolicznościach jej świadczenia do naiwnych nie może należeć. Pomoc wydaje się tak bardzo niewystarczająca, że sama chęć jej udzielenia sprawia wrażenie minimalnego etycznego gestu, który i tak zawsze jednak może wzmacniać „ja” pomagających.

W *Śladach* narrator pozostawiał czytelniczki i czytelników z obrazem pustej przestrzeni po getcie, poprzedzonym opisem patrzącej za własnym dzieckiem Żydówki – spojrzeniem, które miało zachować jej dziecko w pamięci, nie służyć ratowaniu, nie mogło już dziecku pomóc. To spojrzenie było bezsilne – mimo że miało moc „zranienia przestrzeni”. Było spojrzeniem, które wołało o życie, zdając sobie sprawę z daremności:

Ta kobieta szła tyłem – patrząc na dziecko. Potknęła się, upadła. Kopnięta przez Niemca zgarnęła się z ziemi i szła dalej, tyłem, w rytm kroku pędzonego oddziału, nie odrywając oczu od bramy. Sto kroków – potem mur skręca (Hering 2011, 28).

Zestawienie tych dwóch spojrzeń jest niewspółmierne, tak jak niewspółmierna była sytuacja ludzi funkcjonujących po dwóch stronach muru. W *Mecie* – opowiadaniu, które po wojnie ukazało się jedynie w fragmentach – część nieopublikowana skupia się na reakcjach polskiego społeczeństwa na Zagładę: reakcjach przede wszystkim (choć nie tylko) tej „lepszej”, wykształconej grupy, odsłaniając zarazem los osoby, która zdecydowała się pomagać Żydom w przechodzeniu na drugą stronę.

W badaniach nad literaturą, która krótko po wojnie próbuje zdawać sprawę z doświadczeń zagładowych, opowiadania Heringa czytane są przede wszystkim jako relacje obrazujące skalę polskiego antysemityzmu. Katarzyna Chmielewska podkreśla, iż w tych tekstach ma on bardzo szeroki zasięg, żadna z grup nie jest go pozbawiona, a przy jednoczesnym procederze szmuglowania przez mur i dorabiania się na nim i czerpania w ten sposób zysku przez polską stronę pozwala on stać się postawą osłaniającą

faktyczne polskie motywacje⁴. Bożena Keff podkreśla absolutnie negatywny wymiar opowieści o stosunku Polaków wobec Zagłady:

W opowiadaniach Heringa nikt nie wypowiada pod adresem Żydów choćby jednej uwagi, która włączałaby ich w obręb gatunku ludzkiego. Żaden powszechny ludzki odruch nie jest w ich wypadku ani ludzki, ani oczywisty, włączając odruch samozachowawczy. Niemniej, żeby nic nie czuć, trzeba zrobić pewien wysiłek. „Chwilami zapominam, że to są Żydzi, i to jest jednak straszne” – mówi jedna z pań goszczących u inżyniera (Keff 2020, 29).

Przywołana wypowiedź zostaje szybko – u Heringa – odparta łagodnym wyrzutem, że nas Polaków niszczy sentymentalizm – a stawiający tę tezę podkreśla, iż jeśli pozbedziemy się tej wady: „Docenimy to jako rozwiązanie kwestii, której sami, przez sentymentalizm właśnie, nie potrafiliśmy w porę i... obawiam się... nie potrafilibyśmy nigdy rozwiązać” (Hering 2011, 82). Jak zauważa Keff, jedyny ślad odmowy takiego myślenia pojawi się w nieporęcznie sformułowanych zdaniach „babki od kóz”, która mówi, że „nawet najgorszy robak, też przecież chce żyć” (Hering 2011, 89) –

Wodziła wkoło białymi oczami, szukając potwierdzenia, ale ludzie nie zwracali na nią uwagi, rozchodzili się do mieszkań, i stara stała z rozłożonymi rękami – niepełna: dziwić się czy nie dziwić, że Żydzi chcą żyć (Hering 2011, 89).

Ostry sarkazm wydaje się wyrazem rozpaczy, przejścia przez nieprzekraczalną granicę. Bożena Keff, w podobnym tonie komentując te słowa, pisze o „za daleko posuniętym uniwersalizmie” kobiety pilnującej kozy i dodaje: >>Poza tym babka jest „nikim” << (Keff 2020, 29).

Cudzysłów eksponuje chwiejną perspektywę klasyfikacji – „babka jest nikiem” w społecznej hierarchii, nie ma *de facto* głosu, mówi, jakby nie mówiła. Ale jednak mówi, przynajmniej się odważa – kobieta porównująca Żydów do robaków odwraca sens antysemickich haseł (rozpropagowanych przez niemiecką propagandę w ostrzeżeniach zrównujących Żydów z insektami) i uderza w etykę, uzasadniającą panowanie nad zwierzętami. I ta wypowiedź, wypowiedź „z dołu”, zmienia perspektywę patrzenia na dziejącą się na oczach Polaków Zagładę.

Nieopublikowane w czasopiśmie części *Mety* zawierają przytoczone mocne antysemickie wypowiedzi (jak i te słowa starszej kobiety próbującej zrozumieć, co Żydzi czują) – ale nie ten ich aspekt wyróżnia pominięcie środkowej partii opowiadania (choć jego natężenie z pewnością nie było bez znaczenia). Istotnym elementem środkowych części jest historia

⁴ „Hering nie pozwala zamknąć rozpoznania antysemickiej mowy w klasowym rozróżnieniu, które znamy jako dyskurs o zdrowym centrum i chorym marginesie (...). Poczucie dystansu, niedostępności i izolacji getta, figura bystandera nie mają nic wspólnego z opisem połączonych krwioobiegów gospodarczych i społecznych, z figurą polskiego beneficjenta Zagłady, którą znajdziemy u Heringa” – Chmielewska K., 2019, *Narracje alternatywne wobec polityki pamięci. Lata czterdzieste*, w: *Opowieść o niewinności. Kategoria świadka Zagłady w kulturze polskiej (1942-2015)*, Hopfinger M., Żukowski T. (red.), s. 120, 122. Zob. też: Janicka E., *Świadkowie własnej sprawy. Polska narracja dominująca wobec Zagłady na przykładzie tekstu Marii Kann Na oczach świata (1943)*, w: *Lata czterdzieste. Początki polskiej narracji o Zagładzie*, 2019, Hopfinger M., Żukowski T. (red.), Warszawa. (Janicka podkreśla, iż Hering pokazał: „Skalę jednokierunkowego transferu ruchomości i nieruchomości, który dla Żydów oznaczał walkę o życie, a dla Polaków interes” – s. 136).

Brzozowskiego, stróża w garbarni. To historia wykluczenia – jednej z wersji polskich losów. Między pierwszą częścią *Mety*, skupioną na zarysowaniu relacji handlowych między dwiema stronami muru, z dokładnym wskazaniem polskich reakcji („Każda prawie rodzina po aryjskiej stronie była dotknięta nieszczęściem i żałobą i to było niewątpliwie zbrodnią Hitlera – ale jeśli chodziło o Żydów, Hitler był tylko wykonawcą wyroku boskiego” (Hering 2011, 51), a ostatnią częścią, w której pomoc jednemu z Żydów przez Brzozowskiego kończy się (po przypadkowym odnalezieniu uszykowanej przez stróża kryjówki) wydaniem młodego mężczyzny w ręce Niemców, zawarty jest życiorys człowieka, który po przyjeździe do miasta za pracę został człowiekiem bez miejsca.

Wykonując najcięższą i wyniszczającą pracę w garbarni, Brzozowski był zawsze „nie swoim”: „ – Ot, cham – mówiono. – Dorwał się jak głupi do roboty, zbija kabzę na morgi. Ciągnie do gnoju...” (Hering 2011, 56). Mimo determinacji powodującej, iż w tych warunkach zaczyna sobie układać życie, zakłada rodzinę, zaczyna lepiej zarabiać, los mu nie sprzyja – wypadek przy pracy powoduje utratę sił i konieczność przejścia na mniej intratne miejsce. Reakcje ludzi obok niego pracujących nie są mu obojętne – można powiedzieć, że jest on osobą świadomą „swojego miejsca w tych relacjach”, mocno je przeżywającą:

Brzozowski miał otwarte oczy na te różnice. Sam zepchnięty za ostatnie sztachety jak chore bydło, myślał często w długie noce o fabrycznej, miejskiej i ludzkiej sprawiedliwości. Marzył o powrocie na ziemię, gdzie znów poczułby się człowiekiem (Hering 2011, 62).

Odsunięty, zepchnięty, wciąż funkcjonujący nawet nie tyle „na pobożu”, ile poza grupą robotników „komplikuje sobie” sytuację jeszcze mocniej, rozpoczynając dodatkową pracę w żydowskiej firmie, by móc m.in. opłacić szkołę jedynemu, późno urodzonemu synowi. Staje się „żydowskim parobkiem” –

Brzozowski nie przejął się tym – do społeczności miejskiej i tak nie należał. Na zawsze pozostał „chamem”, „ćwokiem” i „cieciem”. Żył w odosobnieniu i może dlatego zaraził się przekonaniami masy. (...)

Obca była Brzozowskiemu ich mowa, obce obrzędy kiwających się w bożnicach postaci w białych z czarnymi pasami opończach – ale rozumiała aż nadto cała reszta codziennego życia (Hering 2011, 69).

Funkcjonowanie poza grupą może się wiązać (i pewnie często się wiąże) z mniejszą podatnością na grupowe przekonania, ale brak wrogości wobec Żydów uzasadnia mocniej poczucie wspólnej biedy⁵, codzienne przebywanie obok siebie. Syn Brzozowskiego wychowuje się razem z dziećmi

⁵ Jak komentuje narrator: „Tak było u wielu – u wszystkich prawie. Tak było i u najbliższego sąsiada, szmaciarza Majeranca, którego mijał o świcie, wracając z fabryki, i mijał wieczorem wracającego z twarzą tak wynędzniałą, że z przodu widać było tylko oczy, a z boku nos. Owszem, obserwował dwa świetnie prosperujące sklepy Hasfelda, ale nie dziwiło go to więcej niż wspaniałe sklepy zamożnych chrześcijan, a daleko mniej niż bogactwo fabrykanta i jego syna, raz po raz zmieniającego kształt i kolor auta” (Hering 2011, 70).

żydowskich robotników i różnica między nimi nie byłaby dla bohatera *Mety* ważna, gdyby nie „przypadkowa” śmierć ukochanego chłopaka – już studenta, który ginie razem ze swym żydowskim kolegą, zamordowany „jak Żyd” przez bojówki endeckie. „Nie byłaby ważna”, ale jednak na „różnicę” zwraca uwagę jego żona, matka zamordowanego chłopaka, mówiąc do matki drugiego z zabitych: „ – Mietek... no, ale... za co mój?” (Hering 2011, 73). Tych słów, które jak oskarżenie z ust kogoś bliskiego odebrała Żydówka, Brzozowski nie komentuje. Reaguje dopiero, gdy przychodzą do nich przedstawiciele endeków, chcąc przeprosić za pomyłkę („a właściwie nie od nas zależny wypadek w akcji” – Hering 2011, 74) i zwrócić koszty pogrzebu. Brzozowski wyrzuca ich, a o jego emocjonalnym stanie najlepiej świadczy to, że tej nocy – będąc w pracy – jest bliski popełnienia samobójstwa.

Jego historia nie jest bez znaczenia dla podejmowanych przez niego w czasie wojny decyzji. Z jednej strony świadomość, że nie udało mu się uratować młodego Żyda, któremu chciał pomóc w ucieczce z getta, przypomina mu o śmierci syna, zwiększając dotkliwość porażki (jakby kolejny raz nie mógł zapobiec śmierci tych, którzy mu ufali). Ale z drugiej strony, ten osobisty aspekt wydaje się jeszcze bardziej pogłębiony, nie sprowadza się tylko do powrotu traumy (co w żadnym wypadku nie osłabia siły jej ponownego doświadczania). Brzozowski rozumie siłę wykluczenia, ponieważ miażdżyła ona jego życie: ulokowany na samym dnie, nie mógł na nic liczyć, nie powinien niczego się spodziewać. Mógł jedynie trwać w miejscu wyznaczonym przez społeczność, do której przybył. I pewnie by tak trwał – gdyby nie zobaczył, jakie są dalsze możliwe etapy procesu odrzucania: śmierć syna, który ginie jako Żyd, odsłania meritum wykluczenia. Przemoc, która nie cofnie się przed eliminacją.

Brzozowski zna wykluczenie, podobnie jak „babka od kóz”, która porównując broniących się Żydów do robaków, zwraca uwagę na zwierzęcy, podstawowy odruch obronny, na instynkt życia. To bolesny, dojmujący paradoks: figura dehumanizacji Żydów staje się w wypowiedzi tej kobiety wyrazem ostrego sprzeciwu wobec pokrętnych wywodów, uzasadniających możliwość eliminacji – czyli zabijania. Wypowiedź kobiety pokazuje nie tylko, że nie wolno sprowadzać Żydów do roli zwierząt, ale – więcej – że nie wolno zabijać nawet zwierząt najniższych. Ich pragnienie życia jest niezbywalne. Jakby nieświadomie przejmując sposób myślenia nazistów, dokonuje jego całkowitego przeformułowania przez zaprzeczenie założeniom.

I „babka od kóz”, i Brzozowski są „chamami” – nikt nie liczy się z ich zdaniem, nikt o to zdanie nie pyta. Gdy stróż przychodzi do dyrektora garbarni, by powiedzieć, że odchodzi z pracy, dyrektor odsyła go do kasy, nie pytając o powody.

Silne deprecjonowanie osób przez grupę sprzyja z pewnością działaniom o charakterze odwetowym – im bardziej ktoś czuje się zdegradowany, tym mocniej pragnie „odzyskać” poczucie wartości nierzadko kosztem „innych innych”. Antysemityczne poglądy (mocno eksponowane w opowiadaniach

Heringa) mogłyby być w takim przypadku wyrazem „odwetu słabszych”. Psychologowie społeczni zauważają jednak, iż:

różne formy zagrożenia pozytywnego obrazu grupy własnej skutkują wzrostem negatywności postaw wobec „obcych”, chociaż efekt taki występuje przede wszystkim u osób silnie identyfikujących się z grupą własną (Kofta, Bilewicz 2011, 11).

Gdyby powyższe spostrzeżenia potraktować jako kontekst przybliżający sposób myślenia Brzozowskiego, to uwaga narratora o „osobnym życiu” protagonisty opowiadania pozwalałaby potraktować „brak zarażenia przekonaniem masy” jako wyraz „zbawionego dystansu”. Można także byłoby spojrzeć na decyzję stróża z jeszcze innej strony, skupiając się na kwestii obrazu jego „ja”. Mowa tu – za psychologami – o różnicy w deprecjowaniu innych wynikającej z posiadania niskiej lub wysokiej samooceny. Paradoksalnie bowiem, to osoby mające wysoką samoocenę najczęściej mocno reagują na jej obniżenie i chętniej podejmują stereotypy grupowe (Kofta, Bilewicz 2011, 12). Brzozowski z pewnością nie posiadał zbyt wysokiej samooceny, byłby to więc kolejny argument wyjaśniający (a przynajmniej próbujący naświetlić) jego decyzję.

Czy Brzozowski pomaga Żydom, bo był wcześniej wyśmiewany, poniżany, bo nie miał zbyt dobrego zdania o sobie? To wiele przybliży, ale nie pozwala zapomnieć o innych, którzy tak nie robili (którzy antysemityzmem odreagowywali swoje poczucie upokorzenia). Bohater opowiadania na końcu, gdy odchodzi z pracy, mówi dyrektorowi o dziurze, która umożliwiała Żydom przedostawanie się na drugą stronę muru i każe ją zamurować. Tę scenę Adam Lipszyc komentuje następująco: „W obliczu niemal nieuchronnej śmierci, która czeka na zbiegów także poza murami getta, aktem miłosierdzia okazuje się ostatecznie odcięcie drogi ucieczki i zdławienie nadziei w środku” (Lipszyc 2018, 194). Lipszyc ma rację, używając pozornie jedynie nieadekwatnego określenia: miłosierna może być odmowa „wzmacniania złudzeń”. Ale też nie sposób nie zauważyć, iż Brzozowski decyduje się na ten akt z trudem, po wielu próbach przeciwstawienia się antysemickim działaniom po tej stronie muru:

Stary jakby nie słyszał – szedł wolno do wyjścia – w połowie Sali zadreptał ciężko w miejscu – odwróciwszy się trochę, zachrypiał:

– Za kominem... w starym fundamencie.... Jest dziura. – Zachłysnął się. Szczęki kłębiły przez chwilę napływ śliny. Splunął na błyszczącą posadzkę i wywarczał głucho w stronę biurka: – Trzeba zamurować (Hering 2011, 101).

Działa, mając dotkliwą świadomość rozpoznania niemożności zmiany, taką świadomość, jaką dała mu próba wydobycia się ze swojego miejsca, ze swojego „społecznego dołu”: nie zmieni się świata. To świadomość rozpaczy, doświadczenia niemożności i ciemności. Jeśli, jak mówiła „babka od kóz”, każdy robak chce żyć, to każdy wciąż trafia na przedstawiciela silniejszego gatunku.

Gest Brzozowskiego jest mocną diagnozą przedwojennej i wojennej rzeczywistości: to nie tylko lęk wobec bycia uznanym za (niesłusznie, jego zdaniem) wspierającego świadka (zawsze pomagającego za mało), to także wyraz utraty wiary w możliwość zmiany tego świata. Świata, w którym nawet pomoc okazuje się przedłużaniem cierpienia.

Pytany niedawno o to, „jak uczyć o Zagładzie”, Jacek Leociak powiedział:

Uczę od dwudziestu pięciu lat i uważam, że bardzo trudno znaleźć język mówienia o Zagładzie. To nie była sytuacja, w której biedni Żydzi zostali zamordowani przez bardzo złych Niemców. Ta sytuacja wzięła nas samych w mrok tego, do czego człowiek jest zdolny. Nie chodzi o to, żeby prezentować schemat historyczny. Raczej o to, żeby zadawać pytania i pokazywać innym tajemnicę, głębię ludzkiego znieprawienia, ale i niejednoznaczność tej sytuacji⁶.

Teksty Ludwika Heringa pozwalają w taki właśnie sposób myśleć o Zagładzie, prowokują do zadawania pytań bardzo trudnych, niemal bolesnych, na które nie ma i nie będzie „jasnych” odpowiedzi.

Bibliografia:

- Czapski Józef, Hering Ludwik, 2017, *Listy 1939-1982*, t. II, Gdańsk.
- Hering Ludwik, 2011, *Ślady*, Warszawa.
- Karolak Sylwia, 2014, *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947-1991. Kanon, który nie powstał*, Poznań.
- Keff Bożena, 2020, *Strażnicy fatum. Literatura dekad powojennych o Zagładzie, Polakach i Żydach. Dyskurs publiczny wobec antysemityzmu*, Warszawa.
- Kofta Mirosław, Bilewicz Michał, 2011, *Wprowadzenie. Zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe: nowe idee*, w: Kofta M., Bilewicz M. (red.), *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, Warszawa.
- Krawczyńska Dorota, 2004, *Empatia? Substytucja? Identyfikacja? Jak czytać teksty o Zagładzie?* „Teksty Drugie”, nr 5.
- Lipszyc Adam, 2018, *Ludwik Hering: racja milczenia*, w: *Czerwone listy. Eseje frankistowskie o literaturze polskiej*, Kraków.
- Światło w ciemności świeci*. Rozmowa z Jackiem Leociakiem, 2018, „Krytyka Polityczna”, nr 46.
- Tokarska-Bakir Joanna, 2004, *Kontekst ocalenia. O empatii i żałobie w historii, literaturoznawstwie i gdzie indziej*, „Teksty Drugie”, nr 5.

⁶ Światło w ciemności świeci. Rozmowa z Jackiem Leociakiem, 2018, „Krytyka Polityczna”, nr 46, 115.

O Autorce:

Beata Przymuszała, dr hab., profesorka UAM – Zakład Semiotyki Literatury, literaturoznawczyni, teoretyczka, badaczka literatury XX i XXI wieku. Zajmuje się literaturą Zagłady, afektywnymi i emocjonalnymi aspektami tekstów, relacjami między tekstami kultury. Ostatnio opublikowała m.in.: *Smugi Zagłady. Emocjonalne i konwencjonalne aspekty tekstów ofiar i ich dzieci* (2016); *Smugi Zagłady – książki przeoczone. Borwicz i inni* (2019).

Motyw szycia i haftu w najnowszej polskiej literaturze dla dzieci dotyczącej Zagłady

The theme of sewing and embroidery in the latest Polish children's literature about the Holocaust

Agnieszka Kwiatkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-5178-631X

Abstract: The motif of thread and the related activities of weaving, spinning, sewing are of great importance in the Jewish culture. It also plays an important role in the recent Polish children's literature devoted to the subject of the Holocaust. Knitting Jewish women are reminiscent of ancient Parkas, the thread is often the symbol of the bond that ties the protagonists; it shows the way of escape and constitutes the matter which can be changed, repeating the creative gesture of God. Above all, it is the metaphor of memory – a story of the past which introduces its plot into the collective consciousness.

Key words: thread, yarn, weaver, sewing, embroidery, Holocaust, children's literature

Streszczenie: Motyw nici i powiązanych z nimi czynności tkania, przędzenia, szycia jest niezwykle istotny w kulturze żydowskiej. Odgrywa też ważną rolę w najnowszej polskiej literaturze dla dzieci poświęconej tematowi Zagłady. Żydówki dziergające na drutach przypominają antyczne Parki, nić często jest symbolem więzi łączącej bohaterów, wskazuje drogę ucieczki i stanowi materię, którą można przemieniać, powtarzając stworczy gest Boga. Przede wszystkim jest metaforą pamięci – opowieścią o przeszłości, która wprowadza swój wątek do zbiorowej świadomości.

Słowa kluczowe: nić, przędza, tkacz, szycie, haft, Zagłada, literatura dla dzieci

Pan tak przemówił do Mojżesza: (...) Uczynisz przybytek z dziesięciu tkanin uczynisz go z kręconego bisioru, z fioletowej i czerwonej purpury, z karmazynu – z cherubami wykonanymi przez biegłego tkacza. Długość poszczególnej tkaniny winna wynosić dwadzieścia osiem łokci, a szerokość poszczególnej tkaniny cztery łokcie; wszystkie zaś tkaniny winny mieć jednakowe wymiary. Pięć tkanin będzie powiązanych ze sobą – jedna z drugą, podobnie drugie pięć tkanin będzie powiązanych ze sobą jedna z drugą. I przyszyjesz wstążki z fioletowej purpury na brzegach jednej tkaniny, gdzie winna być spięta, i tak też uczynisz na brzegach ostatniej tkaniny, gdzie winna być spięta. Pięćdziesiąt zaś wstążek przyszyjesz do jednej tkaniny i pięćdziesiąt wstążek przyszyjesz do drugiej tkaniny w miejscu, w którym mają być spięte, tak żeby wstążki były przyszyte naprzeciw siebie. Ponadto przyszyjesz pięćdziesiąt złotych kółek i zwiążesz tkaniny przy pomocy tych kółek, i przybytek będzie stanowił jedną całość (Wj 25,1; 26, 1-6).

W taki sposób patriarcha Izraela przygotować miał Namiot Spotkania – święty przybytek, w którym przechowywana będzie Arka Przymierza. Tkanie, szycie, haftowanie stały się więc potwierdzeniem i podtrzymaniem Przymierza, jakie Jahwe zawarł z Mojżeszem na górze Horeb. Czynności te nie tylko powtarzają akt kreacji, ale przynoszą potwierdzenie boskiej obecności i pozwalają odszukać poczucie łączności ze Stwórcą. Żydowskie baśnie i podania, historie zaczerpnięte z midraszy pełne są postaci krawców, tkaczy – zwykle mądrych i roztropnych, wykazujących się życiowym sprytem, w swej pracy naśladowujących dzieło stworzenia.

We współczesnej literaturze dla dzieci dotykającej tematu Zagłady motywy te pojawiają się bardzo często, budują metaforyczną warstwę znaczeń, naprowadzają odbiorcę na odpowiedni trop interpretacyjny i każą szukać historycznej prawdy, tak okrutnej, że niemożliwej do ubrania w słowa. To, czego nie da się zwerbalizować, zostaje więc w pewnym sensie wyhaftowane czy uszyte, a nić opowieści snuje się zarówno w dosłownym, jak i w metaforycznym sensie. Książki adresowane do najmłodszych czytelników unikają epatowania okrucieństwem, uciekają się do baśniowej transformacji estetycznej (Wójcik-Dudek 2016, 158) i najstraszliwsze historyczne fakty pozostawiają w sferze sugestii, odwołując się do wiedzy czytelnika, pochodzącej z innych źródeł lub do potencjalnych komentarzy dorosłych wygłaszanych podczas wspólnej lektury. Nić jest przewodniczką w poszukiwaniu prawdy i tworzywem, z którego powstaje gobelin ostatecznej opowieści. Motyw nici i powiązanych z nią czynności odgrywa szczególnie istotną rolę w książkach: *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej, *Mama zawsze wraca* Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej, *Bezsenności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali i *Wysiedlonych* tej samej autorki.

Żydowskie Parki

Niść jest przędzą ludzkiego losu w rękach żydowskiej Parki, znakiem międzyludzkich więzi, układa się w wydzierniany na drutach obraz świata, pomaga wyznaczyć drogę i stanowi tworzywo, które może posłużyć do korekty otaczającej rzeczywistości. W kulturze ludowej tkaniu, przędzeniu i szyciu przypisano bogactwo znaczeń. Większość takich zajęć uchodzi za typowo kobiece, a towarzyszący im ruch wahadłowy czy obrotowy staje się wizualizacją kategorii temporalnych, podczas gdy nić stanowi symboliczny ekwiwalent człowieka losu (Gołębiowska-Sucholeska 2018). Na obrazach Aleksandra Gierymskiego Żydówki handlujące owocami, w oczekiwaniu na zainteresowanie kupujących, dziergają na drutach kolejne chusty czy pończochy. Zamyślane spoglądają w dal i gdy tak sprawnie przesuwają w palcach nić, przypominają mityczne Prządki – strażniczki ludzkiego losu. W taki sposób zapamiętała swoją żydowską sąsiadkę mała Kazia Łobodziec, bohaterka książki Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Wysiedleni*, mieszkanka

Gródka Jagiellońskiego położonego nieopodal Lwowa, bystra obserwatorka przedwojennej rzeczywistości. Dziewczynka (z jej perspektywy bowiem prowadzona jest narracja) opowiada o wielokulturowym sąsiedztwie, o przeplatających się i nakładających na siebie świątach katolickich obchodzonych przez Polaków, prawosławnych – ważnych dla Ukraińców i żydowskich, które polskiemu dziecku kojarzyły się przede wszystkim ze smacznym poczęstunkiem. Kazia, wielbicielka cymesu i purymowego przysmaku – słodkich uszu Hamana, zafascynowana była robotami dziewiarskimi i często przyglądała się, jak spod zręcznych palców żydowskich sąsiadek wychodziły kolorowe dzianiny.

Żydówki świetnie robią na drutach. Zawsze podziwiam migotanie cienkich, metalowych drutów i magicznie powstające swetry, szaliki, skarpety. (...) Zanim Żydzi zniknęli, kobiety żydowskie przekazały mi umiejętność robienia swetrów i szalików na drutach, żeby przetrwać zimę. Pewnego dnia przyszedłam po zakupy. Zmartwiona Peśka siedziała przed sklepem, a z kolan spływała jej czerwona chusta. Zafascynowana przyglądałam się tworzonej z wełny dzianinie (Combrzyńska-Nogala 2018, 15, 21).

Sklepiarka, dziergająca czerwoną chustę, przypomina antyczne Parki czy tkającą gobelin Arachne. Na ilustracji Magdaleny Kozieł-Nowak (Combrzyńska-Nogala 2018, 23) tkanina spływa z kolan Peśki i Kazi, wypełnia płaszczyznę kartki intensywną, falującą czerwienią, przywodząc na myśl biblijną przeszłość żydowskiego narodu i cudowne przejście przez Morze Czerwone, ale zwiastując też morze krwi, którą wkrótce przeleją Żydzi z Gródka, Lwowa, z setek innych miejscowości ówczesnej Polski. Czerwona chusta sama w sobie staje się opowieścią i zwiastunem nadchodzącej przyszłości. Przedstawiona na ilustracji Peśka, która towarzyszy małej Kazi w pierwszych próbach dziewiarskich, trzyma w rękach kłębek wełny, jak gdyby czuwała nad prawidłowym rozwijaniem się nici – nad tym, jak płynie ludzkie życie i jak snuje się opowieść.

Powiązani

Czerwona włóczka w tajemniczy sposób łączy obie kobiety – małą Polkę i starzejącą się Żydówkę – które zapobiegliwym dzierganiem zapewniają bliskim ciepłą odzież, tym samym wpisując się w metafizykę krzątaństwa (Brach-Czaina 1999, 23), przystępując do wspólnoty strażniczek ludzkiego istnienia. Kazia nigdy nie zapomni starej Peśki, a dzierganie na drutach będzie dla niej nie tylko pożytecznym zajęciem, ale również formą pamięci o sąsiadce i innych Żydach, którzy zniknęli z Gródka Jagiellońskiego. Nawet kilkuletnie dzieci, takie jak Kazia i jej koleżanki, wiedzą, że zostali oni przetransportowani do obozu w Bełżcu lub „rozstrzelani w lesie nad wielkim wykopanym rowem, kiedy Niemcy likwidowali getto” (Combrzyńska-Nogala 2018, 21).

Czerwona nić jako znak więzi, w tym przypadku łączącej matkę i córkę, pojawia się także w ilustracjach tomu *Mama zawsze wraca* Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej. Stanowi gwarancję, że „mama nie może swojej

córeczki zostawić” (Tuszyńska, Chmielewska 2020), a jej kolor odwołuje się do niezbywalnych więzów krwi i przywodzi na myśl emocjonalną pępowinę – widoczny znak relacji, wzajemnych zależności, drogę którą przekazywane są życiodajne substancje. Matka, ucząc małą Zosię haftowania, buduje w niej wolę życia, wiarę w piękno tworzenia i pokazuje, że praca z materialem nieożywioną jest wyrazem troski o drugiego człowieka i próbą ulepszenia otaczającej rzeczywistości. Szacunek dla rzeczy, z których można coś wytworzyć, i poczucie matczynej miłości splatają się ze sobą, znajdując wyraz w pierwszych wyplatankach dziewczynki.

W powieści *Bezsenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali na drutach dzierga dziadek głównej bohaterki, który sprzedając czapki, swetry, szaliki, zarabia na utrzymanie rodziny zamkniętej w łódzkim getcie. Ofiarował wnuczce ciepłe rękawiczki, które dziewczynka gotowa jest dzielić z kolegą z podwórka podczas wspólnej zabawy na śniegu. Jutka doskonale wie, jak cenna jest wełna i ile pracy dziadek włożył w przygotowanie takiego prezentu, ale ma w sobie wiele empatii i wysoko ceni międzyludzką solidarność. Takiej postawy nauczyła się właśnie od dziadka, który z włóczkową robótką przysiadła wieczorami na krawędzi jej łóżka i snuje pouczające opowieści, kształtujące charakter dziewczynki.

Niciane światy

W świadomości ludowej – potwierdzają to baśnie – motywy tkania, szycia, przędzenia były nierozzerwalnie związane z aktem tworzenia i stanowiły symboliczne przejście z chaosu do ładu, przemieniając bezkształtne tworzywo w gotową i znaczącą formę (Gołębiewska-Suchorska 2018). W sytuacjach kryzysowych czynnościom tym baśnie nadają wymiar sakralny i funkcję przywracania pierwotnego ładu stworzenia (Gołębiewska-Suchorska 2018). Dziadek Jutki dziergający na drutach, Aron szyjący koszulki dla dzieci w Korczakowskim sierocińcu czy Zosia, która haftuje wzorki na dziurkowanej tekturce – wszyscy oni mniej lub bardziej (nie)świadomie próbują odtworzyć prymarny porządek i odbudować poczucie harmonii, choć ich próby zwykle spełzają na niczym lub przynoszą tylko krótkotrwałą pociechę.

Nici są materialem, która służy do przemieniania świata, pozwala tworzyć światy alternatywne, choć na chwilę pomaga w ucieczce od okrutnej rzeczywistości. Mała Zosia, która w czasie okupacji godzinami siedzi samotnie, schowana w komórce na węgiel, oczekując powrotu mamy, wypełnia swój czas dziecięcym haftowaniem. Mama dziewczynki podziurawiła kawałek tektury i nauczyła córeczkę, jak przewlekać sznurek przez dziurki, aby na powierzchni kartonu powstawały różne wzory. Po latach dorosła Zofia tak opowiada:

Pokazała mi, jak ten sznurek wkłada się do jednej i do drugiej dziurki. Miałam trzy lata, siedziałam w tej komórce i wiązałam, przekładałam. Staralam się, a ona miała łzy w oczach ze wzruszenia. Czułam, że cokolwiek robię, to jest coś niesamowitego.

(...) Opowiedziała mi, że znalazła na ulicy stary sweter, spruła go i zrobiła takie kuleczki, trochę brudne, trochę podarte. Ale powiedziała, że to skarb i dla mnie to był skarb. I o tym chciałam opowiedzieć. Jak mama nauczyła mnie haftować. Właściwie nie nauczyła, ale dała mi taką miłość, taki... jak to się mówi po polsku... honor, respekt, szacunek – do nici, do wełny, do rzeczy, z których można coś zrobić (Tuszyńska, Chmielewska 2020).

Mama w getcie nie haftuje ozdobnymi nićmi, walczy o przetrwanie, wychodzi z piwnicy, aby zdobyć coś do jedzenia. Jej obecność naznacza jednak świat wokół Zosi, jak gdyby przemieniał się on w cudowną, pokrytą haftami tkaninę i z miejsca przekłętego stawał się świętym przybytkiem. Na jednej z ilustracji matka mimochodem dokonuje transformacji złowrogiego pejzażu – dźwigając worek ziemniaków, zbliża się do czarnej, obrosniętej jemiolą topoli. Gdy minie drzewo, jego gałęzie pokryją się haftowanymi różami, a niebo zajaśnieje błękitem, przypominając wzorki na sukience Zosi i jej lalki. Powracająca mama „zwykle była uśmiechnięta i przynosiła różne rzeczy” (Tuszyńska, Chmielewska 2020), z kieszeni płaszcza wyjmowała jabłka, marchewkę. Sprawiała, że w ciasnej komórce na węgiel żyło się „zupełnie jak w Zakopanem” (Tuszyńska, Chmielewska 2020), a urządzając skrytkę dla Zosi, żartowała: „będziesz tu mieszkała jak krasnoludek” (Tuszyńska, Chmielewska 2020). Była hafciarką wyobraźni, kreatorką światów, do których można było uciec przed napierającą zewsząd rzeczywistością. Dorosła Zofia prowadziła studio haftu w Jerozolimie, ale kiedy zaproszono ją do Muzeum Izraela, aby opowiedziała o swojej pracy, nie chciała mówić o kulturze żydowskiej i o sakralnych haftach na szabasowych obrusach. Postanowiła mówić o dziecięcym hafcie, którego nauczyła ją mama, dzieląc się cudowną mocą przemieniania rzeczywistości.

Aron, bohater *Pamiętnika Blumki*, miał mniej szczęścia – nie został wielkim krawcem, jak dziadek, choć wykazywał wielkie zdolności w tym kierunku. Ilustracja na wewnętrznej stronie okładki przedstawia suszące się śnieżnobiałe koszulki przypięte klamerkami nie do sznura lecz do paska papieru, do interlinii zeszytu, w którym Blumka notowała swoje obserwacje. Tak przedstawiła małego krawca:

To jest Aron, który często płacze w nocy, ale w dzień już niczego nie pamięta. Aron słynie z tego, że najlepiej z nas szyje, lepiej niż dziewczynki. Równiutko zszywa dziury w pościeli, przyszywa łąty na ubraniach dzieci i oberwane guziki. Może w przyszłości zostanie wielkim krawcem, jak kiedyś dziadek? (Chmielewska 2011).

Na ilustracji, która towarzyszy prezentacji chłopca, widać wykrój kamizelki i powłóczkę na poduszkę uszyte z tkaniny przypominającej papier z pamiętnika Blumki. Z powłóczki kapie woda, jakby zaprojektowana przez Arona pościel opłakiwała jego rychłą śmierć i Zagładę całego narodu (Sikorska, Smyczyńska 2014). Z kałuży pije wodę haftowany ptaszek, który mógłby symbolizować odradzające się życie, lecz nić, którą go wyszyto, została zerwana. Daremnie Aron próbuje ponownie nawlec igłę, kontynuować pracę, podtrzymać linię życia. Koszulki przezeń uszyte już wkrótce

nie przydadzą się nikomu, a on sam spotka się z dziadkiem – wybitnym krawcem przyglądającym się wnukowi z zaświatów.

Szycie Arona nie zmieni świata, nie wykreuje bezpiecznej rzeczywistości, w której mogłyby się schronić dzieci z sierocińca. Opowieść Blumki jest formą lamentacji, w której linie zeszytu i szwy dziecięcych koszulek to znak pamięci o tych, którzy odeszli na zawsze. Aron nie przypomina w niej wszechmocnego Stwórcy-Tkacza, jest raczej podobny do Leśmianowskiego szewczyka, który codziennie na nowo podejmuje trud szycia/życia, utożsamiając ze sobą te dwa zadania (Grądziel-Wójcik 2017, 8), z każdym ściegiem zbliżając się do nieuchronnego kresu. W jednym z baśniowych podań, zapisanych przez Oskara Kolberga, przetwarzającym biblijny motyw wieży Babel, demoniczne Sybille szyją koszule, napędzając upływ czasu i przybliżając tą czynnością nieuchronny koniec świata – „jak uszyją: to świat się skończy (...), co raz dźgną igłą, to rok minie” (Gołębiowska-Sucholeska 2018). Utrzymane w wahadłowym porządku czynności tkania, szycia czy przesuwania kolejnych rzędów dziewiarskiej roboty przywodzą na myśl rytm żydowskich modlitw, jakby były szczególnym kadiszem, który bohaterowie odmawiają za siebie i za swoich bliskich. Jeśli zabraknie dziesięciu dorosłych Żydów, którzy mogliby odmówić modlitwę w intencji zmarłych, nici wplecione w zbiorową świadomość dadzą świadectwo pamięci.

Metafizyczna podszewka

W picture booku Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* tytułowa bohaterka, pracująca jako opiekunka w warszawskim sierocińcu, postanawia zabsorbować dzieci przygotowaniami do spektaklu teatralnego. Egzotyczna, przeniknięta atmosferą hinduskich baśni sztuka Rabindranatha Tagore *Poczta* skutecznie pochłania uwagę wychowanków, przejętych historią nieuleczalnie chorego Amala, więzionego w domu wujostwa. Panna Esterka włożyła dużo wysiłku w to, aby zorganizować kostiumy dla małych aktorów, poświęciła nawet swoją najładniejszą sukienkę. Jednak z mieszanek sierocińca, odtwórczyni hinduskiej tancerki tak to komentuje:

Mam grać Sudhę, dziewczynkę z kwiatami. To mała rola, ale panna Esterka powiedziała, że Sudha nie na darmo nosi dzwonczki u stóp. Obiecała nauczyć mnie tańca (...). Pani Blimka obiecała uszyć mi sukienkę. Materiał na nią dała jej panna Esterka. Spruła po prostu letnią sukienkę. Swoją najładniejszą. Tę, którą chciała włożyć w dniu, w którym skończy się wojna (Jaromir, Cichowska 2014).

Panna Esterka, prując suknię, rezygnuje ze swoich marzeń, aby podopiecznym zapewnić możliwość ucieczki w krainę wyobraźni podsycanej sztuką. W zderzeniu z okrutną rzeczywistością mityczna szwaczka pozostaje bezradna – nawet najzręczniejsze ręce nie zaczarują świata, nie zatrzymają tego, co nieuchronnie się zbliża. Gest oddania sukni ze strony panny Esterki to pożegnanie z realnie pojmowanym życiem, w którym najwyższą wartością

jest przetrwanie. Przeróbka odświętnej sukni na teatralny kostium każe skierować uwagę ku sprawom wyższym, szukać ocalenia lub choćby tylko chwilowego zapomnienia w sztuce, która jest wyrazem tęsknoty za nieskrępowaną wolnością. Trzy tygodnie po wystawieniu *Poczty* dzieci z sierocińca, wraz ze Starym Doktorem, powędrowały na Umschlagplatz. Pannę Esterkę aresztowano kilka dni wcześniej podczas łapanek.

W baśniach „wymagający czasu proces szycia symbolizuje powolną przemianę, niejako narodzenie od nowa” (Gołębiewska-Sucholeska 2018). Zarówno Aron, jak i panna Esterka uczestniczą w procesie przemiany, stając się przewodnikami rytualnego przejścia. Uszyte przez Aronka śnieżnobiałe koszulki, jak gdyby opuszczone, pozostawione przez właścicieli odsyłają do świata pozazmysłowego podobnie jak biel lilii niesionej przez Esterkę czy światło spływające na postać Doktora. Teatralny kostium przygotowany z sukienki panny Esterki pozwala małej dziewczynce na chwilę stać się hinduską tancerką i schronić się przed wojną w alternatywnej rzeczywistości. Okazuje się jednak, że problemy samotności, opuszczenia, ograniczenia wolności, poruszane w sztuce Rabindranatha Tagore, nie straciły swej aktualności i przystają do straszliwych czasów, a przedstawienie staje się formą pożegnania z wychowawczynią i ostatecznie z samym życiem. Przerwanie nici, którą Aronek wyhaftował ptaszka, czy zniszczenie sukni i sprucie ściegów wskazuje na koniec życia lub jednej z jego faz (jak ukłucie się wrzecionem w baśni o Śpiącej Królowie). Panna Esterka rozstaje się z marzeniami o zakończeniu wojny, a mały chłopiec odważnie wędruje tam, gdzie czeka już na niego dziadek.

Metafora sukni - rozumianej jako drugie „ja” - rozpruwanej, przerażonej, szytej - determinuje rozważenie wątków tożsamościowych, łączących problematykę cielesną i metafizyczną, ujawniających równoczesne zaangażowanie w doczesność i wieczność (Grądziel-Wójcik 2017, 9). Rzeczywistość jest nie do zniesienia, nadzieja na zakończenie wojny staje się coraz bledsza, więc gest poprucia sukienki stanowi nie tylko znak ofiary, ale i rezygnacji. Panna Esterka odcina się od codzienności i doczesności, wie już, że „tutaj” nie czeka jej żadna przyszłość, spogląda na „tamtą” stronę. Kostium na przedstawienie, który kazała uszyć ze swej sukienki, to szata umożliwiająca rytualne przejście do świata duchowego. Teatr w *Ostatnim przedstawieniu panny Esterki* ma bowiem wymiar sacrum i uruchamia metafizyczny aspekt rzeczywistości. Jak skrzydła Dedala czy nić Ariadny w *Bezsensowności Jutki*, sztuka Rabindranatha Tagore daje nadzieję, że można wydostać się z więzienia.

W magicznych baśniach ludowych kłębki nici, narzędzia przędzalnicze czy tkackie, pozyskane od pozytywnie usposobionych darczyńców, pomagają bohaterom pokonać przeszkody, ominąć niebezpieczeństwa bądź poruszać się w zaświatach (Gołębiewska-Sucholeska 2018). W pewnym sensie taką właśnie rolę pełnią kłębki podartej wełny, które mama ofiarowała małej Zosi. Dziewczynka zajmuje się dziecięcymi wyplatankami i dzięki temu

znosi jakoś samotność, strach i oczekiwanie na powrót mamy. Baśniowa nić często wyznacza szlak w przestrzeniach niebezpiecznych i pozwala odnaleźć właściwą drogę. Jutka (z *Bezsensowności Jutki*) ma poczucie, że ugrzęzła w labiryncie, ale znajduje pociechę w mitologicznych opowieściach, jakie dziadek snuje w bezsenne noce. Dziewczynka marzy o tym, aby wzlecieć ponad mury getta i uciec ze znienawidzonego miejsca, wzorem Dedala i Ikara, lub wymknąć się z potrzasku jak Tezeusz, krocząc śladem nici darowanej z miłością. Na jednej z ilustracji dziadek przysiadł na krawędzi łożka, w którym zasypia dziewczynka, a wełna z jego robótki tworzy na podłodze wzór przypominający labirynt. Na innym rysunku Jutka siedzi u podnóża schodów, trzymając w rękach kłębek wełny, i tęsknie zerka w górę, ku światłu, w kierunku, który wskazuje nić. Opowieści dziadka pozwoliły Jutce przetrwać w getcie, a jego starania ostatecznie umożliwiły dziewczynce ucieczkę. Mityczna nić Ariadny prowadzi do zabicia niewinnego – Minotaura uwięzionego w labiryncie¹, ale pozwala również wydostać się z więzienia, prowadząc ku wyjściu z mroku, w stronę wyzwolenia i wolności.

Niść pamięci

Niść jest też znakiem snucia opowieści – prawdy o minionych wydarzeniach, świadectwem tożsamości i świadomości, znakiem pamięci. Nie przypadkiem na jednej z ilustracji w książce *Mama zawsze wraca* oplata ona nieistniejące fotografie, tworząc ramki między celuloidowymi narożnikami albumu. Główna bohaterka opowieści ma tylko jedno zdjęcie mamy, które zrobiono 20 sierpnia 1942 roku, pięć dni po ucieczce z getta. Dzieci ocalone z Zagłady rzadko kiedy zdołały ocalić zdjęcia i rodowe pamiątki, które – jak pisze Susan Sontag – mogłyby stać się mostem między pamięcią a postpamięcią (Sontag 1986, 34). Ukrywane po aryjskiej stronie, obdarzone nową tożsamością często musiały zapomnieć o swojej pierwszej rodzinie, bo dziecięca psychika nie była w stanie udźwignąć przekonującego odgrywania roli i ciężaru podwójnego istnienia. Fotografie i inne pamiątki łatwo mogłyby stać się przyczyną dekonspiracji, stanowiłyby więc ogromne zagrożenie. Możliwość odtworzenia pamięci daje więc opowieść – przekazywana młodszymi przez starszych, odtwarzana samemu sobie czy wreszcie spisywana dla przyszłych pokoleń. Ramki zakreślone czerwoną nitką wyznaczają przestrzeń pamięci, swoiste *lieux de mémoire* (Nora 1974, 401; Szpociński 2008, 12), bowiem opowieść oddaje świadomości zbiorowej to, co od zawsze powinno do niej należeć.

Mirabelka, rosnąca na podwórku warszawskiej kamienicy w powieści Cezarego Harasimowicza, towarzyszy mieszkańcom Nalewek w ich codziennym życiu, między innymi obserwuje rozwój fabryczki braci Alfusów, produkujących stroje karnawałowe, zdobione koralikami i cekinami. Właściciele intratnego biznesu są mocno wpisani w lokalną społeczność – obdarowują

¹ W ten sposób reinterpreting mit m. in. Jorge Luis Borges (*Dom Asteriona*, 1949) i Zbigniew Herbert (*Historia Minotaura*, 1974).

błyskotkami dzieci sąsiadów, oferują pracę i uczestniczą w rodzinnych uroczystościach. Garść koralików dostała od nich mała Dorka, która nawlekła je na nitkę i założyła w święto Pesach. Niesforne koraliki ciągle wysmykują się spod kołnierza płaszczyka dziewczynki, stanowiąc barwny akcent w świecie zbliżającej się apokalipsy. Mieszkanca kamienicy na Nalewkach jest bowiem pierwszą z szeregu dziewczynek w czerwonych płaszczykach, które pojawią się na kartach *Mirabelki*, kolejno – jak bohaterka powieści Romy Ligockiej² – stając się ofiarami historii. Koraliki braci Alfusów na zawsze wpiszą się w przestrzeń Nalewek. Rozsypane podczas ślubu Dorki z Chaimem mieszają się z podwórkową ziemią, z której czerpie życiodajne soki mała mirabelka. Kolejne pokolenia mieszkańców tej dzielnicy będą je tu znajdować i cieszyć się ich barwami – młody warszawski budowniczy zrobi z nich naszyjnik dla swojej dziewczyny, mała Dorotka podobną ozdobę ofiaruje w prezencie swojej mamie. Koraliki nawlekane na nitkę są jak okrucy ludzkich losów i jak ludzkie biografie, które składają się na historię Nalewek. Stanowią znak przeszłości i tradycji, która przenika do czasów współczesnych, stając się elementem tożsamości kolejnych mieszkańców Muranowa. W końcowych partiach książki widmo pana Izaaka, ulicznego skrzypka, zagłodzonego w warszawskim getcie, gra tajemniczą melodię, która opływa całą dzielnicę.

Kolorowa jak koraliki panów Alfusów melodia rozplywa się wzdłuż szarych domów, płynie ich tunelem w stronę niebieskiego wieżowca, który się nazywa Intraco, mija opustoszałe wnętrza, tam, gdzie kiedyś były delikatesy, odbija się od nowego salonu fryzjerskiego, nowego, bo salon „Otello” po drugiej stronie ulicy zamieniono na afrykański barek. (...) Wszyscy, chłopcy z brodami i kucykami, dziewczęta w powiewnych sukienkach, o kolorowych włosach i z kolczykami w nosie, wszyscy słuchają koralikowej melodii, a ona biegnie ulicą Stawki, tam, gdzie z rampy kolejowej odwożono ludzi do obozów z kolczastymi drutami, i skręca w lewo, płynie, owijając się o strzeliste wieżowce ku Dworcowi Gdańskiemu, skąd odjeżdżali wypędzani z kraju ludzie (Harasimowicz 2018, 185).

Muzyka to wyraz troski, jaką dawni mieszkańcy otaczają lokatorów budynków wzniesionych na gruzach getta, ale i znak pamięci przekazywanej potomnym. Melodia płynąca ulicami, nitka, na którą ktoś nawleka koraliki, są jak opowieść o dawnych czasach i świadectwo minionej kultury.

Bohaterki i bohaterowie przywołanych opowieści szyją, dziergają, haftują, nawlekają koraliki na wąż, aby choć przez chwilę przywrócić odrobinę normalności. Cerują pokawałkowany świat i zaszywają szczeliny istnienia (Brach-Czaina 1999, 12). Wiedzą, że przywrócenie boskiej harmonii nie jest możliwe, ale uparcie oplatają niemi rzeczywistość w nadziei, że stanie się ona mniej bolesna i łatwiejsza do zniesienia. Kazia Łobodziec i jej przyjaciółka Różia dziergają ciepłe swetry dla całej rodziny i szykują wyprawkę dla nowo narodzonej Cesi, aby w miarę możliwości chronić ją przed trudami zimowej przesiedleńczej podróży w bydłym wagonie.

²Ligocka R., 2001, *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku*, Kraków.

Dzięki nicianym robótkom mała Zosia jest w stanie przetrwać godziny samotności, Jutce uda się opuścić getto, a podopieczny Korczaka buduje więź ze zmarłym dziadkiem. Każde z nich na swój sposób tka gobelin, podejmując raczej tradycję rozpamiętującej niesprawiedliwość Arachne niż Ateny wpisującej się w obowiązujący porządek. Kolejne wątki układają się w opowieść o codziennej walce z losem urastającej czasem do rangi bohaterstwa, stają się głosem skrzywdzonych, którzy nigdy nie znaleźli się po stronie zwycięzców. Arachnologia, w polskiej recepcji odczytywana często jako kolejna wersja somatopoetyki (Świerkosz 2017, 28), może znaleźć zastosowanie w badaniu nie tylko kobiecych, autobiograficznych narracji, wymykających się patriarchalnemu porządkowi. Skazani na wykluczenie, dotknięci Zagładą powracają w postpamięciowych opowieściach, jak Arachne zaświadczać o nadużyciach władzy i niesprawiedliwości historii.

„Wszyscy krawcy wyjechali” – tak zatytułowana została rozmowa dotycząca sytuacji Żydów w PRL, którą z Natalią Aleksion i Dariuszem Stołą przeprowadziła Barbara Polak. Kultura żydowska jest nieobecna w polskiej współczesności – próżno szukać sklepiku Peśki w Gródku Jagiellońskim, nie ma fabryczki braci Alfusów na warszawskich Nalewkach, żydowskie dzielnice, warsztaty, synagogi zniknęły z pejzażu polskich miast. Pozostała jednak nić pamięci – opowieść, która oplata przestrzeń i tka postpamięciową narrację. Losy Zosi, Arona, Jutki i wielu, wielu innych nakładają się palimpsestowo na powojenny krajobraz, jak gdyby wyhaftowane na współczesnym gobelinie. Literatura dla dzieci, umożliwiając młodym czytelnikom odkrywanie wyszywanych czerwoną nicią historii, przypomina o przedwojennej Polsce wielokulturowej, uczy szacunku i otwartości, przestrzega przed niegodziwością, a nade wszystko przyczynia się do odkrywania i budowania tożsamości. Analizowanie tych motywów na lekcjach polskiego może przypominać wędrówkę przez labirynt tekstów w poszukiwaniu prawdy i pozwoli umocnić jej obecność w zbiorowej świadomości.

Bibliografia:

- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 2020, Poznań, <http://www.biblia.pl> (dostęp: 5.02.2021).
- Brach-Czaina Jolanta, 1999, *Szczeliny istnienia*, Warszawa.
- Chmielewska Iwona, 2011, *Pamiętnik Blumki*, Poznań.
- Combrzyńska-Nogala Dorota, 2018, *Bezsenna Jutki*, Rusinek J. (il.), Łódź.
- Gołębiewska-Sucholeska Agnieszka, 2018, *Niść/Przędza*, w: Wróblewska V. (red.), *Słownik polskiej bajki ludowej*, Toruń, <https://bajka.umk.pl/> (dostęp: 6.02.2021).
- Grądziel-Wójcik Joanna, 2017, *Przymiarki do istnienia. Wątki i tematy poezji kobiet XX i XXI wieku*, Poznań.
- Harasimowicz Cezary, 2018, *Mirabelka*, Kurczewska M. (il.), Warszawa.

- Jaromir Adam, Cichowska Gabriela, 2014, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*, Poznań.
- Nora Pierre, 1974, *Mémoire collective*, w: *Faire de l'histoire*, sous la dir. Le Goff de, Nora P., Paris, s. 401.
- Sikorska Magdalena, Smyczyńska Katarzyna, 2014, *Ewangelia według Korczaka. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., Zok-Smoła A. (współpr.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice, s. 151-160.
- Sontag Susan, 1986, *O fotografii*, Magala S. (przeł.), Warszawa.
- Szpociński Andrzej, 2008, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 11-20.
- Świerkosz Monika, 2017 *Arachne i Atena. Literatura, polityka i kobiety klasycyzm*, Kraków.
- Tuszyńska Agata, Chmielewska Iwona, 2020, *Mama zawsze wraca*, Warszawa.
- Wójcik-Dudek Małgorzata, 2016, *W(y)czytać zagładę: praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Wszyscy krawcy wyjechali. O Żydach w PRL z Natalią Aleksion i Dariuszem Stołą rozmawia Barbara Polak*, 2005, „Biuletyn IPN”, nr 11, <https://www.polska1918-89.pl/pdf/wszyscy-krawcy-wyjechali.6144.pdf> (dostęp: 2.02.2021).
- Ze skarbnicy midraszy*, 1995, Friedman M. (przeł.), Wrocław.

O Autorce:

Agnieszka Kwiatkowska – dr hab. prof. UAM, pracuje w Zakładzie Literatury XX wieku, Teorii Literatury i Sztuki Przekładu IFP UAM, zaangażowana w prace Zespołu ds. Badań nad Kulturą i Literaturą dla Dzieci UAM, badaczka literatury polskiej XX wieku, autorka prac poświęconych polskiej poezji dwudziestowiecznej (m. in. monografii *Tradycja, rzecz osobista* na temat twórczości Juliana Przybosa oraz części poświęconej poezji dla dzieci w tomie *Stulecie poetek*) oraz twórczości dla dzieci (publikowała na temat Danuty Wawiłow, Joanny Mueller, Anny Podczaszy, Ewy Szelburg-Zarembiny, Doroty Terakowskiej, Cezarego Harasimiowicza, Rafała Witka). Obecnie bada kreację odbiorcy w najnowszej polskiej poezji dla dzieci.

Jeszcze o kwestii żydowskiej w *Lalce* Bolesława Prusa

On the Jewish question in Bolesław Prus's novel
The Doll

|| Tomasz Sobieraj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-4563-5574

Abstract: *Lalka*, the most famous novel by Bolesław Prus, published in 1890, was concerned with many aspects of the Jewish question. The author portrayed a few phases in relations between Poles and Jews. The first phase was the short epoch of equality and fraternity before the January Uprising. Then came the period of the assimilation of Jews. Finally, Prus observed a growing process of hostility towards Jews. On the whole, anti-Semitic views were criticized by him both in *Lalka*, and in his journalism. Yet, on the other hand, it must be acknowledged that Prus was often inclined to perceive Jews in stereotypical ways. *Lalka* presents an economic triumph of Jews over impractical and inept Poles. Anti-Semitic public feelings that were shown in the novel anticipated the Warsaw pogrom of Jews that took place at the end of 1881.

Key words: assimilation, equality, anti-Semitism, hostility, anticipation of a pogrom

Streszczenie: W swojej najwybitniejszej powieści, *Lalce*, Bolesław Prus poruszył wiele aspektów tzw. kwestii żydowskiej. Pisarz ukazał kilka faz w rozwoju stosunków polsko-żydowskich. Pierwsza to faza braterskiej równości sprzed powstania styczniowego. Następnie zdarzył się okres asymilacji Żydów. Na końcu Prus przedstawił narastającą wrogość wobec Żydów. Ogólnie rzecz ujmując, pisarz krytykował antysemityzm zarówno w *Lalce*, jak i w swojej twórczości publicystycznej. Z drugiej jednak strony przyznać trzeba, że Prus często postrzegał Żydów w sposób stereotypowy. *Lalka* ukazuje ekonomiczny triumf Żydów nad niepraktycznymi i nieudolnymi Polakami. Ukazane w powieści nastroje antysemitki zwiastowały warszawski pogrom Żydów z końca 1881 roku.

Słowa kluczowe: asymilacja, równość, antysemityzm, wrogość, zapowiedź pogromu

Lalka Prusa, powieść o zasięgu panoramicznym, okazała się znakomitą syntezą polskiego życia zbiorowego XIX stulecia, w szczególności zaś drugiej jego połowy. O poznawczej wartości tego arcydzieła zaświadczał również sposób przedstawienia przez Prusa tzw. kwestii żydowskiej. Rozumiano przez nią problem wzajemnych relacji Polaków i Żydów oraz miejsca i roli tych drugich w strukturze polskiego społeczeństwa. Była ta

kwestia zagadnieniem drażliwym, wzbudzała ogromne emocje społeczne, nawarstwiały się w niej konsekwencje wielowiekowej egzystencji Żydów na ziemiach polskich, stosunek do niej – bywało – odzwierciedlał zarówno najszlachetniejsze, jak i najbardziej mroczne strony polskiej mentalności, pełen był też stereotypów kulturowych.

Podejście Prusa do kwestii żydowskiej – ukazane i w *Lalce*, i w twórczości publicystycznej – sytuuje się w całokształcie jego poglądów społeczno-kulturalnych, stanowi przy tym wyraz określonej świadomości poznawczej, zdeterminowanej przez systemy pojęciowe oraz normy aksjologiczno-etyczne polskiego pozytywizmu, nacechowanej też indywidualnymi zapamiętowaniami pisarza¹. We współczesnej interpretacji tej skomplikowanej problematyki nakładają się na siebie dwie płaszczyzny poznawcze: historycznokulturowa, skoncentrowana na rekonstrukcji macierzystego kontekstu dyskusji wokół kwestii żydowskiej w Polsce w drugiej połowie XIX wieku, oraz, by tak rzec, dzisiejsza, naznaczona świadomością Zagłady, nadająca refleksji historycznokulturowej dodatkowy aspekt etyczny. W stanowisku Prusa wobec kwestii żydowskiej przejawiały się zarówno stereotypy kulturowe, niewolne niekiedy od treści antysemitycznych, jak i przeświadczenia moralne o wydzwisku ponadczasowym, tworzące piękną kartę polskiego dziedzictwa kulturowego. Tę złożoność problemu trzeba ukazywać w próbach dzisiejszej lektury powieści Prusa. Pozwoli to uniknąć uproszczeń zniekształcających stanowisko pisarza wobec kwestii żydowskiej.

Pozytywiści traktowali tę kwestię jako jeden z najistotniejszych problemów życia zbiorowego, ujmowali ją z polocentrycznego punktu widzenia. Nie byli wobec niej jednomyślni; różnili się między sobą, najczęściej opowiadali się za asymilacją Żydów, czyli procesem włączenia ich w obręb polskiego społeczeństwa w taki sposób, by w jego wyniku powstała organiczna wspólnota narodowa. Miał się ten proces dokonać dzięki przyjęciu przez Żydów polskich wzorców kulturowych, ale przy zachowaniu religii (Cała 1989, 216-267). W dość powszechnym mniemaniu za filosemitkę uchodziła Eliza Orzeszkowa. Świętochowski z wolna ewoluował od stanowisko proasymilacyjnego ku antysemityzmowi. Z kolei Prus – jak można w największym skrócie skonstatować – przyjmował postawę niejednoznaczną. Początkowo zdecydowanie popierał tendencje asymilatorskie, wierzył w możliwość współistnienia Polaków i Żydów, potem – od lat 80. – środowisko żydowskie nierzadko krytykował, rozczarowany niepowodzeniem asymilacji i rzekomym separatyzmem żydowskim. Najczęściej jednak występował przeciwko nietolerancji, ksenofobii, nacjonalizmowi, fanatyzmowi religijnemu, odrzucał antysemityzm nasilający się w Królestwie Polskim choćby na przełomie lat 70 i 80. XIX wieku, a więc w czasie akcji *Lalki*.

Lalka diagnozuje skomplikowane relacje polsko-żydowskie tamtego okresu. Jest tedy swego rodzaju świadectwem historycznym, zapośredni-

¹ Istnieje cenne monograficzne opracowanie problemu – monografia Agnieszki Friedrich *Bolesław Prus wobec kwestii żydowskiej* (Friedrich 2008).

czonym, rzecz jasna, przez literackie konwencje i światopoglądowe stanowisko autora. Przed niespełną pięcioma laty – w 2016 roku – ukazało się w izraelskim Wydawnictwie Carmel wydanie *Lalki* w przekładzie na język hebrajski, dokonany przez Miriam Borenstein. Wstępem opatrzył tę edycję Samuel Sandler, zmarły w ubiegłym roku znakomity polski literaturoznawca, autor wielu publikacji poświęconych, między innymi, Świętochowskiemu, Sienkiewiczowi, Strugowi, wydawca pism krytycznych Ignacego Matuszewskiego. Profesor Sandler przeżył wojnę w łódzkim getcie, studia polonistyczne i socjologiczne odbywał na Uniwersytecie Wrocławskim, potem związał się z Instytutem Badań Literackich PAN, był też zatrudniony na Uniwersytecie Łódzkim. W 1969 roku wyemigrował z Polski. Pracował na uniwersytetach w Tel-Awiwie i Chicago.

Znaczna część wstępu Sandlera do *Lalki* została poświęcona „sprawom żydowskim” powieści, a więc kwestii szczególnie istotnej dla czytelnika, do którego wydanie adresowano². W części tej ujawniają się dwie, ściśle ze sobą połączone, wspomniane na wstępie perspektywy poznawcze, a więc historycznokulturowa i współczesna. Choć w Sandlera lekturze *Lalki* pulsuje nieuniknione napięcie między tymi perspektywami, to jednak badacz z wielką skrupulatnością skupia się przede wszystkim na odkryciu macierzystego otocza powieści Prusa.

Temat żydowski *Lalki* parokrotnie poruszono w dziejach jej historyczno-literackiej recepcji, najczęściej jednak – w sposób wycinkowy. Dopiero studium Bogdana Burdzieja przyniosło próbę kompleksowego ujęcia tematu (Burdziej 1998). Badacz ten zinterpretował wątki żydowskie powieści w ich potencjalnym związku z warszawskim pogromem Żydów z grudnia 1881 roku; z nadzwyczajną przy tym skrupulatnością zrekonstruował historyczny kontekst problemu.

Nie ulegało dawniej i dziś nie ulega wątpliwości, że Prus wykreował w swej arcy powieści obraz polskiego społeczeństwa w kryzysowym stanie głębokiego rozkładu. Stosunki polsko-żydowskie są również wyrazem tego stanu³. Podejrzliwość, nieufność, separatyzm, wzmagająca się niechęć czy wręcz nienawiść zdają się charakteryzować relacje między Polakami a Żydami w *Lalce*. Prus odtworzył całą tę atmosferę w sposób wielogłosowy; uwzględnił różne punkty widzenia swoich bohaterów. W charakterystyczny dla siebie sposób starał się oświetlić kwestię żydowską wieloaspektowo, skupiając się przede wszystkim na płaszczyźnie ekonomicznej i społeczno-politycznej. Spostrzeżenia Prusa były, przynajmniej po części, adekwatne

² Polskiego przekładu doczekała się też pozostała część wstępu Sandlera do hebrajskiego wydania *Lalki*. Jest to bardzo kompetentna – odwołująca się do najnowszych ustaleń badawczych – charakterystyka problematyki i poetyki powieści Prusa, która w odczuciu Sandlera jest dziełem wzbudzającym coraz większe zainteresowanie czytelników i literaturoznawców. Autor wstępu podkreślił, że zamiarem jego było „przedstawić (...) ważne (...) problemy i cechy nowatorstwa tematycznego *Lalki* i kunsztu pisarskiego Prusa konstytutywne dla kształtu jego wielkiej powieści” (Sandler 2017, 192).

³ Józef Bachórz wnikliwie napisał: „Kryzys (...) «kwestii żydowskiej» w powieści Prusa jest jednym z ważnych składników pesymistycznego obrazu społeczeństwa w «rozkładzie», który to «rozkład» zdaniem Prusa w znacznej mierze pochodzi z trwania anachronicznego dziedzictwa, w tym i dziedzictwa antysemitycznego” (Bachórz 1998, CXV).

w stosunku do położenia Żydów w Europie Środkowo-Wschodniej. Sandler napisał, że „kwestia żydowska» – po wcześniejszym rozwiązaniu sprawy pańszczyźnianej – stała się (...) najbardziej widocznym wewnętrznym konfliktem społeczno-politycznym w społeczeństwie polskim ostatnich dziesięcioleci XIX wieku” (Sandler 2016, 169).

Żydowski bohaterowie *Lalki* to postacie zróżnicowane i zindywidualizowane, nakreślone z prawdziwym mistrzostwem od strony psychologicznej. Wybijają się na plan pierwszy Szlangbaumowie, ojciec i syn Henryk, zaprzyjaźnieni z Wokulskim, reprezentujący sferę średniozamożną, oraz lekarz Michał Szuman, jeden z najwyrazistszych bohaterów powieści, weredyk, intelektualista przenikliwie, acz niekiedy z radykalną przesadą, diagnozujący stan kultury współczesnej i wzajemne relacje Żydów i Polaków.

Stary Szlangbaum to Żyd ortodoksyjny, życzliwie jednak odnoszący się do Polaków i polskości, troskliwy w stosunku do rodziny, niechętny wobec asymilacyjnych skłonności syna⁴, doceniający życzliwość i wsparcie Wokulskiego. Znakomicie spełnia się w roli finansisty, prawdopodobnie para się lichwą, ma wielki talent do interesów (co sam Prus uznawał za naturalną cechę Żydów), poważa i lubi Wokulskiego, pomaga mu w zakupie kamienicy Łęckich. Szlangbaum parokrotnie występuje w toku akcji powieściowej, stając się protagonistą świetnych scen fizjologicznych (wyróżnia się wśród nich jego opowieść o wnuku i rodzinie). Bohater ten wyklada Wokulskiemu swój pogląd na temat charakteru i mentalności Żydów, którzy nawet wolny czas poświęcają na rozrywki umysłowe, rozwijając umysł. Sens wypowiedzi Szlangbauma wydaje się bliski zapatrywaniom samego Prusa; bohater powiada:

U nas, panie, niby u Żydów, jak się młodzi zejda, to oni nie zajmują się, jak u państwa, tańcami, komplementami, ubiorami, głupstwami, ale oni albo robią rachunki, albo oglądają uczone książki, jeden przed drugim zdaje egzamin albo rozwiązują sobie szarady, rebusy, szachowe zadanie. U nas ciągle jest zajęty rozum i dlatego Żydzi mają rozum, i dlatego, niech się pan nie obrazi, oni cały świat zawojują. U państwa wszystko się robi przez te sercowe gorączkę i przez wojnę, a u nas tylko przez mądrość i cierpliwość (Prus 1998, I 391).

Te umysłowe predyspozycje zapewniały Żydom przewagę w stosunkach ekonomicznych; były one zarazem przyczyną nasilającej się niechęci do nich, prezentowanej przez Polaków. I Rzecki, i inni bohaterowie powieści dostrzegali tę coraz gęstsza atmosferę negatywnych emocji w stosunku do żydowskiej ludności Warszawy, stanowiącej wtedy jedną trzecią mieszkańców miasta. Stary subiekt notował w swoim pamiętniku:

W ogóle, może od roku, uważam, że do starozakonnych rośnie niechęć; nawet ci, którzy przed kilkoma laty nazywali ich Polakami mojżeszowego wyznania, dziś zwa ich Żydami. Zaś ci, którzy niedawno podziwiali ich pracę, wytrwałość i zdolności, dziś widzą tylko wyzysk i szachrajstwo (Prus 1998, I 304).

⁴ W chwil emocjonalnego uniesienia stary Szlangbaum „po raz setny z rzędu wyklął swego syna za to, że nazywa się Henrykiem, chodzi w surducie i jada trefne potrawy” (Prus 1998, I 526).

Zapiski Rzeckiego – dotyczące zdolności umysłowych Żydów oraz ich tradycyjnych zajęć – można by potraktować jako wyraz stereotypowego myślenia Prusa, który zarówno ich pozytywne, jak negatywne cechy opisywał w sposób silnie utrwalony w ówczesnej świadomości zbiorowej. Pisała szczególnie o tej kwestii Friedrich (Friedrich 2008, 194-201). I *Lalka* nie jest wolna od stereotypowego postrzegania Żydów. Z punktu widzenia tragicznych doświadczeń diaspory żydowskiej w wieku XX razić muszą niektóre opinie Prusa, odnoszące się do charakteru Żydów oraz ich roli w społeczeństwie polskim. Wszakże silne akcentowanie tego punktu nie sprzyja wyważonej ocenie problemu. Dystansując się od jednostronnych ocen Prusa, już to jako anty-, już to jako filosemity, Friedrich zauważyła:

Całkowite odrzucenie perspektywy Zagłady zapewne nie jest w ogóle możliwe, jednak nadmierne podporządkowanie tej perspektywie rozważań nad przeszłością zbyt często prowadzi do wniosków pochopnych, jeśli nie fałszywych (...). Rozumienie teraźniejszości nie może się bowiem (...) odbywać za cenę oskarżania przeszłości (Friedrich 2008, 11).

Jest rzeczą bezsporną, że pisarz krytycznie oceniał mentalność żydostwa tradycyjnego, które – jego zdaniem – izolowało się od Polaków i skupiało na spekulacjach finansowych, lichwie, faktorstwie, wzniecając tym sposobem niechęć i nienawiść u współobywateli polskich, przekształcające się często w nastawienie antysemityczne. Rzecz interesująca: Prus długo – bo aż do 1889 roku (zob. Friedrich 2008, 243 i nn.) – nie uważał Żydów za naród, sądził, iż nie posiadając klasy rolniczej ani własnego terytorium, stanowią oni jedynie kastę. Gorąco popierał pomysł zmiany polegającej na przeniesieniu się części miejskiej ludności żydowskiej na wieś i podjęciu przez nią pracy na roli. Separatyzm żydowski w znacznej mierze wynikał – według Prusa – z faktu, iż Żydzi skupili się w swoich gettach z powodu szykan i prześladowań ze strony chrześcijan. Solidarność Żydów była ich bronią przeciwko opresjom z zewnątrz. W mniemaniu pisarza stosunki polsko-żydowskie powinny się opierać na współpracy i wzajemnym poszanowaniu własnej niezależności, a także na poczuciu praw i obowiązków, wynikających z przynależności do jednego organizmu społecznego. Rozwój oświaty i wychowania, odrzucenie ksenofobii i wszelkich przejawów nienawiści religijnej oraz rasowej uznawał Prus za środki niezbędne do przezwyciężenia licznych chorób polskiego społeczeństwa.

W latach 70. XIX wieku Prus opowiadał się za programem asymilacji Żydów. Uważał, iż konieczne jest zniesienie nieprzekraczalnych barier między społeczeństwem polskim a ludnością żydowską. Stanowczo przeciwstawił się strategii wykluczania Żydów, uznawanych przez polskie środowiska antysemityczne za obcych lub nawet wrogich Polakom; domagał się jednak tego, by Żydzi zasymilowali się do polskiego organizmu społecznego. W 1876 roku zapisał w jednej ze swoich kronik piękne zdania, w których przekonywał, iż „Żydzi i chrześcijanie stanowią jedną całość, są elementami

jednego organizmu, mimo różnice wiary, języka, zwyczajów, a nawet tradycji” (Głowacki 1876, 219). I konkludował: „Oni nie mogą się obejść bez nas, my bez nich” (Głowacki 1876, 219).

Z największym uznaniem odnosił się Prus do postaw tych wszystkich Żydów, którzy dzięki oświacie i emancypacji przekraczali bariery oddzielające obie zbiorowości. Oceniał ich wszakże z perspektywy polocentrycznej. Sądził, na przykład, że ceniony lekarz Henryk Nusbaum, Żyd zasymilowany, stał się Polakiem i zupełnie zbytecznie „obnosił się” ze swoim żydostwem w manifeście o inc. „Jestem Żydem”, zamieszczonym w 1886 roku na łamach pierwszego numeru „Głosu”⁵. Dlaczego było to – zdaniem pisarza – postępowanie niewłaściwe? Prus wyjaśniał:

p. Nusbaum nie jest Żydem, gdyż zamiast chodzić w brudnym chałacie i wiecznie rozpiętych spodniach ubiera się schludnie i po europejsku. Zamiast mówić żargonem mówi zupełnie poprawną polszczyzną. Zamiast czytać Talmud uczy się nauk przyrodniczych. Zamiast brać się do wątpliwego pośrednictwa, do pożyczania pieniędzy na lichwę, do paserstwa albo do utrzymywania domów publicznych i innych zajęć niemających związku z „miłością bliźniego” i z „cnotą obywatelską” wziął się do medycyny i literatury (Prus 1886, 1).

Dalszy ciąg cytowanej kroniki poświadczał fakt, iż Prus ulegał myśleniu stereotypowemu, definiując bowiem znaczenie terminu „żydostwo”, unikał wszelkich odniesień wyznaniowych i etnicznych, przypisywał mu zaś cechy skrajnie negatywne: „ciemnotę, pychę, separatyzm, próżniactwo i wyzysk” (Prus 1886, 1)⁶. Ten ostry osąd publicystyczny nie przeniknął bezpośrednio do *Lalki*, jakkolwiek zawarte w powieści negatywne opinie o Żydach odwoływały się do stereotypu geszefciarstwa i finansowego wyzysku, które miały charakteryzować semitów.

Prus, jak można sądzić, uważał, że izolacjonizm współczesnych Żydów oraz wszystkie ich negatywne cechy były konsekwencją wielowiekowych represji i prześladowań, jakim ich poddawano. W rezultacie ostali się najgorsi. Pogląd taki – popierany najpewniej przez samego pisarza – wygłosił Wokulski w odpowiedzi na uwagę Rzeckiego o możliwej kolejnej „awanturze” z Żydami:

Bywały już, trwały przez ośmnaście wieków i jaki rezultat?... W antyżydowskich prześladowaniach zginęły najszlachetniejsze jednostki, a zostały tylko takie, które mogły uchronić się od zagłady. I oto jakich mamy dziś Żydów: wytrwałych,

⁵ Wydaje się, że Prus tendencyjnie uprościł motywację i sens wystąpienia Nusbauma, przekonując, iż ten ceniony lekarz nie miał powodów do stawiania się w roli ofiary, ponieważ sytuacja Żydów w Królestwie Polskim była mimo wszystko lepsza aniżeli np. Polaków w zaborze pruskim. Helena Datner potraktowała manifest Nusbauma jako przejaw „postawy motywowanej] także względami natury moralnej”. Chodziło tu o to, że „za rzecz niegodną uważano odejście od społeczeństwa żydowskiego w chwili, w której żydostwo stawało się ciężarem szczególnym” (Datner 2007, 181).

⁶ Odnotować tu trzeba, że tę wypowiedź Prusa z roku 1886 Alina Cała – autorka skądinąd wartościowej monografii o asymilacji Żydów – uznała za dowód tego, że pisarz właśnie wtedy „zaczął się skłaniać ku antysemityzmowi” (Cała 1989, 264). Sformułowana przez Całą ogólna ocena podejścia Prusa do kwestii żydowskiej wydaje się zbyt jednostronna, kładzie bowiem silny akcent na zawarte w nim treści negatywne, niewolne od komponentów antysemitycznych. Podobnie – a nawet jeszcze bardziej zdecydowanie – potraktowała opinię Całej o Prusie – Friedrich, dla której sądy badaczki odznaczały się ewidentnym uproszczeniem (zob. Friedrich 2008, 24-26, 28-29).

cierpliwych, podstępnych, solidarnych, sprytnych i po mistrzowsku władających jedyną bronią, jaka im pozostała – pieniędzmi. Tępiąc wszystko, co lepsze, zrobiliśmy dobór sztuczny i wypielegnowaliśmy najgorszych (Prus 1998, II 406-407).

Tą szokującą – z dzisiejszej perspektywy – retoryką posłużył się Wokulski w chwili emocjonalnego rozdrażnienia, jednak w dyskursach epoki Prusa stosowano ją niejednokrotnie. Bohater odwołał się do konstrukcji myślowej socjaldarwinizmu (i związanej z nią koncepcji doboru), wyjaśniającej mechanizm ostrych walk i konfliktów między jednostkami, klasami społecznymi, wyznaniem, narodami. Triumf „najgorszych” Żydów zyskał tu uzasadnienie (pseudo)naukowe.

W *Lalce* dominuje motyw narastającego konfliktu między Polakami a Żydami. Zarówno pierwsi, jak i drudzy dostrzegają to zjawisko, przy czym najjaskrawiej odzwierciedla się ono na płaszczyźnie ekonomicznej. Rację miała Friedrich, pisząc, iż Prus – pomimo kierowanych do rodaków apeli, by bliżej poznawali życie Żydów – nie przejawiał większej fascynacji kulturą żydowską, co odróżniało go, na przykład, od Elizy Orzeszkowej (zob. Friedrich 2008, 184). Ekonomiczne podłoże konfliktów powieściowych *Lalki* stanowiło najistotniejsze źródło zarówno postaw antysemitycznych, jak i separatyzmu żydowskiego. Po sprzedaży przez Wokulskiego sklepu Szlangbaumowi Rzecki z ubolewaniem zapytuje przyjaciela: „- Czy jednak pomyślałeś, że gdy twój sklep przejdzie w ich ręce, kilkudziesięciu Żydów zyska popłatną pracę, a kilkudziesięciu naszych ludzi straci ją?” (Prus 1998, II 407). Tymczasem u podstaw tej transakcji leży zamiar dostania się na salony; pozbycie się kompromitującej – w oczach Izabeli i większości polskiej arystokracji – etykiety kupca ma polepszyć notowania Wokulskiego i przełamać niechęć wybranki.

Polacy w *Lalce* ponoszą ekonomiczne klęski w konkurencji z Żydami, których praktyki oceniane są często jako „geszeft” (zob. Szweykowski 1927, 269-270). Rzecki, bystry acz niewolny od posługiwania się stereotypami obserwator, dostrzega panoszenie się nowego właściciela sklepu, Szlangbauma, oraz reakcje Polaków na takie zachowania Żydów. Wprawdzie w odczuciu Prusa były te reakcje dowodem umysłowej niedojrzałości i słabości, niemniej podsycaly atmosferę wzajemnych niechęci i zaogniały konflikt. Rzecki notował w pamiętniku:

I kiedy tak Szlangbaum zadziera nosa, w mieście na Żydów krzyk. Ile razy wstąpię na piwo, zawsze ktoś napada mnie i wymyśla, że Stach sprzedał sklep Żydom. Radca narzeka, że Żydzi zabierają mu trzecią część emerytury; Szprot utyskuje, że Żydzi popsuli mu interesa; Lisiecki płacze, że mu Szlangbaum wymówił miejsce od świętego Jana (Prus 1998, II 539-540).

Stary subiekt z niepokojem zauważa zmianę w postawie Henryka Szlangbauma, rzekomo potwierdzającą istnienie skaz w psychice żydowskiej.

Nie mogę (...) ukryć przed sobą – pisał rozżalony Rzecki – że Szlangbaum mocno zmienił się w ciągu roku.

Dawniej był potulny, dziś arogant i pogardliwy; dawniej milczał, kiedy go krzywdzono, dziś sam rozbija się bez powodu. Dawniej mianował się Polakiem, dziś chełpi się ze swego żydostwa. Dawniej nawet wierzył w szlachetność i bezinteresowność, a teraz mówi tylko o swoich pieniądzach i stosunkach. Może być źle!...

Za to wobec gości jest uniżony, a hrabiom, a nawet baronom włożyłby pod podeszwy. Ale wobec swoich podwładnych istny hipopotam: ciągle parska i depcze ludzi po nogach. To nawet nie jest pięknie... Swoją drogą radca, Szprot, Klejn i Lisiecki nie mają racji grozić jakimiś awanturami (Prus 1998, II 543-544).

Ostatnie zdanie ma doniosłe znaczenie. To sprzeciw wobec gróźb w stosunku do Żydów. Już niebawem miały się one spełnić w pogromie warszawskim z grudnia 1881 roku. Prus tracił nadzieję na pomyślne rezultaty procesów asymilacyjnych; coraz trudniej było mu formułować tezy nawiązujące do jego wystąpień z lat 70., gdy Polaków i Żydów włączał w jeden organizm społeczny. Owszem, nigdy nie zarzucił swoich pomysłów organicystycznych, ale jego nadzieje na postępy asymilacji Żydów nie spełniały się.

Choć stosunki polsko-żydowskie w *Lalce* mrocznieją z biegiem akcji, to jednak cechą charakterystyczną obrazu świata w tej powieści jest historia przyjaźni Wokulskiego z Szumanem oraz z młodszym Szlangbaumem. Sandler zauważył, iż te przyjacielskie, wręcz zażyłe relacje Polaka i Żydów były czymś zgoła wyjątkowym na tle polskiej tradycji literackiej w wieku XIX (zob. Sandler 2016, 171)⁷. Co więcej, historie tych relacji oraz ich geneza zostały przez Prusa przedstawione w sposób znamieny i głęboko przemyślany, co miało swoją szczególną wymowę w czasie nasilających się nastrojów antysemickich, a także zawierało przesłanie patriotyczne. „Blisko dwadzieścia lat wcześniej – pisał o Wokulskim, Szumanie i Henryku Szlangbaumie Sandler – poznali się i związali. Wokulski i jego żydowscy przyjaciele brali udział w działaniach konspiracyjnych i powstaniu zbrojnym przeciwko Rosji, co razem opłacili karnym zesłaniem na Syberię” (Sandler 2016, 172).

Wątek zesłańczy musiał Prus zaszyfrować w języku ezopowym, często wykorzystywanym przez pisarzy pozytywistycznych do opisu zdarzeń i doświadczeń, których opis bezpośredni był zakazany przez rosyjską cenzurę. Ten ważny element biografii Wokulskiego, Szumana i Szlangbauma poświadczał wspólnotę losu Polaków i Żydów w najdramatyczniejszym momencie historii Polski w drugiej połowie XIX wieku. Czas przedpowstańowych demonstracji i powstania styczniowego obfitował w przykłady polsko-żydowskiego braterstwa; w *Lalce* stanowi on odległą reminiscencję, której wymowa ideowa nie przystaje do terażniejszości, ale funkcjonuje jako utajona wartość.

⁷ Pięknym objawem nieprzemijającej przyjaźni jest stosunek Wokulskiego do Henryka Szlangbauma, który poszukiwał pracy; przyjaciel zatrudnił go w swoim sklepie. Młodszy Szlangbaum z wolną jednak odsuwa się od Wokulskiego. Fakt ten tłumaczy Sandler „postawą i aspiracjami żydowskiego przyjaciela, który, podobnie jak jego ojciec, jest bardzo chciwy i czyni wielkie starania, by się wzbogacić, co ma zapewnić mu pewien wyższy status bezpieczeństwa, poszanowania i akceptacji ze strony Polaków, także przedstawicieli arystokracji, o co zabiega” (Sandler 2016, 172). Z kolei sam Wokulski, opuściwszy jadłodajnię Hopfera, zdobył środki utrzymania dzięki pomocy Szumana, który wynalazł mu korepetycje w domach żydowskich.

Najbliższym przyjacielem Wokulskiego jest lekarz Michał Szuman, jedna z najznakomitszych kreacji osobowych powieści. Historycy literatury zgodnie uznali tego bohatera za postać świetnie skonstruowaną, wielowymiarową, niejednoznaczną⁸. Sandler podkreślił wzrost znaczenia tej postaci w procesie historycznoliterackiej recepcji *Lalki*; nastąpił on – jak sądzi badacz – w wyniku wyostrenia „świadomości tego, jaką formę «rozwiązanie» kwestii żydowskiej przybrało w pierwszej połowie XX wieku” (Sandler 2016, 173).

Błyskotliwie inteligentny, potrafi Szuman bezceremonialnie demaskować ukryte pobudki ludzkich działań, do swoich współbraci Żydów ma stosunek ambiwalentny. Jego powieściowa biografia obrazuje klęskę niegdyśszego asymilatora, który powrócił do diaspory. Kochał Polkę, chrześcijankę, która, zaszczuta przez bliskich, umarła, on sam próbował popełnić samobójstwo. Odratowany przez kolegę lekarza, stracił praktykę, stał się (auto)ironicznym mizantropem. Jego uwagi dotyczące stosunków polsko-żydowskich oraz sytuacji samych Żydów stanowią bardzo ważny komponent tej problematyki w powieści. Szuman różnicuje zrazu swoje środowisko na chederowców i postępowców (asymilatorów), przekonując Wokulskiego, iż lepiej by było, gdyby rząd dusz w cywilizacji przejęli ci drudzy. Sugerując przyjacielowi oddanie interesu w ręce Żydów postępowych, Szuman stwierdza:

Nas z nimi łączy rasa i wspólne położenie, ale dzielą poglądy. My mamy naukę – oni Talmud, my rozum – oni spryt; my jesteśmy trochę kosmopolici, oni partykularyści, którzy nie widzą dalej poza swoją synagogę i gminę. Gdy chodzi o wspólnych nieprzyjaciół, są wybornymi sprzymierzeńcami, ale gdy o postęp judaizmu... wówczas są dla nas nieznośnym ciężarem. Dlatego w interesie cywilizacji leży, ażeby kierunek spraw był w naszych rękach. Tamci mogą tylko zapługawić świat chałatami i cebulą, ale nie posunąć go naprzód... (Prus 1998, II 574-575).

Ta przyszłościowa wizja nie miała, rzecz jasna, szans na spełnienie w *Lalce*. Świadom tego był chyba i Szuman, który – jak napisał Sandler – „potrafi na przykład wyrazić się euforycznie o dyspozycjach i talentach «rasy żydowskiej» i okazać zarazem pełną pogardę dla niej” (Sandler 2016, 173). Pod koniec akcji doktor zdaje się jednać z Żydami tradycjonalistami, imponuje mu ich konsekwencja w działaniu, talent do interesów i odporność na ataki z zewnątrz. Przekonuje Wokulskiego, że spodziewany wzrost agresji antyżydowskiej tylko skonsoliduje diaspore:

Wiem, co mówi się o Żydach w warsztatach, szynkach, sklepach, nawet gazetach... I jestem pewny, że lada rok wybuchnie nowe prześladowanie, z którego moi bracia w Izraelu wyjdą jeszcze mędrsi, jeszcze silniejsi i jeszcze solidarniejsi... A jak oni wam kiedy zapłacą!... Szelmy spod ciemnej gwiazdy, ale – muszę uznać ich geniusz i nie mogę wyprzeć się sympatii... Czuję, że dla mnie brudny Żydziak jest miłszym od umytego panicza; a kiedy po dwudziestu latach pierwszy raz zajrzałem

⁸ Postać Żyda lekarza z *Lalki* to najwybitniejsza kreacja bohatera tego typu w literaturze polskiej. Zob. Datner 2007, 174.

do synagogi i usłyszałem śpiewy, na honor, łzy mi w oczach stanęły... Co tu gadać... Pięknym jest Izrael triumfujący i miło pomyśleć, że w tym triumfie uciśnionych jest cząstka mojej pracy!... (Prus 1998, II 571-572)⁹.

Historia miała się potoczyć inaczej. Szuman w swojej apologii potęgi pieniądza, którą najlepiej wykorzystują Żydzi, nie jest jednak bezrefleksyjnym wyznawcą poziomego materializmu. Jako fanatyk nauki nie mógł przecież całkowicie zakwestionować idealizmu tych wszystkich, którzy poświęcają się celom wyższym. Dlatego nie potrafił znaleźć odpowiedzi na znamienne pytanie Rzeckiego o to: „co byłoby więcej warte dla świata: czy spryt Szlangbaumów, czy marzycielstwo Wokulskich i Ochockich?” (Prus 1998, II 456-457)¹⁰.

Idealiści ponoszą w *Lalce* praktyczne klęski; nie oznaczają one przecież ideowych ani moralnych porażek. Jest wręcz przeciwnie, o czym już wielokrotnie pisano. Stosunki polsko-żydowskie w powieści ewoluują w stronę coraz ostrzejszego konfliktu, animozji, nieufności czy wręcz nienawiści. Prus niczym czuły seismograf uchwycił tę atmosferę w życiu publicznym Warszawy schyłku lat 70. XIX stulecia. Odczuwał ją i odnotowywał także Rzecki, bohater wykreowany przez pisarza na (pozornie) naiwnego idealistę, spadkobierca idei Oświecenia i demokratycznego romantyzmu, człowiek dostrzegający przewiny współczesnych mu Żydów, ale w imię wyznawanych zasad przeciwny nienawiściom i przemocy. Znamienne wybrzmiewa protest starego subiekta przeciwko pogrożkom, jakie wygłasza wobec starozakonnych Klejn, posługujący się ostrą, popularną w środowiskach antysemitów opozycją: my (Polacy) – oni (Żydzi). Wykluczenie Żydów ze wspólnoty ludzi równych oburza Rzeckiego:

(...) co znaczą owe: m y – n a s?...

I to ma być wiek, który nastąpił po XVIII, po tym XVIII wieku, co napisał na swoich sztandarach: wolność, równość, braterstwo?... Za cóż ja się, u diabła, biłem z Austriakami?... Za co ginęli moi kamraci?... (Prus 1998, II 541-542).

Powieściowy wyznawca ideałów wolnościowych i egalitarnych nie doczekał ich spełnienia. Historia Europy w ciągu półwiecza po wydaniu *Lalki* potoczyła się jednak zupełnie odmiennie. Wzrost tendencji nacjonalistycznych i antysemityzmu miał doprowadzić do wielu katastrof. Prus w *Lalce* ukazał przejawy negatywnych tendencji psychospołecznych. Powieściowi Polacy i Żydzi coraz bardziej separowali się od siebie, a nasilanie się nastrojów antysemickich nakłaniało tych drugich do zamykania się w swojej

⁹ Zdaniem Burdzieja, Prus, tworząc tę separatystyczną wypowiedź Szumana, „oskarża[ł] tę część współczesnych Żydów «oświeconych», która zaniechała oddziaływania na swych braci z religijnego i cywilizacyjnego getta oraz mediacji między Polakami a Żydami” (Burdziej 1998, 189).

¹⁰ Szuman znajduje się w stanie zawieszania, nie może zespolić się z żadną grupą; w mniemaniu Sandlera: „Już nie ma dla niego miejsca w społeczności żydowskiej, którą dawno opuścił, a wie, że nie będzie przez społeczeństwo polskie nigdy widziany inaczej niż jako Żyd” (Sandler 2016, 176). Trzeba jednak zauważyć, iż żydowski lekarz niezmiennie podkreśla swoje przywiązanie do przyjaciela, gdy ten, osamotniony, czuje wyobcowanie w sferze polskiej arystokracji. Mówi do Wokulskiego: „- Pomyśl zresztą - ciągnął Szuman - kto dziś jest przy tobie?... Ja, Żyd, tak pogardzony i tak skrzywdzony jak ty... I przez tych samych ludzi... przez wielkich panów... (Prus 1998 II, 572). Uderza w tej wypowiedzi poczucie wspólnoty dwóch odrzuconych.

diasporze. Choć *Lalka* – powtórzmy – nie była wolna od stereotypowych ujęć Żydów, ich mentalności i roli w społeczeństwie polskim, to jednak Prus nigdy nie wyrzekł się swoich głęboko humanitarnych i równościowych poglądów. Owszem, zdarzało mu się w krytyce Żydów popadać w retorykę z dzisiejszego punktu widzenia niebezpieczną, niemniej zawsze stanowczo przeciwstawiał się wszelkim aktom przemocy i polityce nienawiści wobec Żydów. U schyłku życia – w 1910 roku – przywołał wspomnienie chlubnej karty w stosunkach polsko-żydowskich, zaistniałej w czasach przedpowstańowych demonstracji poprzedzających insurekcję styczniową. W odczuciu Prusa wytworzył się wówczas wyjątkowy solidaryzm społeczny i poczucie wspólnoty, łączące Polaków z Żydami. Jak pisał:

Serdeczność szczególnie uwydatniała się w stosunkach chrześcijan z Żydami; dość przypomnieć o wspólnych demonstracjach, wzajemnym odwiedzaniu kościołów i bożnic albo o ofiarach składanych na cele żydowskie przez chrześcijan, a na chrześcijańskie przez wyznawców Starego Zakonu. Każdy pamiętający owe czasy może sobie powiedzieć: „Miałem wiosnę w moim życiu!” (Prus 1910, 1004).

Te piękne chwile solidarności i wspólnoty Polaków i Żydów jawiły się Prusowi jako wzór pojednania i współistnienia ludzi, należących do jednego organizmu społecznego. Antytezą tego ideału stanowił obraz stosunków polsko-żydowskich w *Lalce*. Obraz bardzo pesymistyczny, naznaczony, jak już tu wspomniano, atmosferą narastającego konfliktu. Ekonomiczny triumf powieściowych Żydów traktował Prus jako jedną z głównych przyczyn warszawskiego pogromu z grudnia 1881 roku. Pisarz długo żywił nadzieję na rozwiązanie problemów polsko-żydowskich w duchu wspólnotowym. Żydów pragnął włączyć w obręb polskiego społeczeństwa w taki sposób, by stanowili jego ważną część, współistniejącą z Polakami na zasadzie „wspierania się i wymiany usług”. To inkluzywne spojrzenie na wszystkie mniejszości wyróżniało Prusa.

Współczesna interpretacja tematyki żydowskiej *Lalki* nie jest przedsięwzięciem prostym ani niekontrowersyjnym. Wymaga ona historycznokulturowej kontekstualizacji, dzięki której można niektóre wątpliwe sądy pisarza wyjaśnić w ich macierzystym otoczu. Świadom tych wszystkich uwarunkowań Prusowskiego stosunku do kwestii żydowskiej, Sandler sformułował przekonujący sąd ogólny:

Niekiedy polemizowano z jego ujęciami, czasem zgodnymi ze stereotypowymi, negatywnymi opiniami, powszechnymi w kulturze polskiej i wielowiekowej tradycji chrześcijańskiej, gdzie już sama nazwa „Żyd” miała ujemne konotacje. Ale w zasadzie widziano, że spod pióra Prusa wychodziły jednak przede wszystkim apele potępiające wszelkie formy prześladowania, dyskryminacji i ograniczeń, tak liczne w wielowiekowej historii Żydów europejskich (Sandler 2016, 167).

Mrok zasnuwający świat przedstawiony *Lalki* wywołuje w czytelniku odczucie wszechogarniającego kryzysu i pesymizmu, przyćmiewa też niegdysiejsze, braterskie lub przynajmniej przyjacielskie, relacje Polaków

i Żydów. Prus ukazał w powieści proces ich stopniowego pogarszania się. I jakkolwiek wyjaśniając przyczyny tego stanu rzeczy, sprowadzał je prawie wyłącznie (i nazbyt wąsko) do płaszczyzny ekonomicznej, to jednak – jeśli rozpatrywać rzecz całą w kontekście współczesnej pisarzowi epoki – stanowczo odrzucał przemoc i nienawiść w stosunku do Żydów. Trzeba o tym pamiętać, czytając dzisiaj *Lalkę* i poświęconą sprawom żydowskim publicystykę Prusa. W jego stosunku do Żydów odnajdzie się bowiem i treści moralnie dyskwalifikujące (z punktu widzenia świadomości po Zagładzie), i – przeważający nad nimi – szlachetny humanitaryzm, jaśniający na tle epoki *Lalki*.

Bibliografia:

- Bachórz Józef, 1998, *Wstęp do: Prus B., Lalka*, Bachórz J. (oprac.), BN I 262, Wrocław.
- Burdziej Bogdan, 1998, „*Lalka*” Prusa o genezie pogromu warszawskiego (1881). *Rekonosans problemu*, w: *Jubileuszowe „żniwo u Prusa”*, Przybyła Z. (red.), Częstochowa.
- Cała Alina, 1998, *Asymilacja Żydów w Królestwie Polskim. Postawy. Konflikty. Stereotypy*, Warszawa.
- Datner Helena, 2007, *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku*, Warszawa.
- Friedrich Agnieszka, 2008, *Bolesław Prus wobec kwestii żydowskiej*, Gdańsk.
- Głowacki Aleksander (Bolesław Prus), 1876, *Kronika miesięczna*, „Ateneum”, t. 4, z. 11.
- Kwestia żydowska w XIX wieku. Spory o tożsamość Polaków*, 2004, Borkowska G., Rudkowska M. (red.), Warszawa.
- Markiewicz Henryk, 1994, *Asymilacja Żydów jako temat literatury polskiej*, w: *Literatura i historia*, Kraków.
- Molisak Alina, 2017, *Wstęp do hebrajskiego wydania „Lalki” Bolesława Prusa*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3.
- Prus Bolesław, 1886, *Kronika tygodniowa*, „Kurier Warszawski”, nr 280.
- Prus Bolesław, 1910, *Miasto zahipnotyzowane*, „Tygodnik Ilustrowany”, nr 50.
- Prus Bolesław, 1998, *Lalka*, Bachórz J. (oprac.), BN I 262, Wrocław.
- Sandler Samuel, 2016, *Żydzi i sprawy żydowskie w „Lalce” Bolesława Prusa*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”.
- Sandler Samuel, 2017, *Wstęp*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3.
- Szweykowski Zygmunt, 1927, *„Lalka” Bolesława Prusa*, Warszawa.

O Autorze:

Tomasz Sobieraj – prof. dr hab. w Instytucie Filologii Polskiej UAM w Poznaniu, kierownik Zakładu Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski. Jego zainteresowania naukowe to kulturowa historia literatury okresu pozytywizmu i Młodej Polski (w tym związki literatury z naukami przyrodniczymi), krytyka literacka i teatralna. Najnowsze publikacje książkowe: *Między konwencją a innowacją. Szkice o polskim dramacie i teatrze drugiej połowy XIX i początku XX wieku* (2018), *Artysta, sztuka i społeczeństwo. Spory i polemiki wokół „Confiteor” Stanisława Przybyszewskiego* (2019).

„Niczyje” złoto na „naszej” ziemi. O *Płuczkach* Pawła Reszki

“Nobody’s” gold on “our” land. *Płuczki* by Paweł Reszka

Agnieszka Czyżak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000 0001 8918 5264

Abstract: The main aim of the article is to analyze a reportage book titled *Płuczki. Poszukiwacze żydowskiego złota* written by Paweł Reszka in 2019. The most important research contexts are changes of Polish common consciousness and anti-Semitism as its essential part. Nowadays, in the XXI century the history and memory of Holocaust is currently a real challenge for researchers, as well as for average readers.

Key words: Holocaust, anti-Semitism, Jewish gold, concentration camps

Streszczenie: Nadrzędnym celem artykułu jest analiza reportażowej książki Pawła Reszki *Płuczki. Poszukiwacze żydowskiego złota* opublikowanej w 2019 roku. Najważniejszym kontekstem badawczym są przemiany polskiej świadomości zbiorowej w XX wieku oraz antysemityzm jako jej istotna część składowa. W XXI wieku historia i pamięć o Zagładzie nadal pozostaje wyzwaniem dla zarówno dla badaczy, jak i zwykłych odbiorców.

Słowa kluczowe: Zagłada, antysemityzm, żydowskie złoto, obozy koncentracyjne

Książka Pawła Piotra Reszki, której pełny tytuł brzmi *Płuczki. Poszukiwacze żydowskiego złota* (Reszka 2019), znalazła się w finałowej siódemce Nagrody Nike w roku 2020, w odróżnieniu od wcześniejszej, dotyczącej tego samego tematu, a budzącej niezwykle silne kontrowersje, publikacji Jana Tomasza Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross *Złote żniwa* (Gross 2011), pominiętej nawet na liście wstępnej „dwudziestki” kandydatów do tej nagrody. *Złotym żniwom* zarzucano przede wszystkim nierzetelność naukowego opracowania, co pozwalało odsuwać na margines (z wielką szkodą dla toczących się dyskusji na temat relacji polsko-żydowskich w czasie okupacji i po niej) trudne aspekty przywoływanych wydarzeń. W przypadku *Płuczek* mamy jednak do czynienia z reportażem rekonstruującym pamięć sprawców (i ich potomków) haniebnego procederu rozkopywania żydowskich grobów.

W książce, podzielonej na sześć części, najbardziej porażająca emocjonalnie okazuje się pierwsza, złożona z zapisów wspomnień uczestników wydarzeń z lat 40., mieszkańców okolic Bełżca, obozu zlikwidowanego jeszcze przed zakończeniem wojny. Ludność z wiosek otaczających teren kaźni niemal natychmiast po jego zamknięciu zaczęła przeszukiwać miejsce Zagłady:

Bo zaraz, jak tylko ten obóz otwarli, jak tylko Niemce poszły, to w tych śmietnikach, co tam zostały, było kopami polskich pieniędzy. I jeszcze ich można było wymienić. I dużo ludzie znaleźli. A potem to chodzili i grzebali po całym placu. Nawet płytko i już coś wychodziło. Gdziekolwiek, widać, że rzucali, gdzie tylko mogły, te Żydy. Ci, co mieszkali blisko, to wiedzieli, że Niemcy doły kopali i że tam kości i popiół kładli. I tam zaczęli kopać (Reszka 2019, 16).

Pierwsza decyzja, by pójść i przeszukać obozowe śmietniki, okazywała się w ostatecznym rozrachunku przekroczeniem granic przyzwoitości, po którym kolejne akty profanacji wydawały się już tylko uczestnikom procedury „naturalną” kolejną rzeczą.

„Poszukiwaczom złota” nie przeszkadzało to, że łup był najczęściej niewielki: kilka złotych zębów, pierścionek, kolczyki, czasem złote monety, ruble czy dolary. Legendą za to obrastały szczególnie udane zdobycze (pas lub podwiązka z zaszytymi pieniędzmi czy but z podobnie wypełnionym obcasem) oraz wyjątkowy spryt poszczególnych „kopaczy”. Od początku, co prawda, pojawiała się coraz bardziej powszechne przekonanie, że to bogactwo „niedorobne” (bo nie można się na nim prawdziwie dorobić), że powoduje wzrost liczby pijaków w okolicy (wielu prosto od pasera szło do najbliższej knajpy), że sprowadza klątwę (staje się przyczyną śmiertelnych wypadków, chorób i nieszczęść) – to jednak nie powstrzymało nadejścia kolejnych fal „rozkopywaczy grobów”¹.

Współczesne zapisy wspomnień o tamtych wydarzeniach, opisy rozrytej i wielokrotnie przeszukiwanej przestrzeni obozów, pełnej coraz głębszych dołów, podobnie jak wciąż przechowywana pamięć o jednostkowych, a częściej gromadnych „wyprawach” hien cmentarnych – działaniach zawsze podejmowanych w nadziei na łatwy zarobek – przypominają zapisy poczynione przez Mordechaję Canina, przemierzającego tuż po wojnie (1946-47) Polskę „w przebraniu” angielskiego dziennikarza. W książce *Przez ruiny i zgliszczka. Podróż po stu zgładzonych gminach żydowskich w Polsce*, zbierającej te notowane na gorąco obrazy, można znaleźć – na przykład – „wizję lokalną” pozostałości po obozie w Sobiborze:

Każdą piędź ziemi na terenie dawnego obozu i drogi od linii kolejowej przekopala okoliczna ludność. Chłop, który opowiada mi o tym prostymi słowami prymitywnego człowieka, wciąż wierzy, że gdyby się „dobrze wziąć do roboty”, to jeszcze

¹ Takie określenie widnieje na odwrocie słynnej fotografii z Trebłinki, odnalezionej w archiwach IPN, a dokumentującej dzień obławy na obozowe hieny cmentarne w 1946 roku. W aneksie zatytułowanym *Historia pewnej fotografii* Reszka przypomina dzieje kontrowersji, jakie budziło to zdjęcie od czasu opublikowania go w *Złoty chłwach*.

znalazłoby się jakieś skarby. Wokół tych potencjalnych „skarbów” krąży wszystkie myśli tego chłopca (...), miałem nawet wrażenie, że chłop mnie podejrzewa, iż przyjechałem tu na wykopaliska, szukać „skarbów”... (Canin 2018, 460).

Canin podsumowuje: „Widok Sobiboru nie różni się od przerażającego widoku wszystkich zniszczonych cmentarzy żydowskich w Polsce. Każdy wziął, co chciał, rozkopał, przeorał i zostawił na pastwę losu” (Canin 2018, 461).

Reszka (podobnie jak Canin) opisuje też szczególny proceder zaprzęgnięcia Natury w celu ukrycia śladów zbrodni – popioły pomordowanych spływały z nurtem rzek, tonęły w okolicznych bagnach lub użyźniały sadzone na terenach poobozowych lasy. Ułatwiała to uznawanie szczątków zgładzonych Żydów oraz pozostałych po nich przedmiotów za rodzaj naturalnego „pokładu” gleby, który można eksplorować bez poczucia naruszania *sacrum*. Jak sformułował to jeden z bohaterów *Płuczek*: „Ziemia była nasączona złotem” (Reszka 2019, 39), można było zatem z niej to złoto „wypłukiwać”. Zapis tak wytwarzanej zbiorowej świadomości znaleźć można i w innych współczesnych reportażach przywołujących powojenne czasy. W artykule *Hieny cmentarne z Auschwitz-Birkenau* Igor Rakowski-Kłós odtwarza zeznania jednego ze strażników Muzeum w Oświęcimiu: „Miejscowi zrozumieli, że to żydowskie złoto trupom już się nie przyda (...) to była nasza ziemia, Niemcy nas wysiedlili, ale teraz znów jest nasza, powinna do nas wrócić ze wszystkim, co w sobie kryje” (Rakowski-Kłós 2020). Znajdowane w „naszej” ziemi skarby stawały się tym samym niekwestionowaną własnością szczęśliwego „znalazcy”.

W *Płuczkach* pojawiają się drastyczne opisy naruszania zbiorowych mogił, połączonego z trudnym do wyobrażenia przekroczeniem wszelkich zasad wspólnotowego życia. „Kopacze” okazywali się zdolni do czynów, których z pewnością nie popełniliby na którymkolwiek z „własnych” cmentarzy:

Włosy, ręce, palce, całe głowy. Smród niesamowity, ino na teren się weszło. Widziałem wykopany dół, wyciągali trupa, jeszcze żywe ciało. Jeden ręką za włosy trzymał i rydłem, znaczy szpadłem, walił w szyję, żeby głowę obciąć, bo jeszcze się trzymała korpusu. To właśnie była rąbanka. Bo rąbali. Potem szczękę wyłamał i do kieszeni. Po ząbku przecież nie wyjmował. I potem jeszcze brał kawałek chleba, słoninę, co ją miał w kieszeni w szmatę zawiniętą, i jadł w tym wszystkim, tymi rękami, co grzebał (Reszka 2019, 43).

Trudno dziś zrozumieć, że takie działania były możliwe, podobnie jak trudno przyjąć do wiadomości, że były tak powszechne².

Mechanizmy wypierania istoty dokonywanych czynów zasadały się na odmowie ich oceny moralnej. Autor *Płuczek* notuje także wypowiedzi współczesnych potomków Żydów zamordowanych w Bełżcu, w słowach których dostrzec można próby zrozumienia przebiegu minionych zdarzeń:

² Najczęstszym tłumaczeniem trudniących się tym procederem, także tych, którzy złapani w milicyjnych obławach stawali z tego powodu przed sądem, było powtarzane wielokrotnie „wyjaśnienie”, że przekopywane przez nich mogiły nie były oznaczone jako miejsce pochówku. Co zastanawiające, zazwyczaj ogrodzenie terenu, postawienie ostrzegawczych tablic, a także postawienie symbolicznego choćby pomnika prowadziło do zaniechania (lub ograniczenia) świątokradczych działań – tak jakby konieczne było „oficjalne” zatwierdzenie statusu miejsca kaźni.

Język, którym się posługujemy, też pomaga ukryć prawdziwą naturę rzeczy. Pełen eufemizmów pozwala działanie moralne obrócić w działanie moralnie neutralne. (...) Człowiek, który kopał na cmentarzu, by obrabować zamordowanych w obozie zagłady, nie grzebał w spalonych zwłokach, on przeszukiwał żużel albo węgiel, nie kawałkował łopatą ciał, tylko ciał rąbanekę. Ten język chronił kopaczy przed nimi samymi. Pomagał podtrzymać iluzję, jesteśmy dobrzy, jesteśmy uczciwi, to nic takiego (Reszka 2019, 81).

Formułowane dziś wnioski pozwalają uogólnić diagnozę o niepojętej naturze ówczesnych mechanizmów wykluczania: „z moralności było wyłączone nie tylko przeszukiwanie zwłok. W czasie okupacji i po niej wyłączeni byli z niej Żydzi, cała grupa etniczno-religijna. Zabić Żyda nie było działaniem złym, tylko obojętnym moralnie” (Reszka 2019, 81). W takim ujęciu jakoby bardziej „zrozumiały” staje się powszechny proceder zawłaszczania żydowskiego mienia przez polskich sąsiadów. Jan T. Gross w książce *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie* ukazał procesy przyśpieszonych procesów przemian w polskiej zbiorowej świadomości, pozwalających bez poczucia winy zasiedlać opróżnione domy i mieszkania, korzystać z porzuconego dobytku. Jak podkreśla Gross, już w czasie okupacji doszło do szczególnej reifikacji żydowskich obywateli wspólnego państwa: „<<Urzeczowienie>> Żydów jeszcze i na tym polegało, że za życia traktowani byli jako, można by rzec, tymczasowi depozytariusze własności <<pożydowskiej>>” (Gross 2008, 86). Ta odmiana antysemityzmu ufundowana została na odmowie przyznania człowieczeństwa ofiarom i uznaniu ich za istoty nieodwołalnie skazane na śmierć, przyjmowaną z reguły jako niepodważalny wyrok „sił wyższych”. Ułatwiała również powszechną odmowę zwrotu zagrabionego („przejętego”) mienia: przedmiotów, mieszkań, domów ich właścicielom, tym nielicznym ocalałym z Zagłady.

Paweł Reszka w kolejnych odsłonach swojej książki przywołuje opowieści niejako dopełniające przedstawiany obraz: o następnym pokoleniu „kopaczy” z lat 60., o milicyjnych obławach, o zasądzonych wyrokach. Ale też o procesie prowadzącym do upamiętnienia ofiar, o powstawaniu pomników, o pracach archeologicznych. Historie te pozwalają na szerszy ogląd zagadnienia, choć w rzeczywistości nie zmieniają istoty przekazu – wskazują jednak na istnienie postaw odmiennych od powszechnego unieważniania skali zbrodni oraz statusu ofiar, czynionego, by bez poczucia winy czy wstydu przejmować pozostałości po ich przerwanej egzystencji³. W części zatytułowanej *Warkocz* pojawia się zapis wspomnień jednego z pomocników zatrudnianych podczas prac wykopaliskowych w Sobiborze:

Napieramy, ale idzie bardzo opornie. Nie ma wyjścia. Wyciągamy wiertło. To warkocz. Oplół się wokół, były na nim jeszcze resztki wapna. Miał trzydzieści centymetrów

³ We wspomnieniach spisywanych przez autora *Płuczek* pojawiają się obrazy używanych przez lata pierścionków czy kolczyków wygrzebanych z obozowej ziemi, a nawet złotej koronki wstawionej, bez zrozumiałej przyczyny, dziecku: „Na początku to Kryśka szczyciła się tym zębem, my koło niej byli takie uniżone. Ale nie nosiła go za długo, w szóstej klasie na pewno, potem już nie. Zdjęła, bo zaczęła jej się psuć od korzenia” (Reszka 2019, 45).

długości. (...) Nie dałem wtedy po sobie nic poznać, ale to mną potwornie wstrząsnęło. Wciąż o tym myślałem. Nie mogłem przestać. Zacząłem czytać o Sobiborze. (...) Ciężko jest mi o tym mówić. Wiedziałem tylko, że miała jasne włosy. Kim była? Czyją córką? Jakie miała marzenia? Kim byli inni? (Reszka 2019, 152).

Takie fragmenty pokazują ludzkie odruchy tych, którym wiele lat po wojnie przyszło zmierzyć się z namacalnymi śladami Zagłady i którym takie „spotkanie” odmieniło perspektywę oglądu przeszłości.

Powstające współcześnie, już w XXI wieku, teksty próbują nade wszystko – i to w najrozmaitszy sposób – dokonywać przewartościowań w opowieściach o przeszłości, przywracać pamięć o zdarzeniach z czasów wojny w ich najtrudniejszym dla polskiej zbiorowej świadomości wymiarze: odkrywania społecznych i ideologicznych realiów Holokaustu. Proces powstawania polskiej „nowej szkoły historycznej”, której działania prowadzą do poszerzania pola widzenia oraz owych koniecznych przewartościowań w sferze wspólnotowej pamięci, nie przebiega bez zakłóceń i zbiorowego oporu. Jego najnowszy etap zarejestrowała Alina Molisak w tekście *Polacy i Zagłada. Nowa szkoła historyczna* (Molisak 2020), przywołując m.in. głośny medialnie fakt zakłócenia przez polonijne środowiska antysemickie konferencji naukowej w Paryżu w 2019 roku⁴. Powstają też jednak książki, których celem są osobiste rozrachunki z historiami rodzinnymi z czasów okupacji – jak, na przykład, *Drzazga. Kłamstwa silniejsze niż śmierć* Mirosława Tryczka, w której autor skupił się na wydobywaniu z niepamięci lokalnych opowieści o pogromach na Podlasiu oraz o rzeczywistym udziale polskich sprawców (a wśród nich własnego dziadka) w ich przebiegu.

Głośny stał się w roku 2020 wiersz Jacka Podsiadły *Słupze słów* (Podsiadło 2020) zawierający wspomnienie o Baili Gertner, nastoletniej więźniarce Auschwitz. Poeta zderza w nim między innymi los brata Białki, powstańca w getcie warszawskim, który zginął w straceńczym boju z Niemcami, z „codziennością” reakcji sąsiadów na zesłanie dziewczyny do obozu:

Czarne Makabi.
Śmierć, sukinsyny.
I wino walki
do głów uderza
a w Domu Białki
ktoś już przymierza
jej sukieneczyny
i jedną chustkę.
Serce dziewczyny
odmierza pustkę

⁴ Molisak pisze: „Zbulwersowana zachowaniem zorganizowanej grupy polskiej publiczności francuska minister nauki i szkolnictwa wyższego Frédérique Vidal wysłała list protestacyjny swojemu polskiemu odpowiednikowi, Jarosławowi Gowinowi. Bezprecedensowe antysemickie wystąpienia towarzyszyły wydarzeniu akademickiemu, jakim była konferencja” (Molisak 2020, 135). Badaczka przywołała też postawioną podczas konferencji tezę Andrzeja Ledera, iż wiedza o Zagładzie nadal funkcjonuje w Polsce w stłumieniu i przemilczeniu, co ma poważne konsekwencje między-pokoleniowe, a zaobserwować można też obecnie „narastanie lęku przed prawdą o nas samych” (Molisak 2020, 135).

równiutką porcją,
miarką codzienną.
Już jest na dworcu.
Żegnaj Kamienno.

Poetycki zapis krótkiego życia ocalałej z Zagłady, ale później zamordowanej podczas pogromu kieleckiego dziewczyny, stał się wyrazistym oskarżeniem polskiej wspólnoty – nie tylko o obojętność wobec jej losu podczas okupacji, ale i niepojętej przemocy, której doświadczyła wówczas, gdy usiłowała odnaleźć na gruzach dawnego świata swoje miejsce na ziemi (Tokarska-Bakir 2018, 29-30).

Druga wojna światowa okazuje się „niekończącą się historią” – jak brzmi tytuł numeru tematycznego „Tekstów Drugich” (2020, nr 3). Historia w takim ujęciu zdaje się pełnić funkcje służebne wobec teraźniejszości, wobec ponawianych prób znalezienia w przeszłości odpowiedzi na kluczowe dla współczesności pytania. Ewa Domańska stwierdziła: „To, czego szukamy w przeszłości, zależy od tego, co gnębi współczesność i coraz częściej poszukujemy w przeszłości człowieka, a może raczej człowieczeństwa (nawet w jego nieludzkim wydaniu)” (Domańska 2010, 20). Tym samym historia jako „ludzka samowiedza”, jako wiedza o zachodzących w czasie zmianach (politycznych, społecznych, ideologicznych, obyczajowych) pozwala przede wszystkim uzmysławiać, co znaczyło kiedyś i co znaczy dziś być człowiekiem – zarówno w sensie kulturowym, jak i gatunkowym. Jak przekonywał Dipesh Chakrabarty, istniejemy w nakładających się fragmentach przeszłości, w minionych światach, które nigdy nie są całkowicie stracone czy zapomniane. W ujęciu badacza, kondycja ludzi nowożytnych pozostaje w ścisłym związku czy nawet niemożliwym do rozsąpania zawężeniu z przeszłością: „Żyjemy bowiem w supłach czasu, które próbujemy rozplątać, jakby były częściami węzła (w istocie w ten właśnie sposób możemy postrzegać chronologię)” (Chakrabarty 2010, 412). Przeszłości nie można zatem odrzucić, jako bezpowrotnie minionych, unieważnionych przez upływ lat zdarzeń, lecz należy skupić się na ich wciąż kształtującym zbiorową tożsamość wymiarze.

Porządkowanie historii w ujęciu chronologicznym nie tłumaczy przebiegu dziejów. Ważniejsze okazuje się wieloaspektowe badanie nawarstwiających się pokładów przeszłości i ponawiania prób ich zrozumienia, także na przekór funkcjonującym powszechnie wspólnotowym mitom. W studium zatytułowanym *Zapomniane sobowtóry historii* Ashis Nandy, w połowie lat 90. zeszłego wieku przekonywał, iż aktualny ogląd historii „definiuje nasz stosunek do naszych wcześniejszych tożsamości” i powtarzał za Orwellem: „Ci, którzy władają przeszłością, mają również we władaniu teraźniejszość” (Nandy 2010). Tym samym ci, którzy chcą osiąść prawo do kształtowania historii nas samych, mogą także próbować wejść w częściowe posiadanie naszych obecnych tożsamości – a trzeba pamiętać, iż bezwolne przyjmowanie wizji historii, tworzonej przez innych w określonym celu politycznym

czy ideologicznym, narusza autonomię jednostki, otwiera tożsamość na cudzą ingerencję. Aktywny udział w terażniejszości wymaga świadomego i krytycznego osądu przeszłości.

Odwiedziny na terenach dawnych obozów koncentracyjnych powinny przywoływać pamięć o ofiarach Zagłady. Pamiętać jednak należy także o „kopaczach”, którzy wyruszali tam w nadziei na łatwy zarobek uzbrojeni w łopaty, szpadle i sita; „przepłukiwano” na nich nie tylko żużel ze spalonych ciał, ale i kości pomordowanych. Reszka notował: „Rafa to sito o prostokątnym kształcie (...). Po wojnie rafy używane są też w Bełżcu. Zwyczajne, ogrodnicze, kupione w sklepie albo zrobione specjalnie do przesiewania kości” (Reszka 2019, 89). Nie można zapomnieć o użytku, jaki czynili „rozkopywacze” z tych zwykłych przedmiotów, gotowi niemal bez namysłu czy moralnych wahań naruszać groby pomordowanych.

Jacek Leociak, rozwijając wywiedzioną z koncepcji Pierre’a Nory wizję miejsc pamięci, wskazywał, jak ważne jest napięcie między historią a pamięcią, niszczącym ślady przeszłości biegiem wydarzeń a niezbywalną powinnością pamiętania:

W tak rozumianym miejscu pamięci manifestuje się zerwanie ciągłości, a zarazem kult ciągłości. Marzenie o pełni i kontemplacja braku, niedopełnienia, pustki. A także milczenia, które może być martwe, czy – jak to się mówi – „grobowe”, ale może być też – jak pisał Norwid – „głosów zbieraniem”. A więc zapowiedzią mówienia (Leociak 2017, 629).

Badacz – tworząc swoją *Biografię ulic*, opowieść o przestrzeni startego z powierzchni stolicy warszawskiego getta – stara się nakłaniać współczesnych do tego, by pamięć o najtrudniejszych momentach przeszłości nie podlegała unieważnieniu w milczącej zgodzie na ich zakłamywanie, lecz pozostawała punktem wyjścia do wciąż ponawianych rozważań nad wspólnym dziedzictwem.

Każdy z przywoływanych powyżej tekstów, w całości lub w wybranych fragmentach (a także z osobna czy w ułożonych przez nauczyciela konfiguracjach), może zostać wykorzystany na lekcjach poświęconych literaturze, kulturze i historii czasów II wojny światowej i okupacji, przede wszystkim jako ich współczesny kontekst. Ich przydatność w nowych interpretacjach lektur obowiązkowych (Borowskiego, Nałkowskiej) potwierdzają m.in. spostrzeżenia Marty Tomczok, która w artykule *Mydło – mięso – opał. Granice fantazji polskich świadków Zagłady* pisała o ironii i metonimii jako figurach retorycznych często obecnych w pohołokaustowej prozie polskiej (Tomczok 2017, 340). Dzięki nim właśnie pisarze tworzyli iluzoryczne przedstawienia przeszłości z Polakami w roli „niewinnych” świadków Zagłady. W innym miejscu Tomczok zwraca uwagę na zmianę perspektywy w opowieściach tworzonych po roku 2000, a skierowanych do szerszych kręgów odbiorców:

narracje pojedwabięskie określają raczej polską tożsamość zbiorową niż tożsamość żydowską, względnie odtwarzają obie te perspektywy, co powoduje, że dużo

częściej trafiają się wśród nich opowieści fundamentalnie edukacyjne czy informacyjne o bardzo jasno zarysowanym i w jakiejś mierze także naprawczym potencjale (Tomczok 2015, 267).

Warto byłoby również zastanowić się nad kwestiami genologicznymi i współczesnymi (ponowoczesnymi) przemianami reportażu. Justyna Tabaszewska podkreślała we wstępie do numeru tematycznego „Tekstów Drugich”⁵, poświęconego tym zagadnieniom:

Reportaż reaguje więc na zmiany, jakie zachodzą w społeczeństwie, dostosowując do aktualnych oczekiwań społecznych zakres i formę podejmowanych tematów, a równocześnie zmuszony jest do reagowania na coraz poważniejszy kryzys zaufania oraz niechęć wobec kategorii faktu (Tabaszewska 2019, 17).

Dzisiejsze obrazy historii z czasów II wojny światowej z reguły służą rewizji zakłamań, uproszczeń i stereotypów, w które obfitowały jej wcześniejsze wersje, uzależnione od wielu czynników politycznych i ideologicznych. Analiza i interpretacja wskazanych tekstów pozwoli uświadomić uczniom skalę cywilizacyjnej katastrofy, jaka dokonała się w owym czasie, wskazać na jej przyczyny i skutki, uwrażliwić na cierpienie ofiar i wykształcić krytyczną postawę wobec stereotypów zbiorowej świadomości i „białych plam” wspólnotowej pamięci.

Bibliografia:

- Canin Mordechaj, 2018, *Przez ruiny i zgliszcza. Podróż po stu zgładzonych gminach żydowskich w Polsce*, Adamczyk-Garbowska A. (przeł.), Warszawa.
- Chakrabarty Dipesh, 2010, *Historie mniejszości, przeszłości podrzędne*, Domańska E. (przeł.), w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, Domańska E. (red.), Poznań.
- Domańska Ewa, 2010, *Wprowadzenie*, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, Domańska E. (red.), Poznań.
- Gross Jan Tomasz, 2008, *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Kraków.
- Gross Jan Tomasz, Grudzińska-Gross Irena, 2011, *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach Zagłady Żydów*, Kraków.
- Leociak Jacek, 2017, *Biografie ulic. O żydowskich ulicach Warszawy od narodzin po Zagładę*, Warszawa.
- Molisak Alina, 2020, *Polacy i Zagłada. Nowa szkoła historyczna*, „Teksty Drugie” 2020, nr 3.
- Nandy Ashis, 2010, *Zapomniane sobowtóry historii*, Ambroży-Lis P. (przeł.), w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki, Antologia*, Domańska E. (red.), Poznań.
- Podsiadło Jacek, 2020, *Słup ze słów*, <https://wyborcz.pl/7,75517,25870629,słup-ze-slow.html> (dostęp: 21.01.2021).

⁵ Wiele tekstów zamieszczonych w tym numerze – „Teksty Drugie” 2019, nr 6, temat wiodący *Reportaż ponowoczesny* – może posłużyć także jako inspiracja do rozważań związanych z przemianami współczesnych obiegów komunikacyjnych.

- Rakowski-Kłos Igor, 2020, *Hieny cmentarne z Auschwitz-Birkenau*, <https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,25648347,hieny-cmentarne-z-uchwitz.html> (dostęp: 21.01.2021).
- Reszka Paweł Piotr, 2019, *Płuczki. Poszukiwacze żydowskiego złota*, Warszawa.
- Tabaszewska Justyna, *Forma i fakt. Wyzwania współczesnego reportażu*, „Teksty Drugie” 2019, nr 6.
- Tokarska-Bakir Joanna 2018, *Pod klątwą. Społeczny portret pogromu kieleckiego*, t. 1, Warszawa.
- Tomczok Marta, *Po Jedwabnem. Narodziny popularnej opowieści rozliczeniowej*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2015, nr 25 (45).
- Tomczok Marta, *Mydło – mięso – opał. Granice fantazji polskich świadków Zagłady*, „Teksty Drugie” 2018, nr 3.
- Tryczyk Mirosław, 2020, *Drzazga. Kłamstwa silniejsze niż śmierć*, Kraków.

O Autorce:

Agnieszka Czyżak – dr hab., prof. UAM w Zakładzie Poetyki i Krytyki Literackiej IFP UAM, badaczka literatury współczesnej, przede wszystkim powstałej po roku 1989. Współredaktorka tomów zbiorowych m.in.: *Powroty Iwaszkiewicza* (1999), *PRL – świat (nie)przedstawiony* (2010), *Pokolenie „Współczesności”. Twórcy. Dzieła. Znaczenie* (2016). Autorka książek *Życiorysy polskie 1944-89* (1997), *Kazimierz Brandys* (1998), *Na starość. Szkice o literaturze przełomu tysiącleci* (2011), *Świadectwo rozproszone. Literatura najnowsza wobec przemian* (2015), *Przestrzenie w tekście, w przestrzeni tekstów. Interpretacje* (2018), *Pasja przemijania, pasja utrwalania. O dziennikach pisarek* (2019, współautorstwo) oraz *Przeciw śmierci. Opowieść o twórczości Wiesława Myślińskiego* (2019).

Film o sprawie Dreyfusa

A Film about Dreyfus Affair

Mikołaj Jazdon

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID:0000-0002-8709-3179

Abstract: The author analyzes Roman Polański's *J'accuse* (2019), a film about the Dreyfus affair, carefully examining selected movie scenes and sequences, showing how the director presents and exposes the topic of anti-Semitism, its roots in the military elite and part of the French society at the end of the 19th century. The case of the false accusation and conviction of an innocent officer of Jewish origin was shown in the film as a ominous foreshadowing of the coming century marked by the hecatomb of the Holocaust and earlier by the slaughter of millions of human lives on the fronts of The Great War. Polański's film alludes to both of these historical events. In the article, the author indicates references to other films in Polański's movie, not only those dealing with the Dreyfus affair and the famous article by Emil Zola, entitled *J'accuse*.

Key words: anti-Semitism, film history, film analysis, Holocaust, Roman Polański, Dreyfus affair, mise-en-scene

Streszczenie: Autor analizuje w swym artykule film Romana Polańskiego *Oficer i szpieg*, film o sprawie Dreyfusa, przyglądając się uważnie wybranym scenom i sekwencjom, pokazując, w jaki sposób reżyser przedstawia i eksponuje temat antysemityzmu, jego zakorzenienie w elitach wojskowych i części społeczeństwa Francji końca XIX wieku. Sprawa fałszywego oskarżenia i skazania niewinnego oficera żydowskiego pochodzenia została pokazana w filmie jako złowróżbna zapowiedź nadchodzącego stulecia naznaczonego hekatombą Holocaustu, a wcześniej rzezią milionów ludzkich istnień na frontach I wojny światowej. W filmie Polańskiego pojawiają się aluzje do obu tych wydarzeń z historii. Autor wskazuje w artykule na obecne w dziele Polańskiego odniesienia do innych dzieł filmowych, nie tylko tych podejmujących temat sprawy Dreyfusa i słynnego artykułu Emila Zoli *J'accuse*

Słowa kluczowe: antysemityzm, historia kina, analiza filmu, Holocaust, Roman Polański, sprawa Dreyfusa, scena filmowa, sekwencja filmowa, inscenizacja

W filmie Romana Polańskiego *J'accuse* (2019) dwa fragmenty przykuwają uwagę i w szczególny sposób zapadają w pamięć, oba reprezentują odmienny sposób opowiadania, mają inną siłę wyrazu i przemawiają

na różny sposób. Otwierająca film scena¹ publicznej degradacji kapitana Dreyfusa przed otaczającymi plac oddziałami ma charakter dokumentalnej rekonstrukcji, jest rodzajem rozłożonej na ujęcia analizy historycznego zdarzenia. Umieszczona blisko półtorej godziny później sekwencja² ilustrująca konsekwencje opublikowania przez Emila Zolę listu otwartego do prezydenta republiki, zgodnie z zastosowanym w niej rodzajem montażu, prezentuje efektowną syntezę zjawisk politycznych i społecznych wywołanych nowym wybuchem afery. W pierwszej scenie filmu w centrum uwagi pozostaje Alfred Dreyfus, człowiek w niezwykle dramatycznych okolicznościach swego życia, w sekwencji „efektu Zoli” Dreyfus-człowiek jest nieobecny, to jego sprawa generuje określone reakcje, postawy, eskaluje konflikt w społeczeństwie francuskim. Obydwa fragmenty stanowią wypowiedziany z różną intensywnością „komentarz do epoki”, zarówno tej odchodzącej wraz z końcem wieku, jak i tej nadchodzącej, której złe korzenie dopiero się odsłaniają.

Zagraniczne tytuły nakręconego we Francji filmu Romana Polańskiego *J'accuse* (2019) nie są literalnym przekładem tego oryginalnego na angielski, włoski, hiszpański czy polski i zamiast *Oskarżam*, brzmią: *Oficer i szpieg* (*An Officer and a Spy*, *L'ufficiale e la spia*, *El oficial y el oспа*), co stanowi nawiązanie, czy raczej po prostu przejęcie, tytułu powieści Roberta Harrisa³, stanowiącej podstawę literacką scenariusza. Wyjątek od tej translacyjnej reguły uczynili niemieccy dystrybutorzy, nadając filmowi tytuł *Intrigue* (*Intryga*). W ślad za tym odstępstwem poszli twórcy plakatu (a także okładek płyt DVD i Blue-Ray z *J'Accuse*), wykorzystując na nich fotos pokazujący stojących naprzeciwko siebie głównych protagonistów: pułkownika Marie-Georges Picquarta (Jean Dujardin) i kapitana Alfreda Dreyfusa (Louis Garrel). Przywołuje on scenę spotkania obu oficerów (jest to właściwie obraz pierwszego retrospektywnego wspomnienia Picquarta) na korytarzu akademii wojskowej. Dreyfus zatrzymuje w niej przełożonego (w filmie stoją w odwrotnej kolejności niż na plakacie), by zapytać, czy zaniżona (w jego przekonaniu) ocena, jaką otrzymał od Picquarta na

¹ „Najważniejszym pojedynczym elementem filmu jest scena. To jest miejsce, gdzie dzieje się coś konkretnego i określonego. Scena tworzy jednostkę akcji, poprzez którą opowiada się fabułę. Długość scen może być dowolna. W filmie może to być jedno ujęcie, może to być także kilka ujęć. Scena wiąże się nie tylko z miejscem, ale (...) także z czasem. Nie sposób zbudować prawidłowo sceny nie znając jej miejsca i czasu. W filmie mamy do czynienia z trzema rodzajami scen: scena akcji, scena dialogowa i scena mieszająca akcję z dialogiem. Wszystko, co dzieje się w filmie, dzieje się w scenach. Właśnie w scenach opowiada się fabułę” (Kluba 2001, 44).

² „W porównaniu ze sceną – sekwencja jest całością bardziej skomplikowaną. Można ją określić, że przedstawia sobą serię scen, połączonych jedną myślą, jak: wesele, pogrzeb, wyścigi, zebranie, przyjazd lub odjazd, napad na bank itd. Sceny włączone do sekwencji dzieją się w różnych miejscach i w różnym czasie. Nie jest ona «kolekcją» pełnych scen, lecz tylko ich fragmentów. Chociaż wyjątki nie są wykluczone. Sekwencja tworzy pełną i zamkniętą jednostkę akcji dramatycznej, którą ożywia jedna idea. Podobnie jak scena – sekwencja musi mieć swoje uclonowanie: początek (ekspozycję), środek (rozwiązanie z «momentem szczytowym») i koniec” (Kluba 2001, 49).

³ „Książka ta, choć utrzymana w konwencji powieści, opowiada prawdziwą historię sprawy Dreyfusa – zapewne największego skandalu politycznego oraz największej pomyłki sądowej w historii, którymi w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku najpierw żyła Francja, a w końcu pasjonował się cały świat. Afera wybuchła zaledwie dwadzieścia pięć lat po tym, jak Niemcy rozgromili Francuzów w wojnie z roku 1870 i zajęli terytoria Alzacji i Lotaryngii – to trzęsienie ziemi zakłóciło europejską równowagę sił i dało podwaliny zarówno pierwszej, jak i drugiej wojnie światowej” (Harris 2020, 7).

egzaminie, wynika z uprzedzeń, jakie ten żywi wobec Żydów. Przyszły pułkownik zaprzecza.

Zapewne wbrew intencjom zagranicznych dystrybutorów, którzy nadali filmowi bardziej chwytliwy tytuł od oryginalnego, a potem niejako konsekwentnie posłużyli się pasującym do niego wizualnym motywem⁴, tak anonsovany utwór od pierwszego kontaktu z dziełem stawia Dreyfusa w pozycji szpiega bardziej niż ofiary intrygi (ku niej kieruje uwagę niemiecki tytuł) francuskich oficerów, niekryjących swych antysemitycznych uprzedzeń. Mniejsza o to, jak tytuł *Oficer i szpieg* ma się do powieści, będącej bardziej niż film wielowątkową, rozbudowaną i zniuansowaną narracją o losach dwóch żołnierzy, niesłusznie oskarżonego o szpiegostwo kapitana armii francuskiej i nowego szefa kontrwywiadu Sztabu Generalnego, który dąży do uwolnienia i uniewinnienia Dreyfusa. *J'accuse (Oskarżam)* Polańskiego stanowi oczywiste (bo wyjaśnione w toku filmowej opowieści) nawiązanie do tytułu słynnego artykułu Emila Zoli (będącego listem otwartym pisarza do prezydenta republiki Félix'a Faure'a), który ukazał się 13 stycznia 1898 roku na łamach dziennika *L'Aurore*. Publikacja stanowiła punkt zwrotny w aferze Dreyfusa. Jej autor w sposób dobitny sformułował oskarżenia wobec konkretnych osób, wyższych dowódców i biegłych sądowych, którzy doprowadzili do oskarżenia o szpiegostwo, postawienia przed sądem i skazania na podstawie fałszywych dowodów oficera artylerii Alfreda Dreyfusa⁵. Efekt działania publikacji Zoli został pokazany w jednej z kluczowych dla wymowy filmu sekwencji, do której jeszcze powrócę.

Polański mógł zatytułować swój film *Afera Dreyfusa* zgodnie z tym, o czym opowiada. Wszak utwór ten jest zwartą rekonstrukcją kluczowych wydarzeń związanych z jedną z najbardziej znanych afer końca XIX wieku, wymienianych w hasłach encyklopedycznych przy nazwisku Alfreda Dreyfusa. Byłby w tym bliski swoim poprzednikom, którzy wcześniej sięgnęli po temat słynnej afery, przenosząc go na kinowe i telewizyjne ekrany⁶. Już w 1899 roku wielki pionier kina, Georges Méliès, nakręcił *Sprawę Dreyfusa* (1899), pokazywaną dzisiaj w Internecie jako kilkunastominutowy film niemy (w istocie jest to składanka jedenastu krótkich filmów⁷),

⁴ Fotos z filmu przedstawiający obu oficerów naprzeciwko siebie został wykorzystany nim film trafił na ekrany na okładce wznowionego polskiego wydania powieści Roberta Harrisa *Oficer i szpieg*.

⁵ „Za sprawą Zoli i jego *J'accuse...*! Alfred Dreyfus z ofiary pomyłki sądowej przeobraził się w symbol człowieka, przeciw któremu skierowany został aparat państwa. Opowieść o niesłusznym skazaniu stała się obrazem ludzkiej krzywdy, sprowadzonej na niewinnego, szlachetnego oficera przez cynizm i podłość politycznych oraz wojskowych decydentów” (Budzanowska, Pietrzykowski 2020, 35).

⁶ Zob. Thomas Doherty, *From Méliès to Polanski: The Dreyfus Affair of Film* (Preview), <https://www.cineaste.com/fall2020/melies-polanski-dreyfus-affair-on-film> (dostęp: 12.11.2020).

⁷ „Ściśle rzecz biorąc, *Sprawa Dreyfusa* była cyklem jedenastu filmów, bo to był jeszcze okres utworów minutowych. Już kompozycja cyklu zdaje sprawę z jego dramaturgicznej otwartości: 1. *Dyk-tando (Aresztowanie Dreyfusa)*; 2. *Uwięzienie na Wyspie Diabelskiej*; 3. *Zakucie w kajdany*; 4. *Samobójstwo pułkownika Henry'ego*; 5. *Wyjście Dreyfusa na brzeg w Quiberon*; 6. *Widzenie z żoną*; 7. *Zamach na mecenasa Labori*; 8. *Walka dziennikarzy*; 9. *Sąd wojskowy w Renes*; 10. *Degradacja Dreyfusa*; 11. *Dreyfus odprowadzony z liceum w Renes do więzienia*. Sposób odtworzenia zdarzeń nie pozostawiał wątpliwości, że autor jest po stronie Dreyfusa, co podkreślała decyzja obsadowa: Méliès, tak lubiący role diabelskie, zagrał tym razem adwokata oskarżonego, mecenasa Labori, który padł ofiarą prawicowego zamachu. Poza teatrem Mélièsa, we Francji praktycznie nie pokazywano *Sprawy Dreyfusa*; jarmarczni dystrybutorzy nie chcieli zrażać swej ludowej publiczności” (Lubelski 2009, 127-128).

a blisko sto lat później Yves Boisset zatytułował tak samo *L'affaire Dreyfus* (1995) trwający blisko trzy i pół godziny telewizyjny film fabularny. W epoce wczesnego kina dźwiękowego, ale jeszcze przed wybuchem II wojny światowej, nakręcono dwa obrazy pod tytułem *Dreyfus* – pierwszy wyreżyserowany przez Richarda Oswalda w 1930 roku oraz drugi, podpisany przez F. W. Kraemera i Milтона Rosmera, z 1931 roku. Sześć lat później William Dieterle nakręcił w Hollywood *Życie Emila Zoli* (1937), obraz podejmujący tę samą tematykę, co wymienione filmy. Jednak żaden z nich, podobnie jak nakręcone w kolejnych dekadach tytuły (*Oskarżam!*, 1958, reż. José Ferrer, *Więźniowie honoru*, 1991, reż. Ken Russell), nie zyskał rangi artystycznej dzieła wybitnego. Dla Romana Polańskiego mogło to stanowić jeden z powodów, dla którego uznał, że sprawa Dreyfusa stanowi wielki temat dla kina, wciąż niepokazany na miarę możliwości sztuki filmowej.

Oficer i szpieg (by jednak pozostać przy tytule, pod jakim film jest pokazywany), wyszedł spod ręki reżysera, który przeżył Holokaust i stracił w nim członków swojej rodziny (jego matka zginęła w Auschwitz, tak jak Madeleine Lévy, wnuczka Dreyfusa), twórcy *Pianisty* (2002), adaptacji wspomnień ocalałego z Zagłady pianisty i kompozytora – Władysława Szpilmana. Fakty te nabierają szczególnego znaczenia w kontekście podjętego w filmie tematu antysemityzmu i jego niszczącej siły. Chodzi tu zarówno o pokazanie dramatu niewinnie skazanego kapitana Dreyfusa, jak i mechanizmów działania systemu władzy w dziewiętnastowiecznej Francji⁸ – i szerzej Europie – opartych na poglądach głęboko zakorzenionych w ówczesnych społeczeństwach kontynentu, który kilkanaście lat po opisanych w filmie wydarzeniach stał się areną najkrwawszej z dotychczasowych wojen, poprzedzającej hekatombę jeszcze większych rozmiarów.

Jürgen Osterhammel w rozdziale „*Cywilizowanie*” i *wykluczanie ze swej monumentalnej Historii XIX wieku* pisał:

Po mniej więcej 1870 r. w prawie całej Europie polemika z Żydami znów przybrała na sile. Przeciwnicy Żydów przeszli do ataku. Przede wszystkim we Francji i Niemczech nie zrezygnowano wprawdzie całkowicie ze starego teologicznego obrazu Żyda, ale uzupełniono go teraz argumentacjami świecko-racjonalistycznymi. Oskarżenia przeciwko Żydom jako protagonistom i beneficjentom irytującej nowoczesności przybrały postać teorii spiskowych. Do zarzutu niższości moralnej doszedł z nacjonalistycznego punktu widzenia zarzut nielojalności. Pod wpływem nowego biologizującego myślenia Żydzi byli w coraz większym stopniu konstruowani jako odrębna „rasa”. Ten, kto myślał i pisał, chciał powiedzieć, że żydowska asymilacja to tylko manewr pozorny, że indywidualne przechodzenie na chrześcijaństwo nie ma znaczenia i że Żydzi nigdy się nie zmienią (Osterhammel 2013, 1144).

Fragmenty wybranych scen i dialogów z *Oficera i szpiega* mogłyby stanowić ilustrację powyższych słów. Polański – za autorem powieści, na

⁸ „Antysemityzm francuski, któremu w niemalym stopniu wystarczała sama świadomość istnienia Żydów, bez konieczności kontaktu fizycznego, intensyfikował się od początku lat osiemdziesiątych XIX wieku. W odniesieniu do ówczesnej Francji można wyróżnić sześć jego odmian”. Dalej autor wymienia i omawia pokrótce antysemityzm ekonomiczny, lewicowy, rasowy, seksualny, katolicki i nacjonalistyczny (Horoszewicz 2017, 31).

podstawie której powstał scenariusz – uczynił protagonistą pułkownika Marie-Georges Picquarta, oficera, który ujawnił bezpodstawność oskarżeń, w wyniku których skazano Dreyfusa. W filmie oglądamy ewolucję jego postawy, w miarę jak odkrywa, że do zdrady, o której był początkowo przekonany, nigdy nie doszło, a samo oskarżenie i skazanie niewinnej ofiary wynikają wyłącznie z antysemitycznych uprzedzeń wyższych oficerów armii wobec jedyne go wśród nich Francuza żydowskiego pochodzenia. Zresztą sam Picquart żywi podobne, pełne uprzedzeń przekonania wobec Żydów, przynajmniej do momentu odkrycia przez siebie prawdy o bezpodstawności oskarżeń wymierzonych w jego byłego ucznia. Istotą tego sposobu myślenia o świecie stanowi – zgodnie z tym, co pisze Osterhammel – traktowanie antysemitycznej argumentacji jako naturalnej, całkowicie zasadnej i racjonalnej. W pewnym sensie – jak pokazano w filmie – żydowskie pochodzenie Dreyfusa stanowi dla oficerów prowadzących śledztwo pierwszy i niepodważalny dowód zdrady kapitana artylerii.

W otwierającej film scenie publicznej degradacji Dreyfusa, będącej w istotnej mierze rodzajem „dokumentalnej rekonstrukcji” historycznych wydarzeń, Picquart obserwuje całe zdarzenie (ów armijny ceremoniał zdezerowania dystynkcji i epoletów, łamania szabli oficerskiej), niejako z bliska, bo przez lornetkę⁹. Stojący obok niego major Hubert-Joseph Henry (oficer kontrwywiadu, który sfałszował dowody przeciwko Dreyfusowi, w tej roli Grégory Gadebois) rzuca w stronę majora pytanie: „Jak on wygląda, Picquart?”¹⁰. Odpowiedź, której udziela, nie pozostawia wątpliwości co do jego zapatrywań: „Jak żydowski krawiec oplakujący złoto ze swoich naszywek”. Słowa Picquarta wywołują śmiech u pułkownika Jeana Sandherrera (Eric Ruf), szefa Sekcji Statystycznej (taką nazwę nosi komórka kontrwywiadu francuskiego Sztabu Generalnego). Chwilę później (po tym, jak szabla Dreyfusa zostanie złamana, a on sam idąc w asyście żołnierzy, krzyczy w stronę rozwścieczonego tłumu: „Jestem niewinny”!) odpowiada Picquartowi: „Rzymianie rzucali lwom chrześcijan, a my Żydów. To chyba jakiś postęp, co?”. W ten sposób poznajemy poglądy francuskich oficerów piastujących wysokie funkcje w armii, ale także sam temat antysemityzmu zostaje zasygnalizowany już na początku filmu jako kluczowy w utworze.

Scena otwierająca film opatrzona została napisem „Wszystkie postaci i wydarzenia w tym filmie są prawdziwe” oraz informacją o dacie ukazanych wydarzeń: „5 stycznia 1895 roku”. Rozpoczyna ją szeroki, ogólny plan, w którym widoczne w oddali sylwetki żołnierzy ustawionych w szeregu zaledwie podkreślają przytłaczający ogrom paryskiego placu i otaczających go budowli. Początek tego ujęcia może kojarzyć się z pierwszymi filmami braci Lumière. Przede wszystkim za sprawą jego formy, ale warto też zauważyć, że wydarzenia pokazane w tej scenie miały miejsce w roku

⁹ Film w wersji, z której korzystałem przy pisaniu artykułu, wydanej na DVD przez Gutek Film, trwa 126 minut.

¹⁰ Wszystkie cytaty z filmu podaję w tłumaczeniu z opublikowanej na DVD wersji filmu. Napisy opracował do niej Piotr Kamiński.

uznanym za datę narodzin kina. Gdyby nie kolor i powolny ruch panoramującej w lewo kamery (zaczynający się po 30 sekundach), moglibyśmy wręcz uznać początkowy fragment *Oficera i szpiega* za pastisz któregoś z filmów nakręconych przez wynalazców kinematografu (trwały one 50 sekund, były czarno-białe, kręceno je nieruchomą kamerą ze statywu). Jednak bardziej oczywistym nawiązaniem do wczesnych filmów (jeśli doszukiwać się ich w pierwszej scenie *Oficera i szpiega*) jest to odnoszące się do wspomnianych krótkich filmów Georges'a Méliès'a o wydarzeniach związanych z aferą Dreyfusa.

Inscenizując omawianą scenę, Polański korzystał – jak można się domyślać – z inspiracji rysunkami zamieszczanymi we francuskiej prasie na początku 1895 roku. Wystarczy ją porównać z dwiema ilustracjami: opublikowaną w „L'illustration” 12 stycznia¹¹ oraz inną, z okładki „Le Petit Journal” z 13 marca 1895 roku, autorstwa Henri Meyera, opatrzonej podpisem „Zdrajca”. Widać na nich kirasjera łamiącego na kolanie szablę przed stojącym na baczność Dreyfusem, a w tle innego oficera na koniu, żołnierzy za plecami degradowanego i budynku akademii wojskowej. Wszystko to zostało pokazane w pierwszej scenie filmu Polańskiego.

Nawiązania do rysunków z epoki można odnaleźć także w późniejszych fragmentach filmu. Weźmy choćby scenę postrzelenia mecenasa Fernanda Laboriego (Melvil Poupauld). Jej inscenizacja bardzo przypomina rysunek zamieszczony w numerze „Le Petit Journal” z 27 sierpnia 1899 roku (zob. Horoszewicz 2017, 197). Widać na nim trzech mężczyzn w kapeluszach z laseczkami w dłoniach, którzy właśnie zastygli, uchwyceni w dramatycznym momencie. Fernand Labori wygina się w sposób nienaturalny do przodu rażony kulą zamachowca, który owiany chmurą prochowego dymu stoi kilka kroków za nim. Idący obok Laboriego Picquart (po lewej) i Edmund Gast (po prawej) stają jak wryci, zwrócenii twarzami w stronę ranionego towarzysza. W *Oficerze i szpiegu* scena ta została sfilmowana w bardzo podobny sposób. Nawet pejzaż jest ten sam – z dróżką otoczoną karłowatymi drzewami o drobnych koronach, ledwo pokrytych liśćmi na krótkich gałęziach. Kamera pokazuje idących w jej kierunku trzech mężczyzn (w tym samym układzie: Picquart, Labori i Gast). Za ich plecami zjawia się zamachowiec. Podbiega niezauważony i z bliskiej odległości oddaje strzał w plecy Laboriego, który wygina się jak postać na rysunku z „Le Petit Journal”. Dalej oglądamy wydarzenia, których rysownik nie zdołał uchwycić na jednym obrazie – upadek ciężko ranionego adwokata i pościg Picquarta za zamachowcem.

Wróćmy jeszcze do początku filmu i samego Picquarta. Jego antysemityzm wyraźnie wybrzmiewa nie tylko na placu, gdzie degradowany jest Dreyfus, ale także w dwóch innych scenach. W drugiej z kolei (w filmie) major składa raport przed ministrem wojny, generałem Augustem Mercierem (Władimir Yordanoff) i stojącym obok generałem Raulem le Mouton de

¹¹ Ilustracja przedrukowana w: Horoszewicz 2017, 45.

Boisdeffre (Didier Sandre). Pada pytanie z ich strony: „W jakim nastroju to się skończyło?”. Picquart (jakby dopowiadając do tego, co już powiedział majorowi Henry’emu, gdy określił degradowanego mianem „żydowskiego krawca opłakującego złoto ze swoich naszywek”) odpowiada: „Jakby zdrowe ciało pozbyło się zarazy i życie zaczęło się od nowa”.

W kolejnej krótkiej scenie oglądamy Dreyfusa w więzieniu na Diabelskiej Wyspie, miejscu jego zesłania. Po czym, dla kontrastu, zostajemy przeniesieni w sielankowy pejzaż z Picquartem, odpoczywającym w gronie przyjaciół na łonie natury (scena budzi skojarzenia z obrazem *Śniadanie na trawie*, Claude’a Moneta z 1865 roku). Powraca temat antysemityzmu, ale tym razem w rozmowie pada zdanie kluczowe dla przemiany, jaka dokona się w Picquarcie. Jeden z biesiadujących na kocu rzuca pytanie w kierunku mężczyzny z cygarem, który czyta gazetę (z widocznym na pierwszej stronie dużym nagłówkiem: *Dreyfus a L’île du Diable*): „Wciąż piszą o tym Żydzie?”. Ten, zamiast udzielić odpowiedzi, kieruje swe słowa do pułkownika: „Picquart! Pan go znał, prawda? – Słucham? Kogo? – Dreyfusa. – Tak, był moim uczniem”. Mężczyzna, który rozpoczął rozmowę, dopytuje: „Czy go pokrzywdzono, bo to Żyd?”. Do rozmowy włącza się mecenas Louis Leblous (Vincent Perez): „Oczywiście. Jako adwokat, mogę cię zapewnić, że katolik miałby należyty proces”. Mężczyzna z cygarem znów zwraca się do oficera: „To prawda, Picquart?”. Ten: „Nie miał należytego procesu, mój drogi, bo kwestii bezpieczeństwa państwowego nie można omawiać publicznie. Ale dowodów było pod dostatkiem, wierz mi”. Słuchający tych słów adwokat w milczeniu kiwa przecząco głową. Odpowiedź, której udzielił Picquart, widocznie nie zadowala nawet jego samego. Odtąd zacznie się u niego proces analizowania przeszłych wydarzeń. Odkrywając nowe sekrety związane z aferą Dreyfusa, będzie badał wydarzenia z jej początku, w których sam brał udział, odkrywając teraz krok po kroku fałszerstwo i co do niego doprowadziło.

Pierwszy obraz, który Picquart wywołuje z pamięci, dotyczy wspomnianej sceny spotkania z Dreyfusem na korytarzu akademii wojskowej. Warto przywołać rozmowę oficerów, bo w niej trzeci już raz z kolei (licząc od początku filmu) major wyraża swoją niechęć wobec Żydów. Dreyfus woła za odchodzącym Picquartem: „Panie majorze!” Picquart staje i odwraca się, „Tak, kapitanie?”. Dreyfus podchodzi i teraz obaj stoją zwróceniem do siebie twarzami, a profilami do kamery. Dreyfus: „Panie majorze. Czy jakoś pana uraziłem?” Picquart „Nie”. Rusza korytarzem, a Dreyfus za nim: „Żaden wykładowca tak źle mnie nie ocenił”. Picquart: „Może nie cenię pańskich zdolności równie wysoko jak pan”. Dreyfus: „Nie dlatego, że jestem Żydem?” Picquart: „Dbam, by moje uprzedzenia nie wpływały na moje oceny”. Dreyfus: „Skoro musi pan o to dbać, to dopuszczalna hipoteza”. Mężczyźni znów zatrzymują się i stają naprzeciw siebie. Picquart: „Jeśli pyta pan, czy lubię Żydów, uczciwie odpowiem, że nie. Ale jeśli pan

sugeruje, że przez to szykanuję pana w płaszczyźnie zawodowej, zapewniam, że bynajmniej. To wykluczone”. Dreyfus pręży się w postawie oficerskiej, lekko kłania i odchodzi w głąb korytarza. W finale filmu oficerowie spotykają się po raz ostatni (scena ta stanowi jakby rewers opisanej powyżej). Dreyfus został uniewinniony i przywrócony w szeregi armii, Picquart awansował na generała i został ministrem wojny. Wymowa sceny jest oczywista – sprawiedliwość zatriumfowała, a Picquart jest jak najdalszy od swych dawnych uprzedzeń, choć armia znów potraktowała obu oficerów w różny sposób. Picquartowi zaliczono do służby lata, gdy był wydalony z armii (w związku ze sprawą), ale Dreyfusowi – już nie. Major domaga się od Picquarta sprawiedliwego potraktowania w sprawie awansu, ale minister nie przychyliła się do jego prośby. Sytuacja polityczna we Francji znów się zmieniła i takie zadośćuczynienie Dreyfusowi Picquart uznaje za niemożliwe do spełnienia¹². Zanim jednak opowieść osiągnie tak „szczęśliwy” finał, oglądamy Picquarta w sytuacjach wyraźnie demonstrujących motywowane antysemitycznymi przekonaniem działania wyższych oficerów i stroniczo zaangażowanych w sprawę grafologów.

I tak, kiedy już jako oficer kontrwywiadu Picquart wraca pamięcią do wydarzeń poprzedzających aresztowanie Dreyfusa, przypomina sobie moment, w którym poprzedni dowódca Sekcji Statystycznej, major Sandherrer, zażądał wglądu w teczki podopiecznych Picquarta, szukając oficera, który wysłał do ambasady Niemiec list z propozycją podjęcia współpracy wywiadowczej¹³. Ale zamiast przejrzeć zawartość każdej z nich, by porównać charaktery pism wszystkich oficerów z przechwyconym *borderreau* poszukiwanego zdrajcy, wybiera od razu teczkę Dreyfusa, gdy tylko orientuje się, że jest on jedynym w tym gronie Żydem. Natychmiast też doszukuje się podobieństw między jego charakterem pisma a tym, jakim napisano kompromitujące dokumenty. Później tym samym tropem podąży obecny na procesie Dreyfusa biegły grafolog, Alphonse Bertillon, tłumacząc

¹² Najważniejszy fragment rozmowy brzmi tak: Generał Picquart: „O czym pan pragnął porozmawiać?” Major Dreyfus: „O mojej randze. Nie wzięto pod uwagę lat bezprawnego pozbawienia wolności. Pański awans, proszę wybaczyć, że wspominam, uznaje osiem lat poza armią za lata służby czynnej. To niesprawiedliwe. A nawet krzywdzące.” Picquart: „Rozumiem. Co mam zrobić w takim razie?” Dreyfus: „Dać mi rangę, która mi się należy”. Picquart: „Jaką według pana?” Dreyfus: „Podpułkownika”. Picquart: „To by wymagało specjalnej ustawy”. Dreyfus: „I trzeba to zrobić, to byłoby słuszne”. Picquart: „Ale niemożliwe”. Dreyfus: „Ale dlaczego?” Picquart: „Taka ustawa nie przejdzie. Klimat polityczny zmienił się zupełnie. Pracuję z naszymi dawnymi, zapiekłymi wrogami. Musiałbym budzić stare spory”. Dreyfus: „Owszem, bo tak należy”. Picquart: „Przykro mi majorze, nie mogę. Czy to wszystko?” Dreyfus: „Tak, to wszystko”. Picquart: „Żałuję, że przez tyle lat nie mieliśmy okazji porozmawiać prywatnie”. Dreyfus: „To prawda. Ani razu od dnia mojego aresztowania”. Picquart: „Przepraszam za rolę, jaką grałem w tej ponurej farsie”. Dreyfus: „Nadrobił to pan z nawiązką. To wspaniale, że po tym wszystkim został pan ministrem Republiki”. Picquart: „Wie pan, może to zabrzmie dziwnie, ale zawdzięczam to panu”. Dreyfus: „O nie, panie generale. Tylko temu, że spełnił pan swój obowiązek”. Po ściemnieniu na czarnym tle pojawia się napis: „Obaj żołnierze nigdy się więcej nie spotkali”.

¹³ „W 1894 roku do biura *attaché* wojskowego ambasady niemieckiej w Paryżu, pułkownika Maximiliana von Schwartzkoppena, trafiła notatka zawierająca wykaz tajnych dokumentów dotyczących wyposażenia francuskiego wojska. Notatkę tę, określaną później jako *borderreau*, udało się przechwycić francuskiemu kontrwywiadowi. Była ona niepodpisana i nieopatrzona datą, a wynikało z niej, że francuski oficer zaproponował Niemcom dostarczenie informacji dotyczących nowego uzbrojenia francuskiej armii, m.in. nowej broni artyleryjskiej oraz dwunastu map fortyfikacji wojskowych w Nicei” (Budzanowska, Pietrzykowski 2020, 15).

wszystkie niepodobieństwa między próbkami pisma na niekorzyść oskarżonego (znaczące jest, że słowo, które wybrał i powiększył, by przeanalizować na jego przykładzie charakter pisma, brzmi „interes”). Pozostaje niezachwiany w swym sposobie myślenia nawet wówczas, gdy Picquart przynosi mu dowody bezsprzecznie dowodzące, że zdrajcą jest major Charles Ferdynand Walsin-Esterhazy (Laurent Natrella) i to jego ręką były pisane szpiegowskie meldunki. Picquart: „A gdybym panu powiedział, że to nie Dreyfus napisał?” Bertillon: „Uznałbym, że najwyraźniej Żydzi wyszkolili kogoś innego, by umiał pisać metodą Dreyfusa”.

Wreszcie, gdy Picquart przedstawia generałowi Charles-Arthurowi Gonse'owi (Hervé Pierre) dowód na niewinność Dreyfusa i domaga się wszczęcia nowego procesu, szef wywiadu stanowczo oponuje: „Wykluczone. Bo byśmy całkiem stracili twarz! Nie rozumiem pana. Wiemy, co pan myśli o Narodzie Wybranym. Co panu zależy, że jakiś Żyd siedzi sobie na skale”. Picquart: „Zależy mi, bo jest niewinny”. Gonse przez chwilę śmieje się, a potem mówi: „Ależ pan sentymentalny! Jagniątko, kociątko i Dreyfus, same niewiniątka”. Picquart: „Mówi pan, jakbym żywił do niego jakieś uczucia. Skąd! Wolałbym, żeby był winien, byłoby łatwiej. Ale zdrajcą jest Esterhazy”. Gonse: „Może jest, a może nie jest. Milcz pan i nikt się nie dowie”. Picquart: „To obrzydliwa sugestia. Nie mogę z tym iść do grobu”. Gonse: „Może pan. Brać do grobu tajemnice, to nasze powołanie. Nie mam nic do dodania. Dreyfusa mi do tego nie mieszać. To rozkaz”.

Wszystkie te przykłady to fragmenty scen i dialogów wybrane, by zarysować istotę wyeksponowanego w filmie konfliktu – między odkrywającym krok po kroku prawdę Picquartem a wyższymi oficerami, zdeterminowanymi zatuszować pomyłkę sądową, której ofiarą padł Dreyfus, ale też przekonanych o niewielkiej cenie, jaką jest ofiara z życia i honoru oficera żydowskiego pochodzenia. Bez zarysowania tego kontekstu wymowa kluczowej dla filmu sekwencji, a także jej estetycznego zakomponowania, byłaby niepełna.

Raz jeszcze powróćmy do oryginalnego tytułu filmu – *J'accuse*. Kogo lub czego dotyczy wypowiedziane w nim oskarżenie? Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba przywołać sekwencję, w której oglądamy moment ukazania się artykułu Zoli i serię wydarzeń z tym powiązanych. W dziewięćdziesiątej minucie filmu aresztowany pułkownik Picquart wsiada do konnej karetki więziennej. Powóz rusza. Po chwili mija tłumnie oblegany kiosk z gazetami. Słychać unoszący się nad stłoczonymi okrzyk jednego z biegnących gazeciarzy: „Zwrot w aferze Dreyfusa! Kupujcie *L'Aurore*! Oskarżam! List Zoli do Prezydenta! Kupujcie *L'Aurore*!”¹⁴ Obserwujący ulicę zza krat jadącej więźniarki Picquart przywołuje chłopca. Powóz staje. Pułkownik kupuje gazetę. „Co tam piszą?” – pyta eskortujący go stary oficer. Picquart zaczyna czytać artykuł Emila Zoli: „Jesteśmy świadkami haniebnego widowiska,

¹⁴ O sprawie Dreyfusa i znaczeniu artykułu Zoli zob.: Bieńkowska E., 2019, *Spór o dziedzictwo europejskie. Między świętym a świeckim*, Warszawa.

gdzie zadłużony przestępca uchodzi za niewinnego, a ponieważ się honor człowieka bez skazy. Gdy społeczeństwo upada tak nisko, grozi mu zguba”. „ – Co za bezczelność.” – wyrywa się eskortującemu i bez czytania podaje przekazaną przez Picquarta gazetę drugiemu ze strażników. Rozpostarcie przez niego gazety stanowi gest powielony w kolejnych krótkich scenach pokazujących głównych uczestników afery Dreyfusa, w których celnie wymierzył swe słowa autor *Germinal*.

Pierwszy pojawia się pułkownik Armand du Paty de Clam (w mundurze i oficerskim kepi na głowie, w tej roli Michel Vuillermoz), który kilka scen wcześniej podał Dreyfusowi rewolwer, licząc, że ten popełni samobójstwo po usłyszeniu oskarżenia o szpiegostwo. Du Paty zatrzymał się na ulicy i właśnie czyta drugą stronę gazety. Widać stronę tytułową *L'Aurore* z napisanym dużymi literami tytułem *J'accuse!* Pojawia się muzyka w tle. Posępne akordy łączą kolejne sceny. Zza kadru słychać głos du Paty'ego, jak czyta fragment artykułu: „Oskarżam pułkownika du Paty, piekielnego architekta tej pomyłki sądowej”. Nim wybrzmi ostatni fragment tego zdania, kamera po cięciu przechodzi od zbliżenia do planu ogólnego, by pokazać majora stojącego z rozpostartymi szpaltami gazety na środku zatłoczonej ulicy, mijanego przez ludzi i powóz konny. Kolejny fragment artykułu Zoli także słychać zza kadru, ale tym razem czytany głosem kolejnej postaci, która pojawia się na ekranie. Generał Mercier siedzi przy stole na tle okna w swoim mieszkaniu. Czyta gazetę przy śniadaniu. Tu także widać tytuł na pierwszej stronie, jakby wyłaniający się zza srebrnej zastawy na pierwszym planie. Słyszymy: „Oskarżam generała Merciera o współudział bodaj na tle niedowładu umysłowego w największej nieprawości stulecia”. Na dźwięk ostatnich słów generał upuszcza trzymaną w dłoni filiżankę. Kamera, jak poprzednio po cięciu, przechodzi do szerszego planu, by ukazać długi stół, przy którym śniada generał, i stojącego obok niego kamerdynera. I kolejna postać w krótkiej scenie – generał Jean-Baptiste Billot (Vincent Grass) bez koszuli i płachta *L'Aurore*. Zza kadru jego głosem: „Oskarżam generała Billota, który posiadając dowody niewinności Dreyfusa, zataił je, dopuszczając się zbrodni przeciwko człowieczeństwu i sprawiedliwości (tu następuje przeskok do ujęcia w planie ogólnym pokazującego, że oficer czyta w wannie – przyp. M.J.) z pobudek politycznych, by ocalić skompromitowany sztab”.

Od momentu upuszczenia filiżanki przez Merciera, przez pokazanie gołego Billota w kąpieli, potęguje się dyskretnie zaznaczony komizm sytuacyjny, którego kulminacja przychodzi w kolejnej scenie. Tym razem pogrążonym w lekturze oficerem jest Georges Gabriel de Pellieux (Laurent Stocker), który czyta tekst Zoli, siedząc na koniu, gdzieś w parku. Zgodnie z obecną już w poprzednich scenach regułą łączenia bliskich planów z szerszymi ujawniającymi kontekst „czytelniczego doświadczenia”, tu także po chwili widzimy Pellieux z oddalenia. Siedzi na białym koniu, a stojący obok oficer trzyma za uzdę innego kasztanowatego wierzchowca. Wyraźnie cały

drży, gdy czyta (swoim głosem zza kadru): „Oskarżam generała de Pellieux o monstrualną stroniczość w podłym dochodzeniu, z którego raport stanowi nieśmiertelny pomnik prostodusznej buty”. Kolejna scena i następna skompromitowana postać – paryskiego grafologa, Bertillona. Za jego plecami, ponad płachtą gazety widać ludzki szkielet ustawiony w gabinecie: „Oskarżam biegłych grafologów, autorów kłamliwych, nierzetelnych ekspertyz, chyba że medycyna wykaże u nich upośledzenie wzroku i umysłu”. Jakby na ostatnie słowa grafolog zgniata gazetę. Oglądamy to z oddalenia, dopiero teraz mając możliwość zobaczenia w całej krasie wnętrza pracowni i dwóch mężczyzn w białych kitlach przy biurku grafologa.

Następne postacie pokazane zostały, jak czytają głośno inne fragmenty artykułu. Zza pleców dwóch generałów widać tekst z drugiej strony gazety. Czyta Gonse: „Oskarżam generałów Boisdeffre’a i Gonse’a o współnictwo w tej zbrodni. Pierwszego na tle klerykalizmu...”. Na moment milknie. Oficerowie spoglądają na siebie. Kolejny szeroki plan pokazuje ich drobne sylwetki jakby pomniejszone, zredukowane do wymiaru innych przedmiotów z wystroju w ciemnym wnętrzu ministerialnego gabinetu. Gonse czyta dalej: „...drugiego na tle korporacyjnej zмовy, która z jego kasty czyni ciało święte i nietykalne”. Ostatni z grona tych, w których mierzy swymi słowami Zola, pojawia się major Henry. Czyta słowa Zoli na głos swym podwładnym na korytarzu Sekcji Statystycznej, w której gabinetach spreparowano fałszywe dowody przeciw Dreyfusowi: „Oskarżam sąd wojenny o pogwałcenie prawa, gdyż skazał obwinionego na mocy tajnych dowodów. I oskarżam drugi sąd wojenny, który ukrył ten akt bezprawia, uniewinniając świadomie winnego człowieka. Narażam się tym na postępowanie karne na mocy artykułów 30 i 31 ustawy z 29 lipca 1881 roku przewidujących karę za zniesławienie. Czynię to dobrowolnie i świadomie”. Tym razem kamera wykonuje odjazd do planu pełnego, a dopiero potem po cięciu następuje przeskok do planu ogólnego, tworząc wrażenie, jakby sylwetki czytających nagle zmały. Za każdym razem daje to efekt podobny do wypuszczenia powietrza z balonu. Nadęte osoby pokazywane na początku każdej z krótkich scenek w planie bliskim, wyolbrzymiającym ich popiersia do granic ram kadru, gwałtownie kurczą się do wymiarów drobnych figurek w ukazanej w szerokim planie przestrzeni. Jakby słowa Zoli wywoływały efekt przebicia pękatego balonu, który nagle kurczy się, wypuszczając wypełniające go powietrze.

Ostatni fragment opisywanej sekwencji pokazuje uliczne zamieszki wywołane artykułem Zoli: płomienie liżą wydania *L'Aurore* i stronice powieści Zoli (widać stronę tytułową *Nany*), zebrany przy wielkim ognisku paryski tłum wrzuca do ognia książki. Jeden z mężczyzn maluje białą farbą gwiazdy Dawida na szybach wystawowych żydowskiego sklepu z jedwabiami i perkalami (widać napis z nazwiskiem Goldman na wejściu), pełen wściekłości tłum (kamera pokazuje oświetlone ogniem twarze) wykrzykuje

„Śmierć Zoli!” i rozbija kamieniami witrynę sklepową z namalowanym napisem „Śmierć Żydom”. Nad ranem ulica pustoszeje, a ogień w spopielonych książkach dogasa.

Polński tą krótką sceną, wieńczącą całą sekwencję, w kilku zaledwie sugestywnych ujęciach odmalowuje na ekranie w sposób skondensowany cały szereg historycznych zdarzeń, zdetonowanych publikacją Zoli. Michał Horoszewicz tak je opisuje:

Wstydliwą kartę stanowią zamieszki antyżydowskie w 1898 roku. Wiadomo było o demonstracjach paryskich po pierwszym procesie Zoli – zresztą w stolicy pomyślowo założono agencję wynajmującą zawodowych podżegaczy (na cały dzień lub tylko na wieczór) do podtrzymywania napięcia ulicznego przez wznoszenie stosownych okrzyków w rodzaju: «Precz z Żydami! Pluję na Zole!» – ale ich zasięg był znacznie szerszy. I to, jak stwierdza Wilson [Stephen Wilson – autor książki *Ideology and Experience: Anti-Semitism in France at the Time of the Dreyfus Affair* – przyp. M.J.], niemal całkowicie przemilczają historycy Sprawy. Rozruchy pogromowe ogarnęły wiele departamentów, zwłaszcza śródziemnomorskich i wschodnich; trwały nierzadko po sześć dni (siedem – w przypadku Paryża). Sprawcami były niekiedy grupy pijanych poborowych, kiedy indziej parotysięczne tłumy z udziałem studentów, handlarzy, pracowników najemnych, czasem kupców. Wznoszono okrzyki na rzecz armii i przeciw Zoli, ale też «Śmierć Żydom – zabić Żydów», wybijano szyby w budynkach żydowskich, plądrowano sklepy żydowskie, atakowano synagogi oraz domy rabinackie. W Paryżu 11 lutego około tysiąca demonstrantów piketowało dom Dreyfusa. Wojsko zachowywało postawę życzliwą, do rozpraszania używano sił policyjnych; zatrzymano wieleset osób (w Marsylii i Bordeaux ponad setkę, w Paryżu ponad dwie setki). Detonatorem było ogłoszenie listu *J'accuse*. W kilku miastach doszło do spalenia *in effigie* Dreyfusa, Zoli i miejscowego rabina. Inspirującego wsparcia udzielali różni aktywiści antysemitów, na afiszach, podczas zebrań i przemówień, ponadto lokalna prasa, a w niektórych przypadkach organizacje katolickie. (...) W kilku departamentach kolportowano wykazy Żydów z zawodami i adresami. Zaczęły też krążyć destabilizujące pogłoski o nieuchronnej wojnie z Niemcami, w wielu miejscach pojawiły się antysemityczne plakaty z napisem: «Ojczyzna w niebezpieczeństwie». Przelew krwi był ograniczony, ale ludność żydowską sterroryzowano. Pogromy w kilku miastach Algierii, przede wszystkim w samym Algierze, były dotkliwsze: doliczono się kilkudziesięciu (50?) zabitych i wielu rannych, całe ulice ze sklepami w dzielnicy żydowskiej ograbiono, synagogi zbezczeszczono. I to tam właśnie powstała piosenka przewidująca wysłanie Żydów na Madagaskar, co tylekroć poważnie rozważano czterdzieści lat później (Horoszewicz 2017, 61-62).

Z punktu widzenia pokazanej w filmie historii fałszywego oskarżenia i osądzenia Dreyfusa opisana powyżej sekwencja krótkich scen (trwająca niecałe trzy i pół minuty) ukazuje istotny punkt zwrotny w aferze i samej filmowej opowieści. Rozgrywana w zaciszu gabinetów wojskowych sprawa staje się odtąd publiczną z wszystkimi tego konsekwencjami¹⁵. Jednak

¹⁵ „J'accuse...! Emile'a Zoli przyczyniło się do wielkiego przełomu. Rozgłos artykułu był ogromny, a jego echo słyszalne i odczuwalne jest nadal. Tak jak przewidział pisarz – wywołał w Paryżu burzę i doprowadził do przemiany rzeczywistości społecznej we Francji. Jednym prasowym artykułem Zola, podobnie jak ponad sto lat wcześniej Wolter *Traktatem o tolerancji*, wszedł do kanonu symboli zaangażowania intelektualistów w sprawy społeczne w imię wartości najwyższych. Sprawa Dreyfusa, którą zrazu interesowała się grupka osób, nabrała pełnego rozgłosu, bowiem przestała sprawa-

odczytywana w szerszym kontekście i w nawiązaniu do tytułu filmu ściśle się do niej odnoszącego ujawnia istotną sugestię czy też przesłanie, wyłożone tu bardzo wyraźnie. Oto wydarzenia rozgrywające się u schyłku dziewiętnastego stulecia na ulicach Francji stanowią jakby zapowiedź tych, które dopiero przyniesie kolejny wiek. Dopowiadając rzecz być może oczywistą – w świetle opisanej powyżej sekwencji – Polański i Paweł Edelman (autor zdjęć do filmu), pokazując sceny palenia książek, malowania gwiazd Dawida na witrynach żydowskich sklepów, a wreszcie rozbijania ich, przywołują obrazy kojarzone z wydarzeniami, jakie (będą) miały miejsce w Niemczech po dojściu Hitlera do władzy. Scena paryskich zamieszek staje się w ten sposób antycypacją przyszłych wydarzeń historycznych, stanowi jakby wyraźne dopowiedzenie aluzji w sposób mniej jawny akcentowanych w całym filmie, szczególnie przez postawę, działania i wypowiedzi osób, które chciały przypieczętować los Dreyfusa, a które w filmie (a w szczególności w przywołanej sekwencji) przedstawił Polański. Jeśli antysemityzm tłumowi dosłownie wybuchła w tej scenie, to wcześniej w filmie pokazano pomniejsze jego manifestacje w szeregu działań ludzi na stanowiskach, które doprowadziły do skazania Dreyfusa.

W przeciwieństwie do Roberta Harrisa, autora powieści *Oficer i szpieg*, Polański w swoim filmie nie objaśnia, skąd wśród wyższych oficerów francuskich tak silne nastroje antysemickie¹⁶, których ofiarą pada Dreyfus. Bardziej akcentuje potworną „naturalność” oskarżeń kierowanych pod adresem oficera, uzasadniającą każdą podłość, jakiej dopuszczają się jego przełożeni i osoby zaangażowane w skazanie kapitana o żydowskim pochodzeniu. W przeciwieństwie do „jaskrawych” scen z tłumem palącym książki i wypisującym hasła „Śmierć Żydom”, te odsłaniające skrywaną motywację oficerów, sędziów i biegłych sądowych, manifestującą się w konkretnych działaniach w sprawie Dreyfusa, wybrzmiewają mocniej. Przy czym dobór aktorów do ról wysokich rangą oficerów armii francuskiej, zaprezentowanie postaci o wyrazistych twarzach, jakby naznaczonych cynizmem, bezwzględnością i zimnym wyrachowaniem, przywodzi kinomanowi (już w trakcie pierwszego oglądania filmu Polańskiego) skojarzenia ze *Ścieżkami chwały* (*Paths of Glory*, 1957) Stanleya Kubricka.

dzać się jedynie do kwestii rewizji wyroku wydanego przez trybunał wojskowy wobec żydowskiego oficera, a stała się aferą polityczną i wojną o kształt Francji, areną konfliktu masowych ruchów protestu i szansem obrony wartości republikańskich przeciw fali militarystki, nacjonalizmu i antysemityzmu. Pod wpływem tekstu Zoli i w następstwie jego procesu, zatowarzyszeni dotąd zwolennicy obrony republiki, swobód demokratycznych i wolności obywatelskich zjednoczyli się przeciw rosnącemu w siłę środowiskom reakcyjnym” (Budzanowska, Pietrzykowski 2020, 38-39).

¹⁶ Picquart, który jest pierwszoosobowym narratorem powieści, wspomina dramatyczne wydarzenia wojny prusko-francuskiej (1870-71), gdy w rezultacie poniesionej klęski zmuszony był, jak wielu innych Francuzów, opuścić rodzinną Alzację. „Poza Bonnierem wszyscy przy stole są wygnańcami z Alzacji i nikt nie powie dobrego słowa o naszym ziomku Alzatczyku, Dreyfusie, nawet Edmund, który jako polityk jest radykalnym republikańcem. Wszyscy mamy za to coś do powiedzenia o Żydach, zwłaszcza z Miluzy, której mieszkańcy, gdy doszło do czego i po wojnie trzeba było wybierać obywatelstwo, wykazali lojalność wobec Niemców, a nie Francuzów. – Są jak chorągiewki na wietrze, idą za tym, kto akurat jest przy władzy – oświadcza Bonnier, kiwając kieliszkiem wina. – Dzięki temu ich rasa zdołała przeżyć ostatnie dwa tysiące lat. W gruncie rzeczy nie można im mieć tego za złe” (Harris 2020, 39-40).

Dlaczego odniesienie do tego filmu wydaje mi się ważne? Jak już była mowa, Polański obrazami palenia książek i rozbijania witryn sklepowych buduje czytelną aluzję do Holokaustu, pokazując, że sprawa Dreyfusa jest jakby zapowiedzią przyszłego ludobójstwa w Europie, a najpierw Nocy Kryształowej w Niemczech. Wybrzmiewa to w filmie mocno i wyraźnie w jednej krótkiej scenie. Oczywiście, nawet w trwającym ponad dwie godziny filmie fabularnym nie ma miejsca ani sposobu, by taką analogię przedstawić w sposób równie złożony, jak to zrobiła Hannah Arendt w wydanych po raz pierwszy w 1951 roku *Korzeniach totalitaryzmu*¹⁷. Poza tym reżyser *Pianisty* dba o siłę wyrazu poszczególnych scen w filmie, ale także o zachowanie proporcji. Woli – i czyni to w sposób ciekawy – pokazać sprawę Dreyfusa zarówno w kontekście narastającego w Europie, a w szczególności we Francji, antysemityzmu, jak i rosnącej roli militarystów, którzy przyczynią się do wybuchu I wojny światowej (8 lat po rehabilitacji Dreyfusa) i zagłady milionów ofiar na jej frontach. Oficerowie z filmu Polańskiego przypominają z wyglądu i sposobu działania tych z *Paths of Glory* Kubricka.

Akcja *Ścieżek chwały* rozgrywa się na froncie wojny światowej, ale ofiarami są tu nie tyle żołnierze ginący na polu bitwy, co „dla przykładu” z rozkazu cynicznych dowódców¹⁸. Pułkownik Dax (Kirk Douglas), broniący losowo wybranych żołnierzy do rozstrzelania, to jakby pułkownik Picquart w nowej roli. Ta sama armia i ta sama bezduszna machina zawiadywana przez dowódców gotowych poświęcić prawdę i życie niewinnych podwładnych na ołtarzu swych partykularnych celów. To odniesienie to hekatombę pierwszej wojny światowej wybrzmiewa także w oryginalnym tytule filmu Polańskiego. Bowiem *J'accuse* to tytuł słynnego antywojennego filmu Abła Gance'a¹⁹ z 1919 roku²⁰. Jego reżyser powrócił do tematu, rozwijając go

¹⁷ „Sprawa Dreyfusa tylko ujawniła ideologiczne i polityczne aspekty wszystkich innych składników dziewiętnastowiecznego antysemityzmu. Była to kulminacja antysemityzmu wyrastającego ze szczególnych warunków stwarzanych przez państwo narodowe. Jednak gwałtowność, z jaką wybuchła ta sprawa, zapowiadała już przyszły rozwój wydarzeń. Odnosi się więc wrażenie, że główni aktorzy sprawy Dreyfusa uczestniczyli w wielkiej próbie generalnej przedstawienia, którego premierę trzeba było odłożyć na ponad trzydzieści lat. Zbiegły się w niej wszystkie, jawne i ukryte, społeczne i polityczne powody, które w XIX w. nadawały kwestii żydowskiej tak wielkie znaczenie. Zarazem jednak ten przedwczesny wybuch sprawił, że francuski antysemityzm utrzymał się w granicach typowej dziewiętnastowiecznej ideologii i mimo że przetrwał wszystkie kryzysy polityczne i rządowe we Francji, nigdy nie potrafił dopasować się do warunków politycznych dwudziestego wieku. Kiedy po porażce w 1940 r. francuski antysemityzm otrzymał wspianą szansę pod rządami Vichy, okazał się zdecydowanie przestarzały i mało użyteczny, czego nie zapominali mu nigdy wytknąć nazistowscy komentatorzy z Niemiec. Nie odegrał w każdym razie żadnej roli w powstaniu nazizmu i ma większe znaczenie sam w sobie niż jako czynnik współodpowiedzialny za końcową katastrofę” (Arendt 1989, 83-84).

¹⁸ Tak o filmie Kubricka piszą historycy kina: „Utwór niezwykle krytycznie ukazywał francuską armię oraz mechanizmy podejmowania decyzji przez niekompetentnych i myślących jedynie o własnej karierze dowódców, dlatego nad Sekwaną obowiązywał przez osiemnaście lat zakaz jego wyświetlania. Ale film Kubricka mówił nie tylko o stosunkach panujących w wojsku. Niósł też ogólne przesłanie: o chorobie egoizmu i karierowiczostwa toczącej współczesne, wysoko zorganizowane społeczeństwa. I o ludzkiej bezwzględności w dążeniu do celu” (Plesnar, Syska 2011, 815).

¹⁹ Polański jako student szkoły filmowej spotkał Abła Gance'a w Cannes w 1957 roku w drodze na lotnisko. Tak o tym napisał w swej autobiografii: „Myślałem, że Gance już nie żyje. Czy zdawał sobie sprawę, że w szkole filmowej znaleźmy jego twórczość na pamięć? Podobnie jak filmy René Claira i Jeana Vigo? I że na naszych wykładach z historii filmu przedstawiano go jako jednego z największych nowatorów wszechczasów? Byłem zbyt nieśmiały, by mu o tym powiedzieć” (Polański 1989, 111).

²⁰ „W *Oskarżam* melodramatyczna historia zdrady i przebaczenia, wpisana w realia wojny (...), będąca głosem przeciwko wojnie pochłaniającej ofiary (...), została zwieńczona sceną, w której

w formule filmu dźwiękowego z 1938 roku, tak samo zatytułowanego. Zatem oryginalny, francuski tytuł filmu *Oficer i szpieg*, czyli *J'accuse*, nawiązuje zarówno do słynnego artykułu Zoli, jak i głośnego obrazu Gance'a, poszerzając wymowę filmu poza ramy wyznaczone tematem głównym, czyli aferą Dreyfusa.

Ostatni kadr z *Oficera i szpiega* burzy wrażenie szczęśliwego zakończenia, jakim wybrzmiewa scena spotkania obu protagonistów w gabinecie mistrza wojny. Oto oglądamy leżącą na placu złamaną szablę oficerską Dreyfusa i zdarte z jego ramion epolety, obraz wyjęty z pierwszej sceny filmu i ponownie pokazany na jego zakończenie. Znak pęknięcia, którego nie da się już skleić. Niepokojący symbol końca stulecia. Świat wkracza w nowe z tą złamaną szablą niewinnie upokorzonego i prześladowanego żydowskiego oficera. Zaczyna się era kina. Jakże ironicznie i gorzko mogą zabrzmieć umieszczone w tym kontekście (celowo i z pewną premedytacją) słowa Bolesława Matuszewskiego, jednego z operatorów braci Lumière, i pierwszych teoretyków kina, który w 1898 roku (tym samym, w którym ukazał się list otwarty *Oskarżam!* Zoli) z pasją i nadzieją pisał w wydanej w Paryżu broszurze *Ożywiona fotografia, czym jest, czym być powinna* (*La Photographie animée, ce qu' elle est, ce qu'elle doit être*) o wynalazku kineamatografu jako nowym źródle historii, a wskazując na możliwe tematy filmowe dla przyszłych kronikarzy, z pełnym przekonaniem zachęcał do kręcenia filmów dokumentalnych o armii:

Nowy wynalazek powinien jednak służyć nie tylko Postępowi naukowemu, może i powinien on służyć również Postępowi moralnemu. Jest on – jak to ukażemy niebawem – skromnym wprowadzie, lecz bardzo użytecznym, a zwłaszcza bardzo wiernym sługą Historii. Weźmy najpierw pod uwagę jeden tylko określony aspekt sprawy: historie pułków, które nie bez słuszności uważa się za nader skuteczny sposób rozwijania u żołnierzy przywiązania do jednostki, w której służą, uczucia będącego niezmiernie ważnym czynnikiem umacniania patriotyzmu. Bowiem miłość do sztandaru wojskowego osiąga prosty żołnierz, ucząc się najpierw kochać swój sztandar. (...) Dzięki temu będzie mogła się rozwinąć solidarność między oddziałem obecnym i dawnym, i to ze skutecznością, którą trudno osiągnąć na drodze najbardziej wymownych wypowiedzi ustnych. Uczucia te będą tym intensywniejsze, im bardziej będą mogły wspierać się na emocjonujących wydarzeniach związanych z dziejami wspólnej rodziny wojskowej. Będzie się uważnie patrzeć w twarze, mniej lub więcej wymowne, postaci, które przyczyniły się do chwalebnej legendy, bowiem spełniły swój obowiązek, dając przykład posłuszeństwa i świadomego zapomnienia o sobie samym (Matuszewski 1980, 157, 159)

Bibliografia:

Arendt Hannah, 1989, *Korzenie totalitaryzmu*, Grynberg D., Szawiel M. (przeł.), Warszawa.

z grobów podnoszą się niekończące się szeregi poległych żołnierzy, pragnących się dowiedzieć, czy ofiara była potrzebna. Kontrast dla «przebudzonych zmarłych» stanowi defilada zwycięzców wpisana w wydzieloną część kadru. Ten porażający finalny akord filmu przekształca go «we wspaniały hymn na cześć pokoju» (Kolasińska-Pasterczyk 2009, 723).

- Bieńkowska Ewa, 1999, *Spór o dziedzictwo europejskie. Między świętym a świeckim*, Warszawa.
- Budzanowska Anna, Pietrzykowski Tomasz, 2020, *Wokół procesu Dreyfusa. Jednostka. Ideologia. Polityka*, Kraków.
- Doherty Thomas, *From Méliès to Polanski: The Dreyfus Affair of Film* (Preview), <https://www.cineaste.com/fall2020/melies-polanski-dreyfus-affair-on-film> (dostęp: 12.11.2020).
- Harris Robert, *Oficer i szpieg*, 2020, Niewiadomski A. (przeł.), Warszawa.
- Horoszewicz Michał, 2017, *Sprawa Dreyfusa. Ostrzeżenie sprzed wieku*, Warszawa.
- Kluba Henryk, 2001, *Podstawy inscenizacji*, Łódź.
- Kolasińska-Pasterczyk Iwona, 2009, *Francuska szkoła impresjonistyczna* w: Lubelski T., Sowińska I., Syska R. (red.), *Historia kina. Kino nieme*, Kraków, s. 723.
- Lubelski Tadeusz, 2009, *Lumière i Méliès: fotograf i iluzjonista inicjują kinematograf*, w: *Historia kina. Kino nieme*, Lubelski T., Sowińska I., Syska R. (red.), Kraków, s. 127-128.
- Matuszewski Bolesław, 1980, *Ożywiona fotografia, czym jest, czym być powinna*, w: *Bolesław Matuszewski i jego pionierska myśl filmowa. Dokumenty i wstępne komentarze*, Czeczot-Gawrak Z. (przeł.), Warszawa.
- Osterhammel Jürgen, 2013, *Historia XIX wieku. Przeobrażanie świata*, Drozdowska-Broering I., Kałużny J., Peszke A., Śliwińska K. (przeł.), Poznań.
- Plesnar Łukasz A., Syska Rafał, 2011, *Kino amerykańskie lat 50: złota dekada*, w: *Historia kina. Kino klasyczne*, Lubelski T., Sowińska I., Syska R. (red.), Kraków, s. 815.
- Polański Roman, 1989, *Roman*, Szymanowscy K. i P. (przeł.), Warszawa.
- Poliakov Leon, *Historia antysemityzmu*, 2008, Rasińska-Bóbr A., Hademann O. (przeł.), Kraków.

O Autorze:

Mikołaj Jazdon – dr hab., prof. UAM, filmoznawca, pracuje w Instytucie Filmu, Mediów i Sztuk Audiowizualnych Autor książek poświęconych polskiemu filmowi dokumentalnego (*Dokumenty Kieślowskiego, Polskie kino niezależne* [redaktor tomu] i *Kino dokumentalne Kazimierza Karabasa*) oraz artykułów publikowanych w kraju i za granicą po angielsku, niemiecku, hiszpańsku, duńsku, czesku, słowacku. Autor wywiadu-rzeki z Krzysztofem Piesiewiczem, *Kieślowski. Od Bez końca do końca*. Współredaktor *Kieślowski Revisited (and Re-watched)*, numeru monograficznego IMAGES (2018 nr 33). Współautor opracowań do wirtualnego spacerownika tropem miejsc związanych z realizacją *Dekalogu* Krzysztofa Kieślowskiego (mapa-dekalogu.pl). Ekspert Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej w latach 2014-2107. Autor opracowań do albumów z filmami DVD z serii Polska Szkoła

Dokumentu (*Krzysztof Kieślowski, Kazimierz Karabasz, Władysław Ślesicki, Czarna seria* oraz *Gryczelowska, Halladin, Kamieńska*). Współautor scenariuszy do 12 odcinków telewizyjnej serii *Sztuka dokumentu* (2008). W latach 1997-2016 prowadził Klub Krótkiego Kina w poznańskim Centrum Kultury Zamek, czyli cykliczne pokazy i spotkania autorskie. Kurator przeglądów w ramach festiwalu Hommage a Kieślowski w Sokołowsku. Dyrektor artystyczny Międzynarodowego Festiwalu Filmowego „Off Cinema” w Poznaniu.

Lekcje odwagi a pokusa milczenia

Lessons of Courage and the Temptation of Silence

Krzysztof Koc

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID:0000-0001-9734-945X

Abstract: The article talks about the need to rethink the way of talking about Polish-Jewish relations in the context of the Holocaust at school. The analysis of the new non-fictional texts presenting the fate of Jews in occupied Poland and the attitude of Poles to these dramatic events in the past and today, by Anna Bikont, Mirosław Tryczyk and Marcin Kącki, prompts us to reflect on the purposefulness of such reflection and the way of its implementation. The concept of existential reading proposed in the article, serving to shape civic skepticism towards a narrative that avoids difficult and concealed topics, seems to be a valuable lesson of courage, needed to deal with xenophobia, discrimination and hate speech in the contemporary world.

Key words: Poles, Jews, Holocaust, silence, education, citizenship

Streszczenie: Artykuł opowiada o potrzebie przemyślenia na nowo sposobu opowiadania w szkole o relacjach polsko-żydowskich w kontekście Zagłady. Analiza nowych tekstów niefikcyjnych przybliżających los Żydów w okupowanej Polsce oraz stosunek Polaków do tych dramatycznych wydarzeń, dawniej i dziś, autorstwa Anny Bikont, Mirosława Tryczyka oraz Marcina Kąckiego skłania do zastanowienia nad celowością takiej refleksji i sposobem jej urzeczywistniania. Zaproponowana w artykule koncepcja czytania egzystencjalnego, służąca kształtowaniu obywatelskiego sceptycyzmu wobec narracji omijającej tematy trudne i przemilczane, wydaje się cenną lekcją odwagi, potrzebną, by zmierzyć się z ksenofobią, dyskryminacją i językiem nienawiści we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: Polacy, Żydzi, Zagłada, przemilczenia, edukacja, obywatelskość

Jak mówić, by nie mówić - o relacjach polsko-żydowskich w edukacji

Zanim spróbujemy wydobyć potencjał edukacyjny z wydanych w ostatnich latach tekstów opisujących stosunek Polaków do Żydów (w kontekście strasznego doświadczenia, jakim była Zagłada), warto przyjrzeć się uważnie uwarunkowaniom, w jakich dzisiaj przychodzi podejmować namysł nad tym trudnym tematem. Analiza podstawy programowej obowiązującej w szkole

podstawowej (z 2017 roku) i w liceum (z 2018 roku) skłania do wniosku, że zarówno zagadnienia związane z Holocaustem, jak i dotyczące w tym kontekście relacji polsko-żydowskich, nie są szczególnie wyeksponowane czy dowartościowane¹. Cztery konkretne teksty poruszające doświadczenie Zagłady zaproponowano jako lekturę w liceum (dwa opowiadania Tadeusza Borowskiego *Proszę państwa do gazu* i *Ludzie, którzy szli*, Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem* i opowiadanie Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym*; to ostatnie wskazano jako lekturę uzupełniającą²), natomiast ani jednego w szkole podstawowej³. Wybrano zatem utwory wymagające od nauczyciela oraz od ucznia naprawdę wysokich kompetencji odbiorczych, bardzo dojrzałej świadomości historycznej, a także rozbudowanej obudowy kontekstowej, z jednej strony przybliżającej historyczność Holocaustu, a z drugiej uniwersalizującej tę tragedię i ukazującej jej przełomowy wpływ na sposób myślenia o religii, etyce, filozofii, prawie, języku, kulturze. Żadnego nauczyciela języka polskiego nie trzeba również przekonywać, że zarówno opowieść Marka Edelmana, zrelacjonowana przez Hannę Krall, jak i opowiadania Borowskiego wystawiają na próbę dotychczasowe etyczne pewniki. Z kolei autorzy artykułów opublikowanych w tomie *Zagłada w „Medalionach” Zofii Nałkowskiej. Teksty i konteksty*, analizując opowiadanie *Przy torze kolejowym*, zwracają uwagę na eksponowany w nim konflikt między pragnieniem przynależności do wspólnoty a imperatywem działania na rzecz cierpiącego. Stwierdzają, iż *Medaliony* opowiadają przede wszystkim o wrogości Polaków wobec Żydów, a nie o niechęci niesienia im pomocy, o tym, co się dzieje, gdy indywidualny wybór moralny zostanie zastąpiony wyborem kolektywnym. Badacze uzasadniają również przekonująco, iż te krótkie utwory dowodzą, że bierność wobec krzywdy drugiego człowieka jest postawą zaangażowaną, a nie aksjologicznie neutralną. Podstawa programowa zawiera zatem szczelinę, przez którą przynajmniej w szkole ponadpodstawowej można przyjrzeć się bardzo niepokojącym kwestiom, a zwłaszcza przemilczeniom, jakie towarzyszą namysłowi nad postawą Polaków wobec Żydów. Nie jest i nie będzie to jednak zadanie metodycznie łatwe.

¹ O problemach z utworzeniem kanonu tekstów na temat Zagłady i ich przyczynach pisze w swojej monografii Sylwia Karolak (zob. Karolak 2014).

² Oczywiście, w szkole ponadpodstawowej istnieje też możliwość wprowadzania tekstów poetyckich na ten temat, gdyż to nauczyciel decyduje, które wiersze – na przykład Różewicza czy Miłosa – będzie z uczniami interpretował. Teoretycznie w szkole podstawowej również można się tą tematyką zająć, korzystając z zapisu pozwalającego nauczycielowi zaproponować do lektury teksty spoza spisu umieszczonego w podstawie programowej. Trudno jednak ocenić, czy i jak z tej opcji korzystają.

³ Budzi to zdziwienie, gdyż literatura dziecięca i młodzieżowa tego trudnego tematu nie tylko nie omija, ale przybliża go w bardzo zróżnicowany i ciekawy sposób; zob: np. Wójcik-Dudek M., 2016, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice; por. też: Kuczyńska-Koschany K., 2020, *Literatura (p) o Zagładzie. Notatki do opolskiego wykładu (część I)*, „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego”, nr 3-4 (205-206), s. 97-100; eadem, *Literatura (p) o Zagładzie. Notatki do opolskiego wykładu (część II)*, 2020, „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego”, nr 5-6 (207-208), s. 89-93. [Wykład w Opolu opracowany został wyłącznie na podstawie literatury dziecięcej i młodzieżowej].

Sprawy przemilczane jako rdzeń współczesnej edukacji humanistycznej

Od czasu ukazania się w 2000 roku *Sąsiadów* Jana Tomasza Grossa coraz trudniej budować opowieść o wspólnotcie narodowej, kierującej się w sytuacji zagrożenia i kryzysu wszelkimi normami wyłącznie honoru, empatią i gotowością do bezinteresownej pomocy innym, a szczególnie najbardziej prześladowanym. W dodatku badania naukowe i powstałe w ich wyniku prace (na przykład Joanny Tokarskiej-Bakir, Jana Grabowskiego, Barbary Engelking czy Jacka Leociaka), poświęcone postawom Polaków wobec Zagłady, taką wspólnotową opowieść demaskują jako fałszywą, fragmentaryczną i zideologizowaną.

Jeśli jednak edukacja humanistyczna ma inspirować dojrzałe myślenie o polskości i obywatelskości, to nie może narzucać współczesnemu młodemu pokoleniu ideologicznego rozumienia przeszłości, uniemożliwiając równocześnie poruszanie kwestii budzących wątpliwości czy milcząc w obliczu niewygodnych pytań, także etycznych. Siła literatury i edukacji tkwi nie w pielęgnowaniu strachu przed tym, co przemilczane, ale w podejmowaniu najtrudniejszych tematów. Lęk przed dojrzałą i krytyczną refleksją nad przeszłością, nawet wynikający z troski o rzekome dobro wspólnoty, które mogłoby być narażone na szwank w wyniku mierzenia się z mrocznymi epizodami z historii, zawsze ma wymiar antyobywatelski.

Konieczna jest dzisiaj zmiana edukacyjnego języka, którym opowiada się o polskości. Życie w wielokulturowym świecie, w którym spotkanie z innością jest doświadczeniem powszechnym, wymaga narracji adekwatnej do współczesnej sytuacji politycznej, kulturowej i społecznej⁴. Dlatego refleksję nad przeszłością i relacjami polsko-żydowskimi warto uczynić integralnym elementem owej narracji. Sięgnięcie po tematy przemilczane pozwoli dostrzec, jak niebezpieczne jest postrzeganie świata i innych ludzi wyłącznie w perspektywie różnic etnicznych czy religijnych, często niezwykle mocno wartościujących i uprzedmiotawiających innych (zwykle stanowiących mniejszość, którą łatwo wskazać i zaatakować). Przyjrzenie się tragicznym skutkom takiego myślenia w perspektywie Zagłady być może w pewnym stopniu zapobiegnie podobnym praktykom w stosunku do współczesnych innych, jakimi są choćby uchodźcy czy migranci. Opinia większości i presja

⁴Taki postulat formułuje Agnieszka Kania w książce *Lekcje (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017. Badaczka jednak bardzo ostrożnie i oględnie wypowiada się na temat konieczności rozmawiania w szkole o przemilczeniach dotyczących relacji polsko-żydowskich podczas II wojny światowej. Wątpliwości budzi też dokonane przez nią przeniesienie strachu, uprzedzeń, traumy, niechęci dorosłych do podejmowania tego trudnego tematu na współczesnych uczniów i przypisywanie im reakcji, których raczej trudno oczekiwać, gdyż dotyczą zagadnienia, które nie jest im szczególnie bliskie (także emocjonalnie). Obawy przed naruszeniem narodowego tabu są widoczne również w dość ogólnikowych postulatach edukacyjnych (np. „Ani gloryfikowanie przeszłości i dokonań przodków, ani generalizowanie opinii o ich niewybaczalnej winie nie jest zatem najlepszą drogą do uformowania krytycznych i poszukujących osobowości. Sprawę należy przedstawić w szerszym kontekście, ponieważ problemy związane z nieprzepracowaniem wydarzeń z II wojny światowej nie są jedynie polską specjalnością” – Kania 2017, 149). Znamienne, że w rozdziale *Co i jak pamiętają Polacy, a o czym pamiętać nie chcą* nie ma konkretnej propozycji skierowanej do uczniów i nauczycieli sugerującej, jak podejmować ten temat za pośrednictwem tekstów bezpośrednio go dotyczących.

z jej strony może być naprawdę morderczą bronią, o czym należy w szkole mówić jasno.

Edukacja, która nie waha się przed podejmowaniem krytycznej refleksji nad charakterem więzi spajających wspólnotę, w tym przypadku wspólnotę narodową, sprzyja również budowaniu zaufania jako ważnego kapitału społecznego. Nie jest to jednak zaufanie, jakim darzy się grupa przestępcza, gdy podejmuje decyzję o zмовie milczenia, czyniąc swoim zakładnikiem i wrogiem każdego, kto postanowiłby ją złamać. Chodzi o zaufanie do jednej z najistotniejszych społecznie instytucji, czyli szkoły, której zadaniem jest budowanie wiarygodnej i dojrzałej opowieści o człowieku i historii, niepomijającej również tego, co przenosi się w sferę narodowego tabu. Jeśli edukację podporządkuje się transmitowaniu opowieści fałszywej i tendencyjnej, to rezultatem nie będzie wzmocnienie wspólnotowej więzi, ale wychowanie ludzi nieufnych, sceptycznie postrzegających wartość i sens edukacji. A stąd już tylko krok do ukształtowania społeczeństwa bezsilnych, a nie społeczeństwa obywatelskiego (zob. Krastew 2013, 60). Nawet jeśli w wyniku lektury tekstów ukazujących zło wyrządzone Żydom przez Polaków rozpadnie się przekonanie niejednego młodego człowieka o niekwestionowanym bohaterstwie całego polskiego narodu, to z tego właśnie powodu warto zaryzykować. Gotowość do zmiany zdania jest bowiem bardzo niedocenianą wartością prodemokratyczną, szyderczo traktowaną natomiast przez wszelkich fundamentalistów, fanatyków i ideologów. Krastew traktuje tę wartość jako polityczną, ale z powodzeniem można w niej widzieć wartość edukacyjną:

Czy spójność jest ważniejsza dla polityki demokratycznej od gotowości do zmiany stanowiska, gdy na przykład uzyska się nowe informacje albo zaistnieją nowe okoliczności? Wyobraźmy sobie, jak wyglądałby świat, gdyby Woodrow Wilson albo Franklin Delano Roosevelt nie zmienili swych początkowych przekonań, że Stany Zjednoczone powinny trzymać się na uboczu (Krastew 2013, 59).

Przyjrzyjmy się zatem nieco dokładniej trzem niedawno wydanym tekstom, opowiadającym o relacjach polsko-żydowskich podczas wojny i po jej zakończeniu oraz o postrzeganiu Żydów przez Polaków, tekstom, które mogą wytrącić nauczycieli i uczniów ze światopoglądowej i aksjologicznej pewności oraz rozchwiać ideologiczną stabilność innych istniejących opowieści. Każdy z tych utworów skłania do zastanowienia, czym jest polskość, patriotyzm, obywatelskość, bohaterstwo i jak łatwo w sprzyjających okolicznościach dokonuje się zło i jak równie łatwo się je tymi okolicznościami usprawiedliwia.

Sendlerowa. W ukryciu - o przywracaniu znaczenia słowu „bohaterstwo”

Jednym z nich, dobrze przybliżającym realia, w jakich organizowano pomoc Żydom w okupowanej Polsce, jest książka Anny Bikont *Sendlerowa*.

W ukryciu. Trudno przecenić jej wartość edukacyjną. Autorce, na podstawie analizy bardzo wielu dokumentów źródłowych i rozmów, udało się przedstawić współczesnemu czytelnikowi okoliczności i atmosferę towarzyszące konspiracyjnej działalności poświęconej ratowaniu żydowskich współobywateli. Wspomnienie szmalcowników czyhających na łatwy zarobek, wskazywanie Żydów na warszawskich ulicach przez polskie dzieci i młodzież, działalność szantażystów domagających się zapłaty za milczenie o prawdziwej tożsamości ukrywających się, bardzo wysokie koszty związane z zakupem fałszywych dokumentów, opieką nad pozostawionymi dziećmi czy wynajęciem pokoju (znacznie wyższe dla Żydów niż dla Polaków) – to wspomnienia stale powracające w przywoływanych opowieściach ocalałych i pojawiające się w archiwach. Było to życie w poczuciu nieustannego zagrożenia, co trafnie wyrażają następujące słowa:

Po kwietniowym powstaniu 1943 roku nie było już dokąd wracać. Została tylko strona aryjska, gdzie ukrywający się Żydzi stawali się zwierzyną łowną. Nadszedł czas wielkiego polowania (Bikont 2017, 208).

Bikont nie umniejsza niebezpieczeństw czyhających na Polaków, którzy ukrywali Żydów. Potwierdza, że ewentualny donos oznaczał „śmierć nie tylko dla ukrywających się, ale (...) także śmierć tych, którzy pomagają” (Bikont 2017, 209). Przesłanka ta służy jednak przede wszystkim uświadomieniu, jak niewielkie szanse na przeżycie mieli ci, którzy na pomoc Polaków byli właściwie skazani. Niezwykłej bowiem odwagi, czasami ocierającej się o heroizm, wymagała postawa solidarności z Żydami. Urzeczywistnienie takiej postawy oznaczało zmierzenie się z tymi, którzy z różnych powodów stali obok, przyglądali się z dystansem, często motywowani strachem (co jest zupełnie zrozumiałe). Bikont burzy symetrię pielęgnowaną nierzadko w ideologicznej narracji, dzielącą społeczeństwo polskie na empatyczną, niosącą bezwarunkową pomoc większość, i wyjętą spod prawa, chciwą mniejszość kryminalistów, wykorzystującą słabych dla własnych interesów (reprezentowaną przez szmalcowników). Rzeczywistość była znacznie bardziej skomplikowana; los Żydów rzeczywiście leżał w polskich rękach, ale były to ręce największej grupy, na którą w symetrycznym układzie zabrakło miejsca, czyli obserwatorów:

Gdyby los ukrywających się w mieście ważył się między tymi, którzy pomagają, a szmalcownikami, nie byłoby aż tak tragicznie. Ale między nimi rozciąga się szara strefa i to ona powoduje, że szanse przeżycia są tak nikłe. W szarej strefie są ludzie w tramwajach i na ulicy, są mieszkańcy kamienicy, którzy wypatrują niearyjskich rysów i prowadzą o tym sąsiedzkie rozmowy, są wynajmujący mieszkania Żydom, którzy żądają bajorńskich sum (Bikont 2017, 209).

Bikont robi wiele, by sprowadzić opisywaną przez siebie rzeczywistość do właściwych, faktycznych, wiarygodnych wymiarów. W tym celu wykorzystuje obrazowanie, służące przybliżeniu ówczesnie panujących nastrojów społecznych i najczęściej przyjmowanych postaw. Przypomina

też okoliczności, w jakich narodził się – pielęgnowany do dzisiaj – mit o rzeszach szlachetnych Polaków ratujących powszechnie swych żydowskich braci i żydowskie siostry oraz jego dość wstydliwą i pewnie dlatego zwykle przemilczaną genealogię. Opowieść ta stanowiła bowiem „integralną część (...) antysemitycznej propagandy” z 1967 i 1968 roku, heroizującej polski naród, zwłaszcza w osobach Sprawiedliwych wśród Narodów Świata i zarzucającej niewdzięczność, szczególnie środowiskom żydowskim, co najmniej sceptycznym wobec tego mitu⁵. Autorka książki o Sendlerowej postanowiła zweryfikować tak ukształtowaną narrację, badając również dokumenty źródłowe i poszukując twardych danych statystycznych o liczbie ocalałych Żydów. Relacja z tych poszukiwań jest przejmująca, bo ukazuje skalę Zagłady i potwierdza wyjątkowość innego scenariusza:

Gdy ma się w pamięci trzypółmilionową żydowską społeczność żyjącą przed wojną w Polsce, już sama możliwość spisania na kilkudziesięciu stronach papieru maszynowego alfabetycznego wykazu ocalałych członków tej społeczności⁶ skłania do płaczu. Czytałam nazwiska ocalonych jak towarzyszącą im litanię zmarłych. Za każdym nazwiskiem stoi tak wiele osób z tej samej rodziny, miejscowości, tego samego getta, obozu, którym nie dane było znaleźć się w spisie (Bikont 2017, 396-397).

Oczywiście, że monstrualny rozmiar zbrodni dokonanej na Żydach obciąża nazistów i wynika z realizowanej przez nich polityki eksterminacyjnej. Uświadamia jednak równocześnie, jak trudno było się Żydom przed skutkami takiej polityki uchronić. Bez wątpienia miała ona również wpływ na postawy Polaków i raczej nie sprzyjała masowemu okazywaniu bohaterstwa przez społeczeństwo, również doświadczone okupacyjnymi represjami. Bikont z podejrzliwością traktuje zatem narrację o „uratowanych dzieciach”:

Niestety bardziej realistyczne byłoby określenie: ratowane dzieci, bo wyprowadzone z getta musiały mieć wiele szczęścia, aby nie stracić życia po aryjskiej stronie (Bikont 2017, 409).

Dalej padają niewygodne wobec istniejących wyobrażeń zbiorowych pytania. Skoro udało się przeżyć tym, którzy zostali jakoś materialnie zabezpieczeni, by opłacić się szmalcownikom czy chciwym gospodarzom (a właśnie dzieci z raczej zamożnych rodzin zostały opisane przez autorkę książki jako ocalałe z Zagłady), to co z tymi, którzy takiego zabezpieczenia nie mieli? Ilu stało się ofiarą sąsiedzkich czy rówieśniczych (to kolejne tabu!) donosów czy ulicznych prowokacji? Czy ukrywający się na wsi i w mieście mieli takie same szanse? Czy podwyższało owe szanse wsparcie ze strony Żegoty? A może najlepszym schronieniem były klasztory, co potwierdzałyby dostępne dane? Ulokowanie żydowskiego dziecka w klasztorze wymagało

⁵ Bikont podkreśla, że istotną rolę w zainicjowaniu tej historycznej narracji odegrał artykuł Józefa Goldkorna poświęcony konspiracyjnym działaniom Ireny Sendlerowej opublikowany w „Prawie i Życiu” w kwietniu 1967 roku (Bikont 2017, 311) obok tekstu Tadeusza Kura entuzjastycznie recenzującego książkę Władysława Bartoszewskiego i Zofii Lewinówny *Ten jest z ojczyzny mojej* opowiadającej o Polakach ratujących Żydów podczas II wojny światowej.

⁶ Chodzi o *Wykaz alfabetyczny Żydów polskich*.

wprawdzie starannie przygotowanej operacji logistycznej, ale chroniło przed licznym gronem obserwujących; być może dlatego były to miejsca najbezpieczniejsze. Nawet przybliżona liczba dzieci, którym udało się ujsć z Zagłady, budzi poważny niepokój. Dane mówią bowiem o pięciu tysiącach spośród prawie miliona żydowskich dzieci, żyjących w przedwojennej Polsce. Jak zatem potraktować legendę, przypisującą Irenie Sendlerowej ocalenie połowy z owych pięciu tysięcy? Oznaczałoby to, że jeśli dzięki inicjatywie tylko jednej osoby i współpracującej z nią grupy ludzi było to możliwe, to jak te dane by wyglądały, gdyby takich osób w polskim społeczeństwie było więcej? Nie waha się sformułować takiego zadania – z pogranicza matematyki i etyki – Lea Balint:

jaki byłby to wstyd dla narodu polskiego, żeby jedna kobieta uratowała połowę wszystkich dzieci, które przeżyły? To by znaczyło, że wystarczyłoby dziesięć dzielnych kobiet, żeby uratować dwadzieścia pięć tysięcy dzieci? Sto Sendlerowych, by uratować ćwierć miliona? (Bikont 2017, 410).

Tło dramatycznych wydarzeń, które rozegrały się w okupowanej Polsce w latach 40. XX wieku, przybliżone przez Bikont, nie jest antypolską narracją, ale opowieścią o tym, jak niezwykle skomplikowanym, trudnym, ryzykownym przedsięwzięciem logistycznym i organizacyjnym była akcja niesienia pomocy Żydom. Historie ludzi zaangażowanych w tę pomoc składają się na historię działania ruchu obywatelskiego, przekraczającego różnice narodowe, światopoglądowe, polityczne, religijne, społeczne i odwołującego się do praw człowieka⁷ (zanim stały się one tematem zainteresowania na płaszczyźnie prawa międzynarodowego po zakończeniu II wojny światowej – zob. Sands, 2018). Dziwi to, że w szkolnej edukacji, która ma pokazywać wzorce i uczyć patriotyzmu, tak niewiele uwagi, poza kilkuzdaniową wzmianką w podręcznikach do historii, poświęca się właśnie choćby działalności Rady Pomocy Żydom Żegota. A jest o czym mówić. W wyjątkowo trudnych okolicznościach i ze świadomością podejmowanego ryzyka osobom zaangażowanym w ratowanie Żydów, których wcale nie było wiele, przyszło rozwiązywać bardzo konkretne problemy. Zajmowały się one między innymi wynajdywaniem odpowiednich mieszkań, wyszukiwaniem rodzin gotowych przyjąć Żydów pod swój dach, zdobywaniem odpowiednich dokumentów, organizowaniem konkretnej pomocy dla ukrywanych, zapewnianiem im opieki lekarskiej, zdobywaniem przepustek umożliwiających wejście na teren getta, trybem umieszczania żydowskich dzieci w sierocińcach, zapewnianiem im metryk chrztu, ubioru, odpowiedniej legendy biograficznej, systemem dostarczania pieniędzy umożliwiających

⁷ W dość osobliwy sposób dokumentuje to odezwa napisana w 1942 roku przez Zofię Kossak-Szczucką, znaną ze swych antysemitycznych poglądów intelektualistkę, która wzywała w niej Polaków do niesienia pomocy Żydom. Pomoc tę uznała za czynny akt sprzeciwu wobec społecznej bierności nazywanej w tym tekście Piłatowym umywaniem rąk i do tego powszechnym. To na tyle interesujący dokument opisujący złożoność motywacji decydującej o zaangażowaniu się na rzecz tych, których darzy się wyjątkową niechęcią i uprzedzeniami, że warto go na lekcjach uczynić tematem dokładniejszej analizy, oczywiście z uwzględnieniem opisanego przez Bikont kontekstu (zob. Bikont 2017, 137).

przetrawanie, awaryjnym i z reguły nagłym przenoszeniem zagrożonych donosami w inne bezpieczne dla nich miejsce. Było to nie tylko olbrzymie wyzwanie logistyczne (realizowane w sytuacji nieustającego zagrożenia zarówno ze strony Niemców, jak i części Polaków), ale też niezwykle poważne wyzwanie ekonomiczne (finansowe), a przede wszystkim wyzwaniem dla odwagi cywilnej niosących pomoc:

Żegota nie tylko powstała późno, ale też z racji skromnych środków finansowych była w stanie objąć opieką zaledwie mały procent tych, którzy jej potrzebowali (Bikont 2017, 146).

Bikont przybliży skalę związanego z tym problemu. Pisze, że podopieczni otrzymywali od Żegoty 500 złotych, podczas gdy, jak obliczył Rubin Arnon, „jedzenie na kartki, które dawało 867 kcal dziennie, kosztowało miesięcznie 78 zł, tyle że Żydzi nie mieli kartek, co sprawiało, że ceny podstawowych artykułów szybowały do 416 zł miesięcznie, a gdyby liczyć «normalną» rację żywnościową (2400 kcal) – do 1150 zł. Do tego dochodził koszt wynajęcia łóżka czy pokoju – nawet do 150 zł dziennie – gdyż tak wyceniano ryzyko. Polak za 150 zł mógł wynająć pokój na miesiąc” (Bikont 2017, 147). To kolejne matematyczne ćwiczenie trafnie ilustruje, z jak trudnym zadaniem musieli mierzyć się ci, którzy w pomoc Żydom byli zaangażowani.

Opowieść Bikont to nie tylko historia Ireny Sendlerowej – postaci symbolicznej, na której skupiła się uwaga świata i która stała się swego rodzaju polskim alibi wobec zarzutów o niedostatek pomocy udzielanej Żydom, nie mówiąc o oskarżeniach o współpracę Polaków z Niemcami czy zwykłą obojętność. Walorem owej książki jest przybliżenie innych, równie interesujących postaci, które także zasługują na przypomnienie. Do grona takich bohaterek należy chociażby Stanisława Bussold (to jej swoje życie zawdzięcza Elżbieta Ficowska). Jaki zatem jest portret człowieka zasługującego na miano bohatera? Z pewnością nie jest to polski James Bond. To kobieta, która w 1942 roku, mając 56 lat, zdecydowała się pomóc w przeprowadzaniu Żydów z warszawskiego getta na stronę aryjską. Była już wówczas wdową po drugim mężu, miała syna, córkę i dwóch pasierbów (jeden z nich – Paweł Bussold, przedsiębiorca budowlany, wywiózł z getta sześciomiesięczną Elżbietę). Bussoldowa miała więc swoje własne życie, za sobą dwa nieudane małżeństwa i dość oziębłe relacje z własnymi dziećmi. Bikont podkreśla, że była osobą barwną, pełną temperamentu. Należała do drobnego ziemiaństwa, dbała o elegancki wygląd, do kościoła jeździła powozem, lubiła hazard, wyjeżdżała do Petersburga grać w ruletkę i pokera. Była też osobą wyjątkowo niezależną – ku zgorszeniu rodziny, mimo swego pochodzenia i dość wysokiego statusu majątkowego, postanowiła zostać położną. W czasie wojny zajmowała się odbieraniem porodów ukrywających się Żydówek, była też właścicielką i administratorką kamienicy na ulicy Kałuszyńskiej 5 w Warszawie, gdzie przez pewien czas ukrywała wywiezioną z getta Elżbietę, którą potem przygarnęła i traktowała jak własną

córkę. W świetle wcześniej zrekonstruowanych realiów można śmiało zaliczyć ją do grona bohaterek tamtych czasów. Na jej działalność składały się także takie czynności, jak – na przykład – znajdowanie miejsc, gdzie można ukryć żydowskie dziecko, sprawdzenie tych miejsc, opłacenie opieki, okłamywanie sąsiadów, by ukryć rzeczywiste pochodzenie dziecka. Umiała też zorganizować ucieczkę, gdy sama padła ofiarą donosu (ze strony Polaków).

Warto zatem, mówiąc o polskiej odwadze i poświęceniu okazywanym Żydom, pokazać je za pośrednictwem konkretnej postaci. Bohaterstwo zyskuje wówczas swoje imię i nazwisko, pochodzenie, słabości, przeszłość, charakter, a ponieważ okazuje się czymś wyjątkowym, to nie będzie zbyt wielkim obciążeniem dla pamięci współczesnych, jeśli owo imię i nazwisko zostanie przypomniane. W tym przypadku bohaterstwo nazywało się Stanisława Bussold.

Drzazga jako dydaktyczna opowieść ostrzegawcza

Inną perspektywę spojrzenia na relacje polsko-żydowskie podczas wojny można wyczytać z przerażającej książki Mirosława Tryczyka *Drzazga. Kłamstwa silniejsze niż śmierć* przypominającej okoliczności, w jakich w lipcu 1941 roku doszło do pogromów ludności żydowskiej, między innymi w Grajewie, Radziłowie i Wąsoszu. Autor nie stroni od szczegółowego przypomnienia tych tragicznych wydarzeń ukazanych w poetyce zbliżonej do opowiadań Tadeusza Borowskiego, takich jak *Proszę państwa do gazu* czy *Ludzie, którzy szli*. Intencją tego artykułu nie jest wskazanie konkretnych fragmentów wraz z sugestią dotyczącą tego, jak je wprowadzać na lekcje języka polskiego, ale namysł nad tym, jak ta, drobiazgowo zrekonstruowana, wstydliwie przemilczana, znacząco zniekształcana historia paradoksalnie otwiera możliwość jej edukacyjnego wykorzystania⁸.

Jedna z nich polega na potraktowaniu owej reporterskiej, dobrze udokumentowanej, opowieści jako ostrzeżenia przed możliwymi skutkami podgrzewania nacjonalistycznych i ksenofobicznych nastrojów oraz przyzwolenia na antysemitkę propagandę (czy jakąkolwiek inną wykluczającą mniejszość i ją stygmatyzującą). Wielu rozmówców Tryczyka właśnie o takiej nagonce na Żydów wspomina, szczególnie akcentując, że przypadała on już na lata 30. XX wieku⁹. Była to akcja starannie koordynowana i organizowana przez środowisko Obozu Wielkiej Polski, Obozu Narodowo-Radykalnego i członków przedwojennego Stronnictwa Narodowego. Tak agresywnie manifestowany nacjonalizm spotkał się z akceptacją przynajmniej części

⁸ Warto w szkolnej edukacji zastanowić się nad wykorzystaniem potencjału edukacyjnego, wynikającego z wyzyskania intertekstualnych relacji między utworami omawianymi w tym artykule, w tym także tekstem Tryczyka, a opowiadaniem Idy Fink *Drzazga*.

⁹ O wpływie takiej nagonki i propagandy na tragiczny los pierwszego prezydenta II Rzeczypospolitej zob.: Brykczyński P., 2017, *Gotowi na przemoc. Mord, antysemityzm i demokracja w międzywojennej Polsce*, Warszawa. O tym wstydliwym wydarzeniu w historii polskiej państwowości raczej się nie przypomina zbyt często zarówno w dyskursie publicznym, jak i w szkole. Zob. też: Nowak M.J., 2019, *Narutowicz. Niewiadomski. Biografie równoległe*, Warszawa.

polskiej ludności zamieszkującej wspomniane miejscowości, w tym także młodzieży, oferując im rodzaj ideologicznego usprawiedliwienia.

Godny uwagi i w dodatku bardzo niepokojący jest również inny wniosek nasuwający się po lekturze książki Tryczyka. Okazuje się, że nacjonaści nie tylko ofiarowywali ideologiczne rozgrzeszenie swoim stronnikom, ale sami otrzymywali duchowe i retoryczne wsparcie ze strony niektórych księży katolickich. W świetle tego, co wydarzyło się zatem w lipcu 1941 roku, tę historię można potraktować jako poważne ostrzeżenie przed instrumentalnym traktowaniem religii, wykorzystywanej jako narzędzie tożsamościowej i etnicznej autoidentyfikacji konstruowanej w konfrontacji wobec innych, uznawanych za gorszych, obcych, wrogów. To ważna lekcja pokazująca, że możliwa jest nie tylko religijność, którą łączą ściśle relacje z polityką, ale też religijność z gruntu antychrześcijańska, mimo że swoje racje uzasadnia odwołaniami do wartości chrześcijańskich.

W *Drzazdze* przedstawione zostały również warunki, w jakich dochodzi do erupcji nienawiści i przemocy. Już sam opis przestrzeni na przykład Radziłowa, który Tryczyk przywołuje za pośrednictwem swego rozmówcy – Jana Skrodzkiego – przybliży obraz relacji polsko-żydowskich ukształtowany przez nieufność, zawiść, rywalizację:

Żydzi zajmowali się handlem i rzemiosłem. Polacy im zazdrościli. Mój ojciec prowadził zakład krawiecki. Miał czeladników, wyłącznie Polaków. A jak wybudował dom przy ulicy Pięknej, to na ścianie szczytowej domu, od strony rynku, gdzie było jedno okno na piętrze, napisał: „Pracownia krawiecka chrześcijańska”. Bo były w Radziłowie cztery pracownie, z czego trzy prowadzone przez Żydów. I oni się zwalczali, mój ojciec i Żydzi. A na dole, na tej ścianie domu od ulicy Pięknej, było napisane: „Piekarnia chrześcijańska”, prowadził ją Polak, pan Odyniec z Wizny. Przeciwno Żydom. W każdy czwartek był targ w Radziłowie i na ten targ przyjeżdżali z okolicznych wiosek chłopci na zakupy, i większość stoisk handlowych to były stoiska żydowskie... A rynek był piękny w Radziłowie, czworokątny... i też wszystkie mieszkania, domy, sklepy przy rynku były żydowskie. W bocznych uliczkach, które dochodziły do rynku, działały pojedyncze sklepiki polskie, ale było ich mało. Pamiętam dwa (...). A Żydzi byli bogaci... Mieli na szkoły, a nawet na studia dla swoich dzieci. Złoto! Złoto się przewijało, wszyscy gadali o żydowskim złocie (Tryczyk 2020, 24-25).

W tę przestrzeń konfrontacji i niechęci w 1939 roku wkroczyła wielka historia. Część polskich mieszkańców zaangażowała się w antykomunistyczną partyzancką działalność wymierzoną przeciw wojskom sowieckim, co spotkało się z represjami ze strony NKWD. Gdy w czerwcu 1941 roku ruszyła ofensywa niemiecka na ZSRR, tereny te przeszły w ręce administracji hitlerowskiej. Historyczny huragan do końca zniszczył i tak już bardzo słabe relacje między Polakami i Żydami. Dwa niezwykle ekspansywne systemy totalitarne przeobraziły nieodwracalnie system polityczny, gospodarczy, społeczny całej przedwojennej Europy, która nie potrafiła temu w żaden sposób zapobiec. Gdy zatem dotarły do małych miejscowości, jak Radziłów, Wąsosz, Grajewo, Szczuczyn czy Jedwabne, powstały sprzyjające

warunki do tego, by sięgnąć po przemoc już nie tylko wymierzoną w pojedynczych ludzi czy pojedyncze rodziny, ale w całą zamieszkuje ją społeczność żydowską. Pozbawiona ochrony prawnej i instytucjonalnej¹⁰, oskarżona o sprzyjanie Sowietaom, ciągle dysponująca majątkiem, kulturowo i religijnie odmienna, stała się łatwym celem dla tych, którzy upatrywali w niej winowajców swojej trudnej sytuacji.

Ten wymiar opowieści Tryczyka ma istotną wartość edukacyjną. Pokazuje z jednej strony, że państwo z całym swoim systemem ochrony, zapewniającym teoretycznie bezpieczeństwo wszystkim swoim obywatelom, ma spory kłopot z zapobieganiem ekspansji myślenia ksenofobicznego i nacjonalistycznego (warto się zastanowić nad skutkami, gdy w dodatku państwo jeszcze takie myślenie wspiera lub usprawiedliwia), chętnie sięgającego po praktyki dyskryminacyjne. Z drugiej strony ostrzega, że w sytuacji kryzysowej, gdy zmiecione zostają wszelkie struktury państwowe i zastępuje się je tymczasową administracją okupacyjną, wyjątkowo łatwo o przemoc, dotychczas trzymaną w ryzach, wymierzoną w grupę, wobec której od dawna buduje się atmosferę wrogości. Tryczyk pokazuje, jak trudno się potem owej przemocy przeciwstawić i ją powstrzymać (przecież o udział w pogromach nie byli oskarżeni wszyscy mieszkańcy; to konkretni sprawcy nadawali rytm podjętym działaniom, a po wojnie uważali się za depozytariuszy jedynie słusznej prawdy o polskości, nakazując innym milczenie o zbrodni i kształtując narrację o przeszłości w taki sposób, by zdjąć z siebie i swoich współników odpowiedzialność za to, co się stało).

Wreszcie *Drzazgę* można także analizować jako opowieść o bardzo groźnym rozumieniu polskości. Rozmowy Tryczyka z mieszkańcami miejscowości pogromowych, spotkania z potomkami osób zamieszanych w te tragiczne wydarzenia, z jeszcze żyjącymi ich świadkami, jak i z zainteresowanymi dotarciem do prawdy lub/i jej upamiętnieniem, są świadectwem, że polskość może być kategorią wykluczającą i dyskryminującą, zdejmującą odpowiedzialność za popełnione przez Polaków zło w imię jakiejś wyobrażonej solidarności zbiorowej i dobra wspólnego, fałszującą prawdę, zniekształcającą rzeczywistość, odrzucającą jakiekolwiek oskarżenia, nawet gdy istnieją dowody dokonanej zbrodni. Ale część z wymienionych osób jest gotowa się z tą trudną tematyką zmierzyć, nawet jeśli przeszłość rzuca cień na ich rodzinę czy miejscowość, z której pochodzą. W ich rozumieniu polskość wymaga więc dopełnienia innymi wartościami – empatią, szacunkiem, intelektualną uczciwością, krytyczną refleksją, a więc *de facto* wartościami obywatelskimi.

Kimś takim jest chociażby pochodząca z Radziłowa Anna, jedna z rozmówczyń Tryczyka, która w 2016 roku postanowiła napisać pracę magisterską o mordzie dokonanej w jej rodzinnej miejscowości (ku konsternacji

¹⁰ Na związek między nagłym lub stopniowym zdejmowaniem ochrony prawnej nad Żydami, dokonywaną za pomocą rozwiązań administracyjnych inicjowanych przez III Rzeszę, a Zagładą zob.: Snyder T., 2015, *Czarna ziemia: holocaust jako ostrzeżenie*, Kraków. Przestrzega w niej współczesnych przed powtarzalnością tego schematu, który przynosi wstrząsające skutki.

i zakłopotaniu swojego promotora). Co ciekawe, dowiedziała się o popełnionej zbrodni, mając 14 lat, podczas gimnazjalnej wycieczki, ale poznała to zdarzenie w zupełnie innej wersji¹¹ niż ta, którą udało się jej odkryć, analizując akta tej sprawy. Natomiast o rzeczywistych sprawcach mordu usłyszała najpierw od swojej matki (Anna miała wówczas 19 lat). Interesująco tłumaczy swoje motywacje:

Chcę mówić prawdę o zbrodni w Radziłowie, bo jak ludzie przeczytają moją historię, historię moich wujków, to może inaczej spojrzą na to, co się stało? Żyje tam już kolejne pokolenie i ono nie odpowiada bezpośrednio za to, co się stało. Uważam też, że jest tam wiele osób z rodzin, które mordowały, i że te osoby chciałyby o tym porozmawiać, ale nie mają motywacji (Tryczyk 2020, 36).

Warto przyjrzeć się tej galerii osób gotowych poznać prawdę o tamtych tragicznych wydarzeniach, tym bardziej że są wśród nich ludzie młodzi, potrafiący myśleć samodzielnie, krytycznie i na własną rękę dociekać tego, co się wydarzyło. Nie zadowolają się powierzchownym szkolnym i rodzinnym przekazem, a nawet buntują się wobec niepojętej dla nich zmowy milczenia. To chyba zła wiadomość dla populistów, narzucających nacjonalistyczny sposób mówienia i myślenia o polskości. Przywracanie prawdy i jej przypominanie wcale nie jest skazane na porażkę, a obywatelski model postrzegania narodowej tożsamości potrafi zmierzyć się z tematami należącymi do sfery wspólnotowego oraz edukacyjnego tabu¹².

Lekcje obywatelskiego sceptycyzmu - Marcin Kącki *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*

Interesującą perspektywę podejmowania refleksji na temat przemilczeń w relacjach polsko-żydowskich proponuje również Marcin Kącki. Jego reporterska opowieść o poszukiwaniu śladów obecności Żydów w Białymstoku i na Podlasiu, i o trudnym procesie przywracania o nich pamięci, pokazuje bariery utrudniające rzetelną edukację na ten temat. Autor musi się nieustannie przedzierać przez frazesy, slogany, półprawdy, kłamstwa, plotki, ideologiczne manifesty, wyolbrzymienia i wiele innych językowych sposobów chroniących przed prawdą o całkiem niedawnej historii. Jego zadanie jest tym bardziej skomplikowane, że z przestrzeni

¹¹ W miejscu stodoły spalonej w lipcu 1942 roku pod pomnikiem znajdował się następujący tekst: „W sierpniu 1941 roku faszyci zamordowali 800 osób narodowości żydowskiej, z tych 500 osób spalili żywcem w stodole. Cześć ich pamięci” (Tryczyk 2020, 34).

¹² Także z tym, który dotyczy sposobu przejmowania przez Polaków żydowskiego majątku podczas wojny i po jej zakończeniu, ale też przerażającej praktyki polegającej na przekopywaniu ziemi ze szczątkami pomordowanych Żydów w byłych obozach zagłady w poszukiwaniu kosztowności. To kolejny przemilczany temat, który ujrzał światło dzienne – zob.: Reszka P.P., 2019, *Płuczki. Poszukiwanie żydowskiego złota*, Warszawa. Także ta opowieść, mimo swojej grozy, zawiera bardzo interesujący potencjał edukacyjny. Jeden z rozmówców reportaży, Michał Bilewicz, zwraca na przykład uwagę na to, by mówić o Holokauście, uczyć nie tylko o śmierci, ale i o wcześniejszym życiu ofiar, gdyż to je ucłowiecza (Reszka 2019, 56). Osadza też wstrząsającą opowieść Reszki w szerszym, antropologicznym i psychologicznym kontekście, stwierdzając, iż świadkowie korzystają ze zbrodni ludobójstwa wszędzie, gdzie do niej doszło, a więc nie tylko w Bełżcu, ale i w Rwandzie, Srebrenicy, Armenii. Przybliżyła również mechanizm osławiania przez język praktyki rabowania zamordowanych w obozach zagłady – na tak groźne wykorzystywanie języka raczej nie zwraca się uwagi w szkolnej edukacji. To tylko wybrane przykłady ilustrujące, że warto się owej książce przyjrzeć.

publicznej usunięto większość śladów pamięci, umożliwiających zrekonstruowanie przeszłości, a zrobiono to tak skutecznie, że mieszkańcy są zupełnie nieświadomi, iż Białystok przed II wojną światową był miastem żydowskim. Książka zawiera opis faktów potwierdzających zarówno realia okupacyjne przybliżone w opowieści Bikont o Sendlerowej, jak i bohaterstwo zwykłych ludzi, którzy pomagali ukrywać Żydów (narażając się na sąsiedzkie donosy i zmagając się z szmalcownikami), ale też poświadczanie pogromów dokonanych na Żydach przez ich polskich sąsiadów po wkroczeniu na Podlasie wojsk niemieckich w 1941 roku (cytowany przez Kąckiego historyk – Andrzej Żbikowski – naliczył 29 miejscowości, gdzie do nich doszło – Kącki 2015, 91).

W kontekście rozważań nad edukacyjnym sposobem mówienia o przemilczeniach istotne są jednak pytania, jakie się nasuwają po lekturze opowieści o współczesnym, dużym polskim mieście i trawiącej go amnezji historyczno-kulturowej. Jak ukazywać skomplikowaną przeszłość miast, miasteczek i wsi, gdzie zamieszkiwali Żydzi? Jak realizować edukację regionalną w sytuacji, gdy fałszuje się przeszłość regionu, wymazuje z niego istotny element lokalnej tożsamości, tworząc w jej miejsce tożsamość marketingową, przyciągającą turystów? Z jakich powodów warto, można, trzeba podejmować nawet najtrudniejsze tematy, wytrącające z etycznego komfortu?

Być może konieczne są lekcje obywatelskiego sceptycyzmu, polegające na odkrywaniu śladów żydowskiej obecności przez demaskowanie fałszu tkwiącego w oficjalnych i powszechnych narracjach. Tym zajmuje się na przykład jedna z rozmówczyń Kąckiego – Katarzyna Sztop-Rutkowska. Nie tylko przedstawia liczne dowody, że Białystok jest miastem bez pamięci (Kącki 2015, 52), pomijającym fakty świadczące o tym, jak znacząco Żydzi tworzyli jego historię do lat 40. XX wieku, ale odkrywa również, że na nowo konstruuje ono swoją tożsamość i przeszłość, przedstawiając się jako miasto wielokulturowe, otwarte na inność. Przeprowadzone przez nią badania dowiodły jednak, że zdecydowana większość jego mieszkańców wierzy w przeszłość, która nigdy nie istniała, w stworzoną przez obieguowe opinie, niedostatek wiedzy i świadome przemilczenia tradycję kulturową czasami rozmijającą się z prawdą. Nawet na stronach internetowych Urzędu Miejskiego wskazuje elementy manipulacji i niedopowiedzeń sprzyjające owej fikcyjnej tradycji:

Czytam. Historia Żydów, których okresami było w mieście nawet 75 procent, została tam umieszczona w podrozdziale poświęconym „mniejszościom”. Są też przemilczenia. W 1919 roku władze polskie włączyły do Białegostoku okoliczne wsie, by w wyborach samorządowych pozbawić Żydów większości w radzie miasta. Na stronach urzędu: „Wszyscy mieszkańcy międzywojennego Białegostoku mieli równe prawa wyborcze, zarówno w wyborach do władz samorządowych, jak i polskiego parlamentu. W kalendarium „historii miasta” nie ma słowa o Żydach. Nawet okres wojny, gdy ludność żydowska wyparowała, opisuje zdanie: „1939-1944 – II wojna

światowa – represje wobec ludności i zniszczenie 75 proc. białostockiej zabudowy (Kącki 2015, 56).¹³

Książka Kąckiego podsuwa jeszcze inną niż dotąd opisane strategię edukacyjną, wartą realizacji na lekcjach obywatelskiego sceptycyzmu. Polegałaby ona na dokładnej analizie języka nienawiści, zakłamania, fałszu, dyskryminacji, stygmatyzacji, refleksji nad przyczynami jego stosowania, sposobami jego uprawomocnienia, a przede wszystkim skutkami, często bardzo konkretnymi (takimi jak akty wandalizmu, groźby, ujawnianie danych osobowych osób uznanych przez środowiska ekstremistyczne za swoich wrogów, a nawet pobicia czy podpalenia). Mechanizm ten można przybliżyć, analizując bardzo konkretne sytuacje. Jedną z nich opisuje Kącki w rozdziale *Klatka*, opowiadającym o edukacyjnej działalności białostockiej polonistki Anny Janiny Klozy, która postanowiła przedstawić, zwłaszcza młodym ludziom, tragiczny los Żydów – zarówno tych, którzy zginęli w czasie Holokaustu, jak i tych, którzy cudownie uszli z życiem.

Zwieńczeniem jej aktywności było przedstawienie *Nie chcę pamiętać. Nie mogę zapomnieć*, powstałe na podstawie wspomnień Merki Szewach, byłej mieszkanki Białegostoku, opowiadające o dramacie Żydów w czasach Zagłady. Wspomniana nauczycielka czynnie brała udział również w inicjatywach antyrasistowskich, w akcjach przypominających o żydowskiej części białostockiej tożsamości i organizowała spotkania ze świadkami tragicznej historii z pierwszej połowy lat 40. XX wieku. Te lekcje obywatelskiego myślenia zostały wprawdzie docenione przez władze państwowe, a także przez tak ważne osoby, jak Marek Edelman i Wisława Szymborska, ale przede wszystkim spotkały się z wyjątkowo agresywną reakcją ze strony środowisk nacjonalistycznych. Kloza doświadczyła na sobie, że przywracanie pamięci o skomplikowanych relacjach polsko-żydowskich ma wysoką cenę. Nie tylko ujawniono na rasistowskim portalu jej imię, nazwisko, mail, adres i numer telefonu, ale grożono jej, że podzieli los zamordowanych Żydów. Na jej skrzynce pocztowej namalowano swastykę, a na ścianach prowadzących do jej mieszkania (znajdującego się na osiedlu strzeżonym!) ktoś wyrznął szubienice z gwiazdami Dawida (Kącki 2015, 126-128). Także takie historie warto omawiać na lekcjach – pozwalają bowiem zastanowić się nad tym, czym jest odwaga cywilna (obywatelska) dzisiaj i jakie łączą

¹³ Na aktualnych stronach Urzędu Miasta w Białymstoku oraz w przewodniku, który można stamtąd pobrać, są wzmianki o ludności żydowskiej zamieszkującej to miasto, ale trudno zauważyć, by przywiązywano do tego jakąś większą wagę i przypisywano temu dziedzictwu jakieś większe znaczenie. Należy jednak zaznaczyć, że w opisie *Szlaku esperanto i wielu kultur* zachęca się turystów do zwiedzenia obiektów przypominających o żydowskich śladach obecności, przede wszystkim związanych z Ludwikiem Zamenhoffem i jego działalnością. Jest tam także wzmianka o Szkole Żydowskiej Tarbut (bez komentarza wyjaśniającego, czym się dokładnie w niej zajmowano i jakie miała znaczenie), o budynku dawnej synagogi odremontowanej w 1989 roku, o targowisku Rynek Sienny (znajdującym się w dawnej dzielnicy żydowskiej - Chanajce) oraz o pomniku poświęconym synagodze w dawnej dzielnicy żydowskiej Szulhof, upamiętniającym również śmierć spalonych w niej przez Niemców ok. 700 Żydów (27 czerwca 1941 roku). Analiza tych i innych informacji dotyczących żydowskich mieszkańców miasta w kontekście innych umieszczonych tam materiałów skłania mimo wszystko do potwierdzenia tezy Sztóp-Rutkowskiej, że podporządkowane są one narracji eksponującej wielokulturowość Białegostoku jako rdzeń tożsamości tego miasta. Zob. https://www.bialystok.pl/pl/dla_turystow/turystyczne_praktyczne_info/ (dostęp: 20.02.2021).

ją relacje z odwagą okazywaną choćby przez znanych z imienia i nazwiska, ale też anonimowych, sprawiedliwych wśród narodów świata¹⁴.

Lektura egzystencjalna jako lektura proobywatelska

Poruszana w tym artykule tematyka oraz przywołane teksty potwierdzają, że czytanie to niebezpieczna praktyka kulturowa. Może bowiem naruszać podstawy tego, co wydaje się od dawna ustalone, niezmiennie, pewne, podane do wiadomości, „raz na zawsze” wyjaśnione. Polega na podejrzliwym traktowaniu oficjalnych narracji, opisujących świat dawniej i dziś, na poszukiwaniu w nich pęknięć, sprzeczności, niejasności, uproszczeń, niedopowiedzeń, a nawet fałszu. Stale narusza fundamenty, na których zbudowane jest nasze postrzeganie świata. Trafnie ujmuje to Michał Paweł Markowski: „Czytanie jako negacja tego, co dane: jest to być może najlepsza definicja, jaką można sformułować” (Markowski 2015, 54). Badacz, powołując się na Pessoa, kategorycznie sprzeciwia się przypisywaniu lekturze funkcji utwierdzenia nas we własnej tożsamości i poczuciu przynależności do danej wspólnoty, na potwierdzaniu tego, co już o rzeczywistości wiemy, jak o niej myślimy i jak ją wartościujemy (Markowski 2015, 55)¹⁵. Z niezgody na taki sposób pojmowania czytania wyrasta egzystencjalny model lektury, uwrażliwiony na „anomalie, konkretności, wyjątki, różnice, szczegóły, pojedyncze występy jakiegoś aktora” (Markowski 2015, 62) i pozwalający „przesunąć swój punkt widzenia, by spojrzeć na siebie innymi oczami” (Markowski 2015, 57).

Rozważania te nabierają szczególnego znaczenia w kontekście refleksji nad relacjami polsko-żydowskimi, podejmowanej aktualnie na lekcjach. Taki tryb myślenia i lektury pozwala dostrzec, że polskość – podobnie jak bohaterstwo – ma różne oblicza, a nie jedno, i że wartość literatury polega nie tylko na stymulowaniu katastrofy, jak pisał Ryszard Koziołek w eseju *Humanista sygnalista* (Koziołek 2019), ale też jej opisaniu, zwłaszcza kiedy do niej doszło, i na diagnozowaniu warunków, które jej sprzyjają¹⁶. Jednak czytanie egzystencjalne, o czym należy pamiętać, ma swoją cenę. Wymaga

¹⁴ O podobnych problemach z pamięcią i o trudnościach z przypomnianiem tego, co przemilczane, o języku agresji i fałszowania przeszłości, o odwadze podejmowania trudnych tematów oraz kosztach, jakie się za to ponosi, Marcin Kącki opowiada również w książce *Oświęcim. Czarna zima* (Kraków 2020). Warto po nią sięgnąć, gdyż zawiera sporo inspirujących refleksji na temat tego, jak i po co rozmawiać z młodymi współczesnymi polskimi uczniami i uczennicami o relacjach polsko-żydowskich oraz jak w ramach edukacji szkolnej mierzyć się z przejawami dyskryminacji, nienawiści rasowej i etnicznej, agresywnym nacjonalizmem czy ksenofobią. Omówienie szczegółowe tych kwestii wymagałoby napisania dłuższego tekstu analitycznego, na co w tym artykule nie ma już miejsca.

¹⁵ Z podobnej filozofii myślenia wyrosła koncepcja Ludwika Zamenhofa, gdy zaproponował nowy uniwersalny język – esperanto, umożliwiający porozumienie między ludźmi i kształtowanie przyjaznych między nimi relacji wykraczających poza etniczne, religijne, kulturowe antagonizmy i przynależności. Jak trudno taką koncepcję przeforsować i upamiętnić, zwłaszcza w obliczu nacjonalistycznej narracji o przeszłości i współczesności, Marcin Kącki opisuje w rozdziale *Babel* (Kącki 2015, 72-83). Tym zagadnieniem warto również przyjrzeć na lekcjach języka polskiego (zob. też rozdział *Zamiast wstępu* we wspomnianej książce Kąckiego).

¹⁶ Cenne w tym kontekście może być wykorzystanie edukacyjnego potencjału tkwiącego w publikacjach: Szuchta R., Trojański P., 2012, *Zrozumieć Holokaust: książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*, Warszawa – Oświęcim czy Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich, 2010, Szuchta R., Młynarczyk W., Skibińska A. (oprac.), Warszawa.

odwagi mówienia o sprawach, które są przemilczane i zastępowane narracją konstruującą afirmatywny model tożsamości (agresywną wobec jakichkolwiek przejawów sceptycyzmu). Wydaje się jednak, że młodzi ludzie, mający dzisiaj kilkanaście lat, żyjący w połączonym, przynajmniej technologicznie, ekskluzywnym świecie, uczący się w demokratycznym europejskim dużym państwie, stykający się z innością na każdym niemal kroku, nieprzywiązujący do historii (przeszłości) znaczącej wagi, nieobciążeni żadną winą ani traumą za winy przodków, zasługują na dojrzałe, przemyślane lekcje obywatelskiego sceptycyzmu uodparniające być może na wirus ksenofobii, populizmu czy nacjonalizmu (zob. Koc 2018). Warto wraz z nimi odkrywać, że za każdym bohaterstwem stoi czyjeś tchórzostwo i bierność, za bezinteresownością – chciwość, za poszanowaniem praw każdego człowieka – pokusa wykluczania i stygmatyzacji, za dążeniem do odkrywania prawdy – potrzeba jej fałszowania, za szacunkiem do wolności słowa i myślenia – chęć ich poskramiania.

Bibliografia:

- Bikont Anna, 2017, *Sendlerowa. W ukryciu*, Wołowiec.
- Brykczyński Paweł, 2017, *Gotowi na przemoc. Mord, antysemityzm i demokracja w międzywojennej Polsce*, Sutowski M. (przeł.), Warszawa.
- Kania Agnieszka, 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Karolak Sylwia, 2014, *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947-1991: kanon, który nie powstał*, Poznań.
- Kącki Marcin, 2015, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wołowiec.
- Kącki Marcin, 2020, *Oświęcim. Czarna zima*, Kraków.
- Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Koziołek Ryszard, 2019, *Wiele tytułów*, Wołowiec.
- Krastew Iwan, 2013, *Demokracja nieufnych, Eseje polityczne*, Sutowski M. (przeł.), Warszawa.
- Markowski Michał Paweł, 2015, *Kiwka*, Kraków - Budapeszt.
- Reszka Paweł Piotr, 2019, *Pluczki. Poszukiwacze żydowskiego złota*, Warszawa.
- Sands Philippe Joseph, 2018, *Powrót do Lwowa: o genezie „ludobójstwa” i „zbrodni przeciw ludzkości”*, Soszyński J. (przeł.), Warszawa.
- Snyder Timothy, 2015, *Czarna ziemia: holokaust jako ostrzeżenie*, Pietrzyk B. (przeł.), Kraków.
- Tryczyk Mirosław, 2020, *Drzazga. Kłamstwa silniejsze niż śmierć* [e-book], Kraków.
- Wójcik-Dudek Małgorzata, 2016, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice.

Zagłada w „Medalionach” Zofii Nałkowskiej. *Tekst i konteksty*, 2016, Żukowski T. (red.), Warszawa.

O Autorze:

Krzysztof Koc – profesor UAM w Pracowni Innowacji Dydaktycznych (w Instytucie Filologii Polskiej w Poznaniu), sekretarz naukowego czasopisma metodycznego „Polonistyka. Innowacje”. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół reportażu oraz szkolnej edukacji humanistycznej podejmującej dialog ze współczesnością. Opublikował dwie książki: *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (Poznań 2018). Jest również współautorem podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (Poznań 2011). Przygotowuje do druku nową książkę pt. *Netfliksowy humanista*.

Między przeszłością a teraźniejszością. Literackie portrety prześladowanych w perspektywie dydaktyki polonistycznej

Between the past and the present. Literary portraits of persecuted persons from the perspective of Polish studies

Marianna Szumal
Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0000-0001-9277-9901

Abstract: The author presents a series of lessons based on the novels: *Arka Czasu* by Marcin Szczygielski and *Kot Karima i obrazki* by Liliana Bardijewska. The analysis is based on a literary research on the structural similarities between the figures of a Jew and a refugee in children's literature. The article presents varied exercises which support study on literary texts and engage students in their searching for the meaning of works. The aim of contextual reading of both novels is to stimulate young readers to reflect on memory, responsibility and repetition of events and relationship with the Other.

Key words: Jew, refugee, the Other, contextual learning

Streszczenie: Autorka, opierając się na literaturoznawczych ustaleniach dotyczących konstrukcyjnych podobieństw postaci Żyda i uchodźcy w literaturze dziecięcej, prezentuje propozycję cyklu lekcji poświęconych powieściom: *Arka Czasu* Marcina Szczygielskiego oraz *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej. W artykule pokazano różnorodne ćwiczenia wspomagające pracę z tekstem literackim i angażujące uczniów do poszukiwania sensu utworów. Kontekstowe czytanie obu powieści ma pobudzić młodych czytelników do refleksji na temat pamięci, odpowiedzialności, powtarzalności wydarzeń i relacji z Innym.

Słowa kluczowe: Żyd, uchodźca, Inny, nauczanie kontekstowe

We współczesnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej możemy odnaleźć rozliczne teksty poświęcone tematyce Zagłady¹, a także opowieści nawiązujące do kryzysu uchodźczego². Krzysztof Rybak (2017, 48) w jednym ze swoich artykułów stwierdza, że „konstrukcyjne paralele między literackimi realizacjami obu tematów są uderzające” i na przykładach pokazuje cechy

¹ Katalog autorów literatury dziecięcej i młodzieżowej poświęconej tematyce Zagłady: <https://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/index.php/autorzy/> (dostęp: 15.01.2021); opracowania naukowe literatury dziecięcej poświęconej Zagładzie: <https://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/index.php/bibliografia/> (dostęp: 15.01.2021). Ponadto przegląd tekstów o Zagładzie można odnaleźć w moim artykule (Szumal 2020, 22-28).

² Przeglądu dziecięcej literatury dotyczącej kryzysu uchodźczego dokonała Żygowska (2017), zaś zestawienie tekstów dla dzieci reprezentujących dyskurs prouchodźczy sporządziła Pietrusińska (2020).

wspólne poszczególnych utworów. Autor wskazuje także na możliwy model odbioru tychże tekstów przez niedorośli czytelników. Pisze:

Ukazanie bezbronnych postaci dziecięcych i prezentacja świata przedstawionego z perspektywy dziecka ułatwia utożsamienie się z bohaterem, bowiem podobna jest funkcja powieści mówiących o obu tematach. Ich lektura stanowić ma naukę tolerancji, wrażliwości i odpowiedzialności (Rybak 2017, 57).

Dzisiaj, idąc o krok dalej, chciałabym zaproponować przeniesienie ustaleń literaturoznawczych do szkolnej klasy. Niniejszy artykuł będzie próbą odpowiedzi na pytanie: jak czytać zestaw dwóch tekstów – o kryzysie uchodźczym i o Zagładzie – by zanurzenie w świecie literatury było odkrywczym dialogiem z tekstem, a nie jedynie festiwalem instrumentalnego dydaktyzmu? Chcę, by zasugerowane aktywności, zadania i doświadczenia pomogły pozostawić ślad w czytelniczej biografii i uczniów, i nauczycieli. Cykl zajęć, którego projekt zostanie opisany, dotyczy dwu pozycji: *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (il. Anna Sędziwy) oraz *Arka Czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego. Wydaje się, że najlepszym momentem edukacyjnym na przeprowadzenie tych lekcji – co zależy jednak od poziomu wrażliwości i umiejętności uczniów – jest klasa VI. Choć kontekstowe nauczanie nie jest niczym nowym (zob. Bobiński 2004), w szkole podstawowej zestawianie dwóch pozycji książkowych nie wydaje się sytuacją oczywistą i zamiarem łatwym do realizacji. Wzajemne oświetlanie się tekstów jest jednak niezwykle korzystne dla uczniowskiego odbioru: pozwala śledzić uniwersalne motywy, podobieństwa między kreacją bohaterów i sposoby prowadzenia narracji. Dobrze pokierowany proces czytania i omawiania lektur wyzwała w młodych czytelnikach zaangażowanie, fascynację, pomaga odnaleźć literackie nawiązania do historii i doświadczeń teraźniejszości.

Pierwsza z proponowanych lektur to *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016). Poszczególne rozdziały książki są zatytułowane jako „obrazki”, np. *Obrazek pierwszy, czyli dom, którego nie było*. Opowieść snuta jest na dwóch płaszczyznach: jedną stanowi narracja, która w świecie przedstawionym ma miejsce „tu i teraz” i dotyczy rzeczywistości otaczającej kota o imieniu Biss. Jego właścicielem jest Karim, syryjski chłopiec. Biss, Karim, jego mama i babcia znajdują się w Polsce i próbują odnaleźć się w nowej dla nich sytuacji. Chłopiec tworzy obrazki, które mają mu pomagać w opowiadaniu swojej historii polskiemu rówieśnikowi. To właśnie one stają się pretekstem do stworzenia kolejnej narracyjnej formy. Za każdym razem to kot Biss tworzy relację, która stoi za obrazkiem namalowanym przez chłopca. Kolejne obrazki przedstawiają poszczególne etapy podróży, jakie rodzina musiała przebyć, by uciec z Syrii i znaleźć się w Polsce. Odbiorcami tych relacji są inni zwierzęcy spersonifikowani bohaterowie. Nade wszystko opowieść ta pokazuje, że dziecięca trauma

jest wręcz niemożliwa do zwerbalizowana i musi być „opowiedziana” za pomocą innych kanałów komunikacyjnych.

Drugi utwór to *Arka Czasu, czyli Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego (2015). Głównym bohaterem powieści jest 8-letni Rafał mieszkający w getcie ze swoim dziadkiem. Pasją chłopca jest czytanie książek. Smutna rzeczywistość żydowskiej dzielnicy odciska jednak ślad na ich życiu: nierzadko czują głód, Rafał tęskni za rodzicami, nie cieszy się z zabaw z rówieśnikami. Gdy pojawia się możliwość ucieczki z getta, dziadek wyprawia wnuka w drogę. Różne przeszkody sprawiają, że warszawskie zoo na długi czas staje się schronieniem dla Rafała. Ważną rolę w historii głównego bohatera odgrywa także książka, którą zabrał ze sobą: *Wehikuł czasu* – staje się ona źródłem niecodziennych doświadczeń i lekcją życiowej mądrości.

Podobieństwa konstrukcyjne między tymi powieściami sformułował wspomniany już Rybak (2017); przykładowe: dzieci tracą kontakt z niektórymi z członków rodziny; bohaterowie są niemal pozbawieni sprawczości – to dorośli decydują o ich ucieczce; „droga” ku przekroczeniu danej granicy (mur getta, granica państw) jest pełna niebezpieczeństw. Pomysł na zestawienie ze sobą utworów Szczygielskiego i Bardijewskiej w ramach szkolnego projektu nie wynika jedynie z tych podobieństw, ale przede wszystkim z analogicznych refleksji, do których skłaniają obie książki. Stawiają nas bowiem przed pytaniami: Kim jestem? Kim jest Levinasowski Inny? Jak się wobec Niego zachować? Co czuję w zetknięciu z Innym? Co przeżywa Inny? I choć te pytania są od lat niezmiennie, odpowiedzi są wciąż ustalane, a historia zdaje się zataczać krąg. Ta sytuacja generuje kolejne wątpliwości: czy historia faktycznie jest dla współczesnych nauczycielką życia? Jak przerwać błędne koło?

Próba równoległego czytania powieści o Zagładzie i o kryzysie uchodźczym jest zachętą do kształtowania lepszej przyszłości, w myśl słów jednego z bohaterów *Arki Czasu*: „Przyszłość wynika z przeszłości. Jeśli pamięta się o tym, co było – zarówno o dobrych, jak i o złych rzeczach, które się wydarzyły – można kształtować przyszłość tak, aby była lepsza od przeszłości” (Szczygielski 2015, 208). Powrót myślami do Zagłady jest swego rodzaju lekcją na dziś – lekcją lepszego jutra.

Uczniowskie spekulacje - o lekcji zachęcającej do lektury

Około miesiąc przed planowanym cyklem spotkań z lekturami nauczyciel(ka) organizuje zajęcia zachęcające do przeczytania książek. Najlepiej, by był to blok dwóch lekcji. Spotkanie zaczyna się od przyjrzenia się słowom, które nauczyciel(ka) wcześniej zapisuje/umieszcza na tablicy:

| |
|--|
| zdziwienie - zaskoczenie - rozczarowanie - szok - zawód (zawieść się na kimś/na czymś) |
|--|

Uczniowie w parach dyskutują nad znaczeniem wyrazów i sytuacji, w jakich mogą być użyte. Następnie łączą się w czwórki i konfrontują swoje ustalenia. Mogą także skorzystać ze słownika języka polskiego. To ćwiczenie językowe jest wstępem do zajęć literackich, w czasie których uczniowie będą mogli wykorzystać te konkretne sformułowania bez zakłóceń w postaci nieporozumień w rozmowie z nauczycielem(ką) i rówieśnikami. Prowadzący(a) informuje, że teraz przeczyta fragmenty dwóch książek, które będą omawiane za miesiąc. Prosi uczniów, by w czasie głośnego czytania zastanowili się nad trzema pytaniami (które nauczyciel(ka) zapisuje/wyświetla na tablicy):

Co dziwi/zaskakuje/rozczarowuje/szokuje bohatera/-ów?
Co Ciebie dziwi/zaskakuje w tym fragmencie?
Jak myślisz, czego będzie dotyczyła książka?

Nauczyciel(ka) głośno czyta 1. rozdział z książki Bardijewskiej (*Obrazek pierwszy, czyli: Dom, którego nie ma*) i wyświetla tekst na ekranie. Z tego fragmentu uczniowie mogą się dowiedzieć, że narracja prowadzona jest z perspektywy Bissa, a Karim, jego właściciel, maluje obrazki, by opowiadać o sobie. Mieszkanie, w którym się znajdują, jest dla nich nowe. Kot Biss zostaje nazwany przez mysza Akysza „obcym”. Pojawia się także inny zwierzęcy bohater – mucha Klucha. Okazuje się, że mysz porwał najnowszy obrazek chłopca i Biss jest tym bardzo zmartwiony; próbuje wynegocjować jego zwrot. Kluczowy fragment dla przebiegu lekcji jest następujący:

Trach! Buch! Bum! Brzdęk! Zatrzęsa się cała piwnica!

- Akyszku, padnij! Kryj się, nalot! - miauknął przeraźliwie Biss i jednym susem rzucił się na mysza, powalając go na ziemię. Potoczyli się po podłodze.

Przy piwnicznym okienku rozległ się ogłuszający ryk silnika.

- Słyszysz, czołgi! - szepnął Biss, trzymając mysza mocno w uścisku i osłaniając go własnym ciałem.

Leżeli tak dłuższą chwilę, aż warkot silnika oddalił się w nieznane. Wreszcie znów zapadła cisza i mogli się podnieść. Biss - szczęśliwy, że uszli z życiem, a mysz Akysz - wściekły jak zawsze.

- Co to miało być?! Zabawa w kotka i myszkę?! A kysz! Jaki nalot?! Jakie czołgi?! To zwykła śmieciarka, jak w każdy poniedziałek! - pieklił się, otrzepując futerko z kurzu.

- Co ty opowiadasz?! - zachnął się Biss.

- Nie wierzysz, to zapytaj muchę Kluchę. (...) To dlatego, że napatrzyłeś się na strzelanki! - chichotał.

- Napatrzyłem się na strzelanie - westchnął Biss (Bardijewska 2016, 8-9).

Ta sytuacja sprawia, że mysz Akysz jest zaintrygowany historią Bissa i chce, by opowiedział, „jak to naprawdę było” (Bardijewska 2016, 9). Tym samym kot zaczyna opowieść o tym, co znajduje się na obrazku. A na nim: Damaszek, nalot, dym, tata, który jest lekarzem, ucieczka i przewodnik, który ma zaprowadzić mamę, babcię, Karima i Bissa w bezpieczne miejsce. Opowieść ta jest w książce wyróżniona graficznie, zapisano ją pogrubioną

czcionką. Można także zauważyć charakterystyczny styl tej narracji³ – krótkie zdania, powtórzenia:

Damaszek. Karim siedzi przy stole i odrabia lekcje. Okna są zasłonięte. Miseczka z mlekiem – pusta. Mama krząta się po kuchni, w garnkach – też pusto. (...) Kłęby dymu, a może tylko kurzu, wypełniają podziemie. Krzyk, płacz, a potem – znowu syreny. (...) Na czele grupy staje przewodnik (...). Mama ściska Karima za rękę, babcia ściska walizkę, Karim ściska Bissa. Ruszają w noc (Bardijewska 2016, 10–11).

Ta relacja stała się dla mysza i kota jednocząca: „Akysz (...) łaskawszym okiem spojrzął na nowego mieszkańca domu. Nagle przestał być obcy, bo jego opowieść stała się teraz ich wspólną opowieścią” (Bardijewska 2016, 13). Po zapoznaniu się z tym fragmentem uczniowie odpowiadają na postawione pytania, zapisując swoje ustalenia na trzech niewielkich karteczkach, które następnie przyklejają na tablicy pod odpowiednim pytaniem. Nauczyciel(ka) podsumowuje uczniowskie odpowiedzi, chętne osoby mogą rozwinąć – na przykład – swoje spekulacje dotyczące wyobrażeń o dalszych losach bohaterów.

Kolejna część lekcji to lektura fragmentu *Arki Czasu...* Tym razem proponuję rozdział 9. pierwszej części powieści, a także kilka ostatnich zdań z poprzedniego rozdziału:

Przybyłem do przyszłości! Sprawdzam datę na tulejce z kości słoniowej. Jest rok 2013, a zegary wskazują 14 sierpnia. Godzina trzynasta dziesięć. Podnoszę głowę i spoglądam prosto w maleńkie, żółte oczy wielkiego krokodyla (Szczygielski 2015, 106).

Zaproponowany urywek tekstu jest opisem momentu, w którym główny bohater znajduje się w przyszłości i próbuje „pogodzić” obraz znanego mu świata z tym, co widzą jego oczy. Podejmuje karkołomne próby nazywania przedmiotów i stara się zrozumieć zachowania ludzi, których spotyka. Podczas spotkania bohatera z dziewczynką z przyszłości zaskoczeniem są, między innymi, słuchawki od odtwarzacza MP3, hot-dogi i cola. W jeszcze większe zdumienie wprawia go to, że nie słyszała ona nic o getcie. Chłopiec próbuje się więc dowiedzieć jeszcze więcej:

- A Morlokowie... To znaczy Niemcy?
 - Co Niemcy?
 - Nie ma już Niemców?
 - Pewnie jacyś są – wzrusza ramionami Aśka. – Ty jakiś dziwny jesteś. Chodź do flamingów. (...)
- Dziwne? Ta przyszłość jest dziwna. Każdy ma samochód! Nie ma Dzielnicy i najwyraźniej nie ma też Morloków! Co się stało?
- A kiedy... – pytam, oblizując wargi. – A kiedy skończyła się wojna?
 - Jaka wojna? – odpowiada pytaniem Aśka.
 - Wojna z Niemcami.

³ Danuta Świerczyńska-Jelonek w nocie recenzenckiej dotyczącej *Kota Karima...* przygotowanej w związku z konkursem Książka Roku 2016 Polskiej Sekcji IBBY stwierdza: „Literacka wartość tych przejmujących uchodźczych partii tekstu ma rangę powstańczych relacji Mirona Białoszewskiego”, http://www.ibby.pl/?page_id=3795 (dostęp: 20.01.2021).

- Wojna z Niemcami? - marszczy znowu brwi i wpatruje się we mnie ze zdumieniem. - Jaka... Chodzi ci o drugą wojnę światową? O, matko, sto lat temu! To znaczy, czekaj... Nie sto lat, tylko jakieś... (Szczygielski 2015, 115, 117).

Finałem tego rozdziału jest scena, w której Rafał jest oburzony zachowaniem chłopców kopiących chleb. Zabiera go i biegnie przed siebie - do momentu, gdy wpada prosto na szybę samochodu: „Nagle zapada ciemność” (Szczygielski 2015, 119).

Po odczytaniu rozdziału *Arki Czasu...* uczniowie po raz kolejny zapisują swoje refleksje dotyczące zaskoczeń bohaterów i swoich własnych, a także swoje domysły dotyczące tematyki książki. Nauczyciel(ka) podsumowuje ten etap lekcji przez odniesienie się do uczniowskich zapisków umieszczonych na tablicy pod odpowiednimi pytaniami.

Kolejnym etapem zajęć jest zapytanie uczniów, czy odnajdują jakieś podobieństwa między historiami w książkach, czy dostrzegają podobne tematy. W czasie rozmowy można zrekapitulować to, czego uczniowie dowiedzieli się z przeczytanych fragmentów i jakie mają przeczucia co do treści utworów. W tej rozmowie mogą pomóc następujące pytania:

Jakie wydarzenia zostały przedstawione w przeczytanym fragmencie utworu? O czym rozmawiają bohaterowie?
 Kiedy i gdzie toczy się akcja?
 Kim są bohaterowie? Czego się o nich dowiadujemy?

Na koniec tychże zajęć informujemy uczniów, że obie książki będziemy omawiać za miesiąc. W pierwszych dniach zaczniemy rozmawiać o *Kocie Karima...*, a następnie dołączymy do naszych rozważań *Arkę Czasu*. Zaznaczamy, że będziemy pracować nad dwiema pozycjami równocześnie. Warto rozdać uczniom także zagadnienia/pytania, które pomogą im w czytaniu lektur. Przykładowe:

| <i>Kot Karima...</i> | <i>Arka Czasu...</i> |
|---|---|
| Kim są bohaterowie? | Kim jest główny bohater? |
| Czym charakteryzują się poszczególne zwierzęta? | Kim są pozostali bohaterowie? |
| Co znajduje się na obrazkach Karima? | Jaka jest rola książek w życiu Rafała? |
| Zwróć uwagę na postać babci i słowa, które wypowiada. | Zwróć uwagę na postać Podróżnika i jego rozmowę z Rafałem. |
| Zastanów się, jakie uczucia towarzyszą Bissowi i Karimowi w czasie ucieczki do Polski. | Jakie przeciwności spotykają Rafała podczas ucieczki z getta? |
| Spróbuj nazwać uczucia, które towarzyszą Ci w trakcie zapoznawania się z historią rodziny Karima. | Zoo opisane w powieści - co to za miejsce? |

Początek cyklu lekcji - spotkanie z Bissem i Karimem

Omawianie tekstów warto rozpocząć od książki *Kot Karima...* także ze względu na to, że jest objętościowo mniejsza od *Arki Czasu* i uczniowie zapewne szybciej zapoznają się z jej treścią. Co więcej, przyjęty przez autorkę schemat – każdy rozdział zawiera w sobie część retrospekcji, która jest opisem danego obrazka – pozwala na w miarę sprawne uporządkowanie informacji o lekturze. Pierwsze spotkanie z tekstem warto zacząć od zastanowienia się, kim jest Karim i skąd pochodzi – cenne będzie umiejscowienie Damaszku na mapie. Następnie należy podzielić uczniów na grupy (7 „obrazków” – 7 zespołów): każdy zespół zajmuje się opisem obrazka z danego rozdziału i próbuje odpowiedzieć na pytania:

Jakie wydarzenie przedstawia ten opis?
Jakie trudności spotkały Karima i jego rodzinę?
Co mógł przeżywać Karim?

Po prezentacji uczniowskich ustaleń nauczyciel(ka) rozdaje każdej grupie ten sam zestaw pytań:

Kim jest Karim?
Dlaczego uciekł z Syrii?
Dlaczego malował obrazki?
Dlaczego niektórzy ludzie wolą coś narysować lub namalować zamiast o tym powiedzieć?

Na ich podstawie uczniowie redagują notatkę. Gdy każda grupa czyta na głos swoje ustalenia, refleksje zostaną skonfrontowane i uzupełnione – wszyscy zapisują pełną notatkę w zeszycie. Zaproponowane działania przede wszystkim mają charakter aktywizujący, motywują do współpracy i rozmowy o historii bohaterów, rozwijają inteligencję emocjonalną, zachęcają do interpretowania tekstu i negocjowania znaczeń. Czytelnicy mają szansę na głęboki dialog z opowieścią o Karimie i sprawdzenie, „dlaczego mój sąsiad czyta tekst inaczej aniżeli ja?” (Bortnowski 2005, 298)⁴.

W trakcie lekcji dotyczących *Kota Karima...* warto zwrócić uwagę na to, by – w miarę możliwości – były to zajęcia, po których pozostanie „materiałny ślad”, np. notatki, mapy myśli, wszelakie rysunki i plakaty. W kolejnych dniach będą one stanowić materiał porównawczy i przypominający treść książki, do którego uczniowie będą mogli się odwołać przy omawianiu *Arki Czasu*..... Podczas kolejnej lekcji wskazane byłoby przyjrzenie się bohaterom zwierzęcym. Każda z grup zajmuje się 1 lub 2 bohaterami – wykonuje plakat przedstawiający zwierzę, przypomina sobie, w jakich okolicznościach poznało ono kota Bissa i zapisuje cechy charakterystyczne (zwłaszcza odnoszące się do charakteru oraz zachowania) tego bohatera.

⁴ Stanisław Bortnowski (2005, 298) – w zdaniu poprzedzającym ten cytat – stawia niezwykle ważny postulat: „Główne zadanie nauczycieli literatury powinno polegać na badaniu, jak rodzi się sens tekstu”.

Lista bohaterów zwierzęcych (oprócz Bissa): mysz Akysz, mucha Klucha, kotka Potka, bociek Patryk, wiewiórka Pazurka, chomik Migmig, osa Hossa, os Boss, bliźniaki rottweilery – Greg i Zgreg, sroka Mokka

Gdy uczniowie zaprezentują prace i swoje opowieści o przydzielonych im bohaterach, nauczyciel(ka) prosi, by spróbowali w grupach zastanowić się nad tym, z jakiego powodu autorka książki zdecydowała się na opowieść z punktu widzenia zwierząt i czym różni się narracja prowadzona podczas opisywania obrazków od tej, która opowiada o życiu zwierzęcych bohaterów. Następnie warto zgromadzić różne uczniowskie spekulacje na tablicy – wszak każda z zaproponowanych odpowiedzi może być inspirująca podczas interpretacji utworu⁵. Ta sytuacja dydaktyczna daje okazję do wprowadzenia lub przypomnienia zagadnienia personifikacji.

Kolejną jednostkę lekcyjną warto poświęcić postaci babci Karima. Każdy opis obrazka będący relacją z ucieczki z Syrii do Polski zakończony jest swoistą puentą, sentencją padającą z ust tej starszej kobiety. Takie zajęcia można rozpocząć od pytania: czym jest sentencja? Zanim uczniowie odpowiedzą na to pytanie na forum klasy, powinni porozmawiać o tym w parach, próbując przypomnieć sobie jakiś przykład sentencji. Gdy odpowiedź zostanie ustalona, prowadzący(a) może zapytać dzieci, czy zauważyły, że w omawianej lekturze można odnaleźć takie zdania pełne życiowej mądrości. Prowadzący(a) powinien/powinna odwołać się także do osobistych doświadczeń podopiecznych i zapytać o to, czy ich babcie i dziadkowie również wypowiadają się w sposób podobny do babci Karima. Dalszym etapem zajęć jest przydzielenie kolejnym grupom poszczególnych sentencji padających z jej ust. Zadaniem uczniów będzie ustalenie, dlaczego te słowa pasowały do sytuacji, w której znaleźli się bohaterowie, i jakie mają znaczenie, a także przygotowanie krótkiej scenki z codziennego życia, którą można by tymi słowami zatytułować.

Lista sentencji:

„Daj głupiemu tysiąc rozumów, a on będzie wolał swój własny!”
(Bardijewska 2016, 11)

„Nadzieje są jak chmury. Jedne przechodzą, a inne przynoszą deszcz”
(Bardijewska 2016, 22)

„Wiatry nie wieją tak, jak tego chcą okręty” (Bardijewska 2016, 32)

„Kiedy już zmokłeś, nie boisz się deszczu” (Bardijewska 2016, 45)

„Nie bądź zbyt słodki, bo cię zjedzą. Nie bądź zbyt gorzki, bo cię wyplują”
(Bardijewska 2016, 56)

„Dzięki kłamstwu zjesz obiad, ale nie zjesz już kolacji” (Bardijewska 2016, 71)

„Z cierni nie zbierzesz winogron” (Bardijewska 2016, 83)

⁵ „Drugi z planów historii Karima wycisza emocje czytelnika, przywołując obraz bezpiecznego świata. Tworzą go rozgadane i zabawne zwierzaki z nowego domu chłopca, na co dzień zajęte swoimi sprawami” (Swierczyńska-Jelonek 2016).

Wydaje się, że zaproponowane zadanie nie jest działaniem łatwym do wykonania – jednak zaprasza ono do dogłębnej analizy tekstu, zrozumienia sytuacji lekturowej, przetworzenia informacji i odniesienia ich do własnych doświadczeń. Niewykluczone, że ta lekcja stanie się jednym z najwocześniejszych spotkań lekturowych.

Kolejny etap cyklu zajęć - w perspektywie *Arki Czasu...*

Po lekcjach poświęconych jednej z lektur przychodzi czas na rozszerzenie perspektywy i przyjrzenie się kolejnemu tekstowi – *Arce Czasu...* Marcina Szczygielskiego. Pierwsze zajęcia tego etapu warto poświęcić na rozmowę w kręgu. To spotkanie ma być czasem na uczniowskie wrażenia. Nauczyciel(ka) powinien/powinna zapytać o to, jak czytało się powieść, które momenty najbardziej utkwily im w pamięci, co ich wzruszyło. Prowadzący(a) także powinien/powinna czynnie brać udział w dzieleniu się lekturowymi wrażeniami. Waga takiego spotkania jest naprawdę duża, o czym trafnie pisze Agnieszka Handzel:

praca w kręgu ma kilka zasadniczych zalet: sprzyja budowaniu poczucia wspólnoty, jest najbardziej demokratycznym układem z możliwych. Wszyscy mogą nawiązać kontakt wzrokowy ze wszystkimi – to podstawowa zasada kręgu, która daje poczucie włączenia i bycia dostrzeżonym każdemu dziecku. Wszyscy zasiadają w kręgu na równych prawach, każdy ma prawo głosu i prawo do milczenia, każdy może słuchać i uczestniczyć. (...) Włączenie książki w tak zorganizowaną rozmowę sprawia, że doświadczenie czytelnicze uczniów zmienia się z typowego szablonowego doświadczenia w przyjemność. Już nie „przerabiamy” lektury, ale: spotykamy jej bohaterów, pochylamy się nad książką, rozmawiamy o niej, bawimy się nią. Takie podejście zbliża do lektury, pozwala odkryć pozytywne aspekty doświadczenia czytelniczego, przeżyć bliskie spotkanie z tekstem i podzielić się własnymi odczuciami z innymi. Przyjazna atmosfera kręgu sprzyja pytaniom i okazywaniu wątpliwości. Nawet uczeń, który nie zrozumiał lub nie doczytał, siedząc w kręgu, może zapytać i otrzymać odpowiedzi tym cenniejsze, że pochodzące od rówieśników (Handzel 2019, 196-197).

Przed kolejnym spotkaniem zapowiadamy uczniom, że podczas następnej lekcji będziemy rozmawiać o *Rafale*: o tym, kim jest, z kim mieszka, czym się interesuje. Aktywność, od której rozpoczynamy zajęcia o głównym bohaterze, w niecodzienny sposób może zaangażować młodych odbiorców powieści. Będzie to stworzenie przestrzeni do dzielenia się wiedzą historyczną, swoim rozumieniem utworu, własnym doświadczeniem czytelniczym. Na początku rozdajemy każdej osobie kartkę, na której znajdują się dwa cytaty z powieści, z pytaniami. Prosimy uczniów, by zapoznali się z podanymi fragmentami, następnie dzielimy klasę na dwie grupy. Każda z nich tworzy okrąg, jeden ma się zawierać w drugim, w ten sposób, by każdy uczeń miał parę – uczniowie i uczennice w wewnętrznym kręgu są zwrócenii twarzami do kolegów i koleżanek z kręgu zewnętrznego. Zadaniem uczniów jest wybranie jednego pytania z listy i zadanie

go koledze/koleżance stojącemu/stojącej naprzeciwko. Uczniowie mają ok. minuty na rozmowę na dany temat. Następnie nauczyciel(ka) mówi, na przykład: „krąg wewnętrzny robi pięć kroków w lewo, a krąg zewnętrzny dwa kroki w prawo”, dzieci po raz kolejny wybierają jedno pytanie i prowadzą rozmowę. To ćwiczenie trwa na tyle długo, by uczniowie zdążyli porozmawiać na większość tematów i by pozostał czas na podsumowanie. Cytaty i pytania są następujące:

Najczęściej muszę czytać przy świecy, ale dziś akurat jest prąd i świeci lampa. Dokładnie zaciągam zasłony na oknie. Otwieram książkę i zaczynam czytać. Na początku trudno mi idzie, ale tak jest zawsze. Dopiero gdy już człowiek pozna wszystkich ludzi, którzy występują w powieści, to zaczyna iść coraz łatwiej – oczywiście, o ile książka jest dobra. Czasami już po jednej stronie mnie wciąga, a czasami dopiero po kilkunastu. Ta się zaczyna opornie, bardzo długim opisem pokoju oraz mnóstwem gadania, w którym bierze udział kilka osób, i trudno się połapać, kto jest kim (Szczygielski 2015, 29–30).

Pytania:

- Jak Tobie czytało się Arkę Czasu?
- Czy znasz to uczucie „wciągania”, o którym mówi Rafał? Kiedy ostatni raz je czułeś?
- Jak myślisz, jakie znaczenie mają dla Rafała książki?
- Jak się „układasz” do czytania? Masz jakieś specjalne miejsce, w którym czytasz?

- On nie ma wyglądu! – załamuje ręce, gdy stoję w świetle. – Przecież po nim od razu widać! Każdy głupi się zorientuje, że to żydowskie dziecko. Milczę, spoglądam na nią ze zdziwieniem i opuszczam oczy. A jakim dzieckiem mam być, skoro mieszkam w Dzielnicy? Przecież w Dzielnicy mieszkają Żydzi. Ta pani chyba nie jest zbyt mądra. Zresztą ja tylko trochę jestem Żydem, a głównie Polakiem. Nazywam się Grzywiński, tak jak Dziadzio. To tylko babcia, jego żona, była Żydówką. No i mama też, ale... Ale my z Dziadziem ubieramy zawsze choinkę na święta i Dziadzio gra wtedy kolędy na skrzypcach. A chociaż nie chodziliśmy do kościoła, to ja nawet znam różne paciorki i umiem się przeżegnać – pani Aniela mnie uczyła! Podnoszę oczy na panią i żegnam się szybko, żeby zobaczyła, że umiem (Szczygielski 2015, 63).

Pytania:

- W jakich czasach toczy się akcja powieści?
- Kim według Ciebie jest Rafał? Żydem czy Polakiem?
- Po co pani Aniela uczyła Rafała modlitw?
- Dlaczego w Dzielnicy mieszkają Żydzi?

Czas podsumowania to moment na uważne wsłuchanie się w uczniowskie rozumienie utworu, okazja do przybliżenia (lub poszerzenia) kontekstu historycznego, rozwianie ewentualnych wątpliwości co do czasu i okoliczności, w jakich żył Rafał. Niezwykle cenne będzie zapisanie wniosków w formie mapy myśli, do której będzie można sięgnąć na kolejnych lekcjach.

Dotychczasowe zajęcia przybliżyły uczniom zarówno sylwetkę Karima, jak i Rafała. Kolejne warto więc przeznaczyć na swego rodzaju spotkanie z dwoma bohaterami równocześnie. Ćwiczenie, które poniżej opiszę, jest modyfikacją aktywności pod nazwą *character timeline*, związaną z metodyką *Responsive Classroom*⁶. Na początku uczniowie przypominają sobie leksykę opisującą uczucia i zapisują potrzebne wyrazy na kartkach. Handzel (2019, 200) proponuje także: „każdy pokazuje mimiką daną emocję, rozmawiamy o tym, kiedy się tak czujemy, jak się objawia”. Kolejnym krokiem w naszym wypadku jest stworzenie, na przykład za pomocą taśmy, dwóch osi czasu na podłodze. Jedna z nich odpowiada życiu Karima, a druga – życiu Rafała. Klasę dzielimy na dwie grupy. Zadaniem każdego zespołu jest wypisanie na kartkach najważniejszych wydarzeń z życia bohaterów i umieszczenie ich w odpowiednim miejscu na osi czasu. Następnie każda grupa zajmuje miejsce na początku osi czasu swojego bohatera, a nauczyciel(ka) określa emocję, którą przeżywa postać – przykład: „Bohater jest szczęśliwy”. Dzieci ustawiają się przy tym wydarzeniu, które – ich zdaniem – odpowiada danemu stanowi emocjonalnemu postaci. Wybrani uczniowie wyjaśniają, dlaczego wskazali to miejsce. Handzel zauważa:

To ćwiczenie pozwala utrwalić znajomość lektury, rozpoznawanie i nazywanie emocji własnych i innych oraz (a właściwie przede wszystkim) ukazuje różnice w interpretacji tych samych zdarzeń – uczniowie z zaskoczeniem odkrywają, że słysząc nazwę tej samej emocji, stają w różnych miejscach (Handzel 2019, 201).

W przypadku dwóch osi czasu korzyści jest jeszcze więcej: uczniowie mają okazję zauważyć, że życie Karima i życie Rafała obfitowało w podobne wydarzenia i przeżycia.

Podczas następnego spotkania należy uporządkować wnioski płynące z ćwiczenia *character timeline* i zastanowić się z uczniami, jak to możliwe, że bohaterowie z dwóch różnych czasoprzestrzeni są do siebie tak podobni. Można także w tych rozważaniach uwzględnić element pasji, zainteresowań, czasu wolnego chłopców – warto zastanowić się, czym było czytanie dla Rafała, a czym malowanie – dla Karima. Ponadto cenne byłoby odniesienie się do zainteresowań uczniów – w czasie lekcji można stworzyć przestrzeń do dzielenia się pasjami i przyjrzenie się, dlaczego są one tak ważne w życiu naszych podopiecznych.

Innym interesującym tematem, który może pobudzić uczniów do rozmowy, są relacje i przyjaźnie Karima i Rafała. W pierwszym przypadku warto skupić się na znajomości Karima z dziewczynką mieszkającą piętro wyżej, a właściwie – na próbie relacji – gdyż rodzice zabraniają jej bawić się

⁶ Ćwiczenie zostało opisane przez Handzel (2019, 199).

z chłopcem. Można uczniów zachęcić do analizy tego problemu – jakie były powody zakazu i skąd niechęć rodziców dziewczynki do Karima. Ponadto należy zwrócić uwagę na postacie, które stają na drodze rodziny w trakcie podróży z Syrii. W przypadku Rafała tych relacji było znacznie więcej. W powieści pojawia się wiele osób, które w różny sposób, na poszczególnych etapach ucieczki z getta, towarzyszą bohaterowi. Interesujące byłoby przyjrzenie się poszczególnym postaciom poprzez kryterium ich stosunku wobec tej ucieczki. Uczniowska praca powinna więc koncentrować się wokół następujących pytań:

Poszczególni bohaterowie – kim są dla Rafała?
Jakie mają uczucia i przemyślenia dotyczące ucieczki Rafała z getta?
Jak (i czy na pewno) pomagają Rafałowi w ucieczce i w życiu poza gettem?

Na początku należy z uczniami ustalić, które postacie chcemy analizować pod tym kątem, następnie mogą oni o tym rozmawiać np. w czwórkach, a swoje przemyślenia zapisywać w formie mapy myśli. Warto przyrządzić się przykładowo: Dziadziowi, który sprzedał swoje skrzypce, by zebrać pieniądze na ucieczkę wnuka; Soni, która rozjaśnia Rafałkowi włosy; Stelli, wyprowadzającej chłopca z getta; Inie, którą spotykają w czasie ucieczki z getta; a ponadto dzieciom spotkanym w zoo, z którymi główny bohater wchodzi w bliską relację – Emkowi i Lidce. W ramach podsumowania cenne będzie pochylenie się nad znaczeniem różnych osób w trakcie ucieczki oraz w życiu zarówno Rafała, jak i Karima. Okazuje się bowiem, że w procesie zdobywania wolności każdego z nich brało udział wiele osób, a bez ich pomocy (i tej interesownej, i tej bezinteresownej) losy chłopców mogłyby potoczyć się zupełnie inaczej. Dodatkowo warto zachęcić uczniów do poszukiwania fragmentów, w których Rafał opowiada o swoich pierwszych chwilach za murami getta, przykładowy jest następujący:

Tu jednak jest inaczej niż w Dzielnicy. Dużo spokojniej. Ludzie są ubrani bardziej kolorowo – przynajmniej panie. Nie ma takiego pośpiechu. Jest jasno, dużo jaśniej – choć przecież słońce świeci tak samo. Ci ludzie są jaśniejsi. Nie ma żebraków, nikt nie sprzedaje chleba w drucianych klatkach. Słyszę śmiechy dzieci bawiących się na podwórkach i na skwerkach. Po tej stronie muru dzieci dużo więcej się śmieją – uświadamiam sobie (Szczygielski 2015, 77).

Powyższe myśli bohatera w ciekawy sposób oddają percepcję dziecka, które pierwszy raz obserwuje życie poza bardzo ograniczoną przestrzenią będącą do tej pory zarówno jego domem, jak i więzieniem. Co więcej, przytoczona obserwacja może stać się początkiem dziecięcych przemyśleń dotyczących roli polskiego społeczeństwa, które znajdowało się poza murem getta.

Wątkiem, który trzeba rozszerzyć o dodatkowe refleksje, jest przestrzeń zoo. Może być to cenne przede wszystkim z powodu historii, która w sposób bardzo dosłowny wkroczyła do tego miejsca. Lekcję poświęconę owemu zagadnieniu można rozpocząć od zebrania uczniowskich skojarzeń

związanych ze słowem „zoo”, a następnie spróbować je skonfrontować z fragmentem omawianej powieści:

Alejka krzyżuje się z następną, trochę szerszą. W oddali widzę rozerwaną, wysoką klatkę, obok jakieś małe budynki. Gdy docieramy w pobliże metalowej konstrukcji, dostrzegam pogięte tabliczki z rysunkami ptaków.

- Tu mieszkały ptaki – stwierdzam. – Ale ogromna klatka. Dlaczego tak duża?
- Żeby mogły latać – mówi Stella.
- Latać w klatce?
- Żeby im się wydawało, że są na wolności. Pomysł polegał na tym, żeby zbudować tak wielką klatkę, aby ptaki nie zorientowały się, że są w niewoli.
- I myślisz, że się nie zorientowały?
- Wątpię – mówi Stella (Szczygielski 2015, 96).

Po odczytaniu podanego urywka należy zapytać uczniów, czy mają jakieś dodatkowe skojarzenia i czy zmienił on sposób ich postrzeganie ogrodu zoologicznego. Następnie można podać temat lekcji: „Zoo – kryjówka w czasie wojny”. W dalszej kolejności zapraszamy uczniów do opracowania tematu w grupach na podstawie pytań pomocniczych:

| |
|--|
| Jak wyglądały kryjówki dzieci? Jak dzieci czuły się w zoo? Jak sobie radziły? Skąd brały jedzenie? Jak zachowywały się w zoo? |
|--|

W podsumowaniu tego zadania warto zauważyć, że zoo było niejako etapem przejściowym na drodze do życia poza gettem i stało się „namiastką wolności”. Bohaterowie próbowali tam żyć jak najbardziej „normalnie” i z wdzięcznością korzystać z każdego dnia poza Dzielnicą. Cenne będzie spojrzenie na kilka fragmentów, które przybliżają zmagania tych dzieci:

- Po co to robisz? – pytam.
- Co robię? Po co czeszę włosy?
- No, tak. I ta sukienka, i buty. I wstążki. Po co ci te fidrygałki tutaj? Powinnaś nosić spodnie, byłoby ci wygodniej.
- Dziewczynki nie chodzą w spodniach.
- A kto cię tu widzi? – wzruszam ramionami.
- Ja siebie widzę – odpowiada z godnością Lidka i zaczyna splatać warkocze.
- Ona długo nie wytrzyma..
- Moja sukienka? – Ja też tu nie będę długo. Tata po mnie przyjdzie, a jak nie, to uciekną razem z... Muszę ładnie wyglądać. Tak jest zresztą bezpieczniej w razie czego.
- To znaczy?

Lidka wzdycha, wywracając oczy, i zaczyna wiązać kawałek wstążki na końcu warkocza.

- Jeżeli coś by się stało, ktoś by mnie zauważył. Ktoś niedobry... Jakiś niemiecki żołnierz na przykład. To co on sobie pomyśli, kiedy mnie zobaczy? Pomyśli sobie: hej, jaka miła uśmiechnięta dziewczynka w aksamitnej sukience i lakierkach, ze wstążkami we włosach. Na pewno przyszła tu sobie tylko na spacer. Niemożliwe, żeby uciekła z getta, bo tam wszystkie dzieci noszą łachmany i są brudne. To się nazywa kamuflaż (Szczygielski 2015, 146-147).

Warto przyjrzeć się motywacjom Lidki oraz zdziwieniu Rafała – temu, jakie bohaterowie mają przekonania, pragnienia i lęki. Interesująca jest także relacja bohatera na temat dbania o ogródki, które są dla dzieci źródłem warzyw (Szczygielski 2015, 155-156). Dobrze byłoby prześledzić, czy uczniowie rozumieją sens tekstu, dlatego w czasie rozmów na temat zgromadzonych cytatów i refleksji, należałoby zadawać wiele pytań pomocniczych.

Gdy uczniowie zaprezentują zgromadzone przez siebie cytaty i wnioski, dotyczące życia bohaterów w zoo, można odwołać się do posłowania powieści, gdzie pisze się o małżeństwie Żabińskich. Do przybliżenia wojennej historii warszawskiego zoo warto wykorzystać – na przykład – fragment nagrany wywiadu z córką Jana i Antoniny Żabińskich, Teresą Żabińską-Zawadzki⁷, czy też możliwość wirtualnego zwiedzenia Willi Żabińskich⁸. Zadaniem domowym, związanym z tym tematem, może być odnalezienie przez uczniów informacji, komu i za co przyznawane jest odznaczenie „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”⁹.

„Kto ratuje jedno życie, ratuje cały świat” – takie słowa znajdują się na medalu przyznawanym Sprawiedliwym. Ten cytat z Talmudu może okazać się niezwykle inspirujący dla uczniów – warto zaproponować, by w parach lub trójkach zastanowili się, w jaki sposób można odnieść go do przeczytanych lektur. W sposób szczególny należałoby przy tej okazji przyjrzeć się ostatniemu rozdziałowi *Kota Karima*... Właśnie ów fragment przepełniony jest „życiem” – rodzą się kolejni potomkowie w zwierzęcych rodzinach, a tata Karima, lekarz, pomaga przy porodzie dziecka sąsiadów – tych samych, którzy wcześniej zabronili swojej córce zabawy z syryjskim chłopcem. Można także przyjrzeć się tytułowi ostatniego obrazka: „Dom, który jest” (w kontraście do pierwszego: „Dom, którego nie ma”) i poprosić uczniów, by napisali opowiadanie, w którym przedstawia kolejne dni z życia Bissa i Karima.

Na koniec cyklu zajęć proponuję pochylić się nad rozmową Rafała z Podróżnikiem (zawartą w ostatnim rozdziale *Arki Czasu*). Warto poprosić chętnych uczniów, by przeczytali ją głośno z podziałem na role. Fragment tej rozmowy zamieszczam poniżej:

Po co zbudował pan wehikuł, skoro i tak nie można dzięki niemu nic zmienić?

– Z ciekawości, oczywiście – mówi Podróżnik. – Lecz im dłużej podróżuję, tym mocniej się upewniam, że nie jest wcale potrzebny. Przyszłość wynika z przeszłości. Jeśli pamięta się o tym, co było – zarówno o dobrych, jak i o złych rzeczach, które

⁷ YouTube: *Żydzi ocaleni przez Polaków w warszawskim ZOO – Teresa Żabińska-Zawadzki. Świadkowie Epoki* https://www.youtube.com/watch?v=YZ_cR1ZzYyk (dostęp: 27.01.2021).

⁸ Warszawski Ogród Zoologiczny. *Willa Żabińskich – wirtualna wycieczka*: <http://zoo.waw.pl/willa/wirtualna-wycieczka.html> (dostęp: 27.01.2021). Ponadto warto przyjrzeć się następującym pozycjom: Ackerman (2009), Żabiński (1968).

⁹ Należy zauważyć cenną uwagę Agnieszki Kani (2017,109): „Wraz z obecnością tematu Sprawiedliwych w edukacji polonistycznej pojawia się sprawa zasadnicza, czyli połączenie kształcenia literackiego, kulturowego z pracą wychowawczą (...) z racji wychowawczego, a więc ponadprzedmiotowego charakteru, jaki ma kwestia ratowania świata dzięki uratowaniu jednego życia, zajęcia na ten temat mogą pojawić się w szkole w każdym momencie”. Więcej informacji na temat Sprawiedliwych można znaleźć na stronie *Polscy Sprawiedliwi*: <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/o-sprawiedliwych> (dostęp: 27.01.2021).

się wydarzyły – można kształtować przyszłość tak, aby była lepsza od przeszłości. (...) Dlatego trzeba pamiętać. Pamięć pozwala nam wystrzegać się raz już popełnionych błędów, a powtarzać to, co się udało. Rozumiesz? (...)

– Nie jestem pewny, ale chyba tak. Jeśli dziś Morlokowie opanowali cały świat i wszystkich krzywdzą, a jutro uda się ich pokonać, trzeba będzie o tym pamiętać, żeby już nigdy w przyszłości nie pojawili się następni. Czy tak?

– Właśnie! (...) Za wiele lat dzieci i dorośli nie będą chcieli pamiętać, że działy się na świecie takie przerażające rzeczy jak w twoim czasie, bo będzie ich to smuciło. Ale tylko pamięć i wiedza o tym wszystkim pozwolą im budować lepszą i szczęśliwszą przyszłość (Szczygielski 2015, 208–209).

Po przeczytaniu tekstu prosimy uczniów, by w parach porozmawiali o tym, od czego rozpoczął się w powieści wątek podróży w czasie (Rafał czyta *Wehikuł czasu* Wellsa). Kolejny krok stanowi przypomnienie, czym są sentencje i wynotowanie z rozmowy Rafała z Podróżnikiem zdań, które możemy za takie uważać. To zadanie – wraz z następnym krokiem – może stać się przedmiotem pracy grupowej, przykładowo w następującej formie:

1. Narysujcie postać Podróżnika i w komiksowych chmurkach wypiszcie zdania, które niosą mądrość dotyczącą czasu.
2. Przedyskutujcie następujące pytania i w punktach zapiszcie swoje wnioski: Jaki mamy wpływ na teraźniejszość i przyszłość? Jak możemy odnieść refleksję dotyczącą czasu do historii Rafałka i historii Karima? W jaki sposób uczyć się na błędach i trudach przeszłości?

W ramach podsumowania proponuję po raz kolejny zasiąść z uczniami w kręgu i porozmawiać o tym, które lekturowe spotkanie (naj)bardziej zapadło im w pamięć.

Podsumowanie: otwartość w czytaniu, otwartość w myśleniu

Czytając z uczniami książki, możemy jedynie przeczuwać, dokąd nas to zaprowadzi. Zasugerowane ćwiczenia i wskazówki do pracy z tekstami nie dążą do wyłuskania jednego sensu, lecz pobudzają do samodzielnych refleksji czytelnicy. Zarówno utwór Szczygielskiego, jak i Bardijewskiej otwiera wiele wątków, które mogą stać się tematami lekturowych spotkań. Uwaga, cierpliwość, zaangażowanie i elastyczność – to te postawy nauczyciela, jakie w czasie omawiania powyższych powieści będą niezwykle pożądane. Wspólne czytanie *Arki Czasu...* i *Kota Karima...* może okazać się niezwykle ciekawą lekcją historii, refleksją nad teraźniejszością oraz okazją do wyciągnięcia wniosków na przyszłość. Jednocześnie tego rodzaju cykl zajęć stanie się realizacją postulatu, sformułowanego przez Annę Janus-Sitarz:

Najważniejsze przesłanie, które warto przybliżyć polonistycznej dydaktyce, to zasada szacunku dla odmienności i różnicy, rozumianej jako uczenie odpowiedzialności wobec głosu Innego (tekstu, bohatera, pisarza, ale i ucznia, kolegi, drugiego człowieka), który winien być wysłuchany i zasługuje na troskę i gotowość do zrozumienia. Zasada ta implikuje kolejną: otwarcie na różnorodność sposobów czytania,

umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oglądu (dzieła, problemu), gotowość na twórcze zmiany (Janus-Sitarz 2009, 23).

Bibliografia:

- Ackerman Diane, 2009, *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim zoo*, Warszawa.
- Bardijewska Liliana, 2016, *Kot Karima i obrazki*, Łódź.
- Bobiński Witold, 2004, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Bortnowski Stanisław, 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Handzel Agnieszka, 2019, *Lektura w kręgu – czytanie inspirowane metodyką Responsive Classroom*, w: Janus-Sitarz A. (red.), Szumal M. (współpraca red.), *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Kania Agnieszka, 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Pietrusińska Marta Jadwiga, 2020, *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 1 (175), s. 47–66.
- Rybak Krzysztof, 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.
- Szczygielski Marcin, 2015, *Arka Czasu*, Warszawa.
- Szumal Marianna, 2020, *Polin, czyli Polska ojczyzną Żydów. O wprowadzaniu elementów kultury żydowskiej na lekcjach języka polskiego*, w: Kania A., *Wątki polsko-żydowskie w edukacji humanistycznej*, Kraków.
- Świerczyńska-Jelonek Danuta, 2016, Nota recenzencka dotycząca *Kota Karima i obrazków* przygotowana w związku z konkursem Książka Roku 2016 Polskiej Sekcji IBBY, http://www.ibby.pl/?page_id=3795 (dostęp: 20.01.2021).
- Warszawski Ogród Zoologiczny. *Willa Żabińskich – wirtualna wycieczka*: <http://zoo.waw.pl/willa/wirtualna-wycieczka.html> (dostęp: 27.01.2021).
- YouTube: *Żydzi ocaleni przez Polaków w warszawskim ZOO – Teresa Żabińska-Zawadzki. Świadkowie Epoki* https://www.youtube.com/watch?v=YZ_cR1Z-zYyk (dostęp: 27.01.2021).
- Żabiński Jan, 1968, *Relacja*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego”, nr 5.
- Żygowska Joanna, 2017, *To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przeгляд)*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 6, s. 131-145.

O Autorce:

Marianna Szumal – doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej, zdobywała doświadczenie również jako edukatorka muzealna. Autorka artykułów z zakresu dydaktyki polonistycznej. Uczestniczka projektów realizowanych przez Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ: *W poszukiwaniu „przepisu na historię najnowszą” w edukacji polonistycznej* oraz *Polish and Israeli pre-service teachers: The healing process*. Zainteresowania badawcze autorki koncentrują się wokół zagadnień wielokulturowości w edukacji polonistycznej.

Lekcje (polskiego) z wielokulturowości. Praca z serią *Wojny dorosłych – historie dzieci* w szkole podstawowej na wybranych przykładach

Polish lessons on multiculturalism in the L1 classroom. The literature series *War of adults – stories of children* in the primary school

Karolina Wawer

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-2177-8922

Abstract: The thesis of the article is the issue of omitting cultural and ethnic diversity in L1 educational curricula in Poland. However there is an existing body of children's literature devoted to the matter. In the article the author investigates the contemporary literature for children and young adults, with the focus on migration crisis in Europe. The article comments on the books from the *Wojny dorosłych – historie dzieci* publishing series. In the part of the text, which is dedicated to didactical practice, the article offers broad descriptions of educational aims and methods, as well as content of lessons with readings: *Która to Malala?* by Renata Piątkowska and *Teraz tu jest nasz dom* by Barbara Gawryluk.

Key words: Polish L1 classroom, primary school education, multiculturalism, migration crisis in children's literature, culture shock, Malala Yousafzai, war in Ukraine

Streszczenie: Artykuł podejmuje temat wielokulturowości, rzadko obecny na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Autorka dokonuje przeglądu i charakterystyki serii wydawniczej *Wojny dorosłych – historie dzieci*, ze szczególnym uwzględnieniem książek, które podejmują temat kryzysu migracyjnego. W części poświęconej praktyce polonistycznej omówione zostały szczegółowo dwa cykle lekcji zaplanowane i przeprowadzone wokół książek *Która to Malala?* Renaty Piątkowskiej oraz *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk. Opisano konkretne, sprawdzone w praktyce działania dydaktyczne wraz z ich celami i funkcją edukacyjną.

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna, wielokulturowość, szok kulturowy, uchodźcy i imigranci w literaturze dziecięcej, Malala Yousafzai, wojna w Ukrainie

Lekcje polskiego są spotkaniem z literaturą i dziełem sztuki, wprawką oratorską i retoryczną, służą doskonaleniu komunikacji językowej i niewerbalnej. Jedną z ważniejszych – według mnie – ról przez nie pełnionych (przy wsparciu zajęć z historii oraz godziny wychowawczej) jest mierzenie się z problemami współczesności, pomoc uczniom w dostrzeżeniu i rozumieniu otaczającej nas rzeczywistości w jej wymiarze społecznym i kulturowym.

Obecne podstawy programowe (wprowadzone w 2017 roku), zarówno z języka polskiego, jak i historii, nie realizują tej funkcji. Nie zobowiązują, ani też nie zachęcają nauczyciela do zabierania głosu w sprawie kryzysu europejskości, migracji, wielokulturowości, nowego nacjonalizmu i mowy nienawiści. Proponowane w nich treści i lektury wskazują na zwrot ku bezpiecznej tradycji (której się intelektualnie nie kwestionuje) oraz polonocentryzm, przesłaniający szerszą – europejską, światową – perspektywę¹.

Tymczasem trudne zadanie przybliżenia historii rozgrywającej się na naszych oczach, tym trudniejsze, że skierowane do najmłodszego czytelnika, podejmują autorzy w ramach niezwyklej serii wydawniczej *Wojny dorosłych – historie dzieci*. Celem tego tekstu jest krótka charakterystyka serii oraz przedstawienie propozycji metodycznych poświęconych dwóm wybranym książkom: *Która to Malala?* Renaty Piątkowskiej oraz *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk.

Charakterystyka serii

Rdzeń serii *Wojny dorosłych – historie dzieci* stanowią książki opowiadające historię II wojny światowej. Znajdziemy tu teksty przedstawiające realia okupowanej Warszawy i Powstania Warszawskiego (*Zakłęcie na W* Michała Rusinka, *Asiunia* i *Mój tato szczęściarz* Joanny Papuzińskiej, *Wojna na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego), kreślące obraz życia w getcie łódzkim, warszawskim, krakowskim (*Bezsensowność* Jutki Doroty Combrzyńskiej-Nogali, *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej, *Pan Apoteker* Katarzyny Ryrych), a także ukazujące różne aspekty wojennej rzeczywistości, m.in. konieczność rozstania z rodziną i niebezpieczeństwo związane z przekraczaniem granicy z Generalnym Gubernatorstwem (*Jadzia* Izabeli Klebańskiej), przymusowe wysiedlenia Polaków z Wołynia na tzw. Ziemię Odzyskane, relacje polsko-niemieckie u schyłku wojny (*Wysiedleni* Doroty Combrzyńskiej-Nogali), zesłania na Sybir (*Syberyjskie przygody* *Chmurki* tej samej autorki) czy ukrywanie żydowskich dzieci przed Zagładą we Lwowie (*Mała wojna* Katarzyny Ryrych).

Bohaterami wszystkich opowieści, a często również ich narratorami, są dzieci. Bardzo ważne, że fabuły oparte są na historycznych faktach, zaś protagoniści najczęściej mają swój pierwowzór. Na końcu książki zamieszczone są informacje o przedstawionych w niej osobach i wydarzeniach, fotografie, skany dokumentów, czasem poznajemy również dalsze losy sportretowanych postaci. Zaproponowana przez wydawcę serii formuła wpisuje się w nurt narracji historycznej prowadzonej przez prywatne opowieści i pamięć

¹ W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* dla szkoły podstawowej z 2017 roku pierwszy zapis mówi: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji”. Natomiast w *Podstawie programowej* z 2009 roku znajdziemy następujące zapisy dotyczące sposobów realizacji wymagań z języka polskiego: „Zadania nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym to przede wszystkim: wprowadzanie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur oraz historii; Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw: zaangażowania w działania obywatelskie, wrażliwości społecznej, odpowiedzialności, poczucia więzi, tolerancji.

uczestników wydarzeń historycznych, członków wspólnoty kulturowej. Ich świadectwa – wyrażone poprzez fikcję literacką – wpływają na opowieść o historii i współtworzą pamięć o przeszłości tej wspólnoty. I tak dowiadujemy się, że Włodkiem, który pełnił funkcję łącznika i na swoim dziecięcym rowerku rozwoził meldunki i rozkazy w *Zakłęciu na W*, był Włodzimierz Dusiewicz, Zawiszak, harcerz Szarych Szeregów, dziecięcy powstaniec, później reżyser i scenarzysta filmowy, dziś osiemdziesięciodziewięcioletni świadek historii. Kazią z *Wysiedlonych* jest Kazimiera Mirosławska, z domu Łobodziec, obecnie mieszkanka Jawora na Dolnym Śląsku, a tytułowa Jadzia to mama autorki książki, Izabelli Klebańskiej. Kanwą *Syberyjskich przygód Chmurki* stały się tragiczne losy Anny Szwykowskiej-Michalskiej, trzyletniej wówczas dziewczynki, która wraz z mamą, babcią i ciociami po wkroczeniu Sowieców do Polski 17 września 1939 roku otrzymała wyrok dwudziestu pięciu lat zesłania do syberyjskiej tajgi. Jej pradziadkowie: Juliusz Stolle i Wilhelm Krajewski byli założycielami i właścicielami huty szkła Niemen, znajdującej się na terenach dzisiejszej Białorusi. Mężczyźni z najbliższej rodziny bohaterki stracili życie z rąk radzieckich jako „wyżyskiwacze ludu pracującego”. Wymienione tu książki przybliżające historię II wojny światowej, mimo że oparte na trudnych i bolesnych doświadczeniach, skupiają uwagę również na jasnych stronach życia w warunkach niehumanitarnych. Ukazują niezwykłą, a bardzo dla czytelnika pokrzepiającą, zdolność dziecka do adaptacji w nieprzyjaznym środowisku.

Znakiem rozpoznawczym serii są te pozycje lekturowe, które powstały w odpowiedzi na bieżące sprawy współczesności i przybliżają najmłodszym czytelnikom problematykę kryzysu uchodźczego. Nie są to jednak, jak można by się spodziewać, książki publicystyczne, „z tezą”, ale wciąż gające, wartościowe literacko, historie. Skłaniają do rozmowy i refleksji nad sytuacją dzieci doświadczających obecnie wojny w różnych częściach świata i szukających schronienia. Wśród nich umieścić należy *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej z ilustracjami Macieja Szymanowicza, graficznie rozbudowaną opowieść o drodze małego Omenki z Libii do Lampedusy – najniebezpieczniejszym szlakiem migracyjnym² przez Morze Śródziemne³. Dojrzałą literacko i artystycznie propozycją jest *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej z ilustracjami Anny Sędziwy. Ucieczka z ogarniętego wojną Damaszku, trudy nielegalnej przeprawy przez granice kolejnych państw, pobyt w obozach dla uchodźców, zmaganie się z barierą językową i kulturową

² Od 2014 do 2020 roku na tej trasie zginęło ponad dwadzieścia tysięcy osób, przez co szlak śródziemnomorski zyskał miano najbardziej niebezpiecznej drogi, którą pokonują globalni uchodźcy. Zob. Dearden K., Sánchez Dionis, M., Black J., Laczko F., 2020, *Calculating “deathrates” in the context of migration journeys: Focus on the Central Mediterranean*, s. 4, <https://publications.iom.int/system/files/pdf/mortality-rates.pdf> (dostęp: 14.05.2020).

³ Choć w książce poświęconej czytelnikowi najmłodszemu (6-8 lat) ta podróż kończy się dobrze, dorosły odbiorca nie może nie pomyśleć o Alanie Kurdim, trzyletnim Syryjczyku, którego ciało zostało wyrzucone na brzeg Morza Egejskiego nieopodal tureckiego kurortu. Utonął on wraz z matką i starszym bratem 2 września 2015 roku podczas próby przepłynięcia Morza Śródziemnego z Turcji na grecką wyspę Kos. Z syryjskiej rodziny ocalał tylko ojciec. Zdjęcie wyrzuconego na brzeg chłopca, opublikowane na okładkach ponad siedemdziesięciu magazynów w Europie, stało się ikoną wyrażającą tragedię uchodźców i migrantów podczas tzw. kryzysu migracyjnego.

po przybyciu do Polski – a więc doświadczenia dla dziecka traumatyzujące – zostały wyrażone przez obrazy zyskujące w narracji szczególną funkcję, a także są wypowiedziane przez pośrednika – kota Bissa – *porte parole* milczącego bohatera. Książka ta jest szczególnie polecana jako lektura uzupełniająca w szkole podstawowej. Dobrym pomysłem będzie również sięgnięcie wspólnie z uczniami po opowiadanie Rafała Witka, zatytułowane *Chłopiec z Lampedusy*, utrzymane w konwencji przygodowej, realistycznej fabuły dla młodzieży, w której jedną z głównych ról odgrywa Andżelika, polska imigrantka ekonomiczna. Autor umieszcza bohaterkę w nietypowym dla polskich lektur kontekście, czyniąc z nas współobywateli globalnego świata, odpowiedzialnych za wspólny świat.

Wyróżnikiem serii jest ilustracja artystyczna. Każdą książkę współtworzy wraz z autorem rysownik, nadając jej wyjątkowy estetyczny wymiar i wartość. Z pisarkami i pisarzami współpracują wybitni współcześni ilustratorzy – Joanna Rusinek, Anna Sędziwy, Magdalena Koziół-Nowak, Maciej Szymanowicz i inni. Ich prace przemawiają do wyobraźni czytelników i mają walor edukacyjny. Mogą być wykorzystane przez nauczyciela podczas omawiania lektury bądź wprowadzenia do niej – jak pokazuje niniejszy tekst. Argumenty przemawiające za wykorzystaniem najnowszej literatury dziecięcej i młodzieżowej w edukacji szkolnej zostaną pogłębione w opisanych poniżej przykładach polonistycznych praktyk.

Która to Malala? O wartości edukacji

Malala Yousafzai jest współczesną bohaterką, „najodważniejszą dziewczyną na świecie”⁴, aktywistką na rzecz praw dzieci i kobiet, przede wszystkim prawa do edukacji dziewczynek. W 2020 roku ukończyła studia na Uniwersytecie Oxfordzkim. Jest najmłodszą laureatką Pokojowej Nagrody Nobla – w 2014 roku, gdy ją otrzymała, miała siedemnaście lat. Dwa lata wcześniej życie nastolatki z pakistańskiej Doliny Swat zawisło na włosku. „Która to Malala?” – to słowa zamaskowanego napastnika, który wsiadł do szkolnego autobusu, by wykonać wyrok śmierci wydany przez talibów. Postrzelił uczennicę w głowę. Ostatecznie uratowano jej życie w brytyjskim szpitalu, gdzie obudziła się dziesięć dni później.

W jaki sposób nastoletnia dziewczynka mogła „zadrzeć” z fundamentalistami, którzy samozwańczo przejęli władzę w Dolinie Swat? Otwarcie sprzeciwiała się zakazowi edukacji dziewcząt, (która, według talibów, jest sprzeczna z islamem). O zamykaniu szkół i terrorze wprowadzonym przez talibów pisała na blogu pod pseudonimem Gul Makai (Bławatek). Można powiedzieć, że z pomocą ojca, notabene nauczyciela, działała jako opozycjonistka. Dziś wspólnie tworzą Malala Fund – fundację, która wspiera uczennice i edukatorów działających przeciw dyskryminacji kobiet, przede wszystkim w Afganistanie, Indiach, Pakistanie, Syrii, Brazylii, Nigerii. Gdy w Oxfordzie spotkała się z Gretą Thunberg – szwedzką aktywistką

⁴Tak podpisał jej zdjęcie na okładce „Newsweek”, (Piątkowska 2015, 56).

klimatyczną – zażartowała, że jest to jedyna przyjaciółka, dla której poszłaby na węgry⁵. Historia życia Malali, jak i jej działalność społeczna, czynią z niej współczesną bohaterkę, a także wzorzec osobowy dla młodych. Stąd pomysł, by przedstawić polskim uczniom i uczennicom tę postać poprzez lekturę książki Renaty Piątkowskiej z ilustracjami Macieja Szymanowicza. Celem lekcji⁶ było zapoznanie ich z biografią Malali, ale równie ważna była dyskusja o edukacji. Czy prawo do nauki, którego domagała się młoda Paszunka i za co niemal straciła życie, jest wartością dla jej rówieśników, polskich dwunastolatków? Czy czują, że pełnią podmiotową rolę w swoim procesie edukacji i co zmieniliby w szkole, gdyby mieli większe poczucie sprawstwa? Lekcja rozpoczęła się zatem od anonimowej ankiety z pytaniem *Czy lubisz szkołę?* Poniżej zestawiono przykładowe odpowiedzi:

Według mnie w szkole nie tylko się uczymy, ale także spotykamy się ze znajomymi. Szkoła to dobry pomysł na nudę – tam zawsze się coś dzieje. Np. emocje po sprawdzianie, umawianie się po szkole.

W miarę lubię chodzić do szkoły jest ona potrzebnym miejscem. Poznaje się tu nowych ludzi.

Szkoła jest ok. Spotykam tam znajomych. Najlepiej się chodzi, jak jest ciepło i świeci słońce, ponieważ wtedy się przyjemnie wstaje.

Uważam, że szkoła uczy tak, że uczeń traci chęć do nauki.

Chodzę do szkoły, bo muszę.

Wolałabym zostać w domu.

Szkoła to najgorsze miejsce na świecie.

Może być, nie lubię nikogo, a nauczyciele są bardzo mili.

Ilustracja 1. Wyniki ankiety

Wyraźnie wynika z nich, że szkoła jest dla nastolatków przede wszystkim przestrzenią społeczną, a równie ważne jak zdobywanie wiedzy, praca intelektualna i twórcza, jest bycie w grupie, w związku z czym należałoby się zastanowić, czy szkoła rozwija kompetencje społeczne uczniów. Wstępne rozeznanie wskazało, że opinie na ten temat są podzielone, przeważa jednak nastawienie umiarkowanie negatywne. W przeprowadzonym podczas lekcji zadaniu polegającym na zaproponowaniu reform w klasie i szkolnym sposobie uczenia się, samo włączenie uczniów w sferę planowania przestrzeni szkoły tak, by tym funkcjom służyła, wzbudziło w nich cieplejsze emocje, co zmanifestowało się w ankietach końcowych.

Zadanie wprowadzające bezpośrednio w temat lekcji zostało zainspirowane ćwiczeniem *wizualna biografia*, zawartym w pakiecie edukacyjnym poświęconym antydyskryminacji dla nauczycieli i trenerów (*Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny 2005, 72-74*). Uczniowie otrzymali zdjęcie Malali oraz pytania pomocnicze, które miały stymulować/

porządkować intuicje na temat nieznaney osoby. Propozycja tego ćwiczenia znajduje się poniżej:



- Kim ona jest?
- Ile ma lat?
- Jak wygląda?
- Skąd pochodzi?
- Jakie emocje wyraża jej twarz?
- Czy chciałbyś / chciałabyś ją o coś zapytać?
- Czy mogłaby być Twoją koleżanką z klasy?

Ilustracja 2. Ćwiczenie wizualna biografia

Zadanie pobudza wyobraźnię, uruchamia proces dedukcji i myślenie naracyjne. Uczniowie zostają wciągnięci w proces rozszyfrowywania tajemnicy, jaką w tym wypadku jest człowiek, jego tożsamość i psychika. Należy być jednak świadomym, że w takim ćwiczeniu zadziała również myślenie za pomocą stereotypów oraz efekt pierwszego wrażenia. Mogą pojawić się uprzedzenia związane z wyglądem, kolorem skóry, ubiorem, co również należy uczynić tematem rozmowy. W przypadku Malali przełamany zostanie stereotyp związany z muzułmankami, postrzeganymi jako zniewolone, pozbawione sprawczości, zajmujące się przede wszystkim tzw. kobiecymi sprawami – obowiązkami domowymi i tymi, które wynikają z roli społecznej żony, matki, córki. Uczniowie będą zaciekawieni i zachęceni do tego, by zapoznać się z fragmentem książki o młodej Pakistance. Niektórzy słyszeli o dziewczynce, która dostała Pokojową Nagrodę Nobla, ale nie znają powodów jej przyznania. Wyimek książki (rozdział 3) przybliży działalność Malali i tłumaczy przyczyny ataku terrorystycznego. Rozdział został przystępnie napisany z wykorzystaniem formuły czatu, dzięki czemu można go z powodzeniem odczytać, rozdzielając role między uczniów. Ważne, że zarówno ćwiczenie wykorzystujące wizualną biografię, jak i lektura wybranego fragmentu książki Renaty Piątkowskiej, mają miejsce w kręgu. Takie usadowienie uczniów sprzyja rozmowie, dzieleniu się refleksjami z grupą, partnerskiej relacji.

Uczniowie po odczytaniu i wysłuchaniu rozdziału książki chętnie podjęli dyskusję. Skupili się na ryzyku, jakie niosła bohaterska postawa Malali. Formułowali następujące pytania: *Zachowanie Malali było nierozsądne. Dlaczego tata Malali pozwolił jej tak ryzykować? Czy narażenie życia było konieczne?* Zastanawiali się również nad dystrybucją informacji

w zglobalizowanym świecie i logiką pamięci o ważnych postaciach i zdarzeniach w różnych społeczeństwach: *Dlaczego mówi się i pamięta tylko o niektórych odważnych osobach? Każdego dnia wiele osób wykazuje się odwagą, ginie w imię dobra wspólnego, a nie jest o nich głośno. Dlaczego pamiętamy tylko o wybranych? Padały również głosy solidaryzujące się z bohaterką opowieści, zainspirowane jej historią: Dlaczego musi się wydarzyć jakaś tragedia, żeby ludzie zaczęli dostrzegać pewne problemy? Dlaczego prawa dzieci (np. prawo do swobodnej wypowiedzi) często są łamane?*

Gdy udało się zdobyć zaufanie uczniów i wywołać ich zainteresowanie, prowadzące lekcję studentki zaproponowały uczniom udział w eksperymencie. Każdy z uczniów otrzymał ponumerowany pasek papieru z wymienionym na nim prawem dziecka. Następnie wybrane losowo numery zostały wyczytane i wyproszone z kręgu. Uczestnicy ćwiczenia zastanawiali się nad tym, czy wszystkie prawa są zasadne, czy powinny obejmować dzieci bez względu na miejsce pochodzenia i zamieszkanie oraz czy są przestrzegane w naszym kraju. Rozmowa ta pozwoliła na przypomnienie praw dziecka lub zapoznanie się z nimi, uświadomienie ich wagi oraz znaczenia dla każdego ucznia. Poniższa ilustracja przedstawia zestawienie praw dziecka, z wyróżnieniem prawa do nauki, stanowiącego przedmiot lekcji:

Czy któreś z tych praw jest niepotrzebne? [Konwencja o prawach dziecka]

- prawo do życia i rozwoju,
- prawo do tożsamości (nazwisko, imię, obywatelstwo, wiedza o własnym pochodzeniu),
- prawo do wolności, godności, szacunku, nietykalności osobistej,
- prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania,
- prawo do wyrażania własnych poglądów,
- prawo do wychowywania w rodzinie i kontaktów z rodzicami w przypadku rozłączenia z nimi,
- prawo do wolności od przemocy fizycznej lub psychicznej,
- prawo nierekrutowania do wojska poniżej 15 roku życia,
- **prawo do nauki**,
- prawo do korzystania z dóbr kultury,
- prawo do informacji,
- prawo do znajomości swoich praw,
- prawo do odpowiedniego standardu życia,
- prawo do ochrony zdrowia,
- prawo do zabezpieczenia socjalnego,
- prawo do wypoczynku i czasu wolnego,
- prawo stowarzyszania się i zgromadzeń w celach pokojowych.

Ilustracja 3. Lista praw dziecka

Kolejna lekcja miała posłużyć przetworzeniu informacji, z którymi uczniowie się zetknęli. Zaplanowano pracę w grupach, polegającą na napisaniu listu otwartego⁸. Tematyka listu była zróżnicowana: uczniowie mieli wyrazić własną opinię o działaniach Malali lub zaproponować program reform szkoły zgodnie z własnymi potrzebami:

LIST OTWARTY do Ministra Edukacji Narodowej z własnymi pomysłami reform

zarówno programu, jak i przestrzeni szkolnej. (Pytania pomocnicze: Co sprawiłoby, że do szkoły chodzilibyście z większą ochotą? Czego chcielibyście się uczyć najbardziej, a czego teraz nie obejmuje program? Czy jest jakieś miejsce, które chcielibyście mieć we własnej szkole? Jak powinna wyglądać idealna klasa?)

LIST OTWARTY do Sekretarza ONZ w sprawie Malali Yousafzai

Uczniowie mogą wyrazić swoje zdanie o pakistańskiej dziewczynce, zgadzając się z nią lub nie. (Pytania pomocnicze: Czy uważacie, że Malala postąpiła słusznie? Jak zachowalibyście się na jej miejscu? Czy jej postępowanie może być przykładem dla innych? Czy myślicie, że dzieci powinny walczyć o swoje prawa?)

Ilustracja 4. Polecenia do pracy grupowej

Powstały wypowiedzi, które wyrażały uznanie dla działań Malali podejmowanych w obronie prawa do edukacji, przy jednoczesnej niezgodzie (lub braku zrozumienia) na narażenie się jednostki na niebezpieczeństwo na rzecz ideałów. Uczniowie, co rozumiało, przykładali przeżycia Malali do znanych sobie warunków bytowych i systemu wartości. Ich reakcje wskazywały na potrzebę uczenia wielokulturowego, aktualizowania wiedzy o sposobach życia osób spoza europejskiego kręgu cywilizacyjnego i odnoszenia się do niej, by kształtować umiejętność zrozumienia (dostrzeżenia różnic, ale i podobieństw w zachowaniu) np. człowieka w sytuacji granicznej, utraty wolności, praw, godności itp. Poniżej zamieszczam przykład uczniowskiego tekstu:

Uważamy, że Malala posiadała wielką odwagę, ponieważ mówiła, co myśli, wiedząc o konsekwencjach jej zachowania. Szanujemy ją ze względu na to, co zrobiła dla wszystkich dziewczyn żyjących w Pakistanie. Dała im możliwość edukacji i pokazała, że można się przeciwstawić, jeśli nasze zdanie jest inne. Jednakże jej zachowanie było bardzo ryzykowne i nieodpowiedzialne. Mogła zginąć, przy tym narażając swoją rodzinę na podobny los.

Sądzymy, że prawo do edukacji jest bardzo ważne, ponieważ każdy z nas powinien mieć możliwość do nauki, rozwijania swoich zainteresowań, czy zdobycia wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodu. Należy pamiętać, iż wielu ludzi poniosło śmierć, walcząc o swoje prawa⁹.

W grupach, które pracowały nad propozycjami zmian w szkolnictwie, uczniowie podeszli do zadania z wielkim entuzjazmem. Podczas spontanicznej dyskusji zapomniano o retorycznej formie listu, ale warto spojrzeć na zapisane postulaty:

Profesjonalne wyposażenie sal lekcyjnych. Wymiarowa sala gimnastyczna. Możliwość rozszerzenia wybranych przedmiotów. Nauka ekonomii. Nauka przez wyjścia edukacyjne. Lekcje BHP. Nauka praw człowieka. Zwiększenie dni wolnych z 8 do

12 (w trakcie roku szkolnego). Zwiększenie długości przerw. Sklepik szkolny oraz automat. Lekcje samoobrony.

Można w nich dostrzec uczniowską potrzebę większej niezależności i samorządności w ramach instytucji, jaką jest szkoła. Wolny wybór przedmiotów, uwzględniający zainteresowania uczniów, również te z dziedziny *praxis*, czy poszerzenie systemu klasowo-lekcyjnego o alternatywne rozwiązania (wycieczki, wyjazdy, nauka w terenie itp.) wskazują na niedostosowanie szkoły do potrzeb i możliwości współczesności, w której indywidualizm zyskał na znaczeniu. Bolączkę dotyczącą naszego (i nie tylko naszego) systemu edukacji słusznie wyraził Dale Jones, dyrektor jednej z amerykańskich szkół publicznych:

Niestety, większość uczniów odbiera szkołę jako coś, co im się przydarza, a nie miejsce, w którym odgrywają znaczącą rolę. Oczywiście dostają zadania do wykonania i piszą sprawdziany, ale niezmiernie rzadko mają cokolwiek do powiedzenia odnośnie treści zadań bądź najlepszego sposobu, w jaki mogą wykazać się wiedzą. (...) Dzieci posiadają przede wszystkim fundamentalną potrzebę krytycznego zaangażowania się we własną edukację (Nelsen, Lott, Glenn 2020, 12-13).

Aktywność uczniów podczas tego zadania pokazała, że współuczestniczenie w organizacji procesu uczenia się (wzięcie odpowiedzialności za ten proces) działa na ucznia motywująco. Jak ważne było to ćwiczenie, świadczy refleksja uczniów na zakończenie zajęć. Studentki przygotowujące się do roli nauczyciela powtórzyły anonimową ankietę z początku lekcji. Oto odpowiedzi uczniów na ponownie postawione pytanie: *Czy lubisz szkołę? Czy coś się zmieniło w Twoim postrzeganiu szkoły po dzisiejszych zajęciach?*

Pasuje mi moja obecna szkoła, jednak myślę, że ciekawie byłoby chodzić do naszej wymyślonej szkoły.

Uważam, że szkoła jest ważna, ale parę zmian mogłoby ją uczynić bardzo fajną, wtedy uczniowie chodzili by do niej z przyjemnością.

Ja chodziłabym do szkoły z listu.

Szkoła jest nawet ok.

NIE, może.

Wolę siedzieć w domu.

Ilustracja 5. Wyniki ponownej ankiety

Historia Malali Yousafzai opisana przez Renatę Piątkowską rzuca nowe światło na ważne problemy polskiej szkoły i naszych uczniów – oczywiście jeśli tylko na taką refleksję pozwolimy na lekcji. Lektura tej książki pozwoliła na namysł nad prawami, które wydają się oczywiste i są w naszych realiach społecznych codziennością (dostęp do wiedzy, możliwość uczenia się), na

rozważenie osobistej odpowiedzialności za własny proces nauczania, ale także na przemyślenie wpływu uczniów na sposób funkcjonowania obecnej szkoły.

Teraz tu jest nasz dom. Wojna, która jest blisko

Według szacunków Organizacji Narodów Zjednoczonych ponad 272 miliony ludzi żyjących obecnie na świecie¹⁰ nie przebywa w kraju swego pochodzenia (z czego około 10%, czyli 27 milionów to uchodźcy). Mieszkają oni w zaledwie dwudziestu krajach świata (dane na 2019 rok)¹¹. W Polsce w 2020 mieszkało nieco ponad 440 tysięcy osób będących cudzoziemcami¹², z czego najwięcej osób otrzymujących ochronę (np. status uchodźcy) w naszym kraju ma obywatelstwo rosyjskie i ukraińskie. Książka Barbary Gawryluk z ilustracjami Macieja Szymanowicza jest ważnym głosem w sprawie edukacji wielokulturowej i tolerancji wobec inności; podejmuje temat migracji naszych najbliższych sąsiadów – obywateli Ukrainy. Coraz częściej słyszymy język ukraiński lub rosyjski w przestrzeni publicznej; nową koleżanką/nowym kolegą w klasie naszych dzieci zostaje uczennica/uczeń z Ukrainy. Lektura *Teraz tu jest nasz dom* oswaja ucznia z imigrantami z Ukrainy oraz przybliża ich problemy, osadzone w kontekście społeczno-kulturowym, zaś w zaprezentowanej tu koncepcji lekcji – skłania do refleksji nad rolą obcego i gospodarza w swoim kraju. Pozwala również na rozmowę o wartościach – życzliwości, szacunku, ciekawości i akceptacji dla inności.

Motywy przewodnim, wokół którego zorganizowano działania lekcyjne, jest zjawisko szoku kulturowego. Proponuję uczniom namysł nad oswojonym pojęciem w taki sposób, by stało się ono interpretacyjnym wytrychem, dzięki któremu uda się zrozumieć punkt widzenia i postępowanie bohaterów. Znajomość objawów szoku kulturowego pozwoli również przygotować zestaw psychologicznych narzędzi do samopomocy, jeśli sami znajdziemy się w podobnej sytuacji – w roli emigranta. Stąd cele lekcji zostały określone w następujący sposób:

Cele lekcji dla ucznia:

- zastanowisz się, jak to jest być obcym w innym kraju,
- poznasz zjawisko szoku kulturowego i dowiesz się, jak mu przeciwdziałać,
- zapoznasz się z książką Barbary Gawryluk *Teraz tu jest nasz dom*.

Dlaczego ten temat jest ważny?

- możesz znaleźć się kiedyś w takiej sytuacji – będziesz umiała/umiał zareagować i pomóc sobie,
- ponieważ wokół Ciebie znajdują się osoby w takiej sytuacji (przede wszystkim narodowości ukraińskiej), będziesz umiała/a im pomóc.

¹⁰ W 1990 roku były to 153 miliony, w ciągu 29 lat liczba ta wzrosła o 119 milionów, za: *International Migration Report 2019*, 2019, Nowy Jork, s. iv (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf) (dostęp: 17.03.2021).

¹¹ Tamże.

¹² Dane statystyczne pochodzą z Urzędu do Spraw Cudzoziemców: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2020/> (dostęp: 12.05.2020).

Szok kulturowy to naturalne zjawisko psychologiczne, dotyczące każdego podróżnego, który przyjemną rolę turysty zamienia na nieco trudniejszą rolę mieszkańca w obcym kraju. Badania nad tym aspektem migracji koncentrowały się na migracji dobrowolnej (powodowanej np. nauką lub pracą w innym kraju), natomiast w przypadku bohaterów książki *Teraz tu jest nasz dom*, jak i w sytuacji wszystkich uchodźców – jest to zmiana pobytu motywowana koniecznością, której często towarzyszy trauma. Poniżej przywołuję definicję, która może być pomocna na etapie przygotowania do lekcji:

Szok kulturowy to naturalna reakcja człowieka, który decyduje się na życie w nowym otoczeniu kulturowym. Jest to rodzaj psychologicznej lub emocjonalnej dezorientacji spowodowanej permanentnym stresem wywołanym serią niezrozumiałych i denerwujących sytuacji. Jako że nie przeżywało się ich wcześniej, brakuje jakiegokolwiek punktu odniesienia, wynikającego z dotychczasowych doświadczeń. Im większy dystans kulturowy pomiędzy dwoma krajami, tym na ogół większy szok kulturowy. Na szok kulturowy narażeni są imigranci, uchodźcy, studenci i naukowcy oraz ekspatrianci delegowani do pracy w zagranicznych oddziałach przedsiębiorstwa (Simpson 2014, 567-568).

Zbadanie i zrozumienie zjawiska szoku kulturowego miało być czynnikiem motywującym do udziału w lekcji, a zarazem mobilizującym do przeczytania książki. Szczególny nacisk położono na działania wstępne, mające za zadanie aktywnie i twórczo wprowadzić uczniów w lekturę. Po zapoznaniu uczniów z tematem i celami lekcji widniejącymi na tablicy, prowadząca odczytała następujący fragment futurystycznego opowiadania¹³:

Jest rok 2025. Mimo apeli naukowców i rekomendacji Szczytu Klimatycznego ONZ państwa świata nie ograniczyły emisji dwutlenku węgla z paliw kopalnych i globalne ocieplenie wymknęło się spod kontroli. Zatonęła Floryda, liczne z wysp Oceanii, Holandia znajduje się częściowo pod wodą – to jedynie kwestia czasu, aż zniknie z mapy Europy.

Polska odczuwa dotkliwy kryzys ze względu na nikłe zasoby wody pitnej. Nikt z obywateli nie ma dostępu do wody bieżącej, jest ona racjonowana. Destabilizacja sytuacji polityczno-ekonomicznej doprowadziła do tego, że o władzę w kraju toczą walkę bojówki. To one przejmują kontrolę nad wodą. Jest coraz niebezpieczniej. Twoja rodzina podejmuje dramatyczną decyzję o ucieczce z Polski.

Osiedlcie się w jednym z państw, w których sytuacja jest wciąż stabilna. Nie znacie dobrze języka, a musicie starać się o pozwolenie na stały pobyt. Musicie zmierzyć się z niewypowiedzianą, ale odczuwaną przez Was niechęcią – nie jesteście tu mile widziani. Wasza obecność – choć zbawienna dla Waszego życia i bezpieczeństwa – oznacza zagrożenie dla kurczących się zasobów obywateli tego kraju.

Zadanie słuchających polegało na wczuciu się w sytuację zarysowaną w opowieści i udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: *Co czujesz? Co robisz?* Z przeglądu propozycji wynikało, że opisane realia wzbudzają podobne reakcje emocjonalne, a powszechnie wskazane uczucie lęku, przybierające różne natężenie (niepewność, niepokój, strach, przerażenie) może wywoływać

¹³ Lekcję przeprowadziłam w klasie na podstawie autorskiego konspektu w klasie 7 SP nr 16 w Krakowie, we wrześniu 2019 r. Fragment opowiadania przygotowany na potrzeby lekcji. Konspekt można pobrać na stronie Wydawnictwa Literatura: <https://www.wydawnictwoliteratura.pl/do-pobrania/scenariusze-zajec/teraz-tu-jest-nasz-dom/teraz-tu-jest-nasz-dom-1> (dostęp: 9.03.2021).

uczucie złości, gniewu, agresji. Pytanie o podjęcie działania w reakcji na wskazaną sytuację pokazuje wykluczające się możliwości – próbę pokojowego dostosowania się, rezygnację (ucieczkę) lub wrogie przejęcie zasobów (rewolucję). Na poniższej ilustracji przedstawiam odpowiedzi uczniów.

CO CZUJESZ?

Szczęście, że przeżyłem. Niepokój z powodu zagrożenia od państwa.

Czuję natłok różnych sytuacji i czuję się niepewnie.

Niepokój.

Smutek, gniew na władzę i ustrój.

Strach, niepewność, pragnienie.

Stres i strach.

Że jestem samotny.

Czuję się nieswojo i niechciana.

Czuję narastający niepokój i niepewność.

Przerażenie

CO ROBISZ?

Uczę się języka, staram się dostosować.

Staram się przyzwyczać.

Biorę wszystkiego minimalnie, żeby pokazać, że dużo mi nie potrzeba.

Staram się z kimś poznać, najlepiej, aby znał taki język, co ja.

Staram się dogadać z ludźmi.

Próbuję poznać nowe społeczeństwo.

Rozpaczynam rewolucję.

Uciekam do innego państwa.

Zwołuję tajne obrady osób z mojego kraju.

Ilustracja 6. Odpowiedzi uczniów

Kontynuacją powyższego ćwiczenia wspomagającego empatię była rozbudowująca je wprawka pisarska, polegająca na czytaniu i interpretacji ilustracji Macieja Szymanowicza z omawianej książki. Uczniowie pisali własne fragmenty opowiadania, zainspirowane apokaliptycznym rysunkiem. Dopiero po wykonaniu ćwiczenia otrzymywali informację o wydarzeniach, które stały się kanwą dla ilustracji.

CZYTANIE ILUSTRACJI

CO WIDZISZ? OPISZ KRAJOBRAZ.

GDZIE I KIEDY TO SIĘ DZIEJE?

NAPISZ FRAGMENT OPOWIADANIA, KTÓRE WYJAŚNI SYTUACJĘ PRZEDSTAWIONĄ NA RYSUNKU. UWZGLĘDNIJ UCZUCIA I PRZEŻYCIA POSTACI.



Ilustracja: Maciej Szymanowicz

Ilustracja 7. Czytanie ilustracji

Większość uczniów uznała sytuację przedstawioną za krajobraz końca świata, rezultat katastrofy ekologicznej, następstwo wybuchu wulkanu

lub bomby. Piszący sytuowali te wydarzenia w przyszłości. Nieliczni pisali o wojnie, odnosząc się do II wojny światowej. Dlatego usytuowanie ilustracji w teraźniejszości i powiązanie jej z wojną na Ukrainie, wywołało emocje i ciekawość oraz motywowało do dalszego zaangażowania w działania lekcyjne.

Kolejne ogniwo lekcji poświęcone było lekturze i analizie fragmentów tekstu opowiadania z wykorzystaniem zamieszczonych poniżej objawów szoku kulturowego (za: Grzymała-Moszczyńska 2014, 53-54):

SZOK KULTUROWY

Lista sześciu objawów (Taft 1977, Mumford 1998)

1. Napięcie spowodowane wysiłkiem przystosowania się do zmian.
2. Poczucie straty i deprivacji (przyjaciół, statusu społeczno-ekonomicznego).
3. Odrzucenie członków nowej kultury lub bycie przez nich odrzuconym.
4. Dezorientacja z powodu nowej roli, oczekiwań i wartości z nią związanych.
5. Zdziwienie, lęk, niesmak po uświadomieniu sobie różnic kulturowych.
6. Poczucie nieradzenia sobie w nowym środowisku.

Ilustracja 8. Objawy szoku kulturowego

Warto przyjrzeć się emocjom i zachowaniu bohaterów książki w kontekście wskazanych wyznaczników szoku kulturowego. Najsilniejszym uczuciem, jakie im towarzyszy jest poczucie straty, przejawiające się na różne sposoby. Romek, najstarszy z rodzeństwa, tęskni za babcią i dziadkiem, którzy zostali w Doniecku. Relacja z dziadkami, czas spędzony wspólnie podczas pysznych obiadów, słuchanie babcinych opowieści, są stale obecne we wspomnieniach, a zarazem stanowią bolesny znak utraty wynikającej z konieczności ucieczki przed wojną i przeprowadzki do Polski. Poczucie straty dotychczasowego życia, choć niewysłowione wprost, obecne jest również w dziecięcej tęsknocie młodszego z braci, sześciolatniego Mikołaja:

Mikołaj przewracał się z boku na bok.

- Tato?

- Tak, synku? Czemu nie śpisz?

- Bo ja ciągle myślę.

- O czym myślisz?

- Kto teraz jeździ na moim rowerku w Doniecku? (Gawryluk 2016, 39).

Rodzice Romka, Mikołaja i Natalii muszą mierzyć się z koniecznością rozpoczęcia wszystkiego na nowo – ich mieszkanie w Doniecku, zniszczone po wybuchu pocisku raketowego, zostało przejęte przez żołnierzy. „Teraz już naprawdę nie mamy do czego wracać” (Gawryluk 2016, 40) – tak ojciec kwituje to zdarzenie, będące prawdopodobnie przyczynkiem do ostatecznego pożegnania się ze znanym sobie światem. Dla rodziców rekompensatą towarzyszącą im trudnych emocji jest świadomość, że dzieci są bezpieczne

i mogą spokojnie się rozwijać w nowym otoczeniu. Strata, której doznali, ma ścisły związek z wydarzeniami na Ukrainie, spowodowanymi wojną:

Wkrótce tata stracił pracę. Przestał jeździć w delegację, miał dużo wolnego czasu. Rodzice byli niespokojni i smutni, a do słów, które wieczorami docierały do naszego pokoju z kuchni, doszły jeszcze „bieda”, „pieniądze”, „bezpieczeństwo”. I to ciągle powracające: „WOJNA” (Gawryluk 2016, 7).

Przeżycie alarmu bombowego w piwnicy, widok czołgów, eksplozji i zrujnowanej po bombardowaniu dzielnicy, wreszcie ewakuacja pod osłoną wojskowego kordonu – wszystko to stało się udziałem również najmłodszych. Stąd w przypadku rodziny Baranowskich można mówić nie tylko o szoku kulturowym, ale także o stresie pourazowym. Najsilniej uwidacznia się on w zachowaniu Mikołaja, który w szkole przestaje komunikować się z rówieśnikami oraz nauczycielami, mimo że rozumie język polski. Znaczące zdanie, jakie wypowiada chłopiec dwukrotnie, na początku i w zakończeniu książki („A w Doniecku jest wojna” – Gawryluk 2016, 3; 43) stanowi wyraz traumy, ale zarazem zaczątek opowieści, dzięki której tę traumę będzie można przepracować. Inną reakcją na utratę może być niepokój i bunt. Tak dzieje się w wypadku Weroniki, nastoletniej kuzynki bohaterki, która deklaruje chęć powrotu na Ukrainę:

Z Weroniką często siedzieliśmy razem w autobusie szkolnym, opowiadaliśmy sobie historie z Ukrainy z naszych wakacji na Krymie. Weronika o wiele częściej kontaktowała się z dziadkami, wiedziała, że mają kłopoty ze zdobyciem jedzenia, że ciągle brakuje wody.

- Ta cholerna wojna – powtarzała. – Jak się tylko skończy, wracam do domu.
- Ale przecież nie możesz sama wracać – sprowadzałem ją na ziemię. – Twoja mama mówi, że będziesz chodzić do szkoły w Warszawie.
- Trochę pochodzę, ale jak tylko babcia i dziadek dadzą znać, że jest bezpiecznie, to wracam. Ucieknę z domu najwyżej. To znaczy nie wiem, z jakiego domu, bo ciągle nie znamy w Warszawie adresu. A w Doniecku domu nie ma, same gruzy (Gawryluk 2016, 34).

Powyższy fragment przedstawia sytuację braku stabilizacji, w jakiej znajdują się młodzi uchodźcy. Poczucie zawieszenia, tymczasowości i niepewności co do przyszłości, nawet tej najbliższej, życie na walizkach z pewnością wpływają na problemy z odnalezieniem się w nowym środowisku. Frustracja, spowodowana dyskomfortem długotrwałego przebywania w ośrodku dla uchodźców, wpisana jest w narrację snutą przez Romka:

W tym ośrodku nie było źle, ale z każdym tygodniem coraz bardziej denerwował mnie brak własnego kąta. Pokój był ciasny, telewizję w świetlicy oglądali przeważnie dorośli i ciągle szukali wiadomości z Ukrainy. Tata się wtedy denerwował i wysyłał mnie do pokoju. A przecież widziałem, że nawet w polskiej telewizji pokazywali ruiny domów, czołgi na ulicach i płaczących ludzi (Gawryluk 2016, 26).

Jeszcze boleśniesz okazuje się odrzucenie przez rówieśników w nowej szkole. Zarówno Mikołaj, jak i Roman doświadczają bycia obcymi. Mikołaj nie odzywa się, a dzieci z zerówki pozostawiają go samemu sobie, na uboczu.

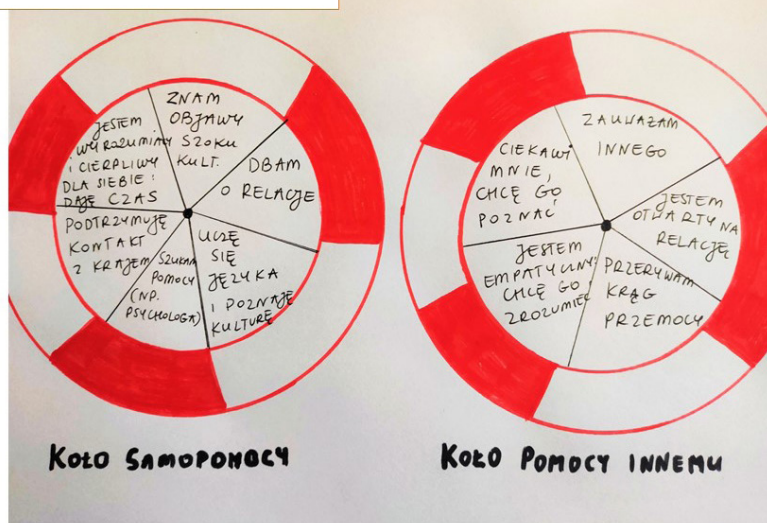
Nic dziwnego, że czuje się izolowany i samotny. Roman natomiast staje się obiektem niewybrednych uwag i kpin. Takie nastawienie ma wobec chłopca dwóch napastników, nie cała klasa, jednak to wystarczy, by uniemożliwić proces adaptacji w nowym środowisku. Roman jako najstarszy z rodzeństwa ma poczucie, że z problemami – swoimi i młodszego brata – musi poradzić sobie sam. Obiera konfrontację jako strategię obrony. Wymaga ona mobilizacji i odwagi, ale w tym przypadku jest skuteczna i wystarczająca. Sprzeciwia się wykluczeniu ze względu na swoje pochodzenie:

- Nie jestem Ruski. Jeśli już, to Ukrainiec. Ale twój mały mózg zdaje się nie jest w stanie pojąć tej różnicy? A rozumiesz, co do ciebie mówię? (...) Ano właśnie. Jak rozumiesz, to znaczy, że mój polski nie jest taki beznadziejny. To słuchaj dalej. Niedawno widziałem czołgi, rakiety i żołnierzy z karabinami. Uciekaliśmy w nocy, między płonącymi domami. Wtedy się bałem. Dlatego was się wcale nie boję. Boję się wojny, strzałów i wybuchów. Wy nie jesteście groźni, tylko głupi. Durni! I wcale mi na was nie zależy (Gawryluk 2016, 44).

Na szczęście spotyka się ze wsparciem ze strony innych chłopców ze swojej klasy, a swoim publicznym wystąpieniem uświadamia kolegom rolę odwagi w obliczu zagrożenia wojną. Może też zaprezentować swoje bramkarskie umiejętności, gdy zostaje zaproszony do gry w piłkę.

Książka Barbary Gawryluk ma krzepiący wydźwięk; przekonuje czytelników o możliwości poradzenia sobie z przeciwnościami losu oraz oswojenia trudnych emocji, wynikających ze stresu pourazowego czy szoku kulturowego. Jak przenieść takie pozytywne zakończenie w codzienność? – oto wyzwanie między innymi dla nauczyciela prowadzącego lekcję z tego typu lekturą. Jako podsumowanie można zaproponować czytelnikom utworzenie koła samopomocy i pomocy innemu (*Co robić, gdybyśmy my znaleźli się na miejscu dzieci z opowiadania? Co można zrobić, gdybyśmy byli kolegami z klasy Mikołaja lub Romka?*). Oto propozycje, które można wpisać w koło samopomocy: korzystna może być sama świadomość, że gdy przechodzimy szok kulturowy czy znajdujemy się w kryzysie, ważne jest podtrzymywanie ciepłych relacji z najbliższymi lub, jeśli takich nie mamy, poszukiwanie wsparcia (rozmowy, kontaktu) u innych ludzi; uczenie się języka, by coraz sprawniej funkcjonować w nowym kraju; poznawanie zwyczajów i reguł obowiązujących w danej kulturze; cierpliwość (świadomość, że potrzeba czasu na to, żeby się poczuć lepiej w nowej sytuacji); podtrzymywanie kontaktu z przyjaciółmi z ojczystego kraju; poszukanie profesjonalnego wsparcia u psychologa w razie potrzeby (Grzymała-Moszczyńska, Kownacka 2005; Lipińska 2008). Natomiast w koło pomocy innemu możemy włączyć: zwrócenie uwagi na to, jak ktoś się czuje (empatia); bycie otwartym i serdecznym; ciekawość wobec drugiego (chęć poznania, rozmowy); przerwanie kręgu przemocy i „zmowy milczenia”, jeśli ktoś atakuje obcego w klasie.

Jak pomóc sobie i innemu?



Ilustracja 9. Koło samopomocy i pomocy innemu

Książka Barbary Gawryluk to pozycja obowiązkowa, nie tylko w klasach, gdzie już pojawili się dziecięcy imigranci z Ukrainy lub z innych krajów. Pozwala na wczucie się w ich sytuację i zrozumienie trudności, z którymi się mierzą. Jednocześnie oferuje możliwość autorefleksji nad swoim losem w roli potencjalnego emigranta, a także nad możliwościami i odpowiedzialnością, jaką niesie rola tubylca.

Podsumowanie

Na temat uchodźców powiedziano w dydaktyce polonistycznej już sporo – przede wszystkim w kontekście dylematów etycznych i powinności nauczyciela oraz humanisty. Pojawiły się również artykuły dokonujące przeglądu literatury poświęconej wyzwaniom globalnego świata oraz prezentujące przykłady praktyki dydaktycznej¹⁴. Niniejszym tekstem przyłączam się do głosów zaniepokojonych, a czasem słusznie oburzonych polonistów, według których edukacja wielokulturowa nie znajduje odpowiedniego odzwierciedlenia w programach szkolnych. Jednocześnie jestem przekonana o mądrości i autonomii nauczycieli, którzy znają swoich uczniów i chcą podejmować tematy trudne – dotyczące zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości. To właśnie do nich kierowana jest niezwykła seria literacka łódzkiego Wydawnictwa Literatura.

Bibliografia:

- Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, 2005, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gawryluk Barbara, 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Szymanowicz M. (il.), Łódź.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Kownacka Ewa, 2005, *Szok kulturowy – zło konieczne?*, „Alma Mater”, nr 71.

Lekcje (polskiego) z wielokulturowości. Praca z serią *Wojny dorosłych – historie dzieci w szkole podstawowej na wybranych przykładach*.

- Grzymała-Moszczyńska Joanna, 2014, *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji-przegląd teoretyczny*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4.
- Lipińska Marzena (red), 2008, *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa.
- Nelsen Jane, Lott Lynn, Glenn Stephen, 2020, *Pozytywna dyscyplina w klasie*, Milik A. (przeł.), Milanówek.
- Piątkowska Renata, 2015, *Która to Malala?*, Szymanowicz M., (il.), Łódź.
- Simpson Dorota, 2014, *Ekspatrianci wobec szoku kulturowego i odwróconego szoku kulturowego*, „Biznes Międzynarodowy w Gospodarce Globalnej”, nr 3.

Źródła internetowe:

- Dearden K., Sánchez Dionis M., Black J., Laczko F., 2020, *Calculating “death rates” in the context of migration journeys: Focus on the Central Mediterranean*, <https://publications.iom.int/system/files/pdf/mortality-rates.pdf> (dostęp: 14.05.2020);
- International Migration Report 2019*, 2019, NowyJork, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf (dostęp: 26.10.2020).
- Statystyka migracji w roku 2020, Urząd do Spraw Cudzoziemców, <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2020/> (dostęp: 12.05.2020).

O Autorce:

Karolina Wawer – literaturoznawczyni, dydaktyk literatury i języka polskiego, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka książki *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myśliwskiego w perspektywie postkolonialnej* (2018). Interesuje się teorią postkolonialną, sposobami jej stosowania w krytyce literackiej oraz w edukacji polonistycznej, a także cyfrowymi narzędziami polonistyki szkolnej i funkcjonalnym włączaniem ich do warsztatu nauczyciela polonisty.

Stadiony i Zagłada. Kilka wątków z potencjałem edukacyjnym

Stadiums and the Holocaust. Some threads with an educational potential

Rafał Rosół

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID:0000-0001-7179-7756

Abstract: The paper presents various threads linking football stadiums in Poland and the extermination of the Jewish people. It seems likely that the suggested topics can be used for educational purposes in schools or other institutions. The topics are as follows: 1. the labour camp at the stadium in Poznań (on the basis of the short film *Stadion*); 2. a selection of Jews at the stadium in Będzin (the diary of Rutka Laskier); 3. the mass grave at the former sport complex of Skra Warsaw (the book *Warszawa 1942* of Franz Blättler and the documentary film *Niedokończony film*); 4. Jewish cemeteries transformed into football stadiums (a relation of an inhabitant of Kleczew); 5. stadiums of former Jewish clubs nowadays (with a reference to the reportage *Maccabi Voices*).

Key words: World War II, the Holocaust, Jewish cemeteries, labour camps, ghettos, antisemitism, football, Poznań, Warsaw, Będzin, Kleczew, Cracow

Streszczenie: Artykuł przedstawia różne wątki łączące stadiony piłkarskie w Polsce z Zagładą społeczności żydowskiej. Wydaje się prawdopodobne, że sugerowane tematy mogą być wykorzystane do celów edukacyjnych w szkołach lub innych instytucjach. Są to następujące tematy: 1. obóz pracy przymusowej na stadionie w Poznaniu (na podstawie filmu krótkometrażowego *Stadion*); 2. selekcja Żydów na stadionie w Będzinie (dziennik Rutki Laskier); 3. masowy grób na terenie kompleksu Skry Warszawa (książka Franza Blättlera *Warszawa 1942* i film dokumentalny pt. *Niedokończony film*); 4. cmentarze żydowskie przerobione na boiska piłkarskie (relacja mieszkańca Kleczewa); 5. stadiony dawnych klubów żydowskich dzisiaj (z nawiązaniem do reportażu *Maccabi Voices*).

Słowa kluczowe: II wojna światowa, Zagłada, cmentarze żydowskie, obozy pracy przymusowej, getta, antysemityzm, piłka nożna, Poznań, Warszawa, Będzin, Kleczew, Kraków

Nie ma uniwersalnej odpowiedzi na pytanie, jak i na bazie jakich tekstów kultury najlepiej rozmawiać z młodzieżą o Zagładzie. Co więcej, w praktyce dydaktycznej jest rzeczą nieuniknioną, aby – zależnie od okoliczności – rozpatrywać tę niezwykle trudną problematykę na różne sposoby i z wielu perspektyw. Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na jedną z takich

perspektyw, która zdaje się mieć pewien potencjał edukacyjny. Wiąże się ona z niezwykle popularną w Polsce dyscypliną sportu, jaką jest piłka nożna. Nie chodzi bynajmniej o mecze piłkarskie rozgrywane w obozach koncentracyjnych, ponieważ ten temat można podjąć w zasadzie tylko z osobami orientującymi się już w ówczesnych realiach¹, lecz o stadiony, jakie stanowiły część maszyny Zagłady lub powstały w jej konsekwencji.

Jeden z tych stadionów stoi nadal w poznańskiej dzielnicy Wilda, choć od wielu lat nie jest już używany i – jak można się spodziewać – niebawem zostanie rozebrany. Ta przez wiele dekad najważniejsza arena piłkarska w Poznaniu, zwana przed wojną Stadionem Miejskim (obecnie to Stadion im. Edmunda Szyca), zapisała się w historii nie tylko jako obiekt sportowy. W czasie II wojny światowej okupanci utworzyli w jej obrębie obóz pracy przymusowej dla Żydów. Pierwszych 900 więźniów przywieziono na stadion z getta łódzkiego w maju 1941 roku. Ludzi tych wykorzystywano przede wszystkim do różnego rodzaju prac ziemnych i budowlanych. Realia obozowe były potworne: upokarzające warunki higieniczne, nieleczone choroby (m.in. epidemia duru plamistego zimą 1941/1942), ubrania niezapewniające ochrony przed zimmem i opadami, noce spędzane w przenikającym na wskroś chłdzie, głodowe racje żywnościowe. Za próby ucieczki lub za otrzymaną w drodze od mieszkańców miasta żywność więźniowie z tego i okolicznych obozów byli karani śmiercią przez powieszenie na trójramiennej szubienicy ustawionej na stadionie od strony wejścia głównego².

Z punktu widzenia dydaktyki nader ciekawym materiałem, ale dość słabo rozpowszechnionym, jest film krótkometrażowy (19 min.) pt. *Stadion* w reżyserii Marcina Krzysztonia i Michała Maćkowiaka (2010). Scenariusz, oparty na opowiadaniu Wojciecha Sławińskiego *Droga na stadion*, osnuty jest wokół fikcyjnej postaci Abrama, który jako dziecko mieszkał niedaleko poznańskiego stadionu i marzył, aby kiedyś zagrać w słynnej wówczas Warcie. W czasie wojny on i jego rodzina początkowo nie przebywali w Poznaniu, dokąd jednak potem wrócił jako więzień obozu pracy przymusowej właśnie na stadionie. Poprzez jego losy widz poznaje codzienną katorgę życia obozowego.

W filmie szczególną uwagę przykuwa przede wszystkim głos narratora, którego odpowiednio wyważone słowa pozwalają wczuć się w postać Abrama. Oto krótka próbka charakteru i stylu narracji z ostatnich chwil życia głównego bohatera:

Abram leżał chory. Nie miał siły, by się podnieść. Wysoka gorączka uczyniła go niezdolnym do pracy. (...) Z całkowitego ośpienia wyrwały go wrzaski i kopniaki. Półprzytomny stanął na nogi. Wyprowadzono go z barłogu na płytę stadionu. Włókł

¹ Temat ten poruszany jest m.in. w książkach: zob.: (Weiser 2003; Weiser 2020, 151-206), w artykule: Kurz I., 2012, *Mecze i gry oświęcimskie* oraz w rozdziale *Mecz w obozie. Lekcja o aktualności* w opublikowanych przed dwoma laty *Lekcjach futbolu*: (Mościcki 2019, 82-112). Ważne światło na to zagadnienie rzuca także film dokumentalny *Liga Tereziń* w reżyserii M. Schwartza i A. Kanner (2012).

² Podstawowych informacji dostarcza artykuł: *Obóz na Stadionie Miejskim w Poznaniu* (Ziółkowska 2004); badaczka opublikowała również monografię naukową na temat obozów pracy w Poznaniu i w Wielkopolsce (Ziółkowska 2005).

się ciężko na miękkich nogach. Jeszcze trochę i będzie u mety. Nagle wróciła świadomość. Stał pod szubienicą. Spojrzał przed siebie. Na tle nieba dojrzał jeszcze ponury zarys pustej, betonowej trybuny. Nie było tam tłumów wiwatujących na jego cześć. Dlaczego? Przecież stoi na podium. Za chwilę zawieszą mu medal na szyi. Jest taki zmęczony. Zauważył jeszcze czerwone, zachodzące słońce, a potem świat się zakołysał i wszystko runęło. W ciemność. Bezdenną.

Inny stadion piłkarski, który łączy się z Zagładą, należał przed wojną do Hakoahu Będzin. Już nie istnieje, na jego zaś miejscu znajduje się obecnie Dworzec Autobusowy (przy ul. Kościuszki). Ważnym świadectwem dotyczącym wykorzystania tego obiektu przez nazistów jest *Pamiętnik Rutki Laskier*, opublikowany po raz pierwszy w 2006 roku³. Autorka, mając niepełna czternaście lat, tworzyła swoje zapiski od lutego do kwietnia 1943 roku w będzińskim getcie. Zginęła w Auschwitz-Birkenau, ukrywając wcześniej pamiętnik między stopniami schodów w mieszkaniu na terenie getta. Pod datą 6 lutego 1943 roku wraca ona pamięcią do selekcji, jakiej Niemcy dokonali 12 sierpnia poprzedniego roku – właśnie na stadionie w Będzinie.

Spędzono tam 30 tysięcy Żydów z getta, wśród których znalazła się Rutka z rodziną. Dziewczyna opisuje szczegóły tamtego – jak się wyraziła – „sądnego dnia”. Nie było nic do picia pomimo straszego upału, przez co wielu ludzi mdlało, a dzieci zanosily się płaczem. Później nagle rozpętała się ulewa. Około godziny 15.00 naziści przystąpili do podzielenia ludzi na cztery kategorie, które Rutka wylicza wraz z doprecyzowującym komentarzem: „1 to powrót, 1a to roboty, co jest stokroć razy gorsze od wysiedlenia, 2 – »do przejrzenia«, a 3 to wysiedlenie, czyli śmierć. Wtedy zobaczyłam, co to jest nieszczęście” (Laskier 2008, 55 i 57). Z dzisiejszej perspektywy zadziwia świadomość nastolatki na temat losów deportowanych Żydów. Przypuszcza się, że mogła ją zdobyć na organizowanych przez grupy syjonistyczne spotkaniach, w których – jak wiadomo z relacji świadków – Rutka uczestniczyła⁴.

W wyniku selekcji rodzice Rutki i brat zostali zakwalifikowani do grupy 1, ona natomiast wraz z kilkorgiem bliskich kolegów – do 1a.

Potem – kontynuuje dziewczyna – napatrzyłam się na tyle nieszczęść, w ogóle tego pióro opisać nie może. Małe dzieci leżały na mokrej od deszczu trawie. Burza szalała nad nami. Policjanci tak okropnie bili i strzelali.

Przezwyciężając strach, Rutka podjęła próbę ucieczki:

Siedziałam tam do pierwszej w nocy, potem uciekłam. Serce biło tak jak młot. Wskoczyłam z małej przybudówki z pierwszego piętra i nic mi się nie stało, tylko wargi miałam zgrzyzione do krwi (Laskier 2008, 59).

³ O życiu i pamiętniku Rutki Laskier zob. m.in. tekst z „Dziennika Zachodniego”, przedrukowany we wstępie do polskiej edycji *Pamiętnika* (Nowicka 2008), a także artykuły naukowe E. Konopczyńskiej-Toty i A. Jasińskiej (Konopczyńska-Tota 2013; Jasińska 2017). Warto polecić również świetny film dokumentalny pt. *The Secret Diary of the Holocaust (Rutka – pamiętnik Zagłady)* w reżyserii A. Marengo (2009).

⁴ Takie przypuszczenie formułuje E. Konopczyńska-Tota, która jednocześnie przytacza wspomnienia dwojga przedwojennych mieszkańców Będzina (Konopczyńska-Tota 2013, 206-207).

Cudem udało jej się uciec i wrócić do rodziców, z którymi jeszcze przez rok pozostała w Będzinie.

Uwagę przykuwa nie tylko treść tej relacji, lecz także jej styl, nieco odbiegający od pozostałych części diariusza, co zapewne spowodowane jest silnymi emocjami. Dokładnej analizy formalnej tego passusu dokonała Anita Jasińska, która z jednej strony akcentuje żywość narracji, z drugiej zaś – pewną nerwowość i chaotyczność języka. Badaczka formułuje swoje wnioski zarówno na podstawie warstwy tekstualnej, jak i wnikliwej obserwacji samego rękopisu:

Występują skreślenia, pismo staje się mniej wyraźne, a nacisk narzędzia na papier jest mocniejszy, ponieważ – jak się wydaje – pióro w tym miejscu intensywnie przebija na drugą stronę kartki. Pojedyncze słowa są rozmazane, sprawiając wrażenie zbyt wcześnie dotkniętych ręką, zanim tusz zdążył wyschnąć, lub czymś zamoczonych. Możemy tylko domniemywać, że mogły to być na przykład łzy (Jasińska 2017, 316).

Z kolei przez pryzmat obiektów sportowych Skry Warszawa można nieco inaczej niż zwykle spojrzeć na tragedię mieszkańców stołecznego getta. Kompleks klubu – z dużym boiskiem piłkarskim włącznie – znajdował się przy ul. Okopowej obok cmentarza żydowskiego. W czasie wojny teren ten zmieniono w pole uprawne, na którym sadzono kapustę czy ziemniaki. Potem inkorporowano go do getta warszawskiego. Na jednym ze zdjęć zachowanych w Archiwum Ringelbluma można zobaczyć, jak wczesną jesienią 1941 roku Żydzi pracowali tam przy wykopkach⁵. Wprawdzie już w grudniu tego samego roku postadionowe pole wraz z pobliskim cmentarzem formalnie wyłączono z granic getta, niemniej nadal było ono ściśle z nim związane. Stało się masowym grobem jego mieszkańców (Szyller 2013).

O tym miejscu istnieje ważna relacja naocznego świadka z roku 1942. Jej autorem jest Franz Blättler (właśc. Mawick), dwudziestopięcioletni kierownik misji lekarskiej szwajcarskiego Czerwonego Krzyża. Mawick, który w trakcie misji – trwającej od stycznia do kwietnia – wchodził do getta na własną rękę, napisał po powrocie do rodzinnego kraju wspomnienia *Warszawa 1942. Zapiski szofera szwajcarskiej misji lekarskiej* (oryginał wydany w 1945 roku pod pseudonimem Franz Blättler). Podczas jednego z wejść do getta przeprowadził on rozmowę z łódzkim Żydem, który pełnił w getcie funkcję policjanta. Odtworzył ją następująco: „»Interesują pana też groby masowe?« – pyta żydowski policjant. »Tak, chciałbym zobaczyć wszystko«. Wyjaśnia mi: »Obok starego cmentarza żydowskiego było przedtem duże pole. Dzisiaj jest to jeden z największych grobów masowych, jakie kiedykolwiek istniały, wypełniony Żydami ze wszystkich części Europy«”. I dalej: „Wskazuje ręką na okoliczne tereny: »To duże pole po tamtej stronie z usypanymi kopcami ziemi, to są wypełnione groby masowe. Teraz tam już znowu sadi się kartofle. Zaraz będzie pan miał okazję zobaczyć, jak się

⁵ Fotografia dostępna w: Urzykowski T., 2019, *ŻIH publikuje jedyne znane zdjęcia z warszawskiego getta...*

zakopuje zwłoki zebrane z jednego tylko przedpołudnia. Zaczynamy pracować już o siódmej rano, żeby do południa uporać się z tą robotą«”.

Następnie Mawick relacjonuje to, co zobaczył:

Tymczasem dotarliśmy do grobów masowych. Na głębokości 5 do 10 metrów stale grzebie się zwłoki, ziemia wydobyta przy kopaniu dołu służy do przysypania trupów w sąsiednim grobie. Zwłoki przywozi się dwukołowymi taczkami. Kobiety i mężczyźni grzebani są w oddzielnych grobach. Gdy podjeżdżają kolejne taczki, podchodzi do nich kilku Żydów, którzy dzięki tej pracy pozostają chwilowo jeszcze przy życiu. Każdy z nich chwyta jakieś zwłoki za głowę i za nogi i zależnie od płci, wrzuca je jednym zamachem do dołu po prawej lub lewej stronie. Rozlega się wówczas nieprzyjemny dźwięk, który powstaje na skutek uderzenia pustego brzucha o ziemię, jakby rezonans pudła skrzypiec – w najprawdziwszym sensie okropna melodia śmierci. Widać, że pracujący tu mężczyźni mają ogromną wprawę. Na moich oczach w krótkim czasie pogrzebano ponad sto osób. Co pewien czas rzuca się na warstwę zwłok arkusz papieru i sypie trochę wapna, gdyż Niemcy obawiają się epidemii, która mogłaby ich osiągnąć spoza murów getta i cmentarza (Blättler 1982, 65-71).

Istnieją ponadto przerażające kadry filmowe, które przedstawiają grzebanie zwłok na terenie dawnych obiektów warszawskiej Skry. Chodzi o film propagandowy, kręcony w getcie warszawskim przez Niemców w maju 1942 roku. Ostatecznie nie został on dokończony i nie był publicznie wyświetlany⁶. Niemniej dla celów edukacyjnych lepiej wykorzystać współczesny dokument *A Film Unfinished (Niedokończony film)* w reżyserii Yael Hersonski (2010), opowiadający o kulisach powstawania filmu w getcie i jednocześnie zawierający sporo oryginalnego materiału, łącznie ze scenami grzebania zwłok na terenach należących wcześniej do klubu sportowego.

Zupełnie innym aspektem są funkcjonujące obecnie stadiony, które w czasie wojny lub w epoce PRL-u powstały na miejscu kirkutów. O jednym z takich miejsc wspomina mieszkaniec Kleczewa, którego relację przytacza Ryszard Głoszkowski: „Całkowicie zniszczono cmentarz, kości pochowanych tam Żydów i ich ciała wrzucono do pobliskiego dołu po torfie. Do prac niwelacyjnych zaangażowano miejscowych Polaków, którzy pod przymusem wykonywali narzucone przez żandarmów zadania” (Głoszkowski 1995, 235-236). Ów świadek był jedną z wyznaczonych przez Niemców osób, które dokonywały rozbiórki XVIII-wiecznego kirkutu. Wspomina, iż przenosił pochodzące z nagrobków macewy na oddzielną stertę, aby wkrótce mogły posłużyć do tworzenia chodników i krawężników, podczas gdy płyty gorszej jakości zatapiane były w bagnie⁷. Na miejscu kirkutu powstał stadion, gdzie dzisiaj występuje trzecioligowy Sokół Kleczew.

⁶ Film odkryto w archiwum dziesięć lat po wojnie, obecnie jest dostępny w internetowym archiwum, tj. Agentur Karl Höffkes: Filmarchiv, Material Nr 1053: <http://www.archiv-akh.de/filme?utf-8=%E2%9C%93&q=Warschauer+Ghetto#2>.

⁷ W relacji pojawia się także opis bezczeszczenia zwłok: „Z kolei żandarmi wydali nam polecenie postawienia w pozycji pionowej (leżącego na desce pogrzebowej) niedawno pochowanego Żyda Pacanowskiego (właściciela sklepu z galanterią) (...). Żandarmi urządzili sobie w ten sposób nie lada widowisko. Ile mieli przy tym radości i śmiechu, to trudno opisać i opowiedzieć (...). Pracujący tam Polacy zachowali w tym czasie powagę, nie zwracając specjalnie uwagi na Niemców” (Głoszkowski 1995, 236).

Przykład Kleczewa otwiera szeroki kontekst niszczenia kirkutów na terenie Polski. Podobny los w czasie wojny spotkał cmentarz na Wieniawie w Lublinie, o czym informuje kamienna tablica w kształcie dużej macewy z polsko-angielsko-hebrajską inskrypcją, ustawiona na zarośniętym trawą i drzewami terenie niedaleko stadionu Lublinianki:

Wieniawa. Prywatne miasteczko założone na przełomie XVI i XVII wieku. W większości zamieszkałe przez Żydów. W 1916 roku włączone do Lublina. W 1940 roku Niemcy przesiedlili ludność żydowską do lubelskiego getta, w większości wymordowaną w obozie w Bełżcu. Cmentarz żydowski został założony w XVIII wieku. Część jego powierzchni zajęto pod stadion. Niech dusze tu pochowanych mają udział w życiu wiecznym. Gmina Wyznaniowa Żydowska Warszawa-Lublin. Rok 5769 (2009).

Niektóre cmentarze w lepszym lub gorszym stanie przetrwały wojnę, doznając poważnej dewastacji i/lub likwidacji dopiero w czasach PRL-u. Tutaj przykładem może być istniejący do lat 50. kirkut we wsi Sokoły niedaleko Białegostoku. Obecnie teren ten zajmuje boisko lokalnego zespołu piłkarskiego. Jak wspomina jedna z mieszkanki wsi, kamienie nagrobne rozkradli głównie miejscowi, ale i zdarzało się, że przyjeżdżano po nie z daleka⁸. Cele, do jakich używano macewy na terenie całej Polski, były rozmaite: chodniki, ulice, płoty, mury, mostki, fundamenty, umocnienia, pomniki, piaskownice, tablice pamiątkowe, katolickie czy protestanckie nagrobki, kamienie szlifierskie... Ważną dokumentację fotograficzną stworzył pod tym względem Łukasz Baksik, który po odwiedzeniu szeregu miejsc opublikował album o znamienym tytule *Macewy codziennego użytku* (Baksik 2013).

Na koniec, wypada jeszcze zadać sobie pytanie, co stało się ze stadionami przedwojennych klubów żydowskich, zwłaszcza tak znaczących dla najwcześniejszej historii polskiej piłki, jak Jutrzenka Kraków, Makkabi Kraków, Makabi Warszawa czy Hasmona Lwów. Okazuje się, że każdy z nich doświadczył nieco innego losu. Pierwszy już przed wojną został rozebrany (sekcja piłkarska Jutrzenki zakończyła swą działalność w 1932 roku), a teraz na jego miejscu stoi nowoczesny Stadion Miejski im. Henryka Reymana, gdzie swoje mecze rozgrywa Wisła Kraków. Drugi przeszedł po okupacji w posiadanie Nadwiślana Kraków, który nadal z niego korzysta, mając drużynę seniorów na poziomie ligi okręgowej. Trzeci, stworzony w latach 30. przy al. Zielenieckiej, zlikwidowano, a tuż obok w 1955 roku oddano do użytku Stadion Dziesięciolecia, na którego miejscu stoi obecnie PGE Narodowy. Czwarty natomiast stał się obiektem Torpeda Lwów, potem popadł w ruinę, a zamiast meczów zaczęto organizować na nim targi staroci.

W związku z tym warto wspomnieć o pewnym wydarzeniu, jakie miało miejsce kilka lat temu na stadionie krakowskiego Nadwiślana, niedaleko Wawelu. Pierwotny obiekt Makkabi stał się bowiem areną niecodziennego meczu piłkarskiego dnia 6 lipca 2014 roku podczas Festiwalu Kultury

⁸ Do tej mieszkanki dotarła przed kilkunastoma laty dziennikarka białostockiego „Kuriera Porannego” (Januszkiewicz 2008).

Żydowskiej. Odbył się wówczas spotkanie, w którym uczestniczyli zawodnicy obu płci, pomiędzy reaktywowanymi zespołami Makabi Warszawa i ŻKS (Żydowski Klub Sportowy) Kraków⁹. Pojedynek miał emocjonujący i dramatyczny przebieg. Ostatecznie zakończył się zwycięstwem gości (5:3), ale to krakowianie prowadzili wcześniej trzema bramkami. Treningi machabejczyków w tygodniu poprzedzającym mecz, ich podróż do Krakowa oraz same zmagania na murawie uwieczniła Sonti Ramirez w półgodzinnym reportażu pt. *Maccabi Voices* (2015). Dokument ten może stać się ciekawym punktem wyjścia w dyskusji na temat funkcjonowania społeczności żydowskiej w dzisiejszej Polsce.

Przedstawione w niniejszym artykule stadiony piłkarskie (lub miejsca po stadionach) wraz z ich wcześniejszą historią zdają się wykazywać pewien potencjał w zakresie edukacji o Zagładzie. Takie ujęcie jest możliwe dzięki istnieniu ważnych relacji naocznych świadków, tj. Franza Blättlera/Mawicka, Rutki Laskier i pewnego mieszkańca Kleczewa, oraz za sprawą interesujących filmów: *Stadion*, *Niedokończony film* czy *Maccabi Voices*. W tym kontekście warto ponadto poruszać z młodzieżą kwestię rozpowszechnionego na współczesnych stadionach antysemityzmu, który zarówno w Polsce, jak i w wielu innych krajach Europy przybiera rozmaite formy, nawiązujące do eksterminacji ludności żydowskiej. Spośród głośnych przykładów tego typu z ostatnich lat wymienić można choćby negatywne wykorzystanie wizerunku nastoletniej Anny Frank przez włoskich kibiców¹⁰.

Bibliografia:

- Baksik Łukasz, 2013, *Macewy codziennego użytku*, Wołowiec.
- Blättler (właśc. Mawick) Franz, 1982, *Warszawa 1942. Zapiski szofera szwajcarskiej misji lekarskiej*, Bartos K. (przeł.), Szarota T. (oprac.), Warszawa.
- Głoszkowski Ryszard, 1995, *Kleczew w okresie drugiej wojny światowej*, w: *Dzieje Kleczewa*, Stępień J. (red.), Poznań-Konin, s. 165-260.
- Januszkiewicz Julita, 2008, *Boisko na cmentarzu – Sokoły*, <https://poranny.pl/boisko-na-cmentarzu-sokoly/ar/5135140> (dostęp: 31.01.2021).
- Jasińska Anita, 2017, *Nieporadne jeszcze dźwięki. O materialności dziennika Rutki Laskier*, „Narracje o Zagładzie” 3, s. 311-334.
- Konopczyńska-Tota Ewelina, 2013, „Zasmucam się na widok masy czekającej na śmierć”. *Zagłada w oczach Rutki Laskier*, w: *Żydowskie dziecko*, Jeziorkowska-Polakowska A., Karczewska A. (red.), Lublin 2013, s. 201-210.
- Kurz Iwona, 2012, *Mecze i gry oświęcimskie. Piłka nożna w KL Auschwitz-Birkenau*, „Konteksty” 298-299, (3-4), s. 79-84.
- Laskier Rutka, 2008, *Pamiętnik*, Szydłowski A. (red.), wyd. 3., Będzin.
- Mościcki Paweł, 2019, *Lekcje futbolu*, Gdańsk.

⁹ ŻKS obecnie już nie istnieje, natomiast Makabi nadal działa; o reaktywacji warszawskiego klubu zob. artykuł K. Przewrockiej pt. *Makabi Warszawa i Haszomer Hacair* (Przewrocka 2015).

¹⁰ Omówienie tej kwestii znajduje się w artykule: *Anne Frank i antysemityzm w XXI wieku* (Rosół 2019).

- Nowicka Magdalena, 2008, *Historia „Pamiętnika”*, w: Laskier R., *Pamiętnik*, Szydłowski A. (red.), wyd. 3., Będzin, s. 6-10.
- Przewrocka Karolina, 2015, *Makabi Warszawa i Haszomer Hacair. Młodzi Żydzi reaktywują w Polsce przedwojenne organizacje*, <https://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17252419,makabi-warszawa-i-haszomer-hacair-mlodzi-zydzy-reaktywuja-w.html> (dostęp: 30.01.2021).
- Rosół Rafał, 2019, *Anne Frank i antysemityzm w XXI wieku*, „Przegląd Polityczny”, nr 153, s. 76-78.
- Szyller Donat, 2013, *Masowy grób w centrum Warszawy. „Tu zmarłych grzebie się nocą”*, <https://natemat.pl/84909,masowy-grob-w-centrum-warszawy-tu-zmarlych-grzebie-sie-noca> (dostęp: 30.01.2021).
- Urzykowski Tomasz, 2019, *ŻIH publikuje jedyne znane zdjęcia z warszawskiego getta zrobione Żydom przez Żydów*, <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,24709929,zih-publikuje-jedyne-znane-zdjecia-z-warszawskiego-getta-zrobione.html> (dostęp: 31.01.2021).
- Weiser Piotr, 2003, *Mecze piłki nożnej w KL Gross-Rosen*, Wałbrzych.
- Weiser Piotr, 2020, *„Okropny był ten Majdanek, tak przykro go opuszczać...”. Próba antropologii kacetu*, Warszawa.
- Ziółkowska Anna, 2004, *Obóz na Stadionie Miejskim w Poznaniu*, „Miasteczko Poznań”, nr 2, s. 19-22.
- Ziółkowska Anna, 2005, *Obozy pracy przymusowej dla Żydów w Wielkopolsce w latach okupacji hitlerowskiej (1939 - 1945)*, Poznań.

Filmy

- A Film Unfinished (Niedokończony film)*, film dokumentalny, reż. Yael Hersonski, Niemcy - Izrael 2010; film dostępny online: <https://www.cda.pl/video/19937853f>.
- Liga Terezín*, film dokumentalny, reż. Mike Schwartz i Avi Kanner, USA 2012.
- Maccabi Voices*, film dokumentalny, reż. Sonti Ramirez, Polska 2015; film dostępny online: <https://www.youtube.com/watch?v=wk2usxYkOWs>.
- Material Nr 1053: Warschauer Ghetto*, propagandowy film dokumentalny nakręcony przez Niemców w maju 1942 r.: <http://www.archiv-akh.de/filme?utf-8=%E2%9C%93&q=Warschauer+Ghetto#2>.
- Stadion*, film krótkometrażowy, reż. Marcin Krzysztoń i Michał Maćkowiak, Polska 2010; film dostępny online: <https://www.youtube.com/watch?v=uq0AvU-ErmQg>.
- The Secret Diary of the Holocaust (Rutka - pamiętnik Zagłady)*, film dokumentalny, reż. Alexander Marengo, Wielka Brytania 2009; film dostępny online: <https://www.cda.pl/video/584464db>.

O Autorze:

Rafał Rosół jest filologiem klasycznym, językoznawcą, profesorem UAM. Opublikował dotychczas dwie książki naukowe (*Wschodnie korzenie kultu Apollona*, Kraków 2010; *Frühe semitische Lehnwörter im*

Griechischen, Frankfurt am Main 2013) oraz ponad 60 artykułów i innych tekstów. Zajmuje się przede wszystkim różnymi aspektami świata starożytnego, językami antycznymi oraz kontaktami międzykulturowymi. Obecnie przygotowuje do druku książkę pt. *Chorągiewki z tałesu. Piłka nożna, antysemityzm i Zagłada*.

***Falszerze pieprzu* Moniki Sznajderman w roli lektury uzupełniającej, czyli jeszcze jedna odsłona prawdy o XX wieku**

**Monika Sznajderman's *Pepper Counterfeiters*
in the role of supplementary reading – a bit more
of the truth about the 20th century**

Agnieszka Kania

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-1113-7179

Abstract: Knowledge about Polish-Jewish relations, especially during World War II and the Holocaust, is still insufficient in Polish society and is burdened with many stereotypes. Polish language education in its compulsory dimension does not allow to take up this difficult topic, so in secondary school it is worth to discuss Monika Sznajderman's *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna* as supplementary book about memory and identity. Its overview should be carefully prepared and the students should be prepared for reception. The method suggested in the proposed didactic activities is primarily critical thinking. Thus interpreted, the literary work gives young people a chance to distance themselves from national myths about Polish-Jewish relations and to prepare them for conscious participation in social and cultural life.

Key words: memory, identity, Polish language education, Polish-Jewish relationships, Holocaust, critical thinking

Streszczenie: Wiedza o relacjach polsko-żydowskich, zwłaszcza w czasie II wojny światowej i Zagłady, jest w polskim społeczeństwie wciąż niewystarczająca i obciążona wieloma stereotypami. Edukacja polonistyczna w obowiązkowym wymiarze nie pozwala na podjęcie tego trudnego tematu, dlatego w liceum warto uczynić lekturę uzupełniającą książkę Moniki Sznajderman *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna*, opowieść o pamięci i tożsamości. Jej omówienie powinno zostać starannie przemyślane, a uczniowie powinni być przygotowani do odbioru. Metodą w zaproponowanych działaniach dydaktycznych jest przede wszystkim myślenie krytyczne. Tak zinterpretowany utwór daje szansę na wykształcenie w młodych ludziach postawy dystansu wobec narodowych mitów dotyczących relacji polsko-żydowskich i przygotowanie ich do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

Słowa kluczowe: pamięć, tożsamość, edukacja polonistyczna, relacje polsko-żydowskie, Zagłada, myślenie krytyczne

Zamiast wprowadzenia

zacytuję słowa z książki Martina Pollacka *Topografia pamięci*:

W Polsce nauczyłem się, że kiedy bada się przeszłość, bardzo ważne jest to, by nie zakładać niczego z góry ani nie patrzeć na historię przez cudze okulary, bo nie wyostrzają one obrazu, a raczej go mącą i pokazują wszystko w podmalowanym świetle, raz to na różowo, raz w szarości, zależnie od obowiązującej w danym czasie linii. Jaką siłą wybuchu kryje w sobie historia, mogliśmy zaobserwować w ostatnich latach w Polsce, gdy mimo częstych zaciekłych sprzeciwów otwarto nagle mroczny rozdział przeszłości, który wprowadził nas w przerażenie. *Sąsiedzi, Złote żniwa...* Chodziło o udział Polaków w Zagładzie, o fakt, że wielu z nich odniosło także materialne korzyści z zamordowania Żydów i że sami z siebie, często z najniższych pobudek, stawali się mordercami. Wywołana w ten sposób dyskusja, której daleko jeszcze do końca, ukazała nagle coś więcej – że w badaniach nad historią nie można pominąć żadnej drogi. Skrótów okazują się zawsze ślepią uliczką (Pollack 2017, 238).

Potrzeba wiedzy

Relacje polsko-żydowskie, zwłaszcza w XX wieku, obrosły z jednej strony w wiele mitów i schematów, z drugiej – nie stanowią przedmiotu powszechnej wiedzy nawet wykształconej warstwy społeczeństwa. Wyniki badania opinii publicznej, przeprowadzonego przez CBOS jesienią 2020 roku na zlecenie Marka Kuci z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach kierowanego przez niego projektu badawczego pt. „Auschwitz w pamięci społecznej Polaków po 75 latach”, nie pozostawiają złudzeń:

Polacy generalnie nie znają ogólnej liczby ofiar Holokaustu, gdyż w odpowiedzi na pytanie otwarte „Ilu Żydów ogółem zginęło w czasie wojny?”, tylko co dziesiąty respondent (11 proc.) potrafił podać symboliczną liczbę 6 milionów.

Okazuje się także, że uczestnicy badania na ogół zaniżali liczbę ofiar zagłady Żydów z Polski.

Najwięcej respondentów (43 proc.) podawało liczby niższe niż dwa miliony. Tylko co dziesiąty (10 proc.) podał liczby, które można uznać za prawdziwe, tj. między 2,7 a 3 mln. Ponad jedna trzecia (36 proc.) albo nie udzieliła odpowiedzi, albo stwierdziła, że nie wie (...).

Jednocześnie duża większość Polaków jest przekonana, że ich przodkowie pomagali Żydom podczas Holokaustu tyle, ile mogli. Na pytanie „Czy sądzi Pan(i), że w czasie wojny Polacy pomagali Żydom?”, odpowiedź „tyle, ile mogli” wybrało aż 82 proc. respondentów, odpowiedź „mogli zrobić więcej” – 14 proc., inną odpowiedź – 2 proc, odpowiedź „trudno powiedzieć” – 2 proc.

Jak tłumaczy profesor: „wielu współczesnych Polaków zaprzecza współudziałowi naszych przodków w zagładzie Żydów, wielu nie znajduje dla tego współudziału usprawiedliwienia, ale połowa – usprawiedliwia współudział w Holokaucie”, a jednocześnie „większość z nas (63 proc.) denerwuje się, gdy ktoś mówi o zbrodniach popełnionych przez Polaków na Żydach”¹.

¹ <https://ekai.pl/auschwitz-ikona-pamieci-zbiorowej-polakow/> (dostęp: 29.01.2021).

Tak przedstawiający się w XXI wieku obraz świadomości społecznej Polaków w kwestii żydowskiej jest rezultatem uformowania się już w latach 40. XX wieku specyficznej polskiej polityki pamięci wobec Zagłady, jak pisze Katarzyna Chmielewska w jednym z rozdziałów monografii *Opowieść o niewinności. Kategoria świadka Zagłady w kulturze polskiej (1942 – 2015)*. Rysem charakterystycznym tej polityki pamięci było zdefiniowanie obszarów tabu, wytworzenie figury nieświadomego świadka, ustalenie obrazu polskiej niewinności i moralnego sprzeciwu wobec Zagłady, traktowanie „kwestii żydowskiej” w kategoriach winy samych Żydów (nadreprezentacja Żydów w polskim społeczeństwie, ich tchórzostwo i niewdzięczność), podkreślanie skali polskiej pomocy wobec obojętnego świata².

Wobec takiego obrazu świadomości zbiorowej wypada stwierdzić, że szkoła średnia może okazać się w przypadku wielu młodych ludzi ostatnim momentem na zdobycie lub zweryfikowanie przekonań o tym, co wydarzyło się pomiędzy Żydami i Polakami przed II wojną, w trakcie jej trwania i po zakończeniu, a także uświadomienie sobie okoliczności, w jakich trzy i pół miliona polskich obywateli pochodzenia żydowskiego zniknęło z obszaru Polski niemal całkowicie, a pamięć o nich pozostała na długie lata zatarta lub była traktowana w kategoriach legendy. Warto, by szkolne zajęcia prowadzone były w sposób pozwalający na zrewidowanie obiegowych sądów i by umożliwiały pozyskanie rzetelnych informacji, które dawałyby szansę na refleksję i zajęcie przemyślanego stanowiska.

Najnowsza (2018) podstawa programowa języka polskiego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego³ i zawarty w niej spis lektur obowiązkowych nie pozwalają na podjęcie w klasie rzeczowej i pogłębionej refleksji nad tym, co tak istotne dla polskiej tożsamości, co stanowi jeden z najważniejszych aspektów II wojny światowej i co w osiemdziesiąt dwa lata po 1939 roku nadal powraca w przestrzeni publicznej i w dyskursie naukowym, co domaga się badań, weryfikacji i ustalania prawdy. Chodzi oczywiście o losy Żydów będących mieszkańcami II Rzeczypospolitej i postawy Polaków wobec Zagłady, rozgrywającej się w dużej mierze na terenie naszego kraju. Tematyka wojenna została w szkole kończącej się maturą ograniczona w zakresie podstawowym jedynie do dwóch opowiadań Tadeusza Borowskiego (*Ludzie, którzy szli* oraz *Proszę państwa do gazu*), wybranych wierszy Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Tadeusza Gajcego, *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego oraz *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall⁴.

Interesująca mnie tematyka na ogół nie pojawia się podczas omawiania lektur z podstawy. Opowiadania Borowskiego traktuje się w dydaktyce szkolnej zwyczajowo nie jako opis Holokaustu, lecz zniszczenia człowieczeństwa przez prawa obozowe, a reportaż Krall dotyczy przede wszystkim powstania w getcie warszawskim, zatem jego szkolne interpretacje zmierzają bardziej w kierunku odczytywania postaw człowieka (np. bohaterstwa) w sytuacji ekstremalnej niż wydobywania z tekstu niuansów o relacji

Polaków i Żydów względem siebie. A szkoda. W spisie lektur uzupełniających znajdziemy pozycję, która – koniecznie zreinterpretowana – także dawałaby szansę na baczniejsze przyjrzenie się postawom Polaków wobec Żydów i utrwalonym w ówczesnym społecznym przekazie wzorcom postępowania wobec Innego. Jest to opowiadanie *Przy torze kolejowym* z tomu *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, odczytanego na nowo i dogłębnie omówionego w opracowaniu *Zagłada w „Medalionach” Zofii Nałkowskiej. Tekst i konteksty* (Żukowski 2016).

Skoro zatem oficjalne wytyczne programowe, także w przypadku nauczania historii, nie pozwalają na rozmowę i próbę rozpoznania jednego z istotnych problemów polskiej tożsamości, jakim jest życie z Żydami „pod wspólnym niebem” i nagłe(?) przerwanie pozornej idylli, poloniście pozostaje tym bardziej wnikliwie i mądrze omawiać pozycje obowiązkowe i w ten sam sposób dobierać lektury uzupełniające.

Książką nie tylko znakomitą literacko, zatem wartą interpretacji na lekcjach literatury, ale także przedstawiającą w warstwie fabularnej niejednoznaczną panoramę życia polsko-żydowskiego na przestrzeni ponad stu lat, otwierającą oczy na wspomniane wyżej schematy i przeinaczenia, będącą kolejnym świadectwem postpamięci, są *Fałszerze pieprzu. Historia rodzinna* Moniki Sznajderman. Autorka o swoim tekście napisała tak: „Wbrew tytułowi to nie jest książka historyczna. To książka o pamięci. A właściwie o dwóch pamięciach, które się w żadnym miejscu nie spotykają. I o losach, które od stuleci toczyły się równolegle, nigdy razem. Losach moich dwóch rodzin – polskiej i żydowskiej”⁵; zatem może on stanowić przyczynek do ważnej dziś z antropologicznego punktu widzenia rozmowy o postpamięci polskiej i postpamięci żydowskiej, o pamiętaniu, niepamiętaniu i zapomnianiu, związanych zresztą nie tylko z historią Polaków i Żydów⁶.

Odwaga w szczerości

Do Marka Sznajdermana dopiero po ponad siedemdziesięciu latach po wojnie docierają z Ameryki fotografie szczęśliwego rodzinnego życia z lat 20. i 30. XX wieku w podwarszawskim Miedzeszynie. I dopiero wtedy jego córka uświadamia sobie znaczące braki w rodzinnej historii i genealogii, które postanawia uzupełnić, bo wcześniej, jak pisze, niczego ze specyficznego czasem zachowania ojca nie rozumiała.

Mimo że jej dzieciństwo przebiegało bez poczucia braku, w szczęśliwej, choć podszytej czymś niewyrażonym atmosferze, z czasem autorka omawianej książki doświadcza losu córki Ocalałego: „doświadczenie nieobecności przyszło później”, napisze. I doda: „Patrzę przez podwójne okulary, a oni patrzą ze mną. (...) I stają się odtąd moi polscy przodkowie wraz ze mną odpowiedzialni za los moich żydowskich przodków – nigdy

⁵ Tekst z czwartej strony okładki.

⁶ Książki, które mogłyby stanowić znakomitą lekturę uzupełniającą o pamięci, to chociażby: *Pusty las* Moniki Sznajderman czy *Miedzianka. Historia znikania* Filipa Springera.

niepoznanych żydowskich krewnych z Warszawy i Radomia, z Miedzeszyna i Śródborowa” (s. 213). Przeglądając archiwa i szukając śladów, uznaje siebie za spadkobierczynię pamięci. Powtarza: „Jestem twoją pamięcią, tato” (s. 88), „Odeszli, nikt po nich nie płacze, ja muszę pamiętać” (s. 113), „Mój ojciec milczy, dlatego ja pamiętam” (s. 113), „Mam w sobie ich [rodzinę ojca z Radomia] krew, ich geny, ich losy. Korzystając z resztek ocalałego, piszę swoją prywatną *Księgę Radomia* i przywracam ich pamięci, jedynej możliwej dla nich dzisiaj formy życia” (s. 120–121).

Co istotne, przeszukując archiwa i dopytując świadków, córka zaczyna wiedzieć więcej niż był w stanie rozumieć jej ojciec jako czternastoletni chłopiec. Pole widzenia ulega poszerzeniu, a świadomość kontekstów doświadczeń bliskich krewnych nie przynosi ulgi – wręcz przeciwnie, staje się głębokim wejściem nie tylko w historię rodziny, ale i w mechanizmy świata. Pytanie o wzajemne stosunki między Żydami i Polakami pozostaje otwarte i dotyczy także rzeczywistości XXI wieku. Oprócz historii rodzinnej, intymnej, dostajemy zatem niemal historiozoficzną analizę najtrudniejszych momentów wielkiej historii XX wieku, która miażdżyła nie tylko państwa i narody, ale przede wszystkim mikroświaty rodzin, odciskając piętno także na tych żyjących 80 lat później.

W kontekście Holokaustu trzeba powiedzieć o odwadze i niezwyklej szczerości Moniki Sznajderman w przedstawieniu relacji polsko-żydowskich. Zajmuje się nimi i w kontekście przedwojnia, i w czasie okupacji hitlerowskiej, częściowo także tuż po wojnie. Martyrologiczny obraz Polaków burzy choćby zestawienie losu żydowskiej babci i polskiej babci autorki w lipcu 1941 roku. Żydówka zginęła tragicznie, zamordowana w czasie pogromu w Złoczowie i osierociła dwóch małych chłopców. Polka w pięknym stroju pozowała malarzowi do portretu na werandzie arystokratycznego dworu w Ciechankach. W tym samym czasie inni polscy krewni obstawiali niemieckie wyścigi konne w Lublinie i prowadzili swoje interesy, a późniejszy ojciec wraz z młodszym bratem i ojcem dzielili, wraz z innymi Żydami, gehennę warszawskiego getta. Sytuacja ta jest tym bardziej dojmująca, że dotyczy obu stron rodziny jednej osoby. Autorka musi się zmierzyć, i robi to z bezwzględną szczerością, z faktem, że w rodzinie polskiej wojnę przeżyli wszyscy, a spośród krewnych żydowskich ocalał tylko jej ojciec, i że polska część krewnych przejawiała sympatie endeckie, przyczyniając się pośrednio do antysemickiego nastawienia polskiego społeczeństwa przed wojną i w jej trakcie. Analizując status postpamięciowy narracji Sznajderman, w tym między innymi wzmiankę o jednym z krewnych, który otrzymał tytuł Sprawiedliwego Wśród Narodów Świata, Maria Kobielska zalicza tego typu wspomnienia do „pamięci wystarczająco dobrej”:

Jeśli więc uznać, że *Fałszerze pieprzu* to tekst projektujący włączającą relację między polskością a żydowskością przy uwzględnieniu trudnego dziedzictwa ofiar, postronnych i (współ)sprawców, można by – jak sądzę – zobaczyć w nim potencjał stymulowania u odbiorców pewnych form pamięci wystarczająco dobrej. „Wystarczająco

dobra” pamięć nie jest więc „pamięcią środka”, wyważającą centrum między „obowiązkami polskimi” a „rozliczeniowymi”; wydaje się charakterystyczne, że – jak pokazuje recepcja *Fałszerzy pieprzu* – może budzić pewne wątpliwości po obu tych umownych stronach, ale jednak ostatecznie nie zostaje odrzucona⁷.

Gdy garstki ocalałych próbują wrócić po wojnie do rodzinnych miejscowości, spotyka ich okrutna niechęć ze strony Polaków. Ma z nią styczność Marek Sznajderman jako wychowanek żydowskiego domu dziecka. Kiedy odnaleziona matka kolegi wyrusza do rodzinnej miejscowości po zostawiony na przechowanie dobytek, ginie po niej wszelki ślad. Śmierć spotyka także krewnych Marka ze strony ojca, gdy wracają do Radomia i chcą normalnie żyć. Te nieznanne sobie wcześniej fakty autorka *Fałszerzy pieprzu* rejestruje i ujawnia na kartach książki, choć obciążają tę część jej tożsamości, która jest polska.

W jednym z wywiadów pada znamienne wyznanie na temat obecności polskiej części rodziny w *Fałszerzach pieprzu*:

– Czytając, odniosłam wrażenie, że polska rodzina jest w książce przede wszystkim znakiem nieobecności rodziny żydowskiej. Piszesz, że nie ciekawią cię patriotyczne czyny twoich krewnych, bo one zostały już opowiedziane, interesuje cię to, czego Lachertowie nie zrobili i nie widzieli.

– Zauważ, że to taki zabieg stylistyczny, bo jednak piszę o tym, co zrobili. Zabieg, który był mi potrzebny, żeby oddać im sprawiedliwość i uwypuklić złożoność ich postaw. Bo przecież nie da się odmówić Lachertom patriotyzmu, bohaterstwa, autentycznych społecznikowskich postaw. Walczyli z okupantem, ukrywali potrzebujących, działali w ruchu oporu, przyczynili się do odbudowy Polski i ja o tym wszystkim wiem i to wspominam. Ale tych wątków nie rozwijam. **Skupiam się na tym, czego nie widzieli, interesuje mnie to, czego nie zrobili. Oni i miliony innych Polaków. Polska obojętność – to jest dla mnie wielki, nieopisany temat** [podkreśl. moje – AK]⁸.

Tomasz Żukowski w swoich analizach postaw społeczeństwa polskiego idzie jeszcze dalej i w książce *Wielki retusz. Jak zapomnieliśmy, że Polacy zabijali Żydów* stwierdza, że w polskiej polityce pamięci niewygodne fakty się pomija, a gloryfikuje postawy Sprawiedliwych:

Choć osoby ratujące Żydów działały przeciw przyjętym przez większość normom, w zbiorowym fantazmacie są uosobieniem wspólnoty i jej wartości. W dominującej narracji „wojna polsko-polska o Żydów” – jak określiła ratowanie ofiar Shoah Joanna Tokarska-Bakir – znika z pola widzenia. Sprawiedliwi, którzy byli niejednokrotnie traktowani jak zdrajcy narodu i musieli stawiać opór większościowym praktykom i przekonaniom, zostają przeniesieni do centrum i stają się symbolem postawy całej polskiej zbiorowości. Wydawnictwa poświęcone ratowaniu Żydów często przyjmują formę antologii przykładów lub galerii portretów. Stają się grupową fotografią rodzinną. To po prostu historia o nas, kwintesencja tego, co polskie (Żukowski 2018, 189).

⁷ Zob. Kobielska M., 2020, s. 352. Ciekawe są rozważania autorki na temat użycia „my” w narracji Sznajderman zarówno w momentach, gdy mówi o przodkach polskich, jak i wtedy, gdy przedstawia los przodków żydowskich (zob. s. 351).

⁸ *Podwójne okulary*, Rozmowa Zofii Zaleskiej z Moniką Sznajderman, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/6884-podwojne-okulary.html> (dostęp: 26.01.2021).

Ile zatem waży odwaga pamiętania i rozpamiętywania przeszłości? Ile kosztuje docieranie do prawdy? Autorka omawianej książki nie zastanawia się nad tym zbyt długo. Jej głównym celem jest ocalić pamięć swojego ojca, pamięć o jego bracie, rodzicach i wielu krewnych, a wraz z nią – pamięć o tysiącach bezimiennych lub niepamiętanych ofiarach II wojny światowej, bo po Zagładzie zabrakło potomnych przechowujących wspomnienia. Jakie są koszty badania przeszłości? Poznawanie trudnych i często wstydliwych faktów historycznych. Konieczność wystawienia losów własnej rodziny na widok publiczny, a zatem obawa przed oskarżeniem o nielojalność wobec najbliższych. Poruszanie się w sferze intymności, odsłanianie własnej niemocy czy niewiedzy. To wreszcie bezradnie powtarzane pytanie: „Dlaczego?” i gotowość pozostawienia tego pytania bez odpowiedzi.

Te wymagające odwagi i szczerości działania mają jednak głęboki sens, bo, jak pisze Martin Pollack, sam mierzący się z niezwykle trudną przeszłością własnej rodziny:

Badanie historii – własnej, ale także cudzej, bez żadnych uprzedzeń, jest najważniejszym warunkiem zrozumienia samego siebie, znalezienia własnej tożsamości – i spotkania się z Innym na równym poziomie. (...) Wszystko musi zostać powiedziane, spisane, nawet jeśli jeszcze dziś może być bolesne. Wszystkie historie muszą zostać opowiedziane, nie wolno przemilczeć żadnej tragedii (Pollack 2017, 239).

W stronę interpretacji i rozwiązań dydaktycznych

Równie ważne, jak umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy merytorycznej o relacjach polsko-żydowskich i orientacji w mniej znanych obszarach historii Polski przed wojną, w jej trakcie i w okresie powojennym, jest zastosowanie odmiennych od zazwyczaj wykorzystywanych, nowatorskich metod pracy ze szczególnie ważnymi, starannie wybranymi lekturami uzupełniającymi, czyli sposób ich zaistnienia w szkole. Zaproponowane przeze mnie sposoby pracy z *Falszermi pieprzu* są w dużej mierze związane myśleniem krytycznym.

Idąc tropem propagowanych przez Annę Janus-Sitarz działań motywujących uczniów do czytania⁹, warto poświęcić czas na przygotowanie licealistów z klasy maturalnej do uważnej lektury książki Moniki Sznajderman i zetknięcia się z niełatwą tematyką, być może burzącą tożsamościowy i światopoglądowy *status quo* związany z „polską racją stanu” i wyobrażeniem na temat Żydów czy losu Polaków podczas II wojny światowej. Etapem przed poznaniem tytułu książki i zasygnalizowaniem jej tematyki może być ćwiczenie wykonane z reprodukcjami zdjęć z rodzinnego archiwum autorki. Zeskanowane i możliwie znacząco powiększone zdjęcia (wybór np. ze s. 21, 25, 29, 31, 36, 39, 41, 45, 57, 81, 101), z podaniem roku wykonania, wyświetlamy na ekranie lub rozdajemy w postaci wydruku i prosimy uczniów o refleksję wg wzoru: Widzę – myślę – zastanawiam się. Mogą się

⁹ Zob. Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków; Janus-Sitarz A. (red.), 2015, *Twórcze praktyki polonistyczne*, Kraków.

też pojawić pytania pomocnicze, gdyby uczniom brakowało pomysłu: Widzę (kogo? co? jaką sytuację? jaką przestrzeń/miejsce?) – myślę (kim są ci ludzie? co ich łączy? jakie mają życie? jaki jest ich status społeczny) – zastanawiam się (czym się zajmują? jak potoczy się ich los w czasie II wojny i po niej? czy ktoś z nich jeszcze żyje?). Można się domyślić, że odpowiedzi będą różnorodne i ciekawe, ale raczej nie pójdą w stronę rozważań, że na zdjęciach zostali utrwaleni żydowscy mieszkańcy przedwojennej Polski¹⁰. Po wykonaniu tego zadania nie musimy zdradzać tożsamości bohaterów zdjęć, niech młodzi ludzie sami dokonują zaskakujących odkryć. Ważne będzie bowiem zderzenie wyobrażeń z faktami, a także zestawienie przypuszczalnych zdarzeń z życia postaci po 1939 roku z ich prawdziwym losem.

Kolejnym krokiem do poznania książki mogą być sugestie ukierunkowujące jej lekturę:

1. Co wiesz o życiu Żydów w Polsce przed 1939 rokiem? Jak wyobrazasz sobie relacje polsko-żydowskie przed wojną, w jej trakcie i po Zagładzie?
2. Przed lekturą *Falszerzy pieprzu* przeczytaj słowa Martina Pollacka. Po lekturze ustosunkuj się do sądu badacza.

Wielką historię łatwiej będzie zrozumieć, kiedy przyjrzymy się jej, że tak powiem, od podszewki, z perspektywy indywidualnych doświadczeń, przeżyć, również tragedii. Dlatego badacze przeszłości tak duże znaczenie przypisują wspomnieniom. Zarówno wspomnieniom ofiar, jak i sprawców, a także innych osób, niebędących bezpośrednimi uczestnikami danego zdarzenia. Wszyscy oni przedstawiają je bowiem z własnej, indywidualnej perspektywy, ukształtowanej pod wpływem obowiązujących w owym czasie narodowych narratywów i nimi naznaczonej. Dzielą się swoją osobistą historią i obserwacjami, które niekoniecznie pokrywają się z oficjalną historiografią, a nawet czasem są z nią sprzeczne. Jeśli dopisze nam szczęście i zdołamy niczym w układance złożyć te różne świadectwa w jeden większy obraz, będziemy mogli, choćby częściowo, odtworzyć to, co często wydawało się nie do wyjaśnienia, niewytłumaczalne, i to, z czym konfrontuje nas czasami nasza najnowsza historia. Suche liczby i daty tego nie sprawią (Pollack 2017, 5).

3. Odnajdź w tekście fragment odnoszący się do fałszerzy pieprzu. Zastanów się, jak można wyjaśnić jego związek z tytułem książki. Zwróć uwagę na jej podtytuł oraz dedykację.
4. Prześledź wnikliwie losy Icka-Ignacego Sznajdermana, Amelii Sznajderman, Marka Sznajdermana, Marii Rojowskiej, Zygmunta Lacherta.

¹⁰ Tę pewność mam po wielokrotnym sprawdzeniu reakcji – ogromnego zdumienia, by nie powiedzieć szoku – młodych ludzi na wystawę zdjęć żydowskich ofiar obozu Auschwitz-Birkenau w tzw. saunie na terenie Birkenau. Ludzie ci, przedstawiciele zasymilowanej części żydowskiej społeczności, nie różnią się bowiem niczym od swoich polskich współobywateli. W umysłach uczniów z jednej strony utrwalony jest natomiast stereotyp ortodoksyjnego Żyda, z drugiej – nie mają wiedzy o życiu mniejszości żydowskiej w II RP.

5. Wynotuj te momenty opisane w książce, które Cię zaskoczyły lub wywołały emocje.

W polskiej szkole to zazwyczaj nauczyciel lub treści z podręcznika wyznaczają kierunek pracy z tekstem literackim. W idei myślenia krytycznego głos w tej sprawie zostaje przekazany uczniom, którzy na pierwszej lekcji z danym tekstem proponują trzy słowa, dwa pytania i jedną metaforę lub porównanie związane ze swoimi odczuciami po lekturze. Podczas prowadzonych przeze mnie zajęć studenci różnych kierunków na Wydziale Polonistyki UJ¹¹ podali następujący zestaw słów¹², które kojarzyły im się z *Fałszerzami pieprzu*: pamięć, tożsamość, miejsce, samotność, udręka, więzi, świadectwo, rodzina, poszukiwanie korzeni. Tym samym na ćwiczeniach – bez np. pogadanki heurystycznej – pojawił się główny zamysł Moniki Sznajderman, zapisany w podtytule *Historia rodzinna*, a także ukryty w opisie sposobu i powodu dochodzenia do prawdy o losie żydowskich przodków.

Interesująco przedstawia się zestaw pytań, jakie zrodziły się u odbiorców książki. W sytuacji szkolnej mogłyby one z powodzeniem wyznaczać tematykę kolejnych spotkań i kierunek interpretacji *Fałszerzy pieprzu* oraz skłaniać do szerszej refleksji i dyskusji. Oto zaproponowane pytania, które ułożyłam w pewne kręgi tematyczne.

Okoliczności powstania *Historii rodzinnej*, kwestia złożonej tożsamości:

- Jak zrozumieć historię własnej rodziny? Jak przelać myśli na papier?
- Czy można obiektywnie opisywać losy i decyzje swojej rodziny?
- Dlaczego wszystkie te wydarzenia zostały opisane dopiero teraz?
- Jak wyglądało poszukiwanie zdjęć, certyfikatów przodków?
- Jak poradzić sobie ze swoją tożsamością, tym bardziej gdy w historii przodków, z którą się identyfikujemy, są luki, gdy jest ona tak tragiczna?

Ocalenie z Zagłady i jego skutki:

- Jak zmienia się światopogląd człowieka, który przeżywa Zagładę?
- Jak żyć po takiej traumie?
- Czy da się wierzyć w sprawiedliwość po Zagładzie?
- Jak pomóc ludziom tak mocno doświadczonym przez życie?
- Dlaczego słowa są tak trudne do wypowiedzenia?

Relacje polsko-żydowskie:

- Jak pogodzić się z zupełnie odmiennymi losami obu rodzin?
- Dlaczego tak podobne rodziny miały tak różne losy?
- Jakie były relacje Polaków i Żydów przed wojną?
- Czy łatwo było pisać o tym, że Polacy również są odpowiedzialni za to, co przydarzyło się Żydom?

¹¹ Wykład monograficzny *Literatura Holocaustu w dydaktyce polskiej i zagranicznej* prowadziłam dla zainteresowanych studentek i studentów z Wydziału Polonistyki w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021. Warto podkreślić, że uczestnicy zajęć przyznali w ankiecie wstępnej, że temat wykładu wybrali przede wszystkim z powodu nikłej znajomości tematu Zagłady.

¹² Podaję słowa z najwyższą frekwencją.

Ułożenie metafor i porównań związanych z przeczytaną książką nie jest początkowo łatwym zadaniem, ale i takie powstały w krótkim czasie, jaki dałam uczestnikom zajęć. Są one przykładem sformułowania ogólnej refleksji, podsumowania tego, co zostaje z nami po poznaniu czyjejs historii. Brzmią tak:

- Życie staje się jedynie kartkami wyrywanych z kalendarza.
- Człowiek człowiekowi wilkiem.
- Życie jak poker.
- „Życia nie można opisać. Trzeba je przeżyć”.
- Przygwożdżony ciężarem historii.
- „Spieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą...”
- Życie jak kropla atramentu na szarej kartce.
- „Nie mogłeś jednak udźwignąć pamięci”.
- Życie jak pyłek pieprzu, znikający, gdy zawieje wiatr historii.
- Zbrodnia bez kary.

Ku empatycznemu odbiorowi cudzych doświadczeń, będących *pars pro toto* Wielkiej, ale anonimowej Historii, skłania jeszcze jedna metoda opowiedzenia ich losów, a mianowicie przyjęcie punktu widzenia poszczególnych bohaterów książki. Pozwala ono na zastanowienie się nad tym, jak wypełnić uczuciami, przeżyciami, refleksjami czyjąś opowieść i jakie zadać sobie pytania o miejsca nieopowiedziane, niedopowiedziane czy wręcz niepojęte. Galeria postaci w *Falszerych pieprzu* daje taką możliwość, gdyż z jednej strony krewni Moniki Sznajderman są wyraziście przedstawieni i wzięli udział w przeróżnych zdarzeniach, a historia odcisnęła na nich swoje piętno, z drugiej jednak – autorka nie dąży i nie ma wręcz możliwości (a czasem nawet śmiałości) do wypełnienia wszystkich luk, które pojawiają się w ich biografii. Uczniowie mogą zatem dokonać własnego wyboru bohatera spośród na przykład: Icka-Ignacego Sznajdermana, Amelii Sznajderman, Marka Sznajdermana, Marii Rojowskiej, Zygmunta Lacherta, a następnie spróbować opowiedzieć o tym, co zdarzyło się w latach 1925 – 1959 ich słowami i z ich perspektywy. Uczniowie bez trudu znajdą w tych historiach miejsca piękne i bolesne, zrozumiałe i wymagające uzupełnienia wiedzy faktograficznej, dające się wytłumaczyć i takie, na które odpowiedzi nie poznamy nigdy (także dlatego, że istnieje sfera tabu w pytaniach o najbardziej tragiczne ludzkie doznania).

Przy próbach spojrzenia na historię oczami Innego otwierają się ciekawe obszary interpretacji i pogłębienia pytań, postawionych po lekturze książki, a przytoczonych wyżej. W opowieści Icka-Ignacego przywołany zostać musi żydowski Radom i życie ortodoksyjnych krewnych męża Amelii, który postanowił, za cenę alienacji i samotności, podjąć próbę asymilacji i życia na wzór polski. Jak mu się to udało? Czy było do końca możliwe? Jaką postawę przejawiał pod koniec życia i dlaczego poszedł z młodszym synem na Umschlagplatz? A Amelia? Jakie miała życie do początku wojny,

a co się stało po jej wybuchu? Jak musiała się czuć ta towarzyska, wyzwolona kobieta, gdy okoliczności zmusiły ją do pracy w szkole w podzłoczkowskiej wsi? I co powiedzieć, a co uszanować milczeniem w związku z jej przedwczesną śmiercią?

Marek Sznajderman jako jedyny Ocalały¹³ z rodziny ma w swej historii wiele bolesnych momentów, a równocześnie może mówić o niezwykle sprzyjającym splocie przypadków, które pozwoliły mu przetrwać. Wychowany w szczęśliwym i zamożnym otoczeniu, bardzo jednak musiał odczuć sytuację wojny i cierpieć z powodu Zagłady, skoro na kilkadziesiąt lat wyparł wspomnienia o tym, co go spotkało? Czego możemy się domyślić na temat jego doświadczeń z getta i obozów na podstawie wiedzy historycznej czy wspomnień innych Ocalałych? Co na zawsze pozostanie tajemnicą ludzkiego cierpienia? Co mogło kierować młodym człowiekiem, gdy szedł na studia i zakładał rodzinę? Ważnym kontekstem dla opowieści z punktu widzenia Marka są słowa jego córki z książki:

Cud, los, przeznaczenie, opatrność, a może tylko przypadek lub szczęście stały się twoim i moim udziałem. Ocalałeś, a Maria Thau mogła napisać to, co napisała: „sądzę, że obozy, głód i utrata rodziców i brata nie zniszczyły jego osobowości, nie zbrukały wewnętrznej czystości”. Ale czy te słowa mogą być prawdziwe? Czy możliwe jest prawdziwe ocalenie z Holocaustu? Dostępne świadectwa zdają się temu przeczyć. Pozostaje mi tylko ratująca, zbawienna wiara, że jesteś wyjątkiem. Że tobie jednemu się udało. Bo choć wiem, że nosisz i zawsze nosić będziesz w sobie Auschwitz, muszę wierzyć, że przynajmniej do pewnego stopnia, zarówno fizycznie, jak i moralnie, odniosłeś nad nim zwycięstwo. Muszę wierzyć w twoje słowa, że potrafiłeś na tyle wyzwolić się ze wspomnień, by móc normalnie żyć, i że nigdy nie myślałeś o zemście. Muszę wierzyć, że oświęcimski numer na twoim przedramieniu nie stanowi (...) całego sensu twojego istnienia (...). Muszę wierzyć, że jesteś wolny od poczucia wstydu, który według Primo Leviiego nie odstępował tych, co ocaleli (...). Muszę wierzyć, że przynajmniej czasem nie dzielisz z Eliem Wiesellem poczucia winy (...). Jestem szczęśliwa, że Auschwitz nie dopadło cię po latach (...) pod postacią szaleństwa i samobójstwa, niczym odroczonego wyrok śmierci.

Zebrałiśmy się ostatnio razem z okazji twoich urodzin. Wnuki, prawnuki. „9 maja 1945 roku byłem sam jak palec” – powiedziałeś z jakimś nieśmiałym, jak zawsze ty, niedowierzaniem. „A dzisiaj, spójrzcie – dzisiaj odbudowałem rodzinę” (Sznajderman 2016, 156-157).

Ci uczniowie, którzy wybiorą przyjrzenie się wydarzeniom z perspektywy polskich krewnych autorki, także odkryją wiele zagadek i zapewne spotka ich niejedno zaskoczenie. Mamy tu bowiem panoramę zachowań: od normalnego, dość wystawnego życia mimo okupacji hitlerowskiej, do wspomnianej obojętności na zabijanie tuż obok żydowskich współobywateli. Od nacjonalistycznych poglądów politycznych, po doświadczenie tortur i więzienia ze strony komunistycznej władzy. Symptomatyczne są jednak słowa podsumowujące losy obu rodzin: „Myśmy uratowali się wszyscy, oni wszyscy

¹³ Poza szansą, jaką ewentualnie daje *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, temat losu Żydów ocalałych z Zagłady nie pojawia się przestrzeni polskiej szkoły na lekcjach literatury, dlatego tym bardziej warto przyrzeć się postaci Marka Sznajdermana, który zmarł w sierpniu 2020 r.

zginęli”, które powinny dać młodym ludziom do myślenia na temat nieporównywalności losów żydowskich i polskich w czasie II wojny światowej.

W trakcie pracy nad omawianym tekstem poprosiłam studentów o dokończenie kilku zdań, m.in. „Przed lekturą nie wiedziałam/nie wiedziałem o tym, że...”. Okazało się, że większość osób odpowiedziała, że nie miała pojęcia o tym, że „Polacy byli tak bierni w stosunku do krzywdy, jaka spotykała Żydów”, „Polacy dopuszczali się morderstw na Żydach także po zakończeniu wojny”, „Polacy wykazywali się taką brutalnością wobec Żydów”. Zatem potrzeba rzetelnej wiedzy o relacjach polsko-żydowskich, o której wspominałam na początku artykułu, została zaspokojona, a równocześnie odbyło się to w warunkach utożsamienia z bohaterami opowieści, a nie w sposób przygodny, często gwałtowny i wywołujący chęć obrony martyrologicznego polskiego mitu.

Zdanie „Wartość pisania historii rodzinnych polega na tym, że...” dokończono tak: „historia jest do bólu prawdziwa w swej subiektywności”, „informacje zdobywane są z pierwszej ręki, dlatego są wiarygodniejsze”, „są to historie prawdziwe, zatem mocniej oddziałują na czytelnika”, „autor musi wykazać się odwagą i pewnością w stosunku do zapisanych słów, zatem jest szansa, że głęboko przemyśli to, co pragnie napisać”, „historia przetrwa na papierze i zostanie dla następnych pokoleń”, „możemy utożsamić się z opisywanymi ludźmi, którzy tak jak my śmiali się i płakali, chcieli się bawić, podróżować, żyć”, „są autentyczne”.

Tematem wartym podjęcia jest także interpretacja tytułu książki Moniki Sznajderman. Studenckie propozycje brzmią następująco: „ukrywanie niewygodnych faktów”, „próba przysłonięcia prawdziwych, ważnych wydarzeń”, „próba zafałszowania czegoś nieprzyjemnego”, „próba tuszowania, ukrywania tajemnic – historii powszechnych, ale trudnych do przełknięcia, wywołujących ból”. Sama autorka tak wyjaśnia swój pomysł:

W 1942 roku, podczas trwania Wielkiej Akcji, w gadzinówkach umieszczano różne artykuły, które miały odwrócić uwagę warszawiaków od tego, co się dzieje za murami getta. W oficjalnej „Gazecie Żydowskiej” pisano m.in. o reglamentacji kitu, opiece nad dziećmi w getcie, życiu religijnym i o tym, jak walczyć z bezsennością. Wśród tych tekstów znalazłam między innymi ogłoszenie firmy Saturn, aby uważać na grasujących w mieście fałszerzy pieprzu, którzy sprzedają mielony sporek polny jako pieprz i firmują swój produkt właśnie ich marką. Gdy trafiłam na tę notkę, uświadomiłam sobie, że ta historia niezwykle pasuje do książki, bo pokazuje, w jaki sposób funkcjonowały dwie alternatywne rzeczywistości. Trwa Wielka Akcja, ale w gazetach ostrzega się przed zjedzeniem fałszywego pieprzu i tym samym narażeniem na straty materialne firmy Saturn. Fałszowanie pieprzu miało być dla warszawiaków ważniejsze niż wywożeni na Umschlagplatz Żydzi, miało przysłonić rozgrywającą się obok żydowską tragedię. Była okupacja i było ciężko, ale życie toczyło się dalej, tylko gdzieś obok mordowano Żydów. Fałszowanie pieprzu okazało się trafną metaforą¹⁴.

¹⁴ *Podwójne okulary*, Rozmowa Zofii Zaleskiej z Moniką Sznajderman, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/6884-podwojne-okulary.html> (dostęp: 26.01.2021).

Podsumowanie

Omówione propozycje z pewnością nie wytyczają wszystkich dróg, jakimi może podążać interpretacja *Falszerzy pieprzu* Moniki Sznajderman, ale przedstawiają sprawdzone możliwości przeczytania tej wartościowej książki. Pewne trudności w odbiorze, na jakie wskazują także niektórzy recenzenci, może uczniom sprawiać drobiazgowa rekonstrukcja drzewa genealogicznego dziadka Izaaka Sznajdermana z Radomia, ale warto powiedzieć młodym czytelnikom (temu służą także zadania przed lekturą), żeby skupili się przede wszystkim na historii dwóch pokoleń i pewne szczegóły pominęli. Tym, co – poza wymienionymi wcześniej zagadnieniami – na pewno poruszy młodzież, jest ciepły i rodzinny klimat opowieści i jej pozytywny wydźwięk, mimo podjęcia tematów niezwykle trudnych. O miłości jako sile sprawczej, także powodującej powstanie książki i takiej, która „stale podszywa rekonstrukcję przeżyć ojca i jego rodziny prowadzoną w drugiej osobie, na kształt intymnej, naderwanej rozmowy”, wspomina przekonująco Paulina Czwordon-Lis (Czwordon-Lis 2018, s. 473).

W swojej recenzji *Falszerzy pieprzu* Aleksandra Lipczak zwraca uwagę na pewien dodatkowy wymiar historii polsko-żydowskiej, opisaną przez Sznajderman:

Choć jest w tej historii pewien – finalny – promień światła, związany ze splotem dwóch opowieści, który sprawia, że *Falszerze pieprzu* są też historią wzruszającą i, paradoksalnie, dodającą na jakimś poziomie pewnej otuchy, jest jeden fragment, który szczególnie zapadł mi w pamięć. Monika Sznajderman udziela w nim w jakimś sensie definitywnej odpowiedzi na pytanie o obojętność: „Istnieli, owszem, <<swoi>> Żydzi”. Ale „*en bloc* Żydzi uosabiali obcość, z którą trudno się było utożsamić, która nie była człowiecza, i w tym sensie trudno było jej współczuć”.

Być może to właśnie z powodu tego fragmentu – choć to przecież niby zupełnie inna historia – nie potrafię po jej przeczytaniu nie myśleć o innym zdaniu, które opublikował na Twitterze dziennikarz z Aleppo. „Pamiętajcie” – napisał 14 grudnia [2016 r.] Zouhir Al-Shimale. – „Pamiętajcie o swoich braciach w człowieczeństwie”¹⁵.

Może właśnie i tą refleksją o wartości bycia człowiekiem i traktowania Innych – wszystkich Innych – także jako ludzi winna zakończyć się praca z omówioną książką.

Bibliografia:

Chmielewska Katarzyna, 2018, *Konstruowanie figury polskiego świadka podczas Zagłady*, w: Hopfinger M., Żukowski T. (red.), 2018, *Opowieść o niewinności. Kategoria świadka Zagłady w kulturze polskiej (1942–2015)*, Warszawa, s. 53–97.

Czwordon-Lis Paulina, 2018, *Kto jest falszerzem pieprzu?*, „Narracje o Zagładzie”, nr 4, s. 472–480.

Kobielska Maria, 2020, *Krytyczne pamięcioznawstwo a obowiązki polskie*.

¹⁵ Lipczak A., *Monika Sznajderman, „Falszerze pieprzu”*, <https://culture.pl/pl/dzielo/monika-sznajderman-falszerze-pieprzu> (dostęp: 18.01.2021).

W stronę pamięci wystarczająco dobrej (z inspiracji „Falszermi pieprzu” Moniki Sznajderman), „Teksty Drugie”, nr 3, s. 336–354.

Lipczak Aleksandra, Monika Sznajderman, „Falszerze pieprzu”, <https://culture.pl/pl/dzielo/monika-sznajderman-falszerze-pieprzu> (dostęp: 18.01.2021).

Podwójne okulary, Rozmowa Zofii Zaleskiej z Moniką Sznajderman, <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/6884-podwojne-okulary.html> (dostęp: 26.01.2021).

Pollack Martin, 2017, *Topografia pamięci*, Wołowiec.

Sznajderman Monika, 2016, *Falszerze pieprzu. Historia rodzinna*, Wołowiec.

Żukowski Tomasz, 2018, *Wielki retusz. Jak zapomnieliśmy, że Polacy zabijali Żydów*, Warszawa.

Żukowski Tomasz, 2016, *Zagłada w „Medalionach” Zofii Nałkowskiej. Tekst i konteksty*, Warszawa.

O Autorce:

Agnieszka Kania – dr, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka studiów podyplomowych wiedza o kulturze oraz Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokauście Instytutu YadVashem w Jerozolimie. Przez kilkanaście lat polonistka w LO, współautorka cyklu podręczników *Czarowanie słowem*, jurorka i organizatorka eliminacji Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfantego. Jej zainteresowania naukowe to interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka, rola kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi, literatura Holokaustu dla młodego odbiorcy. Autorka książek: *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015), *Lekcja (nie) obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017). Kierownik projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”, realizowanego w latach 2019–2023 we współpracy z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju w ramach PO WER.

Trzy wiersze tworzące nieoczywistą serię – edukacja jako perspektywa (nie)obcości¹ (o jednej lekcji akademickiej w klasie patronackiej)

Three poems composing a non-obvious series
– education as a perspective of (un)foreignness
(about one academic lesson in a patronage class)

Katarzyna Kuczyńska-Koschany

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-1671-2278

Abstract: In a perspective resulted after a refugee crisis – necessary in education – social (un)foreignness, I summon an idea and a course of an academic lesson carried out in II secondary school in Chojnice. On a wider background pogroms (and social violence) and in a narrower context of pogrom in Kielce a three poems were compared during this lesson: *Pieśń o zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego* [anonymous, end of 15th century], which belongs to school canon of medieval poems; *Pieśń o zabiciu „Nurta Nowego”* [„Arkusze” 1996, nr 11] – current literary and environmental joke which is based on a paraphrase on a canonical text; Julian Kornhauser’s *Wiersz o zabiciu doktora Kahane* [from the cycle *Żydowska piosenka*, from the book of poetry *Kamyk i cień*, 1996] – directly referring to the pogrom in Kielce (4th July, 1946) and being a literary allusion to medieval song. I made the Anna Szumańska’s emphatic poems from 28th July, 1946 (a direct reaction for the pogrom in Kielce) and a current “interventional” poem by Piotr Mitzner entitled *Obraz* (from the book of poetry *Siostra*, 2019) the compositional frame of my article.

Key words: row of lectures, (un)foreignness, pogrom (lynch) of Jews in Poland, pogrom in Kielce, poem’s scheme, literary and culture allusion, paraphrase

Streszczenie: W powstałej po kryzysie uchodźczym perspektywie – koniecznej edukacyjnie – społecznej (nie)obcości przywołuję ideę i przebieg przeprowadzonej w II Liceum Ogólnokształcącym w Chojnicach lekcji akademickiej. Na szerszym tle pogromów (i przemocy społecznej) i w węższym kontekście pogromu kieleckiego porównano podczas tej lekcji trzy wiersze: *Pieśń o zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego* [anonim, k. w. XV], należąca do szkolnego kanonu tekstów poetyckich średniowiecza; *Pieśń o zabiciu „Nurta Nowego”* [„Arkusze” 1996, nr 11] – współczesny żart literacki i środowiskowy, oparty na parafrazie tekstu kanonicznego; Juliana Kornhausera *Wiersz o zabiciu doktora Kahane* [z cyklu *Żydowska piosenka*, z tomu *Kamyk i cień*, 1996] – odnoszący się bezpośrednio tematycznie do pogromu kieleckiego (4 lipca 1946) i będący aluzją literacką do pieśni średniowiecznej.

¹ Zob. *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*, 2015, Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej, Warszawa.

See *NoStranger. 21 stories not to be afraid. Polish writers for refugees*, 2015, Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej, Warszawa

Ramą kompozycyjną tekstu uczyniłam wiersze empatyczne Anny Szumańskiej z 28 lipca 1946 roku (bezpośrednia reakcja na pogrom kielecki) oraz współczesny, „interwencyjny” wiersz Piotra Mitznera pt. *Obraz* (z tomu *Siostra*, 2019).

Słowa kluczowe: seria lekturowa, (nie)obcość, pogromy Żydów w Polsce, pogrom kielecki, schemat wiersza, aluzja literacka i kulturowa, parafraza

Wiersz jako horyzont lektury historycznej

Zacznę od wiersza poza serią, prawie zupełnie nieznanego i jednocześnie takiego, który oddaje aurę grozy lipca 1946 roku, czasu po pogromie kieleckim. Wiersz nosi tytuł KRZYWDA, a jego autorką jest Hanna Szumańska-Grossowa, wówczas jeszcze Szumańska-Wertheimowa, tu podpisana jako Anna Szumańska (córka adwokata, Wacława Szumańskiego, nieco później matka Jana Tomasza Grossa):

Ktoś nam szyby w oknach zamazał,
Nie widzimy bożego świata,
Pajęczyna twarz nam oblepia,
W mętne okno gałąź kołata.

Ktoś nam cegłę wrzucił do komina:
Dymi piec, gryzie dym, oczy pieką.
Sadza czarna pokryła żarna,
Jasne młyny nad wodą, daleko...

Ktoś nam drzwi pozamykał od sieni:
Rygiel trzeszczy, nie puszcza skobel.
I siedzimy ogromnie zmartwieni:
Krzywdę zrobił człowiekowi człowiek.

W ze złej woli gorzkiej niedoli
Żal ma wielki człowiek do człowieka.
Pieką oczy, gardło drapie, oddech boli,
Za szybami zieleń lata ucieka.

Za szybami zieleń lata w złoto mija,
Niepotrzebna – do okna kołacze,
Musi skonać – nieujrzana i niczyja.
Człowiek w izbie podparł głowę i płacze².

Stawiam śmiałą tezę, że jest to wiersz nie tylko napisany po pogromie kieleckim (o raczej uniwersalnym przesłaniu), lecz że jest to wręcz wiersz o pogromie kieleckim (mimo cech uniwersalizacji). By to udowodnić, odwołałabym się do dwutomowej, 1000-stronicowej, monografii pogromu, pióra Joanny Tokarskiej-Bakir³, a także do wszystkich relacji o pogromie zebranych przez Adama Michnika w trzytomowej antologii *Przeciw antysemityzmowi*⁴.

² Szumańska A., [wiersze] „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 30, s. 2.

³ Tokarska-Bakir J., 2018, *Pod klątwą. Społeczny portret pogromu kieleckiego*, t. 1-2 (Dokumenty), Warszawa.

⁴ *Przeciw antysemityzmowi: 1936-2009*, 2010, Michnik A. (wybór, wstęp i oprac.), Kraków, s. 2-266 (rozdział: 1945-1947, *Potęga ciemnoty*).

Nie uczynię tego tutaj, ale tak zaczęłabym lekcję o pogromach, temacie właściwie nieobecny w edukacji polonistycznej, choć przecież najczęściej wykorzystywana w arkuszach maturalnych polska powieść, *Lalka* Bolesława Prusa, kończy się narastaniem nastrojów antysemickich i rysuje na swym horyzoncie⁵ pogrom warszawski z 25-27 grudnia 1881 roku⁶ (napisana została już po pogromie, a sam Prus uznał ten pogrom w jednej ze swoich kronik tygodniowych za świadectwo upadku moralnego polskiego społeczeństwa⁷). Pisali na ten temat: Józef Bachórz we wstępie i przypisach do wydania *Lalki* w Bibliotece Narodowej (1991, BN 262), Bogdan Burdziej⁸, a ostatnio – najobszerniej – Agnieszka Friedrich⁹. Przytoczę słowa tej ostatniej:

Akcja *Lalki* kończy się na dwa lata przed pogromem warszawskim, jest więc oczywiste, że to wydarzenie nie zostało w tekście opisane. Jednakże zapowiedź czy przecucie pogromu pojawia się w wielu wypowiedziach powieściowych bohaterów. Samo słowo „pogrom” w tekście jednak nie pada. Z reguły mówi się o „awanturze” z Żydami. Słowo to staje się niemal synonimem pogromu. Posługują się nim postaci reprezentujące przeróżne postawy wobec żydowskiej kwestii, a więc antysemita Węgrowicz, socjalista Klejn, przychylnie do Żydów nastawiony Rzecki, a nawet doktor Michał Szuman, sam będący wszak Żydem. [jedynie stary Szlangbaum używa słowa „prześladowanie” zamiast „awantury” – BN – t. 1, s. 331 – przyp. KKK (OP, 30, p. 38: „Na nas Żydów zaczyna się prześladowanie”).]. Dla czytelników *Lalki* pogrom warszawski stanowił nieodległą, a dla wielu zapewne wciąż bolesną kartę wspólnych, polsko-żydowskich, dziejów. To, że przecucie pogromu tylekroć pojawia się na kartach dzieła, można chyba tłumaczyć chęcią uzmysłowienia czytelnikowi tego, że pogrom warszawski nie był, wbrew opinii wielu, jakąś całkowicie niespodziewaną katastrofą, że przeciwnie – można się go było spodziewać, że mówiąc najprościej, nie wziął się ów pogrom znikąd. Atmosfera narastającego antysemityzmu ukazana w *Lalce* w oczywisty sposób objaśnia podłoże, na jakim dojść mogło i w istocie doszło, do pogromu.

(OP, 30, wtrącenie – KKK)

⁵ Jak określa to Ewa Paczoska w książce *„Lalka” czyli rozpad świata* (1995), „Prus zamyka akcję powieści tuż przed pogromem – « za pięć dwunasta »” (cyt. za Burdziej 1998, 173).

⁶ Na ten temat pisze bardzo ciekawie Agnieszka Friedrich, *Obraz pogromu warszawskiego w literaturze polskiej*, w: *Pogromy Żydów na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, 2018, Tom 1, *Literatura i sztuka*, Buryła S., (red. nauk.) Warszawa, s. 21-33. Dalej jako OP, wraz z numerem strony.

⁷ Przypomnę, że – na prośbę Elizy Orzeszkowej – Maria Konopnicka napisała nowelę *Mendel Gdański* (1890), odnoszącą się do pogromu warszawskiego.

⁸ Burdziej B., 1998, *„Lalka” Prusa o genezie pogromu warszawskiego (1881). Rekonesans problemu*, w: *Jubileuszowe „Żniwo u Prusa”. Materiały z międzynarodowej sesji prusowskiej w 1997 r.*, Przybyła Z. (red.), Częstochowa-Kraków, s. 171-192. Dalej jako BB, wraz z numerem strony. Autor wymienia całą serię utworów napisanych jako bezpośrednia reakcja na pogrom warszawski: „Inicjują tę serię jeszcze w trakcie warszawskiej „awantury” W. Gomulicki (wierszem *Głos zelzonego*, datowanym 25 grudnia 1881) i M. Konopnicka (tryptykiem poetyckim *Modlitwy*, datowanym 26 grudnia 1881; współtworzą zaś m.in. C. Norwid – prozą poetycką *Modlitwa* (prawdopodobnie koniec stycznia 1882) oraz artykułem *„Żydy i mechesy”* (czerwiec 1882), E. Orzeszkowa – rozprawą publicystyczną *O Żydach i kwestii żydowskiej* (styczeń-marzec 1882) oraz powieścią *Mirtala* (1883), C. Jankowski i A. Kraushar – kilkoma wierszami okolicznościowymi, W. Gomulicki – fragmentem quasi-dramatycznym *Żydzi* (1886) i A. Dygasiński – powieścią *Spod ciemnej gwiazdy* (1887, z cyklu *Nowe tajemnice Warszawy*). Po *Lalce* podejmie problem raz jeszcze Maria Konopnicka w *Mendlu Gdańskim*, by w ten sposób zamknąć „pogromowy” rozdział nie tylko we własnej twórczości, ale i w piśmiennictwie okresu”. Zob. też. idem, *Refleksja Wiktora Gomulickiego o Żydach po pogromie warszawskim*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska”, t. LI, 1998; idem, *Marii Konopnickiej „Modlitwy” po pogromie warszawskim 1881 roku*, 1995, w: *Maria Konopnicka. Nowe studia i szkice*, Białek J.Z., Budrewicz T. (red.), Kraków, s. 51-62.

⁹ Friedrich A., 2008, *Bolesław Prus wobec kwestii żydowskiej*, Gdańsk.

Co wolno czytać w szkole?

Liberalnie myślę, że wolno czytać wszystko, także *Mein Kampf* czy *Manifest komunistyczny*, jeśli będą odpowiednio skomentowane i podane we właściwym momencie.

Tym bardziej, gdy można – na podstawie międzyepokowej interpretacji porównawczej – uczyć trzech rzeczy jednocześnie: samej interpretacji konfrontatywnej, myślenia twórczego i rozwiązywania zagadek literackich. Tak zdarzyło się w marcu 2019 roku, w II Liceum Ogólnokształcącym im. gen. Władysława Andersa w Chojnicach, gdzie od dwóch lat, raz w miesiącu, prowadzę tzw. lekcje akademickie.

Czym jest lekcja akademicka? Jest – najprawdopodobniej – zdarzeniem wyjątkowym (choćby dlatego, że trwa bez przerwy półtorej godziny), a jednocześnie istniejącym na obrzeżach programu, czasem uzupełnia dotkliwą lukę w tym programie, nie tylko czasową¹⁰, z której dobrze zdają sobie sprawę najlepsi nauczyciele. W chojnickim liceum (wyróżnionym ze wszech miar słusznie zaszczytnym mianem Srebrnego Liceum; w finale ogólnopolskim olimpiady polonistycznej – rok 2020 – znalazło się pięć finalistek¹¹) nie spotkałam innych nauczycieli polonistów. To oni zainicjowali współpracę z odległym o prawie 200 km uniwersytetem w Poznaniu; przyjeżdżają tutaj raz w miesiącu, by „podglądać” zajęcia studentów. To oni na strychu szkoły stworzyli salę jak z drohobyckich marzeń Brunona Schulza (ze środków unijnych, nota bene), w której mieści się około stu osób (i najczęściej tyle tam przebywa właśnie podczas lekcji akademickich). Byłam w Drohobyczu, tam, w budynku i sali lekcyjnej, gdzie uczył rysunków autor *Sklepów cynamonowych*, skojarzenia są natychmiastowe. Mijam się w chojnickim liceum a to z Jakubem Kornhauserem, a to ze Stefanem Chwinem. Ostatnio zaproszono mnie na fenomenalne jasełka, nakręcone w szynobusie, jadącym z Chojnic do Betlejem, z samymi ludzkimi dramatami. I tak dalej.

Seria i komentarze

Pieśń o zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego

[anonim, k. w. XV]

A jacy to źli ludzie mieszczanie krakowianie,
Żeby pana swego, wielkiego chorągiewnego,
Zabiliście, chłopi, Andrzeja Tęczyńskiego!
Boże się go pożałuj, człowieka dobrego,
I że tak marnie szczedł od nierownia swojego!

¹⁰ Prowadziłam w Chojnicach lekcję, między innymi, o uchodźcach (na podstawie wiersza B. Zadury *Hotel Ukraina*), o Zagładzie Żydów, o cenzurze (na podstawie ocenzurowanego w ZSRR wydania *Mistrza i Małgorzaty* Bułhakowa), o eseju literackim, warsztaty interpretacji porównawczej, lekcję intersemiotyczną, lekcję o współczesnym życiu literackim, o apokryfach, niebawem – zamówiona lekcja o strajku w literaturze i kulturze oraz o nieoczywistym pokrewieństwie postaci Harry’ego Pottera i św. Aleksego (które zaczyna się od słynnych noclegów pod schodami).

¹¹ To też fascynująca indywidualna praca, odbieranie maili od olimpijczyków; konsultacje wirtualne i realne.

Trzy wiersze tworzące nieoczywistą serię – edukacja jako perspektywa
(nie)obcości (o jednej lekcji akademickiej w klasie patronackiej)

Chciał ci krolowi służyć, swą chorągiew mieci,
A chłopci pogańbieli dali ji zabici.
W kościele ci zabici: na tem Boga nie znali,
Świętości nizacz nie mieli, kapłany poranili.
Zabiwszy, rynną ji wlekli, na wschod nogi włożyli.
Z tego mu gańbę czynili.
Do wrocławianow posłali, do takich jako i sami,
A skarżąc na ziemiany, by jim gwałty działali.
Wrocławianie jim odpowiedzieli, że to źle udziałali,
Żeście się ukwapili, człowieka zabili.
Kłamacie chłopci, jako psi, byście tacy byli:
Nie stojicie wszytcy za jeden palec jego!
Mnimaliście, chłopci, by tego nie pomszczono?
Już ci jich szeć sieczono; jeszcze na tem mało!
A ten Waltko radźca, ten niewierny zdradźca,
Z Greglarem się radzili, jakoby ji zabić mieli.
Pan krakowski, jego miłość, z swojimi przyjacióły,
Boże je racz uzdrowić, że tego pomścili!
Jaki to syn szlachetny Andrzeja Tęczyńskiego,
Żeć on mści gorąco oćca swego –
Boże, ji racz pozdrowić ode wszego złego! Amen

Pieśń o zabiciu „Nurta Nowego”

[„Arkusze” 1996, nr 11]

A jacy to źli ludzie, poznańczenie, kurpisanie,
Żeby pisma swojego, wielkiego, chorągiewnego,
Dłużej nie utrzymywać, dać na zmarnowanie
Młodoliterackiego „Nurta Nowego”.
Łożyliście dwa lata na wierszówkę i życi
A nagle pogańbieli dali ji zabici.

Zabiliście, kurpisanie, „Nurta Nowego”,
Boże się go pożałuj, pisma wielmi dobrego,
Iże tak marnie szedł od nierównia swojego!
Chciał ci społeczeństwu służyć, swą poezję mieci,
A niewdzięczni zabili czynem wrednio-krecim.
Mieli w jim redaktorzy posady wspaniałe.
Pensyje jak pieśń piękne i kontakty trwałe,
Ze znajomych kompanię układali zacną,
Z tego i recenzję i pochwałę łączną.
Aż tu kurpisan na bruk wyrzuca swojego
Red. naczelnego całkiem gołego.

O jakie pogańbienie. Strata jak chuj wielka,
Bo to piśmiennictwa młodego byłaci perełka.
Każdy tomik opisali, choćby wiersz nic nie wart,
A to chyba ich przestał finansować jakiś czart.

W kościele ji zabili, na tem Boga nie znali,
Świętości ni zacz nie mieli, kapłany poranili,

Zabiwszy rynną ji wlekli, na wschód nogi włożyli.
Z tego mu gańbę czynili.

A jacy to dobrzy ludzie mieszczanie ogólnopolaranie,
Żeby pisma swego ulubionego „Nurta Nowego”,
Bronici do upadłego metodą listu otwartego,
Nie dać ji zabici, kurpisanom nakopać do życi,
Wszystcy ji bronili, chocia nie czytali,

Wszystcy wygrażali, choć złotówki nie dali.
A wy kurpiszany, a wy niecnoty,
Dajć redaktorom wrócić do roboty.
Niech pismo zlega w kioskach, niech idzie na przemiał,
Ale bych młody poeta drukować gdzie wiersza miał.
Taka to historyja „Nurta Nudnego”,
Który już się nie wróci do stanu błogiego.

Julian Kornhauser, *Wiersz o zabiciu doktora Kahane*

[z cyklu *Żydowska piosenka*, z tomu *Kamyk i cień*, 1996]

A jacy to źli ludzie mieszczanie kielczanie,
żeby pana swego, Seweryna Kahane,
zabiliście, chłopci, kamieniami, sztachetami!
Boże że go pożałuj i wszech synów Dawidowych
iże tako marnie zeszedli od nierównia swojego!
Chciałci i jego bracia miła królowi służyć
swą chorągiew mieć, ale żołnierze dali go zabić.
Żołnierze, milicjanci, kieleccy rodzice
świętości nie mieli, bezbronnie dzieci zatłukli!
Zabiwszy, ulicami powlekli, bić Żydów krzyczeli,
Polacy, kielczanie jako psy kłamacze.
Okrutności śmierci poznali, szkarady posłuchali,
krwią splamili przyjaciół, na bruk ich wyrzucili.
Bóg Polaków zamknięty w obozie, w baraku
Drży, gdy dzielni chłopcy z orzełkami na czapkach
dobijają dziewczynki żydowskie, rurkami, na odlew.

Opowiem po prostu o lekcji marcowej, kwietniowa jeszcze przede mną.
Była ona próbą – jak zawsze tematycznie uzgodnioną z polonistą klasy
patronackiej (tym razem to pierwsza klasa jeszcze trzyletniego liceum)¹²,
Marcinem Szopińskim – kilku kompetencji. Po pierwsze, umiejętności wła-
ściwego przypisania dziełu czasu powstania i ewentualnie autora (uczest-
nicy lekcji zostali podzieleni na trzy grupy i każda otrzymała jeden z trzech
tekstów, niedatowany i bez podania nazwiska autora; na podstawie poetyki
immanentnej dochodzili więc do swych wniosków, później wspólnie wery-
fikowanych.) Po drugie, umiejętności odczytywania aluzji literackiej, świa-
domego nawiązania do stylu epoki czy konkretnego twórcy, czyli stylizacji
(głośna, a zatem konfrontacyjna, lektura wierszy pokazała morfemy inter-
tekstualności: rozpoznawalny incipit i jego parafrazy; regułę archaizowania

¹² Przedtem lekcje akademickie odbywały się w klasach maturalnych.

w tekstach XX-wiecznych itp.). Po trzecie, umiejętności rozpoznania różnicy – ten sam wiersz średniowieczny, *Pieśń o zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego*, staje się w tym samym roku 1996, za sprawą Przemysława Czaplińskiego i Piotra Śliwińskiego (*Pieśń o zabiciu „Nurta Nowego”*), matrycą zabawy wersyfikacyjnej, filologicznego żartu polonistycznego (swego rodzaju ćwiczenia z poetyki, przy zachowaniu pozorów autentyczności i interwencyjności¹³), a za sprawą Juliana Kornhausera – wzorcem do lamentu / trenu pogromowego, pt. *Wiersz o zabiciu doktora Kahane* (1996 rok to 50-lecie pogromu kieleckiego i jednocześnie 50-lecie urodzin poety) umieszczonego w tomie *Kamyk i cień* w cyklu *Żydowska piosenka*. Po czwarte, staje się ta lekcja podstawą do wyobrażenia sobie i podjęcia pierwszych prób interpretacji porównawczej, pokazania, iż dokonuje się ona na wszystkich piętrach czytanych porównawczo tekstów. Po piąte, to nauka umiejętności myślenia interdyscyplinarnego – konieczna jest tu podstawowa znajomość historii (sporów między mieszczanami a szlachtą w Polsce średniowiecznej, w przypadku pierwszego wiersza; wiedzy o polskich pogromach powojennych, w odniesieniu do wiersza Kornhausera itd.).

Nie opowiadam szczegółowo o przebiegu lekcji, gdyż właściwie spodziewałam się ze strony uczniowskiej zarówno pytań rudymenarnych (czym był pogrom kielecki?), jak i wiedzy nagłej, wykraczającej poza moje oczekiwania (na okładce tomu poetyckiego Kornhausera lewe oko jest przykryte dłonią, a prawe zasłania jad – wskazówka do Tory – jeden z uczniów wiedział, co to jest). Dodatkowych dziesięciu minut wymagała rozmowa o dawnych formach gramatycznych i leksyce *Pieśni o zabiciu Andrzeja Tęczyńskiego* oraz o cechach wersologicznych wiersza średniowiecznego jako wzorca stylizacji, kolejne dziesięć minut to przybliżenie tła historycznego pogromów powojennych i pogromu kieleckiego jako ich swoistej synekdochy (na takiej lekcji jest tylko trochę czasu, by napomknąć o pogromach XIX-wiecznych, przedpierwszowojennych, z czasu międzywojnia, wojennych, dosłownie tyle, by zasygnalizować problem).

To także cecha lekcji akademickiej w klasie patronackiej – jest intensywna, wypełniona po brzegi; osoba spotykająca się z uczniami ma bowiem inny status niż gość nadzwyczajny (to nie jedna przypadkowa lekcja raz w roku lub rzadziej, to spotkanie comiesięczne), ale też inny niż ten nauczyciel czy ta nauczycielka, którą / którego spotykają uczniowie / uczennice codziennie. Jesteśmy bliskimi znajomymi, spotkania są na tyle częste, by sobie ufać czy nawet się polubić; na tyle rzadkie, by zachowały swą odrębność około – czy pozaprogramową. To małe rewolty, a samopoczucie wykładowcy / wykładowczyni bliskie jest komuś, kogo dawniej nazywano emisariuszem / emisariuszką. Nie prowadzi się takich lekcji jak zajęć

¹³ Wiersz jest poprzedzony „informacją”: „Wiersz poniższy, odebrany przez „Książki, zabawki, artykuły papiernicze” drogą przekazu spirytystycznego z XV wieku, dotyczy poznańskiego dwutygodnika „Nowy Nurt”, zlikwidowanego decyzją wydawcy, p. Kurpisza. W utworze mowa jest także o reakcji intelektualistów, którzy zaczęli tłumaczyć p. Kurpiszowi, iż postąpił nieładnie. Wiersz został zapisany w średniowieczu systemem intonacyjno-zdaniowym. Komentarze w nawiasach kwadratowych pochodzą od redaktorów niniejszej strony”.

akademickich (mniejszy jest udział teorii, mniej skomplikowanego słownictwa z danej dziedziny), a jednocześnie nie przypomina ona lekcji licealnej: przemyca się cymelia, celowo wykracza poza tzw. minimum programowe (czasem hen, daleko...). Cechuje taką lekcję (mam nadzieję) coś, co cechuje także wagary – urok przygody, niespodzianki (tyle że – w przeciwieństwie do wagarów – legalnej). Stąd bierze się wręcz oczekiwanie na trudne tematy, na kwestie niecodzienne, na spojrzenie z innej strony, z boku, z ukosa, a także pojawia się założenie pewnego większego wysiłku intelektualnego.

Fenomenalna jest postawa nauczycieli i dyrektorki w szkole, z którą – przyznam, z wyboru – współpracuję. Nie ma tematów zakazanych, nie ma tabu, jest przyzwolenie na otwartą dyskusję oraz zdanie odrębne (z każdej strony). Czasem nauczyciele biorą udział w lekcji, siedząc wśród uczniów i także robią notatki. Nauczyciele się uczą! W obecności uczniów! Nie studenci-praktykanci (przyszli nauczyciele), lecz ich – na co dzień wymagający – nauczyciele, nauczycielki. Sama często napomykam o moich mistrzach i mistrzyniach. Opowiadam, jak rozumieć topos karłów na ramionach olbrzymów. Utrwała się więc przekonanie, że – także w sferze intelektualnej – nikt z nas nie bierze się znikąd. Podobnie jest zresztą z wierszami, jeśli je ułożyć w pewnej, nie od razu oczywistej, serii.

Kilka myśli na koniec

To nawet nie wnioski: bo oczywistym wnioskiem z takiej lekcji, podczas której dwoje uczniów spiera się, czy mowa o Zagładzie (w odniesieniu do wiersza Kornhausera), czy o pogromie kieleckim, a jeszcze inna uczennica podnosi rękę i prosi o wyjaśnienie, co to takiego „pogrom kielecki”, jest to, iż w każdej klasie istnieje różnica zaplecza domowego, orientacji w świecie, znajomości historii oraz kompetencji kulturowych (incipit wiersza Kornhausera – „A jacy to źli ludzie mieszczanie kielczanie” – jest czytelny dla kogoś, kto w ogóle wie, że był pogrom kielecki).

Istnieją może bardziej kwestie metody. Żadnej książki, żadnego wiersza nie można wykluczać (ani tym bardziej – jak to się wydarzyło ostatnio – palić). Nie ma indeksu wierszy zakazanych, książek zakazanych. Umiejętność analizy tekstu i jego interpretacji dotyczy rzeczy najlepszych i najgorszych, wybitnych, skomplikowanych, a także – wszelkich tekstowych symplifikacji, perswazyjnych gniotów. Trzeba też odróżniać teksty epigonów od zabaw czy żartów literackich.

Zatem wartościowanie (jak w triadzie Sławińskiego) na końcu, jednak – nie do pominięcia. A decorum? Czy wolno czytać poważną, ale neutralną emocjonalnie w dzisiejszym odbiorze, anonimową pieśń średniowieczną (oczywiście dając zarys sytuacji historycznej i gatunkowej – pieśń nowiniarska), zaraz potem tekst nawiązania, pełen aktualnych i już nieczytelnych złośliwości, stylizowany na autentyczną interwencję XV-wieczną, i jeszcze – na koniec – prawdziwy tren dla ofiar(y) pogromu kieleckiego z katalogiem już

wyobrażalnych i nieprzebrzmiałych okrucieństw, wiersz z zupełnie innego rejestru niż drugi w kolejności, wiersz pokrewny wzorcowi stylizacyjnemu.

Innymi słowy: czy uczniowie i uczennice pierwszej klasy liceum nie pomylą rejestrów, czy się nie pogubią w wartościowaniu właśnie? Zrozumieją zasadę estetyczną, literacką, regułę matrycy i parafrazy, i co w tym czasie wydarzy się etycznie? To zależy od nas, nauczycieli, nauczycielek. Czy w ogóle użyjemy słowa „rejestr”, czy odróżnimy nasze wspólne działania analityczne od wniosków, wynikających z interpretacji, czy wyciszymy śmiech po lekturze drugiego wiersza (właściwie wystarczy dwie minuty odczekać) i czy pozwolimy pojawić się aurze powagi – sprzyja temu skądinąd znakomita zmienność nastrojów u 16-latków.

Ostatnia myśl zatem: nie tylko kultura (co chyba oczywiste), lecz także Zagłada Żydów (i, pokrewnych jej, pogromów, na przykład pogromu w Jedwabnem¹⁴) nie musi pojawiać się na lekcjach języka polskiego w grobowej ciszy. Można przeczytać komiks *Maus* Arta Spiegelmana albo przeczytać Beręsewicza, albo porównać trzy wiersze. Temat Zagłady czy pogromu bywa podejmowany, coraz częściej, dzięki wykorzystaniu już istniejącej konwencji stylistycznej lub gatunkowej. I, mam wrażenie, dzisiejsze pokolenie licealistów czeka na wiele wyjaśnień tego typu zjawisk.

Czasem istotna jest tonacja, a czasem chronologia. Przy lekcji o Harrym Potterze powinien się pojawić św. Aleksy (bo to jednak właściwy prekursor noclegów pod schodami), a także Zagłada Żydów (bo to na historii dwudziestowiecznych totalitaryzmów są wzorowane drastyczne prześladowania inaczej myślących czy potworne postacie śmierciożerców). Okazuje się, że autorka bestsellerowego cyklu o „chłopcu, który przeżył”, ma nie tylko wielką wyobraźnię (w co nikt nie wątpi), ale jest bardzo dobrze wykształcona, posługuje się twórczo zdobytą wiedzą. A skoro najpierw była bezrobotna, a potem – dzięki wyobraźni i wykształceniu (oraz lekturze dziecka wydawcy) – stała się najlepiej wynagradzaną pisarką na świecie, to może? Może warto niektóre najistotniejsze problemy studiować już przed właściwymi studiami?

I tu zawieszam głos, by nie wpaść w tonację nieznośnie dydaktyczną...

Wiersz na koniec - inny horyzont

Z tomu poetyckiego Piotra Mitznera pt. *Siostra* – wiersz pt. *Obraz*. (Mitzner, który mieszka na warszawskiej Pradze, od czasu do czasu pisze wiersze interwencyjno-wrażliwościowe; Żyda z pieniążkiem – kwintesencję „sztuki” bezrefleksyjnie antysemickiej, produkowanej w tysiącach, bo potwierdza polski stereotyp żydowskiej chciwości – jednak ocalił, wydobyl ze śmietnika; i teraz ten Żyd organiczny znalazł przyjazny kąt wśród tysięcy książek w mieszkaniu przy ulicy Małej. Jest jak epifania, która się musi ukrywać, epifania pokątna i ciemna, a działanie poety – zgodne z rozpoznaniem

¹⁴ Znam szkołę w Starogardzie Gdańskim, gdzie na lekcji wychowania obywatelskiego nauczyciel zadaje przeczytanie *Sąsiadów* J. T. Grossa.

Maryny Cwietajewej – okazuje się przeciwpogromowe, antyekssterminacyjne, jest antidotum na stereotyp):

złote okulary
w palcach złota moneta (trzecie oko)
czarny kapelusz
czarna broda

moneta jak hostia
nad kielichem sakiewki

Żyd ręcznie malowany
Żyd jarmarczny

zjawił ci się w bramie
w kaplicy śmietnika
na tle parszywej ściany

wystawiony w tym śmietniku
w ramach
(złoty)

akcji oczyszczania skóry
z wyprysków sumienia
skazany na śmietnik

wystawiony ze strachu
na utylizację

nieposegregowany
(organiczny?)

zjawił ci się
w podwórzu
kamienicy
Icka Cynamona¹⁵

Bibliografia:

Assmann Jan, 2009, *Kultura pamięci*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Saryusz-Wolska M. (red.), Kraków.

Burdziej Bogdan, 1998, „Lalka” Prusa o genezie pogromu warszawskiego (1881). *Rekonstrukcja problemu*, w: *Jubileuszowe „Żniwo u Prusa”. Materiały z międzynarodowej sesji prusowskiej w 1997 r.*, Przybyła Z. (red.), Częstochowa-Kraków, s. 171-192.

Czapliński Przemysław, 2010, *Zagłada – niedokończona narracja polskiej nowoczesności*, w: *Ślady obecności*, Buryła S., Molisak A. (red.), Kraków, s. 337-381.

Engelking Barbara, 1996, „Czas przestał dla mnie istnieć...” *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*, Warszawa.

Friedrich Agnieszka, 2008, *Bolesław Prus wobec kwestii żydowskiej*, Gdańsk.

¹⁵ Mitzner P., 2019, *Obraz*. w: *Siostra*, Warszawa, s. 25-26.

- Friedrich Agnieszka, 2018, *Obraz pogromu warszawskiego w literaturze polskiej*, w: *Pogromy Żydów na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Tom 1, *Literatura i sztuka*, Buryła S. (red. nauk.), Warszawa, s. 21-33.
- Hirsch Marianne, 2011, *Żaloba i postpamięć*, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Domańska E. (red.), Poznań.
- Levine Michael G., 2006, *The Belated Witness: Literature, Testimony, and the Question of Holocaust Survival*, *Cultural Memory in the Present*, Stanford University Press.
- Mitzner Piotr, 2019, *Obraz*, w: *Siostra*, Warszawa, s. 25-26.
- NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*, 2015, Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej, Warszawa.
- Przeciw antysemityzmowi: 1936-2009*, 2010, Michnik A. (wybór, wstęp i oprac.), Kraków, s. 2-266 (rozdział: 1945-1947, *Potęga ciemnoty*).
- Szumańska Anna, [wiersze] „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 30, s. 2 [28 lipca 1946].
- Tokarska-Bakir Joanna, 2018, *Pod klątwą. Społeczny portret pogromu kieleckiego*, T. 1-2, Warszawa.
- Ubertowska Aleksandra, 2007, *Świadectwo – trauma – głos. Literackie reprezentacje holokaustu*, Kraków.
- Young James E., 1988, *Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and the Consequences of Interpretation*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

O Autorce:

Katarzyna Kuczyńska-Koschany – prof. dr hab., polonistka, komparatystka, eseistka, autorka wierszy, prozy poetyckiej i autobiograficznej. Zajmuje się poezją i jej interpretacją, recepcją poetów niemieckiego i francuskiego kręgu językowego w Polsce (Rilke, Rimbaud), Zagładą Żydów, synapsami poezji i plastyki, europejskim i polskim esejem literackim, polską poezją dziecięcą. Autorka książek: *Rilke poetów polskich* (2004; wyd. II, 2017), *Rycerz i Śmierć. O „Elegiach duinejskich” Rainera Marii Rilkego* (2010; wyd. II, 2015), *Interlinie w ciemności. Jednak interpretacja* (2012), *„Все поэты жиуды”. Antytotalitarne gesty poetyckie i kreacyjne wobec Zagłady oraz innych doświadczeń granicznych* (2013), *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty* (2016), *Nikt nie widzi dobrze. Eseje* (2018), tomu prozy *Zielony promień* (2006). Opracowała i wydała: *Wiersze (nie)zapomniane Anny Pogonowskiej* (2018) oraz *Wiersz o najważniejszym wierszu Ireny Tuwim* (2020). Opublikowała około 300 artykułów naukowych i szkiców (m.in. w „Kontekstach”, „Literaturze na Świecie”, „Narracjach o Zagładzie”, „Pamiętniku Literackim”, „Polonistyce”, „Porównaniach”, „Przestrzeniach Teorii”, „Rocznikach Humanistycznych” „Ruchu Literackim”, „Tekstach Drugich”, „Zagładzie Żydów”, „Zeszytach Literackich”). Współautorka podręcznika licealnego *Staropolskie korzenie*

współczesności (2004), wyróżnionego przez PAU. Opiekunka naukowa Koła Miłośników Kultury i Literatury Żydowskiej „Dabru emet” (UAM), członkini Komitetu Nauk o Literaturze PAN (kadencje 2016-2019 oraz 2020-2023). Członkini Otwartej Rzeczypospolitej i Polskiego PEN Clubu. W latach 2016-2020 kierowała Zakładem Badań nad Tradycją Europejską IFP UAM.

Szanowni Państwo!

Zapraszamy Państwa do udziału w V Kongresie Dydaktyki Polonistycznej, będącym kontynuacją czterech poprzednich Kongresów zorganizowanych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (2019), na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (2017), Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (2015) oraz Uniwersytecie Jagiellońskim (2013).

Przewodni temat V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbędzie się w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie Gdańskim, brzmi:

KULTURA SOLIDARNOŚCI w przestrzeni edukacyjnej

Jako organizatorzy kolejnego Kongresu Dydaktyki Polonistycznej chcielibyśmy poprzez wybór jego tematyki odwołać się pośrednio do gdańskiej tradycji wolnościowej, ale zarazem zaproponować namysł nad szerszą perspektywą idei solidarności. Takiej, która przyczyniłaby się do przełamania mnożących się aktualnie w błyskawicznym tempie różnego typu podziałów, w tym wartościujących hierarchizacji, z wpisaną w nie zgodą na poczucie wyższości, wykluczenia czy – jawną lub ukrytą – pogardę.

Mimo wcześniejszych nadziei, związanych także z rozwojem mediów elektronicznych mających służyć działaniom wspólnotowym, umacnianiu demokracji, współczesność staje się czasem rozwijanych głównie dysproporcji i różnic między ludźmi. Temat Kongresu wynika z nasilającego się niepokoju, że w procesie nieustannie dokonującego się dzielenia zagubimy to, co nas łączy, bez względu na wszystkie specyfikacje tożsamościowe (indywidualne, społeczne, regionalne, narodowe). By jednak idea ludzkiej wspólnotowości nie miała charakteru mechanicznego, administracyjnego czy wymuszonego mocą autorytarnej – takiej czy innej – władzy, powinna w naszym przekonaniu korespondować z przemyślaną ideą solidarności wykraczającej poza różne odmiany tzw. interesu plemiennego. Powinna być realizowana nie tyle przez deklaracje (zwłaszcza polityczne), ile w przestrzeni dydaktyki polonistycznej na różnych jej poziomach.

Solidarność zawsze była i pozostanie największym wyzwaniem dla człowieka, ale i największym jego DAREM. O jej niezbędności świadczy również współczesna sytuacja epidemiologiczna i jej – także edukacyjne – konsekwencje. Solidarność potrzebna jest nam nie tylko w czasie zagrożenia, ale i w codziennej, solidnej pracy edukacyjnej, gdyż to ona kreuje, utrwała nasze podstawowe wzorce egzystencji, które przyczyniać się mogą do życia w lepszym świecie niż jest.

Poniżej przedstawiamy zagadnienia, wokół których pragniemy skoncentrować obrady Kongresu

1. W poszukiwaniu PIERWSZEGO (tj. wspólnotowego) języka
 - W ilu światach istniejemy i jakie mamy szanse w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej na odnalezienie języka wspólnotowego, elementarnego języka porozumienia?
Zagadnienie dotyczyłoby refleksji nad:
 - światami równoległymi, osobnymi, antagonistycznymi, wykluczającymi się na różnych poziomach życia społecznego, kulturowego, naukowego;
 - poziomami uczestnictwa w kulturze;
 - miejscem polonistyki na mapie dyscyplin naukowych, zwłaszcza wobec rozwoju wiedzy szczegółowej w naukach ścisłych i przyrodniczych;
 - edukacją polonistyczną wobec uwarunkowań społecznych, wpływu mediów społecznościowych, Internetu itd.
 - Jaka wspólnota jest nam potrzebna? Jak wyznaczać granice wspólnotowości, by nie przekształcić jej w autorytarny przymus jednorodności? Jak te potrzeby i zagrożenia łączą się z dydaktyką polonistyczną?
 - Szkoła / uniwersytet jako przestrzeń dialogu i przestrzeń sporu.
 - Paradygmaty dydaktyki polonistycznej a model wspólnoty.
 - Miejsce polonistyki akademickiej i szkolnej w świecie płynnej rzeczywistości.
 - Edukacja usieciowiona wobec idei solidarności.
2. Przeciwno wykluczeniom: OKNA i DRZWI między osobnymi światami
 - Formy i sposoby ograniczania/otwierania rzeczywistości wykluczających się/ osobnych z powodów:
 - społecznych,
 - kulturowych,
 - językowych,
 - ekonomicznych,
 - religijnych, światopoglądowych itp.
 - Miejsce solidarności wobec problemu opozycji „swojskość – obcość” w przestrzeni kulturowo-językowej.
 - Etyczny i polityczny wymiar edukacji polonistycznej, jej potencjał emancypacyjny, w tym refleksja nad takimi zagadnieniami, jak:
 - literatura – lektura – polityka;
 - języki przemocy, języki wykluczenia w edukacji;

- postkolonializm w edukacji polonistycznej;
- lokalność a uniwersalność;
- nienormatywność w edukacji polonistycznej;
- szkoła a demokracja.

3. SOLIDARNOŚĆ jako ludzkie być albo nie być

- Solidarność jako wartość wyjątkowo cenna i napotykaną ciągle jawne i ukryte przeszkody natury politycznej, rynkowej, psychologicznej (grzech poczucia wyższości, wobec...), medialnej (programy o najwyższej oglądalności „żywią się” często obrazami pogardy i poniżenia), socjologicznej, światopoglądowej itd.
- Solidarność jako dar łatwo deklarowany i odrzucany w praktyce życia społecznego; co zrobić z tym rodzajem hipokryzji w praktyce dydaktycznej / edukacyjnej na różnych jej poziomach.
- Miejsce solidarności w świecie wartości fundamentalnych (relacje między solidarnością, wolnością, tolerancją i demokracją) wobec zagrożeń XXI wieku.
- Uniwersytet / szkoła w dobie neoliberalizmu a solidarność.
- Solidarność postantropocentryczna / posthumanistyczna?

Z powodu sytuacji pandemicznej termin V Kongres Dydaktyki Polonistycznej ulega przesunięciu. Odbędzie się on w dniach **19-22 października (środa - sobota) 2022** roku. Szczegółowsze informacje prześlemy w następnych komunikatach.

Gorąco zapraszamy do Gdańska!

Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego
V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej
prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska

Sprawozdanie z seminarium i panelu dyskusyjnego

W numerze 12. czasopisma „Polonistyka. Innowacje” z roku 2020 ukazał się artykuł profesora Krzysztofa Biedrzyckiego zawierający jego autorski projekt podstawy programowej z języka polskiego. Artykułowi towarzyszyło zaproszenie do dyskusji i rozpoczęcia debaty nie tylko nad kształtem przyszłego dokumentu ministerialnego, ale także nad wartościami szkolnej polonistyki w ogóle.

W odpowiedzi na zamieszczony w „Polonistyce. Innowacje” apel zespołu Szkoły Edukacji PAFW i UW zorganizował w dniu 3 marca 2021 r. spotkanie i debatę panelową. Zapis tego spotkania prezentujemy poniżej. Debata odbywała się zdalnie, na platformie GoogleMeet.

dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ, IBE:

(...) Pozwoliłem sobie wyjść z inicjatywą, którą przedstawiłem Państwu. Napisałem swoją podstawę programową. Dlaczego ją napisałem? Nie zrobiłem tego specjalnie w czasie pandemii, zacząłem o niej myśleć kilka lat temu. Gdy w 2017 roku wchodziła w życie nowa podstawa programowa, należałem do jej krytyków. (...) Pomyślałem, że może warto by zrobić taką podstawę, która byłaby odpowiedzią na tamtą.

Co mnie uwiera w obecnie obowiązującej podstawie? Jej fundamentalnym problemem, zresztą dotyczy to nie tylko języka polskiego, ale też pozostałych przedmiotów, jest jej protoakademicki charakter. (...) Mam wrażenie, że sytuacja pandemiczna obnażyła niewłaściwość tego rodzaju prowadzenia dydaktyki, dlatego że największy problem mamy tam, gdzie trzeba przekazać tzw. twardą wiedzę. I z tego trzeba wyciągnąć wnioski, a w konsekwencji zastanowić się, co tak naprawdę powinno być celem nauczania. (...)

Mówmy o tym, co jest na lekcjach języka polskiego najważniejsze – to nauczanie porozumiewania się, tworzenie pewnego rodzaju wspólnoty, w której będziemy potrafili rozmawiać. Taki jest chyba główny cel, jeśli chodzi o uczenie języka, żeby uczeń – młody człowiek, który wchodzi w dorosłe życie, potrafił opowiedzieć o sobie, potrafił porozumieć się, żeby potrafił funkcjonować w sytuacji społecznej. Coraz ważniejsze staje się, żeby ten dyskurs stał się narzędziem budowania zbiorowości, ale też wzajemnego poznania się. Także poznania świata, bo do tego służą język, kultura, literatura. Czytamy po to, by dowiedzieć się czegoś o drugim człowieku, a nawet by odkryć coś z siebie, co może nie wydawało nam się oczywiste. Najważniejsze jest umieć czytać, rozumieć, interpretować i rozmawiać o utworze. Żeby tekst coś nam mówił o nas, żebyśmy go przeżywali, uwe wnętrzniali. Takie, w moim przekonaniu, są zadania przedmiotu język polski.

dr hab. Magdalena Trysińska, UW:

Proszę Państwa, chciałam zacząć od wyjaśnienia, że jestem językoznawcą. To też jest istotne, bo reprezentujemy tutaj dwa środowiska: literaturoznawcze i językoznawcze. Sytuacja polonistów jest nieco podwójna, na uniwersytetach mamy dwa instytuty: językoznawczy i literaturoznawczy, mamy dwie różne dyscypliny, ale wiemy doskonale, że w szkole, na lekcjach języka polskiego nie ma takiego podziału. I język polski to język polski: mieści się w nim językoznawstwo, literaturoznawstwo, kulturoznawstwo. Język polski, zawsze mówię to studentom, to jest taki przedmiot, w który wkłada się wszystko. Kiedy nie wiadomo, gdzie „upchnąć” różne treści, na przykład z edukacji medialnej, zajmie się tym polonista (...).

Jako językoznawca patrzę na podstawę programową z perspektywy komunikacyjnej. Język jest dla mnie narzędziem poznania i porozumiewania się. Takie podejście powinno być przede wszystkim realizowane na języku polskim. (...)

Podpisuję się pod tym, że podstawa programowa, jak i cała szkoła, powinna być mniej scjentystyczna. Od kilku lat prowadzę badania kompetencji językowych uczniów liceów i techników powiatu kwidzyńskiego. Tutaj najbardziej uwidacznia się konieczność różnicowania (...). Zróżnicowanie programu, np. liceów i techników. W tej chwili jest tak, że i w jednym i w drugim typie szkoły mamy tę samą podstawę programową, (...) przygotowujemy uczniów do tej samej matury. To chyba jest błąd, ponieważ uczniowie techników, na przykład w klasie o profilu technik automatyk, potrzebują zupełnie innych umiejętności, mają też inne kompetencje. (...) Postulowałabym zróżnicowanie programów przynajmniej tych dwóch typów szkół: w technikach i liceach. We Francji funkcjonuje matura techniczna – i ta matura daje możliwość aplikowania na uczelnie techniczne, nie uniwersytety. (...)

dr hab. Maciej Michalski, prof. UG:

Chciałbym wystąpić z pozycji pesymisty–prowokatora. Mam poczucie, że pandemia ujawniła i powiększyła jeszcze bardziej rozdzźwięk pomiędzy współczesną rzeczywistością a szkolną edukacją polonistyczną. I to jest rozdzźwięk, który zaczyna być niebezpieczny, bo to skutkuje coraz większymi podziałami pokoleniowymi i społecznymi. Rzeczywistość funduje, fundowała od dawna, a pandemia to wszystko skumulowała, kryzysy wspólnoty, demokracji, kapitalizmu, kryzysy poznawczy, kryzysy środowiskowe, wojny kulturowe... można długo wyliczać. To wszystko sprawia, że lęki młodych ludzi są zdecydowanie większe niż wynikające z etapu rozwojowego: to także dużo silniejsze lęki dotyczące przyszłości. (...)

To rzeczywiście jest sytuacja, w której nie powinniśmy pozwalać, aby rozdzźwięk między szkołą a światem się pogłębiał. W związku z tym zmienia się edukacja polonistyczna, która, jak wcześniej powiedziała prof. Magdalena Trysińska, jest miejscem, do którego wrzuca się mnóstwo rzeczy, rzeczywiście sprawiając, że polonista staje się odpowiedzialny niemal za wszystko. Nie da się jednak ukryć, że my jako poloniści zajmujący się językiem, komunikacją, kulturą mamy narzędzia, które pozwalają o tych problemach mówić.

Marzy mi się, żeby nowa podstawa programowa była pisana od strony problemów, doświadczeń, tematów, ale nie od strony tego, co chcemy reprodukować jako nasz własny dyskurs specjalistyczny. Teraz myślimy o naszych uczniach tak, jak profesor Sławiński kiedyś napisał: jako o młodych pomocnikach docenta IBL-u, których kształtujemy, reprodukując nasz własny akademicki dyskurs. Być może na to, co powinniśmy robić jako poloniści w szkole, powinni spojrzeć życzliwi specjaliści innych dziedzin i wyznaczyć nam cele, wartości, doświadczenia i emocje, o których powinniśmy uczyć. (...)

dr hab. Krystyna Koziółek, prof. UŚ:

(...) Pozwólcie państwo, że na początek przytoczę zdanie Tadeusza Sławka z jego nowej książki: (T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć?*, Katowice, 2021): „Wyjście z domu do szkoły, odtwarzało moment narodzin – opuszczenia bezpiecznej, lecz zamkniętej przestrzeni i stanięcia wobec otchłani rzeczy przygodnych i nieznanych.” Cytuję to zdanie zatrwożona tym, jak będzie wyglądała szkoła po pandemii. Edukacja w podstawowym, źródłowym myśleniu jest przede wszystkim wyjściem z domu. I to jest to, co mam nadzieję, niedługo nas czeka – może już jesienią, na wszystkich poziomach kształcenia. Jeżeli wychodzę z domu, to muszę sobie w świecie zewnętrznym poradzić. Jestem, można powiedzieć, adeptem życia. Uczymy (się) języka polskiego, żeby się porozumiewać, ale również po to, aby sprostać życiu. (...) Myślę, że pomocowy charakter naszego przedmiotu jest teraz absolutnie najważniejszym elementem kształcenia. Także w kwestii

samopomocy, żeby uczeń potrafił wypowiadać to, co czuje i myśli – nie tylko w języku znanych i nieznanymi tekstów literackich, ale także dzięki nazywaniu własnych przeżyć.

Jeśli kształcenie ma być wyjściem z zamknięcia, ważne w projektowaniu podstawy programowej jest też wyjście poza ramy przedmiotu. Nie chodzi mi wyłącznie o rozdzwięk między językoznawstwem a literaturoznawstwem, który staramy się zasypywać od wielu lat. (...) Myślę, że tu chodzi jeszcze o coś więcej, co nawet nie jawi nam się jako nauka, tylko wiąże się z całym kosmosem spraw, w którym nasi uczniowie żyją. Sądzę, że ten pomocowy, samopomocowy charakter zajęć, to właśnie pedagogiczne towarzyszenie naszym uczniom w wyjściu z domu, objaśnianie im realnego świata, tego nowego miejsca, w którym musimy się teraz w jakiś sposób odnaleźć. To praktykowanie empatii i nadziei. Powinniśmy to uwzględnić w doborze tekstów i tego, o czym będziemy mówić na lekcji.

Chcę się jeszcze odnieść do kwestii różnicowania wiedzy na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Jako absolwentka klasy matematycznej, żona polonisty, który skończył technikum (a nie jest wyjątkiem) wiem, że decyzja o wyborze studiów humanistycznych albo innych zapada niejednokrotnie tuż przed maturą. Sądzę, że pomysł z maturą techniczną powinien być jakoś powiązany z tworzeniem możliwości podjęcia studiów na innych kierunkach. (...)

dr hab. Witold Bobiński, prof. UJ, SE PAFW i UW:

Można by się zdziwić, że mówimy wspólnym głosem, a mamy taką szkołę, jaką mamy, mamy taką podstawę, jaką mamy. A właściwie wspomnieliśmy o tym, że najlepiej zacząć wszystko od nowa i pewnie i na to byśmy się zgodzili. Mój głos także będzie w zgodzie z tym, co tu powiedzieliśmy. (...)

A teraz wyobraźmy sobie, co by się wydarzyło, gdyby książka *Odszkolnić społeczeństwo* Ivana Illicha z lat 70. XX wieku się zrealizowała. To się zaskakująco teraz realizuje, bo jeżeli przeżyjemy jeszcze 2–3 lata nauczania zdalnego, pandemicznego, to będzie kolosalna katastrofa edukacyjna. (...) Mamy nauczanie indywidualne, grupowe, prywatne, większy wpływ rodziców, zróżnicowany poziom doświadczeń edukacyjnych, nierówny dostęp, elitaryzm, obszar społecznie odcięty od edukacji pojawia się bardzo wyraźnie. Czego nie mamy? Równego dostępu do edukacji, szans startu życiowego, edukacji masowej, rozpoznania potrzeb uczniów, procesów socjalizacji, budowania empatii, postaw otwartych na innego, nie mamy szans budowania społeczeństwa. (...)

Edukacja polonistyczna jest dla mnie przygotowywaniem do życia wśród innych i z innymi. (...) Te fundamentalne cele, zebrane tu przeze mnie, lokowałyby się w hasłach: poczucie sensu, satysfakcja, dobrostan, relacje z innymi, instynkt ciekawości, potrzeba (z)rozumienia, imperatyw działania/tworzenia. Chciałbym, aby nauczanie szkolne kreowało te jakości, te stany,

te aktywności, te relacje w obszarze kształcenia polonistycznego. A zatem wartości nie tylko polonistyczne, ale przecież także polonistyczne, którym według mnie należy podporządkować podstawę programową, i które są wpisane częściowo w podstawę Krzysztofa Biedrzyckiego, byłyby takie: rozumienie, porozumienie, rozmowa, satysfakcja, przyjemność, radość, wzruszenie, refleksja, wdzięczność, zobowiązanie, tworzenie, nadzieja, odkrycie, odpowiedzialność, odczuwanie, empatia, pomoc, więź, wspólnota, wolność. (...)

Przypatrując się podstawom z innych krajów, szukając innych centralnych pojęć, znajduję właściwie dwa: to jest język (*language*) i biegłość (*literacy*). Oczywiście w podstawie fińskiej jest to „wielobiegłość” (*multiliteracy*). (...)

Proszę zobaczyć, to są te *transversal competencies*, inaczej umiejętności kluczowe, które są wpisane na taki okrąg, w którym jest 8 obszarów. (...) Edukacja humanistyczna, literacka, językowa, jest taką „poprzeczną edukacją”, która się w każdym obszarze znajduje i powinniśmy być świadomi tych obszarów. Powinna się wyzbyć tego, o czym Państwo mówicie, egocentryzmu dziedziny. (...)

Na koniec to, co jest właściwie takim przesłaniem wszystkich europejskich podstaw programowych, które ja bardzo doceniam (...): sprawczość ucznia, wartość ucznia (jako osoby i uczestnika społeczności), aktywność i poczucie sensu. To jest jakby duch, który przenika te wszystkie dokumenty. (...) Podstawa programowa – według mnie – to jest po prostu rama, w którą wpisujemy zdarzenia i doświadczenia, których człowiek doznaje w podróży po świecie języka i szeroko rozumianej kultury. Ale tę ramę powinni wypełniać w dużej mierze nauczyciele. (...)

dr hab. Krzysztof Koc, prof. UAM:

(...) Z dotychczasowych wypowiedzi wynika, iż domagamy się w edukacji już nie ewolucji, ale rewolucji. I w tym kontekście Frédéric Gros ma rację, gdy w swojej książce o nieposłuszeństwie pisze, że problemem jest nie to, dlaczego ludzie się buntują, tylko dlaczego są posłuszni. Najwyższy czas zatem, aby jasno wyrazić, jaka edukacja jest nam potrzebna i jakiej chcemy. Czy instytucje państwowe nie istnieją po to, by takie oczekiwania obywatelskie zaspokajać? (...)

Dydaktyka realizuje ważną funkcję ostrzegawczą, co warto w procesie uczenia się i nauczania mocno wyeksponować. Widać to na przykładzie pandemii, która rujnuje nie tylko system edukacyjny, ale także wiele innych obszarów. Okazało się między innymi, że przyczynił się ona do wzmocnienia myślenia etnocentrycznego i egoistycznego (...). Edukacja humanistyczna służy więc temu, żeby takie mechanizmy objaśniać, pokazywać oraz dzięki takiej refleksji kształtować myślenie obywatelskie .

Istotnym filarem, na którym warto zbudować nowy projekt kształcenia humanistycznego, jest także nauczanie komunikacyjne. Dzisiaj nauczyciel, który chce w ten sposób uczyć, jakoś to może robić, ale obowiązująca podstawa programowa preferuje jednak rozwijanie sprawności językowej w duchu gramatyki opisowej. Przyszła podstawa powinna jednoznacznie ten dualizm znieść (na korzyść nauczania komunikacyjnego). Jest to tym bardziej uzasadniony postulat, że żyjemy w epoce powszechnej dezinformacji, manipulacji, propagandy, nieuczciwego wykorzystywania języka, agresji językowej itp. (...), a te zjawiska domagają się edukacyjnej odpowiedzi.

Ważne jest rozwijanie umiejętności mówienia, które jest przecież podstawową praktyką komunikacyjną ucznia. (...) Trwająca pandemia pokazuje, jak bardzo potrzebne są i będą zajęcia, na których młodzi ludzie mogą się wypowiedzieć. Uważam, że jest to obecnie bardzo zaniedbany obszar, a do kryzysu mówienia mocno przyczynia się również nauczanie online.

W nowej podstawie programowej warto też dowartościować czytanie, ale nie jako praktykę służącą opanowaniu instrumentarium teoretycznoliterackiego, ale jako praktykę kulturową w rozumieniu Ryszarda Koziółka czy Michała Pawła Markowskiego. Myślę choćby o *slow readingu*, o którym pisał Markowski, czyli o czytaniu powolnym, pogłębionym, jakościowym, uważnym.

Do przemyślenia pozostają też inne istotne kwestie, na przykład, jak podejmować namysł nad tożsamością narodową. Język polski jest bowiem mocno obciążony ideologiczną perspektywą jej rozumienia. Najwyższy czas przemyśleć na nowo, czym w ogóle jest tożsamość zbiorowa i dowartościować w tym kontekście tożsamość indywidualną. Współcześnie nie ma między nimi symetrii. Szkoła od wielu lat jest ukierunkowana na myślenie o wspólnotcie wyobrażonej, ale wyobrażenie to jest archaiczne, uproszczone, rzadko zainteresowane indywidualnym losem młodego człowieka, żyjącego tu i teraz.

Warto się również zastanowić nad sposobem rozumienia tradycji w edukacji humanistycznej. Dzisiaj ma ona raczej charakter zamknięty – od dawna w szkole czytamy te same teksty, które są stale tak samo omawiane. Tymczasem istnieje potrzeba spojrzenia na dzieła ważne dla polskiej i europejskiej tradycji jako na opowieści objaśniające to, jacy jesteśmy, jacy są inni, jak postrzegamy świat.

Dyskusja ogólna

prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz, UJ:

Zacznę od podziękowań dla Krzysztofa Biedrzyckiego. My oczywiście przegadaliśmy wspólnie, także z Witoldem Bobińskim i w wielu różnych innych gremiach, setki godzin o poprawie edukacji, ale tylko Krzysztofowi chciało się to wszystko spisać. Jego projekt to punkt wyjścia – mamy o czym dyskutować i co zmieniać.

Ja się zgadzam prawie ze wszystkim, co jest wpisane w tę propozycję. Jest bardzo uczniocentryczna. Gdybyśmy chcieli wskazać w niej słowa kluczowe, to po pierwsze byłoby to na pewno słowo: „wsparcie”. To jest sens pracy każdego nauczyciela i sens edukacji w ogóle – wsparcie każdego poszczególnego ucznia. Kolejne kluczowe słowa to: integracja, spójność, odpowiedzialność – one determinują kształt tego, co zostało zapisane.

Bliska jest mi również sugestia Witolda Bobińskiego na temat pójścia w kierunku większej ogólności zapisów podstawy i redukcji jej treści. Idea irlandzka pod tym względem jest dla mnie przekonująca.

Podzielię się teraz jednak dwiema wątpliwościami. Pierwsza dotyczy tego, że ogólność oznacza większą wolność dla nauczyciela. (...) Należy zatem zacząć od uświadomienia nauczycielom, czym jest ta wolność, jak z niej odpowiedzialnie korzystać, jak wybierać lektury, ale przede wszystkim: po co. Na lekcjach języka polskiego mogą przecież znaleźć się nawet teksty grafomańskie – dzięki nim łatwiej zrozumieć i docenić arcydzieło. Żeby tak się stało, warto pomyśleć o gruntownym przygotowaniu polonistów – tych, którzy dopiero studiują, ale także tych, którzy już pracują w szkołach. Finowie, którzy zmieniali swoją podstawę programową, wprowadzali ją przez pięć lat, przygotowując swoich nauczycieli. (...)

A teraz druga moja wątpliwość. Z jednej strony wydaje się, że podstawa programowa nie powinna mieć charakteru doraźnego. To dokument, który ma służyć przez lata. Zaraz jednak powiem coś, co się przeciwstawia takiej tezie. Jesteśmy w naprawdę wyjątkowej sytuacji. I nie myślę tylko o pandemii, ale w ogóle o ostatniej dekadzie. W edukacji, także w podstawie programowej, nacisk powinien być położony na odbudowanie zdewastowanych relacji społecznych. Prawdę mówiąc, nie wierzę w to, że nasze pokolenie zdoła je odbudować. Wierzę jednak, że młodych ludzi można uczyć negocjacji, rozmawiania, słuchania... (słuchania – tego w ogóle nigdzie w programach nie ma!), budowania konsensusu, świadomości sprawczej mocy mowy, świadomości, że za pomocą języka możemy zmieniać świat. (...)

dr Zofia Zasacka, Biblioteka Narodowa, IBE:

Mam perspektywę socjologiczną spojrzenia na podstawę programową. Szkoła publiczna jest miejscem, w którym dzieci z różnych baniek społecznych mogą się spotkać. Jest to też (...) miejsce wykluczenia, przemocy, utrwalania pewnych stereotypów społecznych i kulturowych. Dlatego tak często powtarzają Państwo te kwestie komunikacyjne – one są kluczem. To wielkie zadanie stawiane jest polonistyce. Moje pytanie brzmi – jak Witold Bobiński i Krzysztof Biedrzycki wyobrażają sobie absolwenta szkoły uczonego za pomocą takiej podstawy programowej. Lata temu sama analizowałam wzory oczekiwanych absolwentów zapisanych w podstawach programowych jeszcze z czasów PRL-u. Mnie się marzy taki „sprawczy obywatel”, który potrafi rozwiązywać swoje problemy samodzielnie, ma tę „skrzynkę

narzędziową”, w którą został wyposażony w szkole, która pomaga mu komunikować się ze światem – tutaj teksty kultury i literatura mają być pomocne.

Dlaczego obywatel? Ważne jest myślenie wspólnotowe, rozumienie, że liczy się nie tylko własny, jednostkowy sukces. Jest to kształtowane na wielu poziomach: poczucie odpowiedzialności i dobrego bycia razem. W polskiej szkole dzieje się to rzadko, na przykład mało pracuje się w grupach. Brakuje modelu współpracy i komunikacji, którego powinna uczyć szkoła. (...) Pierwsza lekcja, którą zdobywamy w szkole, to lekcja odpowiedzialności za innych, to także lekcja rozmowy, w której pomaga nam czytanie literatury. (...)

Opracowanie materiału:

Marcin Sieradzki, Gabriela Bakunowicz, Kinga Białek, SE PAFW i UW

W stronę nowej podstawy programowej

Agnieszka Kania

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-1113-7179

Kiedy na łamach pisma „Polonistyka. Innowacje” (nr 12/2020) ukazała się koncepcja podstawy programowej języka polskiego autorstwa Krzysztofa Biedrzyckiego bez – jak zauważali czytelnicy – proponowanej listy lektur, wielu polonistów odetchnęło z ulgą, że czas wolności i zmiany obecnej opresyjnej sytuacji nadejdzie prędzej czy później. Do namysłu nad autorską wizją podstawy, obejmującej czas od przedszkola do matury i inspirowanej zagranicznymi rozwiązaniami, zostali zaproszeni przedstawiciele katedr dydaktycznych z kilku uniwersytetów, nauczyciele polonisci, doktoranci i studenci.

19 kwietnia 2021 roku w ramach działalności Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego został zorganizowany panel dyskusyjny pn. *W stronę nowej podstawy programowej języka polskiego*, w którym wzięło udział ponad 140 osób z całej Polski. Spotkanie prowadziła Anna Janus-Sitarz, kierownik CBEiKU, a swoje stanowiska i opinie w części panelowej przedstawili: Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Beata Ciesielka-Piątek, Bernadeta Odrzywolska, Katarzyna Grudzińska, Agnieszka Kania.

Anna Janus-Sitarz postawiła przed uczestnikami panelu i gośćmi ważne pytania dotyczące przyszłości polonistyki szkolnej: Jakich zmian potrzebuje polska szkoła, aby wspierać rozwój ucznia? W jakim stopniu czas nauczania zdalnego zmienił spojrzenie na priorytety edukacji polonistycznej? Jakiej podstawy programowej języka polskiego oczekują nauczyciele? Jak szkoła powinna przygotowywać do umiejętności wspólnego życia? Prowadząca rozmowę podkreśliła także, że celem szkoły jest pokazanie młodym ludziom, jak żyć wspólnie, a podstawa programowa z definicji powinna dawać nauczycielom dużą przestrzeń wolności, w tym nie narzucać długiej listy lektur obowiązkowych.

Jako pierwszy z panelistów głos zabrał autor nowej podstawy, Krzysztof Biedrzycki¹. Za główne założenie swojej wizji uznał wyposażenie uczniów w umiejętności komunikowania się, bycia z innymi, poznawania drugiego człowieka i przeżywania literatury, bo te okazały się w czasie zdalnego nauczania znacznie ważniejsze niż, przykładowo, odróżnianie zdań podrzędnych przydawkowych od okolicznikowych. Podkreślił konieczność spójnego myślenia o podstawie programowej – od przedszkola do egzaminu maturalnego i traktowania edukacji (wszystkie poziomy nauczania, wszystkie przedmioty) jako całości. Kompetencje polonistyczne, które należy świadomie kształtować, podzielił na językowo-komunikacyjne i literacko-kulturowe. Korzystając z zapisów w fińskiej podstawie programowej, rolę nauczyciela ujął jako kogoś, kto uczniów zachęca, towarzyszy im i ich inspiruje.

Witold Bobiński, prezentując diagnozę obecnego, (po)pandemicznego stanu edukacji w Polsce, który charakteryzuje między innymi brak równego dostępu do nauczania na dobrym poziomie i równych szans na starcie życiowym, niedostateczne rozpoznawanie potrzeb młodzieży i niedostosowywanie do nich procesów socjalizacji, znikoma obecność działań kreujących empatię i kształcących postawy otwartości na Innego, doszedł do wniosku, że zjawiska te dają małe szanse na zaistnienie w Polsce rzeczywistej budowy społeczeństwa obywatelskiego. Sytuując powinności edukacji polonistycznej na tle misji i celów edukacji powszechnej, Witold Bobiński określił je jako dążące do „budowania siebie”, a zatem prowadzące do: poczucia sensu, satysfakcji, dobrostanu, relacji z innymi, instynktu ciekawości, potrzeby (z)rozumienia, imperatywu działania/tworzenia. Jako wartości nie tylko polonistyczne wymienił: rozumienie, porozumienie, rozmowę, satysfakcję, przyjemność, radość, wzruszenie, refleksję, wdzięczność, zobowiązanie, tworzenie, nadzieję, odkrycie, odpowiedzialność, odczuwanie, empatię, pomoc, więź, wspólnotę, wolność. Wobec tak rozumianego sensu kształcenia polonistycznego podstawa programowa – zdaniem panelisty – powinna się opierać na kilku istotnych przesłaniach: sprawczości ucznia, wartości ucznia jako osoby i uczestnika społeczności, aktywności, poczuciu sensu, fundamentach dorosłego, udanego życia.

Jak nietrudno się domyślić, nakreślonych przez Witolda Bobińskiego ideałów próżno szukać w konstrukcji obowiązującej od 2018 roku i opartej na wiedzy podstawy programowej, natomiast są one wpisane lub mogą zostać zrealizowane dzięki otwartym i skoncentrowanym na dobru ucznia jako osoby zapisom w koncepcji Krzysztofa Biedrzyckiego.

W dalszej części spotkania głos został oddany polonistkom z różnego typu szkół. Beata Ciesielka-Piątek ze Szkoły Podstawowej nr 33 w Krakowie, przewodnicząca Stowarzyszenia Polonistów, zwróciła uwagę na etyczność wizji podstawy Krzysztofa Biedrzyckiego i pojawiającą się tam często kategorię prawdy. Podkreśliła, że podobnie jak uczniowie, także nauczyciele

¹ Biedrzycki K., 2020, *Propozycja nowej podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12.

potrzebują wiedzieć, że to, co robią, jest sensowne. Dobór treści i cele nauczania języka polskiego powinny uwzględniać możliwość szukania odpowiedzi na pytanie: „Jak żyć?” i kształtowanie postawy otwartości na świat. Wartościowe – zdaniem panelistki – jest podkreślanie w nowej koncepcji konieczności wiązania kształcenia języka uczniów także z uczeniem się na innych przedmiotach. Dla nauczyciela podstawa programowa powinna być mądrym i jasnym przewodnikiem, a nie jedynym punktem odniesienia, zatem koncepcję Krzysztofa Biedrzyckiego warto jeszcze bardziej uogólnić, pamiętając nieustannie o potrzebie wspierania nauczycieli i proponowania im oferty doskonalenia zawodowego ze strony uniwersytetów. Jako kwestię do zweryfikowania Beata Ciesielka-Piątek podała liczbę zaproponowanych diagnoz i egzaminów w szkole podstawowej, zauważając równocześnie, że systematyczne kształcenie umiejętności mówienia jest w naszym systemie edukacji zaniedbane. Na koniec dodała postulat o stworzeniu minimalnej listy lektur i dawaniu uczniom oraz nauczycielom możliwości wyboru książek do omówienia na lekcji.

Katarzyna Grudzińska z Zespołu Szkół Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie wypowiadała się jako polonistka ucząca w technikum i znająca problemy nauczania języka polskiego w szkole branżowej. Podziękowała za doskonały warsztat dydaktyczny autora opracowania i za ideę integracji nauczania różnych treści między poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Jej wątpliwości wzbudził zaproponowany system diagnoz i egzaminów – uznała, że zbyt wcześnie małe dzieci miałyby być poddawane presji, a tym samym mogłyby nie wykazać swoich prawdziwych umiejętności. Przede wszystkim jednak niemożliwy w realizacji i oddalony od faktycznych potrzeb rynku jest zdaniem Katarzyny Grudzińskiej pomysł sprawdzianu kompetencji polonistycznych po szkole branżowej. Z uznaniem panelistka odniosła się natomiast do idei diagnozy po klasie siódmej oraz rezygnacji Krzysztofa Biedrzyckiego z tak zwanego testu czytania ze zrozumieniem na egzaminie maturalnym. Poddała też pod rozagę osób dyskutujących o edukacji polonistycznej kwestię konieczności zweryfikowania kanonu lektur w szkole średniej.

Przedostatnia panelistka, Bernadeta Odrzywolska z I Liceum Ogólnokształcącego w Nowym Sączu, zwróciła uwagę na brak listy lektur w propozycji nowej podstawy – przyjęła ten fakt za dobry symptom w odniesieniu do obecnego, stanowczo zbyt długiego i nieadekwatnego do potrzeb młodzieży wykazu obowiązujących tekstów. Za niezwykle wartościową cechą pomysłu Krzysztofa Biedrzyckiego polonistka uznała także spiralne kształcenie umiejętności tworzenia różnego typu wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym oraz zwrócenie uwagi na kompetencje miękkie jako niezbędne młodemu człowiekowi na każdym etapie życia. Na poziomie rozszerzonym za bardzo dobre rozwiązanie została uznana formuła egzaminu ustnego w postaci dyskusji czy debaty, ale konieczne byłoby tutaj uwzględnienie

potrzeb i predyspozycji uczniów klas niehumanistycznych, którzy także wybierają egzamin z języka polskiego w zakresie rozszerzonym.

Pisząca te słowa odniosła się przede wszystkim do sytuacji nauczyciela stojącego obecnie przed koniecznością realizacji opresyjnej podstawy programowej i przedstawiła przebieg poprowadzonych przez siebie warsztatów, które miały na celu zachęcić polonistów do ocalenia swojej autonomiczności i utrzymania wiarygodności w oczach uczniów. Za walory dokumentu Krzysztofa Biedrzyckiego uznała uczniocentryczność, nawiązywanie w kształceniu polonistycznym do innych przedmiotów, co stwarza szansę na holistyczne podejście do nauczania, odnoszenie się do konieczności radzenia sobie uczniom z kontaktem (nadawczo – odbiorczym) z różnymi mediami, otwartość na potrzeby współczesności. Jako do nieco utopijnej w obecnych warunkach organizacyjnych i wobec istniejącej kultury edukacji odniosła się do wizji przeprowadzania standaryzowanych testów oraz formułowania po nich informacji zwrotnych – rozporządzenie o ocenianiu nadal jest w tej kwestii martwe w wielu szkołach. Również niektóre szczegółowe zapisy, jak temat słowotwórstwa w klasach IV–VI, czy ogólność niektórych sformułowań wobec możliwości ich weryfikacji zostały przedstawione jako kwestie do dalszej dyskusji i doskonalenia omawianych zapisów programowych. Na koniec padło kilka pytań otwartych: Czy nauczyciele poloniści są / będą przygotowani do interpretacji dzieł z różnych dziedzin twórczości, np. muzyki i edukacji medialnej? Ile godzin lekcji języka polskiego w tygodniu potrzeba na praktyczne kształcenie złożonych umiejętności wymienionych w nowej koncepcji podstawy?

W toku dyskusji utworzonej przez Annę Janus-Sitarz wypowiedzi mieli poloniści szkolni (Teresa Wójcik, Sylwia Magiera-Peternek), studenci (Katarzyna Możejko) i przedstawiciele uczelni (Ewa Jaskółowa, Marek Pieniążek, Jadwiga Kowalikowa, Anna Śłószarz, Paweł Sporek). Zwrócono uwagę na realia pracy nauczyciela – ocenianie jego pracy w kontekście wyników egzaminów; podkreślono konieczność precyzyjnego określenia adresata podstawy – powinien nim być nauczyciel, a nie uczeń; pochwalono ideę połączenia kształcenia literackiego z dążeniem do spotkania z emocjami i dobrostanem uczniów; uznano projekt Krzysztofa Biedrzyckiego za wizję nowoczesnego kształcenia humanistycznego; postulowano oddanie sprawczości w ręce polonistów szkolnych i dostosowanie ilości materiału programowego do liczby lekcji języka polskiego; dostrzeżono inspirującą do własnych działań wartość propozycji nowej podstawy, a równocześnie brak wpisanej w nią strategii dydaktycznej – sposobu realizacji treści.

Podsumowując rozmowę, Anna Janus-Sitarz podkreśliła, że twórcze działania oddolne wobec wymagań programowych mają największą wartość i zachęciła wszystkich obecnych do ich podejmowania. Jej zdaniem czynna postawa wobec odgórnych decyzji i na przykład wyrażanie sprzeciwu wobec rozwiązań niemożliwych do realizacji powinny zaistnieć i w kręgach szkolnych polonistów, i ze strony dydaktyków akademickich.

Po zakończonym spotkaniu organizatorzy otrzymali wiele kolejnych cennych komentarzy. Między innymi Maciej Wróblewski zaproponował, by autor umieścił w swoim dokumencie nawiązania nie tylko do muzyki „poważnej”, ale także popularnej, której chętnie słuchają uczniowie, i ludowej. Inna sugestia to „wykorzystanie w większym stopniu relacji między współczesnymi badaniami literackimi a nowymi mediami. Sprawa dotyczy dwóch form lub zjawisk: gier (RPG, komputerowych, na konsolę etc.) oraz fan fiction. W wypadku gier istotne jest wyzyskanie kategorii narracji, natomiast w wypadku fan fiction istotne są twórcze przekształcenia literackich (filmowych i serialowych także) fabuł, wątków, postaci, motywów”. Ważne dla komentatora jest także hasłowe ujęcie w podstawie dwóch relacji: człowiek – społeczeństwo oraz obywatel – państwo.

Kinga Białek natomiast opowiada się za trwałą zmianą w wartościowaniu edukacji polonistycznej: „Uczestnictwo w kulturze to czytanie literatury pięknej, ale także umiejętność korzystania z tekstów publicystycznych, filmów (w tym dokumentalnych), kultury popularnej, słowem – gotowość do wykorzystania narzędzi do pracy z tekstem w różnych życiowych sytuacjach. Taka myśl jest obecna w projekcie Krzysztofa Biedrzyckiego, warto byłoby zadbać o trwalsze włączanie jej do praktyki dydaktycznej, jako ważnego celu, a nie tylko dodatkowej aktywności”.

Przedstawione głosy udowadniają, jak bardzo potrzebne jest odmienne od obowiązującego po reformie, dostosowane do realnych potrzeb szkoły, spojrzenie na ideę podstawy programowej. Wszyscy wypowiadający się akceptują holistyczną i skupioną na dobru ucznia filozofię nauczania – w tym zwłaszcza wizję kształcenia na przedmiocie język polski – jaką przyjął i zastosował Krzysztof Biedrzycki. Dyskusji poddawane są niektóre systemowe rozwiązania autora koncepcji (w tym ciąg diagnoz i egzaminów), a także – w dążeniu do preferowanej i upragnionej w edukacji wolności – szczegółowość niektórych wymagań, które powinny zdaniem wielu dyskutantów mieć bardziej uogólniony charakter.

Oddolna praca nad podstawą programową języka polskiego została zainicjowana i koniecznie powinna być kontynuowana w kontakcie ze środowiskiem nauczycieli praktyków. Pozostaje mieć nadzieję, że jej efekty dobrze przysłużą się edukacji, gdy tylko rozmowa o odejściu od kultury szkoły opartej na transmisji wiedzy znów stanie się możliwa.

O Zagładzie w szkole na lekcjach polskiego

Bogumiła Kólkiewicz

III Liceum Ogólnokształcące

im. gen. Józefa Sowińskiego w Warszawie

Chciałabym zacząć od głosów obecnych osiemnastolatków. Są wśród nich tacy, którzy właśnie przed naszą lekcją pierwszy raz zetknęli się z literaturą poświęconą Zagładzie. Wydaje się niewiarygodne, że aż do klasy maturalnej można nie przeczytać na ten temat nic, a wojnę i okupację znać jedynie z popkultury.

To, z czym zostałam po lekturze, to głównie strach, ból i niechęć do drugiego człowieka. Wcześniej nie byłam sobie w stanie wyobrazić, że ktoś jest zdolny opracować tak detaliczny plan na pozbawienie życia milionów osób. Nie mam pojęcia, co kierowało tymi, którzy się do tego przyczynili. Ciężko jest mi uwierzyć w to, że niektórzy z nas są tak wyprani z uczuć i tak bardzo spaczeni¹.

Otwarcie oczu i niedowierzanie. Strach, ból, niechęć do drugiej osoby. Uświadomienie sobie pierwszy raz w życiu, do czego zdolny jest człowiek. Taka jest reakcja młodej dziewczyny. Przygotowując lekcje o literaturze Holocaustu, myślałam o moich uczniach, o ocalałych, o ofiarach.

Kiedy nauczyciele czytają z uczniami utwory o wydarzeniach sprzed 80 lat, mierzą się nie tylko z dramatyczną przeszłością, ale i z trudami mówienia wynikającymi z instrumentalizacji historii i z jej wieloletniego zakłamywania. W edukacji historycznej na poziomie licealnym nie poświęca się specjalnie dużo czasu na ten temat, a o udziale Polaków w mordowaniu Żydów mówi się jednym zdaniem. Zbrodnia w Jedwabnem, dokonana przez Polaków na ich żydowskich sąsiadach, jest pokazana jako zdarzenie wyjątkowe. Mimo ustaleń Instytutu Pamięi Narodowej potwierdzających, że do podobnych czynów w tym czasie doszło także w ponad 23 innych miejscowościach, m.in. w Szczuczynie, Radziłowie, Suchowoli,² nie uczy się o tym w szkole. Zgodnie z oficjalną polityką historyczną, regułą w czasie okupacji

¹ W cytowanych wypowiedziach uczniów pozostawiono zapis oryginalny.

² <https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/ksiazki/12379,Wokol-Jedwabnego.html> (dostęp: 26.02.2021).

niemieckiej było ratowanie Żydów przez Polaków. W nowej podstawie programowej wprost zapisano m.in.: „Uczeń: 6) opisuje postawy społeczeństwa polskiego wobec Holokaustu (z uwzględnieniem „sprawiedliwych”, np. na przykładzie Ireny Sendlerowej, Antoniny i Jana Żabińskich oraz rodziny Ulmów)³. Powstało nawet specjalne muzeum na Podkarpaciu – Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów w Markowej. O ironio, znajduje się 15 kilometrów od Gniewczyny Łańcuckiej, w której Polacy w 1942 roku uwięzili, torturowali i wydali Niemcom jedenastu Żydów. Działo się to w centrum wsi, wiedzieli o tym wszyscy miejscowi – sołtys, ksiądz, sąsiedzi, akowcy. Historia w szkole do dziś nie pokazuje całej prawdy na temat zdarzeń niewygodnych dla kształtowanej narracji historycznej, np. w zadaniu, w rządowym epodreczniku.pl w lekcji pt. „Dlaczego był Holokaust?” zadaje się uczniom pytania, nakierunkowujące na myślenie o bohaterstwie Polaków, o wyjątkowości Jedwabnego, o podburzeniu do zbrodni Polaków przez Niemców i o mordowaniu w obozach zagłady nie tylko Żydów, co jest prawdą, lecz także świadomym zabiegiem zniekształcającym obraz Szoa. Pytania w przywołanym podręczniku brzmią następująco: „Czy to prawda, że: – w obozach zagłady Niemcy mordowali nie tylko Żydów?, – że wielu Polaków udzielało pomocy Żydom nawet kosztem własnego życia? – że śledztwo Instytutu Pamięci Narodowej ustaliło odpowiedzialność ludności polskiej podburzonej przez Niemców za mord w Jedwabnem?”⁴. Realizujemy program narodowy, nie humanistyczny, nie ludzki – obowiązuje obrona paradygmatu polskiej niewinności. Ci, którzy decydują się na mówienie, nazywanie rzeczy po imieniu, publikacje, odkłamywanie historii, są pozywani, stawia się im zarzuty np. nierzetelności badań⁵. ‘Polak’ znaczyć ma ‘bohater’, niewinna ofiara niemieckiej agresji, ‘Polak’ znaczyć ma tylko – ‘dobry’. Nie dopuszcza się innej perspektywy. Historia staje się narzędziem politycznym, służy do kreowania obrazu państwa, wspólnoty⁶.

Wobec wielu wątpliwości, jak mówić o Zagładzie, żeby spełnić wymogi stosowności, w rozmaitych dyskusjach podkreślano⁷, że obiektywistyczny i bezstronny język historyków wydaje się tym, który najlepiej nadaje się do mówienia o Holokaucie. Pytanie o bezstronny język historyków jest już

³ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356); Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. poz. 467).

⁴ <https://epodreczniki.pl/a/podsumowanie/DT1Q2gzWP> (dostęp: 26.02.2021).

⁵ Przykładem jest proces sądowy badaczy prof. Barbary Engelking i prof. Jana Grabowskiego w związku z publikacją książki *Dalej jest noc*. <https://oko.press/proces-badaczy-zaglad-y-z-wyniki-badan/> (dostęp: 26.02.2021).

⁶ Przykładem pracy poświęconej temu tematowi jest książka: *Narracje pamięci. Między polityką a historią*, 2015, Kącka K., Piechowiak-Lamparska J., Ratke-Majewska A. (red.), Toruń.

⁷ Lang B., 2006, *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*, Zielińska-Witek A. (przeł.), Lublin, s. 132-138.

pytaniem retorycznym. Każda historia jest narracją, o czym przekonujemy się na co dzień, tkwiąc w środku upolitycznionych sporów o historię.

Tym ważniejsza jest rola literatury. Po prostu: przeczytanie na lekcjach języka polskiego tych literackich przedstawień, które nam pozostały, np. klasycznych już dziś i najczęściej czytanych w szkołach średnich *Opowiadań* Tadeusza Borowskiego oraz *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Jako nauczycielka postawiłam sobie pytanie, jak ja chciałabym być uczona na ten temat, co było zaniedbaniem w mojej własnej edukacji szkolnej i uniwersyteckiej w tej dziedzinie i dlaczego uważam za ważne pozostawienie w uczniach przekonania o istotności tych lekcji. Planując zajęcia, zastanawiałam się nad doбором tekstów rzadziej omawianych. Warunkiem minimalnym wyboru utworów literackich na lekcje była ich prawdziwość. Wkraczam tu na rozległe pole rozważań o prawdzie w literaturze⁸. Sądzę, że wystarczy w tym miejscu uprościć tę skomplikowaną, filozoficzną, ideologiczną i metodologiczną w swojej istocie dyskusję i sprowadzić do twierdzenia, że prawdziwość w literaturze Holocaustu łączy się z autentyzmem i staje po prostu w opozycji do fikcji, choć nie musi być dosłownym zapisem rzeczywistości, lecz jej artystycznym przetworzeniem. Wiąże się z moralną kategorią uczciwości. „Literatura prawdziwa” oznacza tu taką, która dotyka istoty rzeczy, bytu, doświadczenia. Sposób przekształcenia przez pisarza tej prawdy może być różny w zależności od tego, jakim człowiekiem jest pisarz, co przeczytał, czego doświadczył, jaką ma wyobraźnię. Jeśli jego literatura jest prawdziwa, prędzej czy później poruszy czytelnika i wywoła namysł.

W zależności od kompetencji nauczyciela, jego własnych doświadczeń czytelniczych, znajomości tekstów kultury, w tym kultury popularnej, sztuki krytycznej⁹, szkolne lekcje o Zagładzie mogą wyglądać różnie. Pierwszym założeniem, które przyjął, planując działania z literaturą okresu wojny i okupacji, był brak pośpiechu w realizacji tematów i zadbanie o znajomość oryginalnych utworów (współcześni uczniowie często sięgają po opracowania, zamiast czytać literaturę, świadectwa). Brak pośpiechu pozwolił na przetworzenie doznań lekturowych i informacji na poziomie intelektualnym i emocjonalnym, a także umożliwił uczniom/uczennicom ekspresję. Po lekcjach zostały żywe emocje i myśli, o których zapisanie w dowolnej formie poprosiłam, chcąc zobaczyć, jak przeczytane słowa rezonują, jakie mamy szanse na to, że konkretni ludzie zostaną z wrażliwością, nakazującą im zawsze zapobiegać złu, które wciąż „pełza”¹⁰ i przeraża.

Czytając te utwory, ciężko jest mi uwierzyć, że takie rzeczy miały kiedyś miejsce, cała ta tematyka jest dla mnie wstrząsająca i dająca do myślenia. W sumie odkąd pierwszy raz usłyszałam o tych wydarzeniach, co miało miejsce myślę, że kilka lat

⁸ Januszkiewicz M., *Prawda i literatura* <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12602/1/M.%20Januszkiewicz.pdf> (dostęp: 26.02.2021).

⁹ Określenie „sztuka krytyczna” pojawiło się pod koniec lat 90. Dotyczy działań części polskich artystów lat 90, opisujących krytycznie rzeczywistości komentujących współczesność, ujawniających to, co podskórne, niejasne.

¹⁰ Nawiązuję do poruszającego wiersza Irit Amiel *Trwoga*, z tomu *Spóźniona* (2016), w którym pojawiają się słowa o zawsze pełzającej trwodze.

temu, nie jestem w stanie wyobrazić sobie tego wszystkiego, niepojęte jest dla mnie to jak można było wyrządzać tak ogromną krzywdę drugiej osobie i na dodatek, że to wszystko działo się tak naprawdę prawie w miejscu gdzie mieszkam.

Jeśli chodzi o to, co wiem na temat Zagłady Żydów, to szczerze mówiąc myślę, że wiem niewiele, moja wiedza ogranicza się raczej do takich podstawowych faktów, być może dzieje się tak dlatego, że bardzo nie lubię historii i w sumie nigdy się nią nie interesowałam, chociaż temat prześladowań to jeden z niewielu tematów, na których uważałam. Znam takie podstawowe informacje jakimi jest np. wiedza na temat tego, czym było getto i gdzie się znajdowało. Jeśli chodzi o obozy Zagłady to myślę, że bez zaglądnia w Internet byłabym w stanie wymienić 2, max 3 w tym największy obóz Auschwitz-Birkenau. Byłabym w stanie powiedzieć mniej więcej, co działo się w getcie czy w obozach.

Tak wygląda kolejne podsumowanie lekcji o Zagładzie Żydów po lekturze i omówieniu w klasie *Medalionów* Zofii Nałkowskiej, *Opowiadań* Tadeusza Borowskiego. A także po wspólnym odczytaniu *Kartki z pamiętnika* Irit Amiel z tomu *Osmaleni*, kilku wybranych wierszy tej autorki (m.in. *Nie zdążyłam*, *Dita*, *Trwoga*, *Powrót*). I poezji – Czesława Miłosza m.in. *Campo di Fiori* i Tadeusza Różewicza, *Ocalony*. Podczas każdej lekcji uczniowie mieli za zadanie zanotować obrazy, które zapamiętali. W rozmowach na forum klasy dzielili się swoimi doświadczeniami czytelniczymi i wiedzą o kontekstach historycznych

Zaczęliśmy pierwszą lekcję o Zagładzie od wspomnienia czasu, gdy licealistki i licealiści mieli jedenaście lat, zastanawialiśmy się, co z tego czasu pamiętają. Zaraz potem przeczytaliśmy *Kartkę z pamiętnika* Irit Amiel z *Osmalonych*. Czytelnicy dowiedzieli się o jedenastoletniej Irenie, która z getta w Częstochowie została wypchnięta przez dziurę w ścianie przez swojego „ukochanego łysego tatusia”¹¹. Tym obrazem samotnej i oszołomionej jedenastolatki zaczęliśmy. Porównanie własnego minionego doświadczenia życiowego z doświadczeniem dziewczynki, która jako jedyna z rodziny przeżyła Zagładę, pozwoliła uczniom i uczennicom odczuć, w jakiej sytuacji znaleźli się Żydzi w omawianym czasie.

Mówiliśmy o getcie w Warszawie, o jego granicach, o tym, jak doszło do koncentrowania ludności żydowskiej w grodzonych i niegrodzonych gettach różnych miast okupowanej Polski. Rozmawialiśmy też o genezach antysemityzmu, genezie Zagłady, odnosząc historyczne wydarzenia do współcześnie odradzających się postaw i polityk.

Młodzi ludzie czytali na głos i zapisywali najbardziej poruszające ich słowa Nałkowskiej, Borowskiego, Amiel. „W głowie pozostał mi tekst z utworu *U nas w Auschwitzu* „Jak umrzesz-wyrwą ci złote zęby, już poprzednio zapisane w księgi obozu. Spalą, popiołem wysypią pola albo osuszą stawy”. Ten tekst zapadł mi w pamięci, ze względu na swoją mroczność oraz przerażenie, które czułam czytając go”. Fragment zanotowany przez inną uczennicę brzmi: „Odchylali się, przywierali do siebie, unosili powalane nawozem

¹¹ Historia Irit Amiel (Ireny Librowicz, urodzonej w maju 1931 roku w Częstochowie), *Kartka z pamiętnika*, w: Amiel I., 1999, *Osmaleni*, Izabelin.

stopy, by otworzyć drogę do wolności innym”. Kolejna napisała w podsumowaniu lekcji o Nałkowskiej *Przy torze kolejowym*: „poznajemy kobietę, której udało się uciec z pociągu wiozącego ludzi do obozu. Dziewczynie udaje się to, natomiast zostaje przy tym ciężko ranna w kolano, ląduje w małej miejscowości, gdzie ściąga na siebie uwagę mieszkańców, ale nikt jej nie pomaga, nikt się do niej nie odzywa. To właśnie ruszyło mnie najbardziej, że pomimo tego, że kobieta leżała ranna na ziemi a ludzie stali dookoła nikt nie ruszył jej z pomocą oprócz jednej osoby, policjanta, który spełnił jej prośbę żeby ja zabić, żeby jej skrócić cierpienie...” Jeden z uczniów przyznał, że nie odczuwa żadnych emocji. Powiedział o rodzaju emocjonalnego pancerza. „Ja wiedziałem, co tam będzie”. Spodziewał się, co przeczyta i chciał się chronić, nie przeżywać tego. Inny z uczniów użył kategorii „ciekawe czasy ludzkości”. To, co wydało mu się ciekawe, to odkrycie, do czego zdolny jest człowiek. „Nieprzyjemnie się to czyta, to na pewno, ale jest to interesujące. Jak się nabierze dystansu odpowiedniego, to jest to coś, czego nie można sobie wyobrazić w Europie, w krajach rozwiniętych”. Wygląda na to, że uczniowie nie potrafili uzmysłwić sobie, że ta przeszłość sprzed 80 lat to nie są czasy sprzed rozwoju cywilizacji, ale że jest to okres, w którym dynamicznie formowały się nowoczesne państwa, a Niemcy były jednym z najbardziej rozwiniętych krajów po podźwignięciu się z kryzysu gospodarczego.

Pracowałam na tych lekcjach z uczniami i z uczennicami z Warszawy. Mówiliśmy o naszym codziennym doświadczeniu przekraczania, na warszawskich chodnikach, znaków muru getta, które są po to, by pamiętać. Kazało im to myśleć o tych dwóch światach w jednym mieście, o czarnym latawcu lecącym znad płonącego getta w kierunku karuzeli na znanym im placu koło Ogrodu Krasińskich. Twierdzili, że to, co się zdarzyło, jest niewyobrażalne, że nie mieści się w głowie. Poznali Archiwum Ringelbluma tylko z okładki i z fragmentu. Na nieco krótszych zdalnych lekcjach brakuje czasu na omówienie wszystkiego. Trzeba wybrać świadectwa. Także te nieoczywiste w szkole, spoza kanonu, jak krótkie i wstrząsające zapisy z dziennika Adama Czerniakowa – ten z 14 stycznia 1942 roku „Ciągłe żywię obawę, czy czasem nie grozi Żydom z Warszawy masowe wysiedlenie”. I późniejszy o kilka dni wpis relacjonujący zdanie żony: „Niunia powiada, że trzeba z godnością przygotować się na śmierć”. Zobaczenie tego przed-czucia¹² Zagłady z naszej perspektywy, którzy wiemy, co się zdarzyło, jest porażające, bo pozwala zobaczyć/poczuć proces narastania grozy i bezsilności. Uczniowie o tym mówili.

Dzieje obecności tematu Zagłady w edukacji szkolnej od lat 90. i na egzaminie maturalnym możemy prześledzić m.in. w pracy Agnieszki Kasperek, *Kategoria Zagłady w szkolnym dyskursie polonistycznym po roku 2009 (na*

¹² Nawiązuję do seminarium naukowego z grudnia 2020 w Żydowskim Instytucie Historycznym pt. „Przedczucia Zagłady. Lektura dzienników” <https://www.jhi.pl/wydarzenia/przedczucie-zaglady-lektura-dziennikow.151> (dostęp: 4.03.2021).

przykładzie prozy *Idy Fink i Irit Amiel*)¹³. Jednym z istotnych problemów badawczych tej publikacji jest pytanie o miejsce pamięci w polonistycznej edukacji o Holokauście. Bartłomiej Krupa, w swoim artykule *Ida Fink idzie do szkoły*¹⁴, przedstawia m.in. ujęcie tego tematu w kolejnych podstawach programowych pokazując obecność zagadnienia Zagłady w szkolnym kanonie, w podręcznikach i w arkuszach maturalnych. Co mnie wydaje się tu istotne, to fakt, że w kształceniu nauczycieli brakuje uwrażliwienia na obecność w edukacji polonistycznej tematu Zagłady Żydów i postaw polskich świadków. Ma to znaczenie dla praktyki edukacyjnej i dla efektów kształcenia, a zatem i przyszłości jednostek oraz wspólnoty.

Dlatego mówiąc o Zagładzie, musimy pamiętać o ofiarach i o perspektywie odbiorcy. Dbając o ich wrażliwość, uwzględniając ich wiedzę, niewiedzę jesteśmy zobowiązani do przedstawienia im przez literaturę tamtych zdarzeń. Celem takich lekcji jest stworzenie przestrzeni do lektury, namysłu, rozmowy i – przede wszystkim – przekonanie samych uczniów do zobowiązania, które stoi przed każdym, kto poznał historię sprzed 80 lat. Ważne jest, by to oni stali się odpowiedzialni za podtrzymywanie pamięci o Zagładzie oraz o postawach świadków i aby ucząc się, do czego doprowadziły antysemityzm, bierność, reagowali na mowę nienawiści, dyskryminację i wszelkie zachowania prowadzące do wyeliminowania jakiejś osoby czy grupy. Ze względu na teraźniejszość, bo historia jako *magistra vitae* niekoniecznie odnotowuje nauczycielskie sukcesy.

Ogromnym ograniczeniem z perspektywy nauczycielskiej, zwłaszcza na lekcjach online dotyczących Holokaustu, jest brak możliwości zobaczenia uczniów. Zależało mi na obserwowaniu reakcji nastolatków i na próbie wycucia ich emocji. Brak bliskiej obecności, brak kamer umożliwia tylko odczytywanie emocji za pomocą słuchu. Utrudnia wsparcie ucznia wrażliwego, ale też utrudnia wpłynięcie na zmianę ewentualnych zachowań lekceważących omawiany temat, a zatem i deprecjonujących ofiary. Poprosiłam, żeby spisali na koniec, czym dla nich było to spotkanie z czytanyimi tekstami. Zadałam uczniom kilka prostych pytań min. o cel pisania Nałkowskiej, Borowskiego, Amiel, cel naszego wspólnego czytania, o słowa, które zapadły im w pamięć, o to, co zabiorą z tych lekcji na przyszłość. Zadanie polegało na napisaniu w sposób jak najmniej „uszkolniony” swoich myśli, emocji. Żadne wypracowanie, żadna rozprawka.

Przed nami jeszcze rozmowy o Jedwabnem. Do podjęcia tego tematu potrzebna jest minimalna wiedza o faktach. Kontekstem do omawianych lektur będą dla nas filmy Pawła Łozińskiego *Miejsce urodzenia*¹⁵ (1992) i *Sąsiedzi* Agnieszki Arnold (2001)¹⁶. Będziemy mówić o tych filmach na kolejnych lekcjach, analizując postawy, przyczyny antysemityzmu i zestawiając

¹³ Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Sławomira Jacka Żurka i dr. Piotra Trojańskiego w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL (2018).

¹⁴ Krupa B., 2018, *Ida Fink idzie do szkoły*, „Narracje o Zagładzie”, nr 4.

¹⁵ <https://ninateka.pl/arttykul/miejsce-urodzenia-pawel-lozinski> (dostęp: 26.02.2021).

¹⁶ <https://vimeo.com/255173962> (dostęp: 26.02.2021).

z przykładami znanymi z literatury. Uczniowie nie znają *Sąsiadów* Jana Tomasa Grossa i nie znają debaty¹⁷ rozpoczętej w 2001 roku, a zakończonej w roku ich urodzin. Zaczęliśmy zaledwie rozmowę na temat postaw świadków, kiedy na godzinach wychowawczych mówiliśmy o obowiązku reagowania na przemoc, o problemie wykluczania osób ze względu na cechy ich tożsamości, w tym pochodzenie etniczne. Zadajemy pytania, jak wyjść z wciąż nakręcającej się spirali stereotypów i uprzedzeń.

Przytaczam na koniec słowa jednego z uczniów, które podsumowują niemożność opisywania tamtej rzeczywistości przez świadków, ale i przez czytelników: „Nie potrafię znaleźć odpowiedniego słowa na temat Zagłady”. Podsumowujące nasze lekcje wpisy maturzystów są różnej długości, jakości, ale niosą duży ładunek emocjonalny. Czy przeczytane przez nich lektury, wynotowane refleksje, wypowiedziane i zapisane własne myśli i emocje zostawią w nich ślad? Z uczniowskich podsumowań wynika, że byli poruszeni, pierwszy raz autentycznie zaangażowani, przerażeni, przejęci.

¹⁷ „Debata na temat Jedwabnego z roku 2001, wywołana pośrednio przez książkę Jana Tomasa Grossa *Sąsiedzi*, była do owego czasu prawdopodobnie najważniejszą i najbardziej burzliwą debatą publiczną w Polsce po 1989 r.”; zob. Czyżewski M., 2008, *Debata na temat Jedwabnego oraz spór o „politykę historyczną” z punktu widzenia analizy dyskursu publicznego*, w: Nowinowski S.M., Pomorski J., Stobiecki R. (red.), *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, IPN, s. 117–140.

